

1

2025

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Editor: **Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktorka: Dana Kollárová
Zástupca šéfredaktorky: Marián Valent
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková
Redakčná rada: Zuzana Bánovčanová
Erika Fryková
Martina Kosturková
Eva Pupíková
Rastislav Rosinský
Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár
Grafické spracovanie: Stano Jendek | Renesans, s. r. o.
Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Sídlo redakcie: Národný inštitút vzdelávania a mládeže
Ševčenkova 11
851 01 Bratislava

Tel.: +421 48/4722 938
e-mail: redakcia@nivam.sk

www.nivam.sk

Vyšlo: apríl 2025

Vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 2989-3623

Príspevky v časopise sú posudzované najmenej dvoma posudzovateľmi.
Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu a externí posudzovatelia.
Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

OBSAH

SLOVO NA ÚVOD / A WORD TO INTRODUCTION	6
SPÝTALI SME SA / WE ASKED	
Rozhovor s Rastislavom Rosinským aj o tom, čo znamená skutočná inklúzia v školách (<i>Robert Sabo</i>)	10
An interview with Rastislav Rosinský about what true inclusion in schools really means	
INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE / INSPIRATIONS FROM RESEARCH AND PRACTICE	
Analýza spätnej väzby absolventov programov inovačného vzdelávania v oblasti implementácie podporných opatrení (<i>Erik Žovinec, Rastislav Rosinský, Barbora Sender</i>)	19
Analysis of Feedback from Innovation Education Programs on the Implementation of Support Measures	
Vytváranie emocionálne bezpečného prostredia u detí a žiakov pomocou sprievodného materiálu Činnosť na podporu sociálneho zaradenia (<i>Blanka Chynoradská, Jana Kolářková</i>)	32
Creating Emotionally Safe Environment for Children and Students Using Supplementary Materials: An Activity to Support Social Inclusion	
Systém podporných opatrení – skĺbenie odbornosti a ľudskosti: analýza vybraných aspektov systému podporných opatrení z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov škôl (<i>Andrea Lehenová</i>)	44
System of Support Measures – Combining Expertise and Humanity: An Analysis of Selected Aspects of the Support Measures System from the Perspective of Teachers and School Specialists	
Podporné opatrenia v praxi : stratégie efektívnej (spolu)práce školského podporného tímu v materskej škole (<i>Žaneta Gužíková, Miroslava Višňovská</i>)	60
Support Measures in Practice: Strategies for Effective (Co)operation of the School Support Team in Kindergarten	

Diagnostika a podporné opatrenia v pedagogickej praxi: proces poskytovania podporných opatrení v materskej škole: príklad z praxe (<i>Jana Bougdar, Alexandra Cintulová, Katarína Hepnerová, Dagmar Koštrnová, Silvia Kozinková</i>)	70
Diagnostics and Support Measures in Pedagogical Practice: The Process of Providing Support Measures in Kindergarten – A Practical Example	
Tímová spolupráca – základný pilier úspešného zavádzania podporných opatrení na základnej škole (<i>Zdenka Valeková, Veronika Urbaníková, Monika Mináriková</i>)	83
Team Collaboration – A Key Pillar of Successfully Implementing Support Measures in Primary School	
Príklady dobrej praxe pri realizácii podporného opatrenia (e): Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy (<i>Jana Tichá, Barbora Břešová, Zdenka Obrtalová, Robert Sabo</i>)	103
Examples of Good Practice in Implementing Support Measure (e): Ensuring the Provision of a School Language Course or Other Support for Acquiring the School's Language of Instruction	
Prevenca užívania návykových látok ako komponent podporného opatrenia v podmienkach školskej edukácie (<i>Richard Šturmankin</i>)	114
Prevention of Substance Use as a Component of Support Measures in the Context of School Education	
Diagnostika problémov v učení a správaní žiaka strednej školy a poskytovanie podporných opatrení: príklady z výskumu a praxe (<i>Miroslava Čerešníková, Mária Rosinská</i>)	127
Diagnostics of Learning and Behavior Problems in High School Students and the Provision of Support Measures: Examples from Research and Practice	

