

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

Správa o stave a úrovni školskej integrácie v základných školách Slovenskej republiky v školskom roku 2016/2017

Základné údaje o škole a žiakoch

Štátna školská inšpekcia vykonala tematické inšpekcie s cieľom zistiť stav a úroveň školskej integrácie v 20 základných školách (ZŠ) v 6 krajoch Slovenskej republiky (SR) (Bratislavskom, Trnavskom, Nitrianskom, Trenčianskom, Košickom, Žilinskom). Štátnych bolo 18 škôl, 2 školy boli cirkevné a všetky školy mali vyučovací jazyk slovenský. V kontrolovaných školách bolo spolu 8 140 žiakov, 625 z nich sa vzdelávalo formou školskej integrácie (7,7 %), okrem toho 300 žiakov (3,7 %) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) nebolo evidovaných ako integrovaných. Najviac integrovaných žiakov (IŽ) so zdravotným znevýhodnením (ZZ) malo vývinové poruchy učenia (56,8 %), poruchy aktivity a pozornosti (18,4 %) a narušenú komunikačnú schopnosť (8,6 %). Žiaci s intelektovým nadaním (IN) sa vzdelávali formou školskej integrácie v 5 krajoch (bez Košického), boli to žiaci so všeobecným intelektovým nadaním (2,9 %) a so špecifickým intelektovým nadaním (0,8 %); (tab. 1). Počet integrovaných žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo s nadaním, ktorí boli súčasne žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia predstavoval 3,2 %.

Tab. 1 Počet integrovaných žiakov podľa druhu ŠVVP

Integrovaní žiaci podľa druhu ŠVVP		Počet žiakov
Nadanie	všeobecné intelektové nadanie	18
	špecifické intelektové nadanie	5
Zdravotné znevýhodnenie	vývinové poruchy učenia	355
	poruchy aktivity a pozornosti (ADD, ADHD)	115
	mentálne postihnutie	24
	narušená komunikačná schopnosť	54
	choroba, zdravotné oslabenie	12
	telesné postihnutie	10
	sluchové postihnutie	9
	zrakové postihnutie	6
	autizmus a iné pervazívne choroby	16
	iné (hyperkinetická porucha spojená s poruchou správania)	1
Celkový počet integrovaných žiakov		625

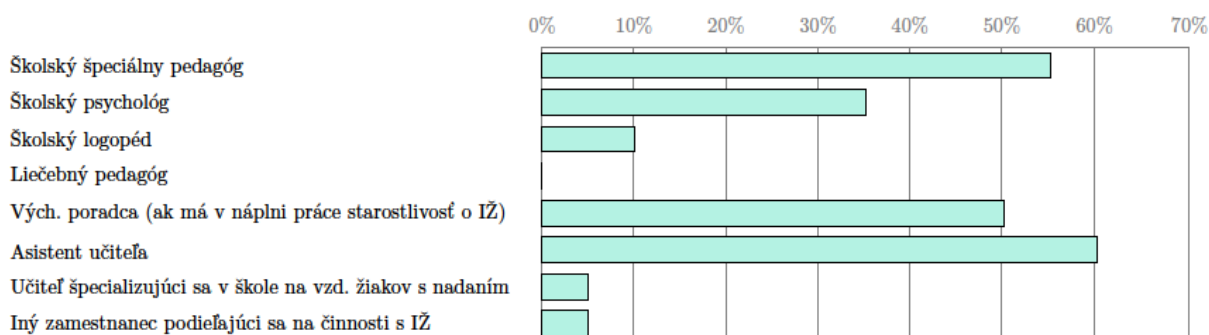
Podmienky vyučovania IŽ

Pedagogický a odborný servis integrovaných žiakov zabezpečovali a koordinovali 11 školskí špeciálni pedagógovia, 7 školskí psychológovia, 2 školskí logopédi, 10 výchovní poradcovia, 48 asistenti učiteľa, 1 iný zamestnanec podieľajúci sa na činnosti s integrovanými žiakmi¹ a 1 učiteľ špecializujúci sa na činnosti s nadanými žiakmi (graf 1). Osobný servis zabezpečovali 2 osobní asistenti žiakov. Takmer všetky školy (98 %) pri integrácii spolupracovali s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a s centrami špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP), väčšina škôl aj s odbornými

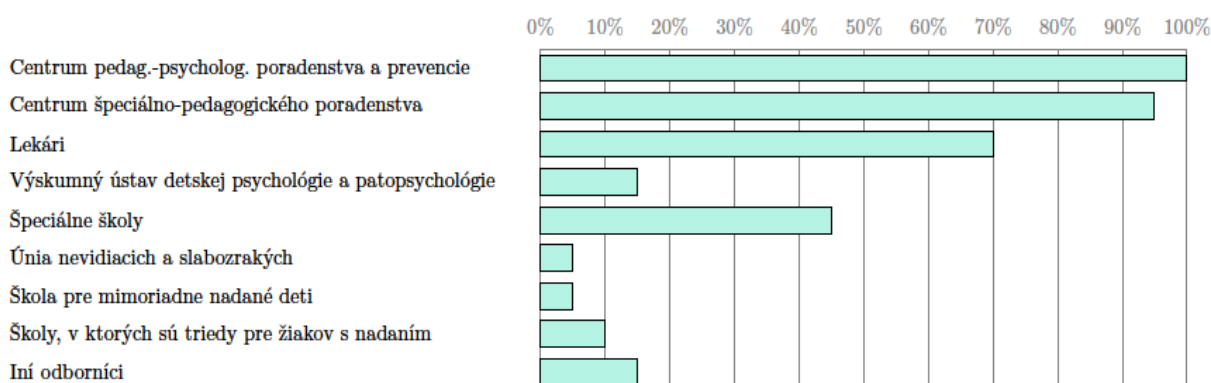
¹ učiteľka so špeciálnopedagogickou spôsobilosťou

lekármi a špeciálnymi školami, ojedinele s inými odborníkmi (graf 2). Spolupráca s poradenskými zariadeniami a uvádzanými inštitúciami bola skôr operatívna a časovo obmedzená, často neosobná (sprostredkovanie vyšetrenia, telefonická konzultácia). Vzhľadom na počet integrovaných žiakov na jednotlivých školách (v rozsahu cca 20 – 170 žiakov na školu) bolo personálne zabezpečenie odbornými zamestnancami len v polovici kontrolovaných škôl dostatočné. Dôvodom nenaplnenia žiaduceho počtu odborníkov na škole bol predpoklad uspokojenia potrieb pomoci začleneným žiakom spoluprácou s centrom výchovného poradenstva a prevencie alebo kompenzáciou pomoci prostredníctvom asistentov učiteľa. Tento stav nepostačuje na kvalitnú podporu vzdelávania detí so ŠVVP, zvlášť pre potrebu individuálneho odborného prístupu k nim. S ním súvisí aj tvorba rozvrhu hodín špecifických predmetov, keďže skupinové vzdelávanie a odborná intervencia začlenených žiakov sú podmienené prísny skupinovým výberom rovnakej problematiky, teda nie je jednoduché naplniť rozvrh všetkých žiakov efektívne a v žiaducom rozsahu činností.

Graf 1 Zabezpečenie servisu odborníkov pre integrovaných žiakov



Graf 2 Spolupráca základných škôl pri integrácii

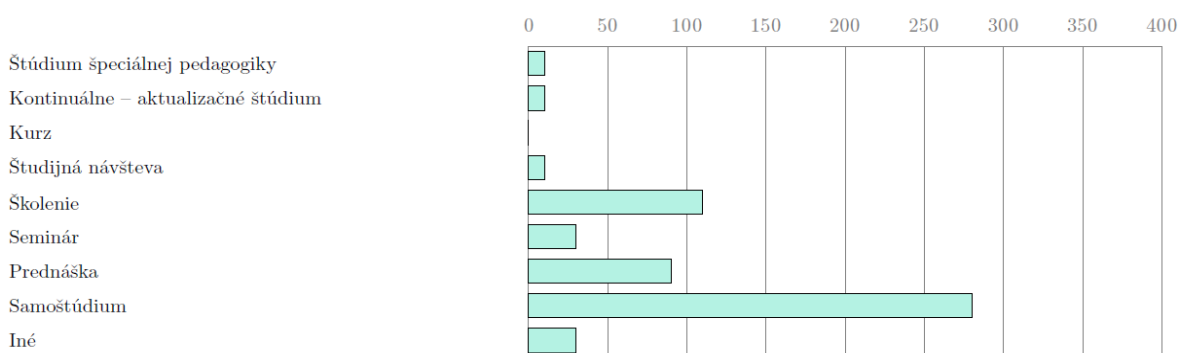


Odbornosť v oblasti školskej integrácie si pedagogickí a odborní zamestnanci **zvyšovali** najmä samoštúdiom, interným vzdelávaním v rámci predmetových komisií a metodických združení, konzultáciami s poradenskými zariadeniami, odbornými seminármi, školeniami podľa aktuálnej ponuky i špecializačným vzdelávaním. K pozitívam 1 ZŠ² patrilo zvyšovanie odbornosti seminármi inštruujúcimi tímy k podpore inkluzívneho vzdelávania, zvyšovanie

² ZŠ, Ulica slobody 1, Košice

odbornosti vyučovania cudzích jazykov u žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, seminármi podporujúcimi výchovu a vzdelávanie žiakov so ZZ, seminármi podporujúcimi poznanie neurofyziologických príčin zlyhávania detí so ŠVVP. K pozitívam inej ZŠ³ patrilo školenie výchovného poradcu na prácu s programom COMDI, zameraným na profesionálnu orientáciu integrovaných žiakov. Výchovná poradkyňa ďalšej ZŠ⁴ sa zapojila do národného projektu organizovaného Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie s názvom Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí. V 1 ZŠ⁵ si nikto z pedagogických zamestnancov nezvyšoval odbornosť v oblasti školskej integrácie. Odbornosť v oblasti vzdelávania žiakov s **intelektovým nadaním** si pedagógovia zvyšovali na 8 ZŠ (graf 3).

Graf 3 Zvyšovanie odbornosti pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl (počet zamestnancov)



Problematikou vzdelávania integrovaných žiakov sa školy zaoberali na **zasadnutiach pedagogickej rady**, metodických orgánov školy a na pracovných poradách. Z vyjadrení riaditeľov škôl a zázpisníc vyplynulo, že učitelia síce venovali pozornosť výchovno-vzdelávacím výsledkom začlenených žiakov, analýze príčin ich edukačných problémov ako aj spôsobom podporujúcich ich napredovanie, avšak v samotnom procese sa aktivity pedagógov výrazne neprejavili. Príčinou by sme mohli nazvať samoúčelnú analýzu výsledkov, pretože na jej základe učitelia už ďalej nemodifikovali vzdelávacie procesy. Niektoré školy mali jasne stanovené kritériá hodnotenia začlenených žiakov, niektoré ich nemali vôbec vypracované. V niekoľkých školách bol obsah rokovaní pedagogickej rady zúžený len na informácie o novozačlenených žiakoch, na výchovné problémy a opatrenia, na neprospievanie vo vyučovacích predmetoch, na všeobecnú konštatáciu vypracovania a hodnotenia výsledkov plnenia individuálnych vzdelávacích programov (IVP). Pozornosť sa nevenovala problematike napredovania, zvládania alebo nezvládania postupu žiakov podľa IVP, zabezpečeniu organizácie vyučovania žiakov s mentálnym postihnutím s dôrazom na pracovné vyučovanie a plnenie rámcového obsahu vzdelávania jeho jednotlivých zložiek s dopadom na samotnú realizáciu ich edukácie. Oblasť vzdelávacích stratégií bola na zasadnutiach metodických orgánov vrátane hodnotenia postupu žiakov individuálne vzdelávaných, čiastočne oslobodených od vyučovania alebo s redukovaným obsahom učiva v niektorých vyučovacích predmetoch zaraďovaná v minimálnej miere. Nedostatočná pozornosť venovaná vnútornému systému kontroly a hodnotenia žiakov so ZZ, procesu

³ ZŠ M. R. Martákovej, Nábr. 4. apríla 1936/23, Liptovský Mikuláš

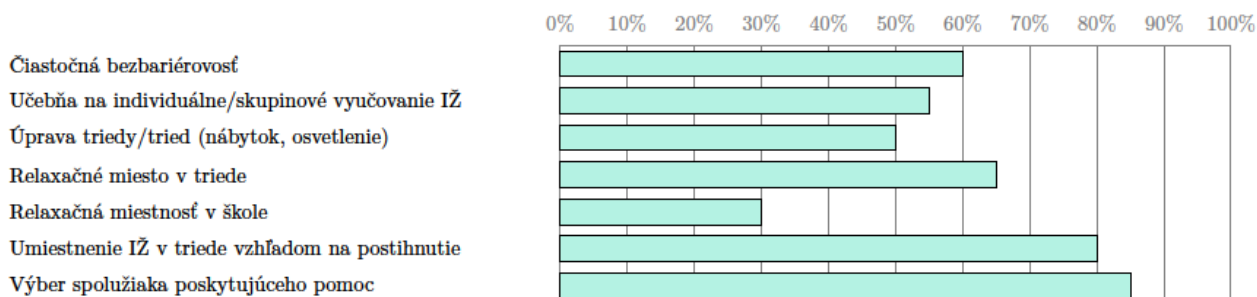
⁴ ZŠ s MŠ A. Merici, Halenárska 45, Trnava; ZŠ sv. Jozefa, Pribinova 35, Hlohovec

⁵ ZŠ, Morovianska cesta 1866/55, Handlová

hodnotenia a klasifikácie kontrolných písomných prác sa prejavila v nejednotnosti foriem ich realizácie i opráv diktátov žiakom s poruchami učenia. Pozitívom jednej vidieckej školy⁶ bolo zriadenie predmetovej komisie špeciálnej pedagogiky so zámerom pravidelného poskytovania informácií o vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím. Tieto sa však nepremietli do systému ich edukácie ani do vedenia pedagogickej dokumentácie práve v dôsledku nižšej miery kontrolnej činnosti v rámci riadenia školy. Nízka miera zaradenia problematiky edukácie začlenených žiakov na zasadnutiach pedagogickej rady a metodických orgánov mala dopad na nedodržanie právnych predpisov pri vyučovaní žiakov s mentálnym postihnutím v reformných ročníkoch, rešpektovanie zvláštností žiakov s poruchami učenia pri písaní diktátov a uplatňovanie relaxačnej prestávky pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti, žiakov s autizmom. Formálnosť vedenia IVP bola zaznamenaná všeobecne takmer vo všetkých školách.

Úprava prostredia pre integrovaných žiakov bola vykonaná v 95 % škôl, väčšinou išlo o vytvorenie relaxačného miesta v triede, čiastočnú bezbariérovosť, vytvorenie učebne na individuálne alebo skupinové vyučovanie integrovaných žiakov, úpravu nábytku alebo osvetlenia v triede. Samozrejmosťou bolo vhodné umiestnenie integrovaných žiakov v triede vzhľadom na postihnutie. Odborné činnosti realizovali špeciálni pedagógovia, logopédi a psychológovia vo svojej samostatnej pracovni, ale individuálne a skupinové vyučovanie špeciálnymi pedagógmi sa v samostatných učebniach uskutočňovalo len v minimálnej miere. Zastúpenie škôl, ktoré mali zriadené učebne na individuálne/skupinové vyučovanie integrovaných žiakov v rámci úprav prostredia pre tento účel predstavovalo 55 % zo všetkých kontrolovaných škôl. Umiestnenie žiaka v triede skoro vždy určovalo jeho ZZ, žiaci často sedeli v prvých laviciach so spolužiakmi, ktorí im v prípade potreby poskytovali pomoc, väčšinové zastúpenie malo aj relaxačné miesto v triedach ako aj vytvorenie čiastočnej bezbariérovosti (graf 4).