Skúsenosti z prvého roka implementácie podporných opatrení v Prešovskom kraji (<i>Marianna Balogová, Monika Duždová, Alica Petrasová, TeĽana Ustohalová</i>)	139
Experiences from the First Year of Implementing Support Measures in Prešov Region	
Kvalitatívna analýza implementácie podporných opatrení v Slovenskej republike (<i>Erik Źovinec, Rastislav Rosinský, Barbora Sender</i>)	153
Qualitative Analysis of the Implementation of Support Measures in the Slovak Republic	
RECENZIE / REVIEWS	
Škola ako príležitosť k výzvam vo vzťahoch medzi žiakmi (<i>Erich Petlák</i>)	164
School as an Opportunity for Challenges in Student Relationships	
Z KNIŹNICE DO KNIŹNICE / FROM LIBRARY TO LIBRARY	167

SLOVO NA ÚVOD

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

vstupujeme do roka 2025 s vedomím, že vzdelávací systém prechádza dynamickými zmenami. Téma inklúzie, podporných opatrení a efektívnej spolupráce odborníkov v školách je nielen aktuálna, ale priam nevyhnutná na to, aby sa každé dieťa a žiak mohli rozvíjať v prostredí, ktoré im poskytne bezpečie, podporu a rešpekt. Tento cieľ si nevyžaduje len reformy na úrovni legislatívy, ale aj zmenu prístupu v školách, pripravenosť pedagogických a odborných zamestnancov a ich ochotu spolupracovať.

V tomto vydaní som mal možnosť byť externým editorom *Pedagogických rozhľadov*, keďže som hlavným manažérom Plánu obnovy a odolnosti, *Komponent K6*, Národného inštitútu vzdelávania a mládeže. Vo všetkých príspevkoch sa podrobne venujeme analýze implementácie podporných opatrení, spätnej väzbe učiteľov a odborníkov, ako aj konkrétnym prípadovým štúdiám z praxe. Články prinášajú rôzne pohľady na výzvy, ktorým čelí súčasné vzdelávanie a ponúkajú návrhy riešení, založené na empirických dátach a osvedčenej praxi.

V úvodnej časti som poskytol rozhovor, ktorý je venovaný viacerým výzvam pri implementácii *Katalógu podporných opatrení*, ako aj plánovaným zmenám, ktoré budú zahŕňať preklopenie vzdelávacích programov pre zdravotne znevýhodnených žiakov a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním do *Katalógu podporných opatrení* a Štátneho vzdelávacieho programu. Venujem sa aj prepojeniu kurikulárnej reformy (POO K7) a zavádzaniu podporných opatrení (POO K6), pretože tieto komponenty sa snažia zabezpečiť inkluzívne a efektívne vzdelávacie prostredie. Dôležitým aspektom je pritom príprava pedagogických a odborných zamestnancov na implementáciu oboch reforiem.

Prvým z kľúčových príspevkov v tomto vydaní je *Analýza spätnej väzby absolventov programov inovačného vzdelávania*. Sú v ňom prezentované výsledky zozbierané od viac než tisícky pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí absolvovali inovačné vzdelávanie v oblasti zavádzania podporných opatrení. Analýza ukazuje, že hoci vzdelávania poskytujú cenné teoretické informácie, pedagógovia najviac oceňujú príklady z praxe a praktické nácviky.

V ďalšom príspevku *Vytváranie emocionálne bezpečného prostredia u detí a žiakov* rozoberajú autorky dôležitosť psychickej pohody detí vo vzdelávacom procese. Tento

príspevok poskytuje konkrétne aktivity, ktoré pomáhajú deťom lepšie sa začleniť do kolektívu a rozvíjať sociálne zručnosti. Zaujímavým aspektom článku je zdôraznenie významu spolupráce medzi školou a rodinou. Podpora zo strany rodičov je totiž neoddeliteľnou súčasťou úspešnej inklúzie. Autorky sa tiež venujú peer preventívnym programom, ktoré môžu pomôcť v budovaní pozitívnej školskej klímy a predchádzať konfliktom medzi žiakmi.