Graf 4 Úprava prostredia a podmienok pre integrovaných žiakov



Žiaci so ZZ, okrem bežných učebných pomôcok, na vyučovaní využívali **špeciálne učebné pomôcky** (kartičky s abecedou, zvýraznenie kľúčových slov, slovníky, gramatické tabuľky, tabuľky vzorcov, kalkulačky, matematické tabuľky, kalkulačky, počítadlá, čítacie tabuľky, čítacie okienko a i.) a **kompensačné pomôcky** (načúvací prístroj pre sluchovo postihnutého žiaka, vizualizér, dyslektická čítanka, korekčné okuliare a i.). Niektorí žiaci mali **svojpomocne zhotovené alebo upravené pomôcky**. Pri práci so **žiakmi s intelektovým nadaním** školy využívali najmä bežné učebnice a učebné texty, minimálne učebnice a učebné texty pre žiakov s intelektovým nadaním, príležitostne doplnkovú literatúru a alternatívne učebnice, počítačovú techniku s napojením na internet, interaktívne výukové programy

⁶ ZŠ s MŠ, Sasinkova 1, Lužianky (Nitriansky kraj)

na nosičoch CD a DVD, audiotechniku a videotechniku. Špeciálne ani kompenzačné pomôcky však školy na hospitovaných vyučovacích hodinách nevyužívali v žiaducej miere, teda podľa skutočnej potreby IŽ. Ich využitie bolo pozorované v priemere na polovici hospitovaných hodín. Úlohy, ktoré by vyžadovali využitie digitálnej techniky a rozvíjali by kompetencie žiakov v danej oblasti, učitelia zadali iba na časti vyučovacích hodín. Negatívom niekoľkých škôl bolo aj nezabezpečenie učebníc a pracovných zošitov pre špeciálne školy.

Dokumentácia súvisiaca so školskou integráciou

Školské vzdelávacie programy deklarovali možnosť vzdelávania žiakov so ŠVVP - žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov s nadaním. Dokumentácia integrovaných žiakov bola vedená na tlačivách schválených a zverejnených ministerstvom školstva, obsahovala **návrh** na vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole, **odborné správy** z psychologického a špeciálno-pedagogického vyšetrenia z príslušných zariadení výchovného poradenstva a prevencie, písomné **vyjadrenie** príslušného **poradenského zariadenia** k individuálnej integrácii, písomnú **žiadosť** zákonného zástupcu o prijatie žiaka na individuálnu integráciu, informovaný písomný **súhlas** zákonného zástupcu žiaka s individuálnou integráciou a **vyjadrenie riaditeľa** školy k školskej integrácii. Podmienky vzdelávania žiakov so ŠVVP boli do školských vzdelávacích programov (ŠkVP) v prevažnej miere zapracované, niektoré školy nemali vyšpecifikované podmienky a formy podpory integrovaných žiakov. Vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov s mentálnym postihnutím nevymedzovali spôsob a kritériá hodnotenia. Absentovali informácie o materiálnom a priestorovom zabezpečení výchovy a vzdelávania. Nedostatkom bolo preklopenie obsahu štátnych vzdelávacích programov pre žiakov so ZZ bez rozpracovania na podmienky školy, ako aj výskyt terminologických nepresností pri stanovení stupňa vzdelania, dokladu o získanom stupni vzdelania a hlavných cieľov nižšieho stredného vzdelávania u žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí získavajú len primárne vzdelanie. Napríklad učebný plán jednej školy⁷ nekorešpondoval s rámcovým učebným plánom v zmysle nezaradenia druhého cudzieho jazyka u žiakov s vývinovými poruchami učenia v 9. ročníku vzhľadom na to, že od tohto predmetu žiak nebol oslobodený. Súčasťou dokumentácie boli aj **individuálne výchovno-vzdelávacie programy** integrovaných žiakov. Väčšinou ich vypracovával triedny učiteľ v spolupráci so školským alebo externým špeciálnym pedagógom. Súčasťou IVP bola **úprava učebných osnov** niektorých vyučovacích predmetov (obsahová úprava učebných osnov alebo len špecifiká prístupu učiteľov, hodnotenia a klasifikácie). **Nedostatkom** väčšiny programov bolo formálne vypracovanie, nezpracovanie alebo povrchné zapracovanie odporúčaní poradenských zariadení, nevytvorenie odporúčaných úprav učebných osnov, nepravidelné vyhodnocovanie, aktualizácia a ich nedôsledné uplatňovanie v praxi (hlavne výberu a prispôsobenia metód a foriem práce). Reálne týmto žiakom nebolo poskytované vzdelávanie v súlade s ich potrebami. Zákonní zástupcovia neboli s IVP dostatočne alebo vôbec oboznámení. Poznámky v katalógových listoch a **doložky vysvedčení** nie vždy korešpondovali s textom metodického pokynu na hodnotenie žiakov ZŠ. Všetci začlenení žiaci boli v jednotlivých predmetoch celkovo hodnotení klasifikáciou. Výkon štátnej správy v 1. stupni (**rozhodovanie** riaditeľa) bol v súlade s právnymi predpismi, miestami s vecnými nedostatkami. **Fotokópiu dokumentácie** integrovaných žiakov po ich prijatí do iných základných a stredných škôl tretina kmeňových škôl poslala až na žiadosť rodičov alebo prijímajúcej školy.

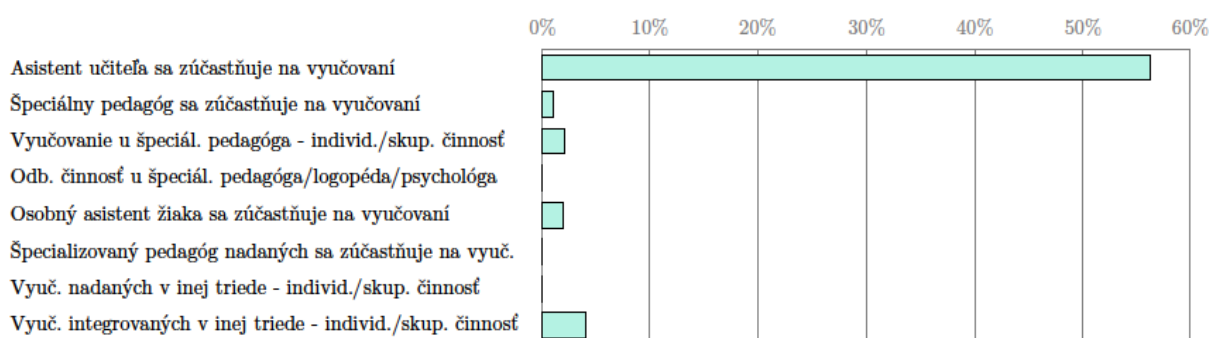
Organizácia vyučovania IŽ

Integrovaní žiaci boli vzdelávaní podľa aktuálnych ŠkVP pre bežnú ZŠ so zohľadnením ŠVVP integrovaných žiakov, v malej miere podľa vzdelávacieho programu pre žiakov so ZZ. Vyučovali sa **v triedach** a odborných učebniach spoločne s intaktnými žiakmi, zriedka

⁷ ZŠ, Ulica slobody 1, Košice

formou individuálneho alebo skupinového vyučovania počas hodín hudobnej a informatickej výchovy. Napriek neprítomnosti na týchto predmetoch boli z nich hodnotení. So školskou špeciálnou pedagogičkou a vyučujúcimi kooperovalo 48 **asistentov učiteľa**, čo predstavovalo asi polovicu žiaduceho počtu asistentov pre potreby kontrolovaných škôl. Asistenti učiteľa pomáhali prekonávať problémy v edukácii žiakom v bežnej triede s ostatnými žiakmi, v prípade potreby pracovali s niektorými žiakmi aj samostatne v špeciálnej miestnosti. Vzdelávanie na 1. stupni ZŠ zabezpečovali kmeňoví **učitelia**, na 2. stupni učitelia s potrebnou aprobáciou. **Špeciálni pedagógovia** sa len ojedinele zúčastňovali vyučovania vo dvojici s učiteľom alebo vzdelávali integrovaných žiakov individuálne/v skupinách v samostatnej učebni, resp. vo vlastnej pracovni. Osobní asistenti žiaka sa na vyučovaní nepodieľali (graf 5).

Graf 5 Vzdelávacie možnosti pre integrovaných žiakov



Na základe žiadosti zákonných zástupcov, odporúčania poradenských zariadení alebo odborných lekárov riaditeľa škôl rozhodli o **oslobodení 9,6 %** integrovaných žiakov **od vyučovania v niektorom predmete** alebo jeho časti. **Od povinnosti dochádzať do školy** bolo oslobodených 0,5 % IŽ. Z dôvodu nutnosti kompenzácie postihnutia a na základe odporúčania poradenských zariadení zaradilo 5 škôl (z 20) do obsahu vzdelávania začlenených žiakov aj **špecifické predmety**: rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností, rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie, individuálna logopedická intervencia, tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina, tvorivé písanie, tvorivé čítanie, pohybová výchova, terapeutické a korektívne cvičenia, komunikačné zručnosti a rozvíjanie špecifických funkcií. Predmet individuálna logopedická intervencia bol zaradený do vzdelávania len na 4 školách a v 3 z nich bol vyučovaný neodborne. Tri štvrtiny škôl špecifické predmety nemali vôbec do obsahu vzdelávania zaradené. Dôvodom ich nezaradenia bola absencia školského špeciálneho pedagóga a školského logopéda, a vysoký počet začlenených žiakov na školského špeciálneho pedagóga. Pozitívom niektorých škôl bola aspoň snaha zakomponovania prvkov špecifických predmetov do IVP alebo vypracovanie stimulačných programov s obsahom rozvíjania špecifických funkcií, u časti žiakov aj individuálnej logopedickej intervencie, čo však vzhľadom na absenciu logopéda v škole bolo menej reálne. V 1 vidieckej škole boli prvky špecifického predmetu rozvíjanie špecifických funkcií čiastočne zapracované do individuálneho/skupinového vyučovania žiakov s poruchami učenia, aktivity a pozornosti triednou učiteľkou špeciálnej triedy. Počet vzdelávajúcich sa žiakov v špecifických predmetoch predstavoval slabú tretinu všetkých začlenených žiakov. Niektoré ZŠ vytvárali aj **d'alšie podmienky pre IŽ** ako kurz pozornosti, copingové stratégie zvládania záťaže, redukačné cvičenia na zlepšovanie perцепčných a motorických oslabení, výchovno-preventívny program Srdce na dlani

pre 1. ročník, škola v prírode pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, diferencované vyučovanie matematiky a slovenského jazyka na 2. stupni ZŠ, ročníkové práce pre všeobecne intelektovo nadaných žiakov, pre špecificky nadaných žiakov účasť na olympiádach pre vyššie ročníky.

Žiaci s **mentálnym postihnutím** sa vzdelávali podľa učebných osnov vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Vzdelávanie žiakov s **nadaním** sa realizovalo podľa učebných osnov vzdelávacieho programu pre nadaných žiakov. V škole Nitrianskeho kraja⁸ sa v dotazníku deklarovaná forma diferencovaného vzdelávania skupiny nadaných v triede alebo mimo triedy počas hospitovaných hodín nepotvrdila. Len jednému žiakovi sa na niektorých hodinách matematiky individuálne venoval podporný pedagóg mimo triedy. Popisovaná úprava organizácie vzdelávania IN sa mala týkať doplnenia učebných osnov jednotlivých predmetov o nové témy. V Trenčianskom kraji⁹ bola nadaná žiačka zapájaná do spoločných aktivít bez extra poskytovanej individuálnej podpory. Jedna bratislavská ZŠ¹⁰ mala do učebného plánu pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním zaradené novovytvorené predmety mostly k poznaniu a obohatenie. Témy v predmete mostly k poznaniu boli prispôbené špecifickým záujmom a potrebám nadaných žiakov. Žiak 4. ročníka so všeobecným intelektovým nadaním v uvedenej škole mal prideleného tútora (vyučujúceho učiteľa pre nižšie sekundárne vzdelanie v predmete matematika), s ktorým sa stretával jedenkrát týždenne. Integrovaní žiaci s nadaním na konci školského roku po konzultácii s vyučujúcim vypracovali ročníkovú prácu podľa vlastného výberu. V inej ZŠ¹¹ žiaci so špecifickým intelektovým nadaním mali IVP vypracovaný k vyučovaciemu predmetu matematika. Žiaci s intelektovým nadaním v Žilinskom kraji mali v rámci IVP upravené učebné osnovy z matematiky, biológie a dejepisu. Školy pri edukácii IN neuplatnili rôzne formy akcelerácie (výučba niektorých predmetov vo vyššom ročníku, preradenie do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho, absolvovanie dvoch ročníkov v rámci jedného školského roka). Väčšinou deklarovali rozširovanie, prípadne prehlbovanie preberaného učiva.

Výchovno-vzdelávací proces s IŽ

V triedach s IŽ sa uskutočnilo **325 hospitácií** na vyučovacích predmetoch prvého a druhého stupňa ZŠ. Ich výber sa uskutočnil na základe dôkladného oboznámenia sa školských inšpektorov s odporúčaniami poradenských zariadení k výchovno-vzdelávaciemu procesu, sledovalo sa rešpektovanie odporúčaní v praxi. **Štruktúra** vyučovacích hodín bola prevažne premyslená s využívaním frontálnej a samostatnej práce, zriedka práce vo dvojiciach a v skupinách. Striedanie priamej a nepriamej činnosti učiteľa využívali na viac ako polovici hodín, menej u žiakov s mentálnym postihnutím. Takmer všetky hodiny boli vedené tradične, s dominanciou učiteľov, ktorí na začiatku hodiny zopakovali učivo z predchádzajúcich hodín formou kladenia otázok a následne vysvetľovali nové učivo. Žiaci na väčšine hodín boli pasívnymi prijímateľmi hotových poznatkov, ktoré im učitelia odovzdávali prostredníctvom výkladu, bez možnosti diskusie alebo vyjadrenia vlastných názorov. Hodiny sa celkovo vyznačovali nedostatočným rozvíjaním komunikačných kompetencií všetkých žiakov. Úlohy boli zamerané na porozumenie a zapamätanie učiva, menej na jeho aplikáciu. Vyučovanie prebiehalo v kmeňových triedach, v minimálnej miere sa realizovalo individuálne alebo skupinovo v inej učebni, alebo so školským špeciálnym pedagógom mimo triedy. Vo dvojici s učiteľom sa špeciálny pedagóg zúčastnil vyučovania len v jednom prípade. Uplatňovanie **individuálneho prístupu** k integrovaným žiakom sa