Aké výzvy prináša implementácia podporných opatrení z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov, ponúka príspevok *Systém podporných opatrení – skĺbenie odbornosti a ľudskosti*. Poukazuje na potrebu vyváženia odbornosti a individuálneho prístupu k deťom, aby boli podporné opatrenia skutočne účinné. Kľúčovým zistením je fakt, že hoci systém podporných opatrení prináša mnohé výhody, pedagógovia sa často stretávajú s prekážkami, ako sú nedostatok času na individuálnu prácu so žiakmi, administratívna záťaž, či obmedzené personálne kapacity. Príspevok preto svojimi závermi vyzýva na ďalšie posilnenie tímovej spolupráce v školách a efektívnejšie financovanie inkluzívnych opatrení.

Na spoluprácu členov školského podporného tímu a pedagogických zamestnancov materskej školy pri realizácii podporných opatrení sa zameriava príspevok *Podporné opatrenia v praxi: stratégie efektívnej (spolu)práce školského podporného tímu v materskej škole*. Autorky upozorňujú, že vedúci pedagogickí zamestnanci hrajú významnú úlohu pri koordinácii všetkých zamestnancov poskytujúcich podporné opatrenia pre deti v materských školách. Investícia do spolupráce a spokojnosti pre členov školského podporného tímu sa priamo premieta do kvality a účinnosti podporných opatrení pre deti.

V téme materských škôl zostávame aj v príspevku *Diagnostika a podporné opatrenia v pedagogickej praxi*, ktorý prináša kazuistiky z materských škôl. Text detailne popisuje, ako môžu podporné opatrenia pomôcť deťom s rôznymi potrebami, a poukazuje na dôležitosť včasnej diagnostiky. Jednou z hlavných výziev, ktoré autorky identifikovali, je nedostatok jednotnej metodiky na diagnostikovanie potrieb detí. Článok ponúka praktické riešenia, ako by sa mohol tento proces zefektívniť a zdôrazňuje význam pravidelného monitorovania pokroku dieťaťa.

O tom, že *Tímová spolupráca je základný pilier úspešného zavádzania podporných opatrení na základnej škole*, sa dočítate v článku od autoriek zo žilinského regiónu. Upozorňujú na to, že podpora žiaka v ZŠ sa deje na viacerých úrovniach, kľúčom k úspechu je tímová spolupráca. Príklady dobrej praxe poukážu na možnosti realizácie tímovej spolupráce pri nastavovaní podporných opatrení na konkrétnych dvoch ZŠ. Príspevok popisuje nielen prínos nových postupov, ale i úskalia pri ich realizácii.

O tom, ako sa uplatňuje podporné opatrenie *Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy*, sa dočítate v zaujímavom príspevku, v ktorom sa dozvieme, ako sa vysporiadali mater-ská a základná škola s poskytovaním tohto podporného opatrenia.

Zvlášť aktuálnou témou je prevencia rizikového správania žiakov. Viac informácií nájdeme v príspevku *Prevencia užívania návykových látok ako komponent podporného opatrenia v podmienkach školskej edukácie*. Autor poukazuje na to, že škola zohráva kľúčovú úlohu nielen v poskytovaní informácií o rizikách užívania drog, ale aj v posilňovaní odolnosti žiakov prostredníctvom budovania zdravého školského prostredia. Článok zdôrazňuje potrebu zapojenia celej školskej komunity do preventívnych programov. Učitelia, školskí psychológovia a rodičia môžu spoločne vytvárať podmienky, v ktorých sa deti a žiaci budú cítiť bezpečne a nebudú hľadať únik v rizikovom správaní.

Na konkrétne príklady z praxe, ktoré sa týkajú implementácie podporných opatrení v strednej škole, sa zameriava príspevok *Diagnostika a poskytovanie podporných opatrení v strednej škole*. Dočítame sa o problémoch regulácie emócií, sociálnych vzťahov a učenia u dospievajúcich. Autorky upozorňujú na viaceré oblasti, ktoré by sme pri práci s dospievajúcimi žiakmi v strednej škole mali zohľadňovať.