⁸ ZŠ, Tríbečská 1653/22, Topoľčany

⁹ ZŠ, Morovianska cesta 1866/55, Handlová

¹⁰ ZŠ, Jelenia 16, Bratislava

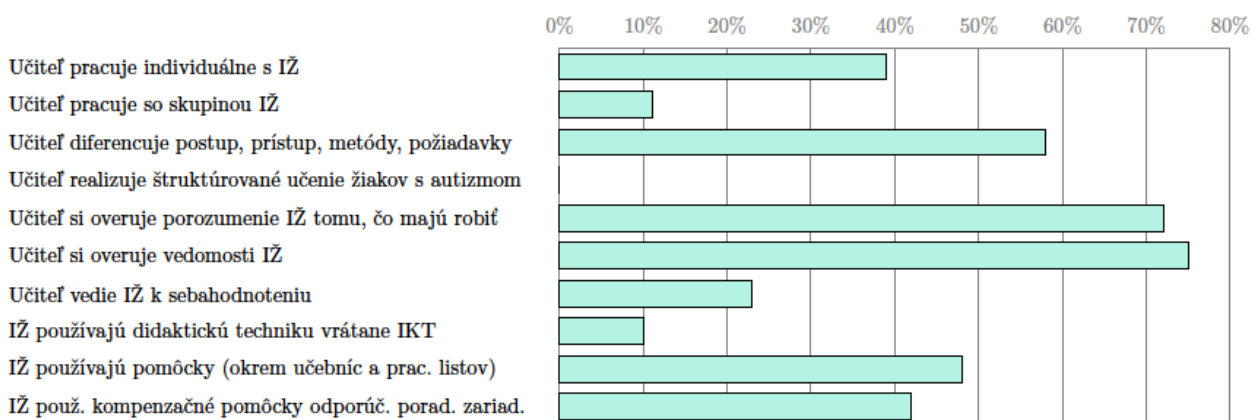
¹¹ ZŠ s MŠ, Odborárska 2, Bratislava

ukázalo len na necelých polovici sledovaných hodín, práca so skupinou integrovaných sa preukázala len na ich desatine. Do spoločnej činnosti s intaktnými žiakmi učiteľia zapájali žiakov s poruchami a iným ako mentálnym postihnutím na väčšine hodín. Na štvrtine hodín učiteľia vo vzťahu k začleneným žiakom využívali inú **organizáciu** vyučovania ako frontálnu, a to diferencované riešenie úloh žiakmi na tabuli, činnosť s informačno-komunikačnými prostriedkami a interaktívnou tabuľou, hrové aktivity alebo ukážky praktických úloh žiakmi. Nedostatkom bolo minimálne zaradovanie relaxačnej prestávky, uvoľňovacích cvičení a telovýchovných chvíľok najmä vo vzťahu k žiakom s poruchami aktivity a pozornosti, autizmom a ďalšími vývinovými pervazívnymi poruchami. Na väčšine hodín učiteľia motivovali žiakov k učeniu, počas hodín si ich všímali, reagovali na ich nesústredenosť počas spracovávania zadaných úloh. Uplatňovanie diferencovaného obsahu učiva sa preukázalo len na takmer sedmine hospitovaných hodín (48 z 325), využívané skôr pri edukácii žiakov s mentálnym postihnutím. Uplatňovanie rozdielnych vzdelávacích postupov, metód, požiadaviek a prístupu k integrovaným sa prejavilo na viac ako polovici hodín. Len približne na pätine hodín bol integrovaným žiakom poskytnutý extra výklad pred začatím vyučovacej hodiny alebo po jej skončení. Zohľadňovanie ŠVVP žiakov primárne spočívalo v poskytovaní primeraného času na ich odpoveď alebo vypracovanie úloh. V rámci individuálneho prístupu venovali len krátky čas komunikácii so začlenenými žiakmi (väčšinou im zadávali inštrukcie počas samostatnej práce) alebo diferencovali požiadavky na možnosť použitia pomôcok, či miernejšie hodnotili ich výkon. Počas samostatnej práce, zaradenej na viac ako troch štvrtinách hodín, boli spravidla všetci žiaci zamestnaní rovnakou činnosťou. Obyčajne učiteľia zamestnávali žiakov riešením pracovných listov s občasnou kontrolou správnosti plnenia úlohy. K pozitívam v procese učenia sa žiakov s mentálnym postihnutím patrili jasné a jednoduché pokyny k riešeniu úloh v pracovných listoch, rozvíjanie jemnej motoriky úlohami na koordinované používanie oboch rúk a podporou činnosti oboch hemisfér mozgu. Jasná artikulácia pedagógov a poskytnutie otáčacej stoličky žiakovi so sluchovým postihnutím umožňovalo odzveranie slov z pier s pozitívnym dopadom na osvojenie si učiva a porozumenie pokynom. V prevažnej miere žiaci prejavovali o činnosti záujem, na zadaných úlohách pracovali sústredene, efektívne využívali čas, dávali pozor až do konca učebných aktivít. Na troch štvrtinách hodín vykonávali činnosti samostatne, aplikovali stanovený postup pri riešení úloh, niektorí si vyžadovali pomoc učiteľa alebo asistenta. Podporu potrebovali pri práci s textom, vyhľadávaní informácií, riešení aplikačných úloh, intenzívnejšiu pomoc pri tvorivých úlohách. Ich aktivita bola nevýrazná a tvorivosť slabá, zvyčajne reagovali až na vyvolanie učiteľa alebo ním zadanú otázku. Učiteľia aktívne tvorivosť ani kritické myslenie nepodporovali. Spolupráca s intaktnými žiakmi v rámci kooperatívnych foriem činností pomáhala zvládnuť úlohy začleneným žiakom s pozitívnym dopadom na rozvíjanie ich vyjadrovania sa a sociálnych kompetencií. Učiteľia na troch štvrtinách hodín hodnotili výkony žiakov priebežne, využívali najmä povzbudzovanie a pochvalu. Časté bolo holistické hodnotenie bez uplatnenia klasifikácie. Rozvíjanie sebahodnotiacich zručností bolo sporadické, využité na takmer pätine hodín formou autotestu alebo zhodnotenia zvládnutia úlohy s menej výraznou autoevalváciou žiakmi, v primárnom vzdelávaní skôr v rovine pocitov. Na viac ako troch štvrtinách hodín učiteľia podporovali činnosť s učebnicou, zadávali úlohy na riešenia v pracovných zošitoch alebo listoch, proces učenia sa žiakov podporovali účelne zvolenými učebnými pomôckami. Na zvýšenie záujmu o vyučovanie a pochopenie poznatkov všeobecne učiteľia využívali najčastejšie klasické učebné pomôcky¹². Mnohé

¹² učebnice, pracovné listy, tabuľa a krieda, z ostatných učebných pomôcok mali pripravené papieriky s úlohami, obrázky, kartičky so slovami, kartičky so slovnými druhmi, tabuľku násobenia, mapu, makety kultúrnych pamiatok, geografický atlas, Malý frazeologický slovník, pojmové mapy, papier s porekadlami, cudzojazyčné slovníky, tabuľu s prehľadom gramatiky, PC prezentácie s učivom i otázkami na opakovanie, jazykový výukový program, interaktívnu tabuľu, pracovné listy, internet, rôzne knižné tituly, z ktorých mali žiaci ukážky

pracovné listy učiteľa začleneným žiakom vyrábali svojpomocne. Špeciálne učebné pomôcky boli použité ojedinele (23 % vyučovacích hodín). Úlohy, ktoré by vyžadovali využitie digitálnej techniky a rozvíjali by kompetencie žiakov v danej oblasti, učitelia zadali iba na časti vyučovacích hodín. Na 40 % hodín učitelia využili moderné informačno-komunikačné prostriedky (IKT) na prezentáciu učiva alebo vzbudenie záujmu (databáza videí na internete), s minimálnou možnosťou ich použitia žiakmi (interaktívne cvičenia). Žiaci aktívne využívali didaktickú techniku vrátane IKT už len na necelých 9 % hodín. Na niektorých hodinách využívali internet na hľadanie informácií, pri precvičovaní a overovaní vedomostí autotestom. Kompenzačné pomôcky (kalkulačka, prehľady so vzorcami, prevodmi jednotiek, tabuľky s násobilkou, slovníky a gramatické tabuľky) žiaci používali v menšej miere. Kompenzačné pomôcky odporúčané žiakom poradenskými zariadeniami boli použité v 15 prípadoch z 36. Zaznamenaný kladný prístup učiteľov k začleneným žiakom podporoval pracovnú atmosféru založenú na vzájomnej tolerancii a pomoci. Pozitívom bola interakcia medzi žiakmi, vzájomná akceptácia. Občasný výskyt rušivých momentov súvisel s menej vhodným výberom úloh, absenciou relaxačných chvíľok pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti. Na tretine hodín boli prítomní asistenti učiteľa. Boli výrazným prínosom v edukácii žiakov so ZZ. Pomáhali im prekonávať bariéry spôsobené poruchou alebo postihnutím, vysvetľovali im postupy práce, poskytovali pomoc pri riešení písomných úloh, overovali pochopenie pokynov a zadania úloh, podľa potreby tlmili prejavy vyplývajúce z ich porúch. Učebnice a pracovné listy pre špeciálne školy boli využívané na menej ako polovici sledovaných hodín (graf 6).

Graf 6 Prístup k vzdelávaniu integrovaných žiakov



K žiakom s **nadaním** sa na hospitovaných hodinách výrazne neprejavoval špeciálny edukačný prístup, výber učiva nebol rozšírený o témy, ojedinele im boli zadane iné aktivity (príprava prezentácie). Na väčšine hodín boli pre nich určené rovnaké úlohy ako pre intaktných žiakov, prípadne problémové úlohy na rozvoj logického myslenia (fyzika, matematika). Absentovali komplexnejšie viackrokové úlohy, striedanie úloh rôzneho typu alebo na vyššej úrovni, z iných oblastí ako bol vyučovací predmet, ako aj zadávanie dvojitých úloh. Pozitívom bolo ponechanie žiakov s nadaním pracovať samostatne, vlastným spôsobom

v učebniciach, obrázky filmových hrdinov, prezentácie, tajničky, obrazový materiál, odborné články, CD s piesňami, model zemegule, vzorky hornín, loptu, bábky, nákresy telies, sieť telies, trojrozmerné makety telies, čítacie tabuľky, tabuľky s premenou jednotiek, kalkulačky, kartičky s matematickými vzorcami, upravené pracovné listy

s využitím ich tvorivosti. Na viac ako polovici hodín mali priestor na prácu s informáciami získanými z internetového prehliadača, ojedinele odborných publikácií. V porovnaní so žiakmi so ZZ mali väčší priestor na sebahodnotenie, čo dokázali využiť a sebakriticky sa zhodnotiť. V prípade jedného intelektovo nadaného žiaka CPPPaP odporučilo rešpektovať vzdelávací program pre intelektovo nadaných žiakov, avšak akceptovanie tohto odporúčania sa nepreukázalo. Na hospitovaných hodinách učiteľka mala síce pripravené rozširujúce činnosti pre uvedeného žiaka, ktoré vykonával v prípade rýchlejšieho vypracovania úloh zadaných všetkým žiakom, k jeho efektívnemu vzdelávaniu však chýbala špecifikácia krátkodobých a dlhodobých cieľov. IVP, ktorý dokumentuje rozsah preberaného učiva, učebné postupy, porovnanie a zhodnotenie čiastkových výsledkov - a tomuto cieľu slúži, škola žiakovi nevypracovala. Žiakom so špecifickým nadaním v jednej bratislavskej ZŠ¹³ učiteľka zadávali úlohy na rozvíjanie a stimuláciu ich nadania. Zamestnávali žiakov zmysluplne, riešili problémové úlohy a úlohy na rozvoj tvorivosti. V inej ZŠ¹⁴ na vyučovacom predmete obohatenie učiteľa sprístupňovali učivo využitím edukačného programu na interaktívnej tabuli. Žiaci s intelektovým nadaním neboli na žiadnej zo sledovaných hodín individuálne alebo skupinovo vzdelávaní v inej triede. Štruktúrované učenie pri edukácii žiakov s **autizmom** sa neuplatňovalo, nácvik sociálnych a komunikačných zručností bol realizovaný na 2 sledovaných hodinách zo štyroch. K deklarovaným postupom práce so začlenenými žiakmi, ktoré boli v praxi uplatňované s rôznou frekvenciou i kvalitou, patrilo najmä rešpektovanie ich individuálneho pracovného tempa, poskytovanie dostatku času na dokončenie úloh, overovanie pochopenia zadaných úloh, preferovanie ústnych odpovedí pred písomnými a na 2 ZŠ¹⁵ prioritné využívanie auditívnych metód pri vyučovaní cudzieho jazyka. V dvoch školách odporúčali zohľadňovať pri poruche pozornosti aj problémy s koncentráciou, používať názorné pomôcky a využívať pozitívnu motiváciu. Odporúčania poradenských zariadení a IVP sa ani v jednej z kontrolovaných škôl v plnej miere neuplatňovali v praxi, najmä pri forme a hodnotení diktátov¹⁶, písomných prác¹⁷, vo vzťahu k žiakom s poruchami aktivity a pozornosti nevčleňovaním relaxačných chvíľok, v absencii diferencovaných úloh, preferovaním písomnej formy preverovania vedomostí žiakov, monotónnou činnosťou bez striedania rôznych foriem a metód práce žiakov s mentálnym postihnutím. V 1 ZŠ¹⁸ žiak s odporúčaním poradenského zariadenia neklasifikovať cudzie jazyky sa v nich vôbec nevzdelával. Súčasťou jeho IVP nebol upravený ani obsah vzdelávania v nich alebo vydané rozhodnutie o oslobodení od vyučovania v cudzích jazykoch (anglický a nemecký jazyk), bol prítomný len na niektorých hodinách. Pozitívom bolo písanie diktátov a písomných prác, najmä žiakov primárneho vzdelávania, s asistentkami učiteľa alebo so školskou špeciálnou pedagogičkou mimo priestorov triedy. Takmer polovica žiakov mala spracovaný IVP vyučovacieho predmetu v podobe tematického výchovno-vzdelávacieho plánu s nejasným vyznačením úpravy učebných osnov predmetu alebo redukcie obsahu učiva. Uvedené úpravy sa zväčša týkali minimálnych zmien v obsahu preberaných tém, deklarácie nižšieho počtu úloh a cvičení, prípadne len poznámky o redukcii obsahu podľa schopností a možností žiaka.

¹³ ZŠ s MŠ, Odborárska 2, Bratislava

¹⁴ ZŠ, Jelenia 16, Bratislava

¹⁵ ZŠ s MŠ, Atómová 1, Trnava; ZŠ, Brezová 19, Piešťany

¹⁶ písanie celého textu namiesto skrátenej verzie, klasifikácia stupňom nedostatočný, opravy chybných slov alebo hlások perami s červenou náplňou, prepis celého textu alebo viacnásobné opakovanie nesprávne napísaného slova v riadku

¹⁷ identický rozsah a obsah s intaktnými žiakmi (aj u žiakov s mentálnym postihnutím), nepoužívanie kompenzačných pomôcok

¹⁸ ZŠ s MŠ, Sasinkova 1, Lužianky (Nitriansky kraj)

Odborná činnosť/vyučovanie špeciálnym pedagógom

Odborní zamestnanci škôl (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, školský logopéd) poskytovali odborný servis integrovaným žiakom v oblasti vedenia ich dokumentácie, zostavovania IVP, poskytovania metodickéj pomoci a poradenských služieb žiakom, ich zákonným zástupcom i pedagógom školy, vyučovali špecifické predmety. Spolupracovali s odbornými zamestnancami CPPPaP a ČŠPP, výchovným poradcom, koordinátorom prevencie, triednymi učiteľmi, učiteľmi jednotlivých predmetov a asistentmi učiteľov. Odborné intervencie **špeciálnych pedagógov** boli zamerané hlavne na reedukáciu a korekciu vývinových porúch učenia. Pri korekčných sedeniach využívali rôzne techniky a cviky na posilnenie vizuálno-priestorovej orientácie, pravo-ľavej orientácie, cviky na sluchovú analýzu a syntézu, vizuálnu diferenciaciu, rozvoj jemnej motoriky a grafických zručností, posilnenie kognitívnych funkcií. Cvičenia rozvíjali slovnú zásobu a predstavivosť, čitateľské a komunikačné zručnosti, upevňovali pamäť a koncentráciu, vôľové vlastnosti a zmysel pre povinnosť. Korekcie boli zacielené aj na problémy v oblasti základných matematických operácií a číselných predstáv. Cielene stimulovali matematické myslenie na zvládnutie základných operácií s číslami. Pomáhali žiakom nachádzať podporné mechanizmy pri učení umožnením používania kompenzačných pomôcok¹⁹. Žiaci s poruchou aktivity a pozornosti písali samostatné klasifikované práce. Ďalšie aktivity smerovali k individuálnej príprave začlenených žiakov na písomné a ústne odpovede. Individuálnu prácu so žiakmi alebo skupinou žiakov špeciálni pedagógovia vykonávali v samostatných učebniach alebo osobných pracovniach počas vyučovania, hlavne počas výchovných predmetov i po vyučovaní. Pri porovnaní práce začlenených žiakov v triedach a pri individuálnej práci so školským špeciálnym pedagógom možno povedať, že žiaci pri individuálnej edukácii dosahovali oveľa lepšie výsledky. Celkovo boli uvoľnenejší, mali záujem o učenie, pracovali sústredene, boli tvorivejší, komunikatívnejší a chybovosť pri ich odpovediach bola minimálna. **Školské psychologičky** realizovali preventívnu, diagnostickú a intervenčnú činnosť. Poskytovali poradenstvo žiakom, ich zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom, konzultovali aktuálne problémy v správaní sa žiakov a odporúčania na poskytnutie asistentov učiteľa pri vzdelávaní začlenených žiakov s poradenskými zariadeniami. Podľa potreby uskutočňovali so žiakmi individuálne pohovory, riešili osobnostné problémy alebo konfliktné situácie. K poskytovaniu odbornej psychologickéj starostlivosti mali k dispozícii informované súhlasy zákonných zástupcov, z realizovaných činností, konzultácií a stretnutí viedli podrobné záznamy. Uskutočňovali pre žiakov preventívne programy, predchádzali šikanovaniu a odhaľovali jeho príznaky vo vzdelávacom prostredí pravidelnými stretnutiami so žiakmi, administráciou dotazníkov s následným vyhodnotením a poskytnutím informácie triednym učiteľom aj formou zasadnutí komisie triednych učiteľov. Pre pedagógov školy sprostredkovali rôzne odborné školenia. Viedli žiakov s poruchou aktivity a pozornosti k rozvoju koncentrácie a pamäte, priestorovej predstavivosti a optickej diferenciacie pomocou špeciálnych vzdelávacích počítačových programov. **Školskí logopédi** sa venovali prevažne žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou a poruchami učenia. Odborní zamestnanci pri individuálnej práci žiakov neustále motivovali pochvalou, oceňovali aj čiastočné úspechy a snahu o dobrý výkon. Individuálne intervencie so žiakmi vykonávali 20 minút počas výchovných predmetov alebo podľa potreby. Prácu odborných zamestnancov negatívne ovplyvňovali nízke úväzky špeciálnych pedagógov na školách a chýbajúci logopédi na vyučovanie špecifických predmetov pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Nedostatok odborných zamestnancov na školách sa prejavoval nielen nenaplnením individuálnych potrieb žiakov so ŠVVP prostredníctvom odbornej intervencie, ale i prehlbovaním ťažkostí spojených

¹⁹ tabuľky číslíc do 1000, veta s obsahom rímskych čísel, príklady rímskych čísel na interaktívnej tabuli, makety bankoviek, kartičky s písmenami a obrázkami

s edukáciou.