Praktickým pohľadom na zavádzanie podporných opatrení je článok *Prvý rok implementácie podporných opatrení v Prešovskom kraji*. Text mapuje, ako sa nové opatrenia prijímajú v školách, aké problémy sa objavujú, a aké riešenia sa osvedčili. Jedným z dôležitých zistení je fakt, že tam, kde vedenie školy aktívne podporuje inkluzívne vzdelávanie, podporné opatrenia sa implementujú efektívnejšie a učitelia ich vnímajú ako prínosné. Naopak, školy, kde chýba podpora vedenia, majú často problémy so zavádzaním zmien a učitelia sa cítia preťažení.

Posledným príspevkom k téme podporných opatrení je stručné zhrnutie z *Kvalitatívnej analýzy implementácie podporných opatrení v školskom systéme Slovenskej republiky*. Príspevok mapuje problémy so zavádzaním podporných opatrení v slovenskom školstve a ponúka objektívne podklady pre legislatívne úpravy.

V každom čísle Pedagogických rozhľadov už pravidelne predstavujeme recenzie a knižné novinky. V rubrike Z knižnice do knižnice Erich Petlák prináša recenziu knihy Dušany Bielezovej *Program rovesníckej mediácie*. Recenzia zdôrazňuje význam mediácie v školskom prostredí a ponúka pohľad na nové metódy a formy mediácie, ktoré môžu prispieť k zlepšeniu vzťahov medzi žiakmi. V záverečnej časti časopisu uvádzame prehľad knižných noviniek, ktoré by nemali chýbať vo Vašej knižnici. Medzi nimi nájdete tituly ako *Oromotorika hrou* od A. Fábianovej, *Konflikty v mateřské škole* od H.

Sasse, ale aj publikáciu v angličtine B. Norwicha *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education* (Riešenie napätia a dilem v inkluzívnom vzdelávaní) a *Aktivita pro děti s těžkým kombinovaným postižením* od M. Hadačovej.

Číslo 01/25 *Pedagogických rozhľadov* ponúka podrobný pohľad na výzvy a úspechy v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Príspevky sa venujú širokej škále tém, od teoretických analýz cez praktické kazuistiky, až po návrhy na zlepšenie súčasného systému. Spoločným menovateľom všetkých príspevkov je presvedčenie, že kvalitné vzdelávanie musí byť prístupné pre všetkých žiakov, bez rozdielu. Veríme, že obsah tohto vydania bude pre čitateľov inšpiráciou a prispeje k ďalšej diskusii o tom, ako zlepšiť inkluzívne vzdelávanie na Slovensku. Každý príspevok ponúka unikátne poznatky a návrhy, ktoré môžu pedagógovia, odborníci aj tvorcovia politík využiť pri svojej práci.

Prajeme Vám inšpiratívne čítanie a tešíme sa na Vaše postrehy a skúsenosti, ktoré môžu prispieť k ďalšiemu rozvoju tejto dôležitej témy.

Rastislav Rosinský

člen redakčnej rady Pedagogických rozhľadov

SPÝTALI SME SA

ROZHOVOR S RASTISLAVOM ROSINSKÝM AJ O TOM, ČO ZNAMENÁ SKUTOČNÁ INKLÚZIA V ŠKOLÁCH

doc. PhDr. RASTISLAV ROSINSKÝ, PhD.

6 rokov pôsobil ako riaditeľ Ústavu romologických štúdií Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre a 8 rokov ako dekan tejto fakulty. Jeho vedecko-výskumné zameranie súvisí s edukáciou chudobných a rómskych detí. Bol a je zodpovedným riešiteľom mnohých grantových národných a medzinárodných projektov zameraných na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Je členom viacerých expertných skupín zameraných na inklúziu. Je autorom niekoľkých vedeckých monografií a desiatok vedeckých štúdií publikovaných v renomovaných časopisoch a vydavateľstvách. Od 01. 06. 2023 pôsobí ako výskumno-vývojový pracovník Oddelenia pre inklúziu, špeciálnu pedagogiku, rané a predškolské vzdelávanie na Odbore podpory formálneho vzdelávania NIVaM, kde je hlavným manažérom Plánu obnovy a odolnosti, Komponent 6, Reforma 2: Definícia konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov a vypracovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní, vrátane systému ich financovania.