Iné zistenia z dotazníka riaditeľom škôl

Riaditelia ZŠ v informačnom dotazníku a pri rozhovoroch uvádzali, že školská integrácia žiakom so ŠVVP **prospera individuálne**, v závislosti od miery odbornej intervencie a spolupráce s rodinou. Pozitívne sa javila vo väčšine prítomnosť asistenta učiteľa na vyučovaní a individuálne vzdelávanie u odborných zamestnancov. Za prínosnú označili tiež individuálnu pomoc a spoluprácu špeciálneho pedagóga s učiteľmi a so zákonnými zástupcami integrovaných žiakov. Napriek uvedeným pozitívam riaditelia škôl upozorňujú aj na **negatíva** súvisiace s obmedzeným fyzickým potenciálom učiteľa - negatíva súvisiace s vysokým počtom integrovaných v triede. Individuálny prístup k začleneným je znemožňovaný náročnosťou rôznorodej práce učiteľa, obyčajne aj v súvislosti s nedostatkom odborných zamestnancov na škole. Týmto sa stáva aj príprava učiteľa na vyučovanie náročnou. Z uvedených dôvodov **riaditelia žiadajú prinavrátenie limitovaného počtu integrovaných na triedu**. Ďalej upozorňujú na nedostatočnú metodickú podporu učiteľov, nedostatok autorizovaných učebných materiálov, nedostatočnú pomoc poradenských zariadení, nevyhovujúce organizačné a materiálne podmienky na individuálny prístup, limitovaný počet asistentov učiteľa, na nedostatočnú spoluprácu s rodičmi, na zneužívanie školskej integrácie na získavanie úľav a ospravedlnení slabých výsledkov detí. Rodičia vyžadujú od učiteľov nekorektné hodnotenie, zohľadňovanie zhoršeného správania nevyplývajúceho z diagnózy. Žiaci, ktorí nerešpektujú pravidlá, negatívne pôsobia aj na komunitu v triede. V súvislosti s tým nemožno opomenúť fakt, s ktorým sa riaditelia stretávajú vo vyšších ročníkoch, kde „nálepkovaním“ integrovaných žiakov dochádza dokonca k ich pocitu hanby a následne vzdoru. Tento problém súvisí však so schopnosťou a mierou usmerňovania vzťahov medzi žiakmi na samotných školách. Pri vyučovaní intelektovo nadaných detí za rušivé školy považovali časté striedanie činností učiteľa, v dôsledku čoho sa nemôže sústrediť na začatú činnosť s väčšinou triedy alebo častú spojitosť nadania s hyperaktivitou, kedy je náročnosť integrácie nadaných ešte obtiažnejšia. Za rušivé považujú aj spoločnú prítomnosť niektorých ZZ, najmä autistov a žiakov s poruchami správania. Za uvedených podmienok učiteľa nejavia záujem individuálne pracovať so začlenenými žiakmi.

Tab. 3 Spracovanie údajov od riaditeľov

Najväčšie prekážky integrovaného vzdelávania		Počet škôl (z 20)
1.	nedostatok financií na zriadenie miesta školského špeciálneho pedagóga a asistenta učiteľa	15
2.	nedostatočné podmienky na individuálny prístup	14
3.	vysoký počet začlenených žiakov v triede	12
4.	nedostatočná odborná pripravenosť, metodická podpora učiteľov	11
5.	nedostatočná spolupráca s rodičmi	9

Záver

Formou školskej integrácie sa vzdelávalo 8 % žiakov kontrolovaných ZŠ. Viac ako polovicu z nich tvorili žiaci s vývinovými poruchami učenia (57 %) a pomerne početnú skupinu vzhľadom na náročnosť vzdelávania tvorili aj žiaci s poruchami aktivity a pozornosti (20 %). Integrácia v školách sa javila kvalitatívne nedostatočná, ako z hľadiska zabezpečenia personálnych predpokladov tak i plnenia individuálnych potrieb žiakov. V 50 % škôl ju koordinoval výchovný poradca, v 55 % škôl odborné služby poskytoval školský špeciálny

pedagóg v spolupráci so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie. Školským psychológom disponovalo 35 % škôl, školským logopédom 10 % škôl, v 60 % škôl pracoval asistent učiteľa, v 1 škole sa na integrácii podieľal aj 1 iný zamestnanec a 1 učiteľ špecializujúci sa na vzdelávanie žiakov s nadaním. Napriek tomu, že väčšina pedagogických zamestnancov si zvyšovala svoju odbornosť v oblasti školskej integrácie ďalším odborným vzdelávaním, individuálnym štúdiom, aj na zasadnutiach metodických orgánov, aplikovanie ich nadobudnutých vedomostí bolo vo vzťahu k integrovaným žiakom zanedbateľné, s rovnakým efektom vo výchovno-vzdelávacom procese. Bezbariérové úpravy vykonali takmer všetky školy alebo upravili prostredie tried, žiakov v triede umiestnili vzhľadom na ich zdravotné znevýhodnenie. Najčastejšími úpravami bolo vytvorenie relaxačného miesta v triede alebo úprava nábytku či osvetlenia. Integrovaní žiaci využívali rovnaké učebné pomôcky ako ostatní žiaci, vlastné alebo školské kompenzačné pomôcky a svojpomocne zhotovené alebo upravené pomôcky. Napriek tomu, že školy prezentovali dostatok pomôcok pre integrovaných žiakov, ich využitie počas pozorovania na vyučovaní bolo viditeľné len na polovici hodín, hoci si situácie vyžadovali viac. Nedostatočné bolo aj zabezpečenie žiakov učebnicami a pracovnými zošitmi pre špeciálne školy. Integrovaní žiaci sa vyučovali v triedach spoločne s intaktnými žiakmi, v prevažnej polovici škôl aj s asistentom učiteľa. Vo výchovno-vzdelávacom procese učitelia väčšinou preferovali klasické vyučovacie metódy, nedostatočne uplatňovali individuálny prístup, diferenciaciu učiva, kooperatívne vyučovanie, striedanie priamej a nepriamej činnosti vo vzťahu k IŽ, neuplatňovali hlbšiu spätnú väzbu. Pri overovaní vedomostí a hodnotení týchto žiakov nie vždy rešpektovali odporúčania poradenských zariadení, čo znižovalo efektivitu práce s IŽ. Žiaci prejavovali záujem o učenie s diferencovanými požiadavkami a s jasnými kritériami hodnotenia. Špeciálni pedagógovia vzdelávali týchto žiakov v samostatnej miestnosti len ojedinele, počas celej vyučovacej hodiny alebo jej časti, s využitím špeciálnopedagogických prístupov a kompenzačných pomôcok, podieľali sa na odbornom vyučovaní špecifických predmetov, najmä na rozvíjaní špecifických funkcií, rozvíjaní jazykových kompetencií a individuálnej logopedickej intervencii (ILI). Školy, ktoré disponovali odbornými zamestnancami, a teda sa väčšou mierou podieľali aj na individuálnej práci so žiakmi, vykazovali väčšiu úspešnosť prosperovania zdravotne znevýhodnených žiakov na sledovanom vyučovacom procese. Efektívnym sa ukázalo aktuálne odstránenie vzdelávacieho problému u žiaka na diferencovanom vyučovaní v porovnaní s prípadmi, ktoré nemali možnosť samostatného prístupu pedagóga a vzdelávací problém sa kumuloval. Prospešnou bola vždy dobrá spolupráca triedneho učiteľa s odborným zamestnancom. Napriek pozitívnej snahe 4 škôl zaradiť do obsahu vzdelávania predmet ILI, v 3 školách išlo o neodborné vyučovanie práve kvôli nedostatku školských logopédov na školách. Takmer vo všetkých ZŠ mali IŽ individuálny vzdelávací program vytvorený triednym učiteľom v spolupráci so špeciálnym pedagógom, niektoré programy boli nekompletné, vypracované formálne, bez úprav učebných osnov odporúčaných poradenským zariadením, ktoré sa neaplikovali vo výchovno-vzdelávacom procese. Uplatňovanie IVP v procese edukácie sa javilo na školách celkovo ako nedostatočné. Väčšina škôl evidovala písomnú žiadosť rodičov, informovaný súhlas a vyplnený formulár návrhu na vzdelávanie žiaka so ŠVVP, správy z odborných vyšetrení, písomné vyjadrenie poradenského zariadenia k školskej integrácii, vyjadrenie riaditeľa školy k integrácii a odpis poznámky katalógového listu/triedneho výkazu na doložkách vysvedčení. Výkon štátnej správy v 1. stupni (štátne školy) a rozhodovanie (cirkevné školy) boli v súlade s právnymi predpismi, hoci na niektorých školách s vecnými nedostatkami. Od vyučovania niektorého predmetu alebo jeho časti bolo oslobodených 9,6 % IŽ, oslobodenie od povinnosti dochádzania do školy využila skoro pätina sledovaných ZŠ (0,5 % všetkých IŽ). Výchovno-

vzdelávací proces vo vzťahu k integrovaným žiakom nebol uspokojivý alebo všeobecne záväzné právne predpisy neboli dodržané v polovici sledovaných škôl²⁰. Bez nedostatkov v oblasti školskej integrácie bolo 7 ZŠ²¹. Na veľmi dobrej úrovni 2 ZŠ kompletne poskytovali individuálne intervencie školskej špeciálnej pedagogičky začleneným žiakom a dôsledne viedli aj ich dokumentáciu. Na základe zistení a vyjadrení riaditeľov škôl môžeme v závere skonštatovať, že úroveň odborného servisu IŽ a odbornej podpory učiteľom nebola dostatočná vzhľadom

na poddimenzované personálne kapacity a vysoký počet začlenených žiakov so širokou problematikou intervencie.

Výrazne pozitívne zistenia

- zaradenie špecifických predmetov do obsahu výchovy a vzdelávania IŽ.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- zabezpečenie servisu odborníkov,
- uplatňovanie efektívnych stratégií vzdelávania integrovaných žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese,
- vypracovanie IVP, ich aktualizácia a uplatňovanie v praxi,
- dodržiavanie odporúčaní zariadení výchovného poradenstva a prevencie pre prácu s IŽ (využívanie individuálneho prístupu, diferenciacie úloh, kompenzačných pomôcok, vzájomného hodnotenia, sebahodnotenia),
- uplatňovanie kooperatívneho vzdelávania – vzdelávania žiakov v skupine,
- využívanie didaktickej techniky vrátane IKT,
- dôsledné dodržiavanie metodického pokynu na hodnotenie žiakov so ZZ začleneného v základnej škole,
- stanovenie alternatívnych kritérií hodnotenia písomných prác a diktátov začlenených žiakov,
- rozvíjanie vzájomného hodnotenia a sebahodnotenia,
- vypracovávanie učebných osnov žiakom s mentálnym postihnutím,
- práce s nadanými žiakmi (aplikovanie aktivizujúcich úloh),
- spolupráca s poradenskými zariadeniami.

Odporúčania a podnety

Riaditeľom základných škôl

- posilniť praktickú realizáciu plánov špeciálnopedagogickej intervencie začlenených jednotlivcov, ich dôsledné vyhodnocovanie a uplatňovanie opatrení na dosiahnutie zlepšenia stavu (pravidelná spolupráca s ČŠPP, úväzky špeciálnych pedagógov prispôbiť potrebám IŽ, nastaviť efektívny systém kontroly odbornej a pedagogickej činnosti v škole),
- v prípade nejasností konzultovať s poradenským zariadením opodstatnenosť odporúčaní lekárov k oslobodeniu od vyučovania predmetov a od povinnosti dochádzania do školy,

²⁰ ZŠ, Jelenia 16, Bratislava; ZŠ s MŠ, M. R. Štefánika, Grösslingová 48, Bratislava; ZŠ, Veľkomoravská 12, Trenčín; ZŠ, Morovianska cesta 1866/55, Handlová; ZŠ, Brezová19, Piešťany; ZŠ sv. Jozefa, Pribinova 35, Hlohovec; ZŠ Andreja Kmeťa, M. R. Štefánika 34, Levice

²¹ ZŠ, Mierová 46, Bratislava; ZŠ, ZŠ s MŠ, Odborárska 2, Bratislava; ZŠ s MŠ A. Merici, Halenárska 45, Trnava; ZŠ s MŠ, Atómová 1, Trnava; ZŠ Janka Matúšku, Kohútov sad 1752/4, Dolný Kubín; ZŠ M. R. Martákovej, Nábr. 4. apríla 1936/23, Liptovský Mikuláš; ZŠ, Komenského 10, Turany

- zabezpečiť intenzívnu spoluprácu učiteľov so zariadením výchovného poradenstva a prevencie,
- zabezpečiť, aby učitelia disponovali vedomosťami a zručnosťami potrebnými pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP.

Zriadovateľom základných škôl

- vytvárať školám podmienky na zriadenie pracovných miest odborných tímov na celý úväzok v prípade vyššieho počtu IŽ,
- zabezpečiť metodické usmerňovanie riaditeľov ZŠ v oblasti školskej integrácie,
- zabezpečiť školám vo svojej pôsobnosti aktuálne informácie o všetkých zmenách všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov prostredníctvom svojho webového sídla.

Školským zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie

- v správach z odborných vyšetrení uvádzať konkrétne odporúčania
 - pre konkrétne vyučovacie predmety, v ktorých sa odporúča úprava učebných osnov, s jasnou špecifikáciou úprav ich obsahu alebo postupov a prístupov vo výchove a vzdelávaní IŽ,
 - pre hodnotenie a klasifikáciu IŽ, najmä v odlišných formách prezentácie výsledkov ako u intaktných žiakov,
 - kompenzačných pomôcok na vyučovanie,
- spolupracovať a väčšou mierou sa podieľať na vypracovávaní IVP so školou, najmä tam, kde nie je zriadené miesto školského špeciálneho pedagóga,
 - poskytovať školám terénneho špeciálneho pedagóga za účelom konkrétnych ukážok práce s IŽ, resp. aktívnej účasti na vyučovaní počas žiaduceho obdobia.

Metodicko-pedagogickému centru

- rozšíriť ponuku odborného vzdelávania k školskej integrácii pre pedagogických (odborných) zamestnancov so zameraním na aktuálne požiadavky a problémy práce s IŽ na školách.

Štátnemu pedagogickému ústavu

- aktualizovať a sprehľadniť metodiky práce so žiakmi so ŠVVP na základe skúseností z praxe a potrieb škôl a školských zariadení,
- zabezpečiť ponuku autorizovaných učebných materiálov pre žiakov so ŠVVP,
- poskytovať odbornú-metodickú poradenskú konzultáciu školám a školským zariadeniam, ktoré s týmito žiakmi pracujú, najmä školským **špeciálnym pedagógom** a CŠPP.

Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie

- pravidelne zabezpečovať pre školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie metodické, školiace a supervízne aktivity v oblasti práce so žiakmi s poruchami správania, nadanými žiakmi a v oblasti kariérového poradenstva priamo v každom kraji SR (v spolupráci s OÚ v sídle kraja),
- poskytovať poradenskú konzultáciu školám a školským zariadeniam, ktoré s týmito žiakmi pracujú, najmä školským **psychológom**, školským **špeciálnym pedagógom** a poradenským zariadeniam.

MŠVVaŠ SR

- vypracovať metodický materiál, ktorý by komplexným spôsobom spracoval problematiku školskej integrácie (rámcové zadefinovanie podmienok integrácie/organizácia vzdelávania, náplň práce odborných zamestnancov s IŽ, limity IŽ na triedu, osobitosti vzdelávania náročných prípadov, vymedzenie potreby vypracovania/nevypracovania IVP a i.).