S akými najväčšími výzvami sme momentálne konfrontovaní vo vzťahu ku Katalógu podporných opatrení a sprievodným metodickým materiálom?

Katalóg podporných opatrení a jeho sprievodné metodické materiály sú dôležitým nástrojom na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania a podpory pre všetky deti a žiakov. Napriek ich prínosom sa stretávame s viacerými výzvami. Jednou z najväčších výziev sú nedostatočné informácie, ako pedagogickí a odborní zamestnanci

skutočne aplikujú podporné opatrenia priamo vo svojej škole, vo svojej triede, keď sa za nimi zatvoria dvere. Predpokladám, že ešte stále existuje veľa zamestnancov, ktorí nevedia, ako efektívne implementovať tieto opatrenia do praxe, a nie sú úplne v téme, ako lepšie pochopiť význam a aplikáciu podporných opatrení. Aplikovanie podporných opatrení si vyžaduje dôkladnú diagnostiku, ako pedagogickú, orientačnú, tak aj komplexnú, alebo až vysoko špecializovanú. Následne je potrebné premyslene aplikovať a najmä priebežne vyhodnocovať podporné opatrenia. Poskytovanie podpory je proces a predpokladám, že veľa pedagogických a odborných zamestnancov s takýmto systémovým prístupom nemusí byť stotožnených.

Je potrebné upozorniť, že efektívna implementácia podporných opatrení si vyžaduje odborníkov, ako sú školskí špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia či pedagogickí asistenti. V mnohých školách je ich stále nedostatok, čo spôsobuje, že podporné opatrenia sa nemôžu realizovať v plnej miere. Školy častokrát nemajú dostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie potrebných odborníkov, čo vedie k preťaženiu existujúceho personálu. Navyše, financovanie býva často krátkodobé, procesy sa neustále nastavujú, čo sťažuje dlhodobú udržateľnosť opatrení priamo v školách a školských zariadeniach.

Školské prostredie a potreby žiakov sa neustále menia, a preto je nevyhnutné pravidelne aktualizovať Katalóg podporných opatrení a sprievodné metodické materiály. Ak tieto dokumenty nereflektujú aktuálne výzvy a vývoj v oblasti inkluzívneho vzdelávania, môžu sa stať zastaranými a menej efektívnymi. Zároveň sa aktuálne snažíme pracovať so vzdelávacími programami pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním. Množstvo myšlienok, dlhou praxou overené postupy, ktoré sú zavedené v aktuálne platných vzdelávacích programoch, chceme preklopiť do katalógu podporných opatrení a vytvoriť skutočne inkluzívne rámce pre vzdelávanie detí a žiakov s rôznymi potrebami v školách.

Uvažuje sa nad nejakými zásadnými zmenami, napr. v zmysle prerozdelenia, redefinovania jednotlivých podporných opatrení?

Katalóg podporných opatrení je dynamický nástroj, ktorý sa neustále prispôsobuje potrebám detí a žiakov. V posledných mesiacoch sa objavujú diskusie o jeho efektívnosti, administratívnej náročnosti a možnostiach zlepšenia. Preto sa uvažuje nad zásadnými zmenami, ktoré by mohli zahŕňať prerozdelenie a redefinovanie jednotlivých podporných opatrení. Jedným z hlavných dôvodov, prečo sa zvažujú úpravy, je potreba zosúladiť podporné opatrenia s aktuálnymi trendmi v inkluzívnom vzdelávaní a s meniacimi sa požiadavkami pedagogickej praxe. Ako som spomínal, je potrebné zohľadniť potreby všetkých detí a žiakov a ich právo sa vzdelávať v bežnom vzdeláva-

com prúde. Uvažuje sa nad viacerými modelmi reorganizácie. Jednou z možností je zjednodušenie kategorizácie podporných opatrení, aby boli dostupnejšie bez väčšej administratívnej záťaže, s ohľadom na väčší počet detí a žiakov. Ďalšou alternatívou je zjednotenie niektorých opatrení, čím by sa eliminovalo opakovanie niektorých spôsobov podpory vo viacerých definovaných podporných opatreniach, a zabezpečila by sa tak väčšia flexibilita pri ich uplatňovaní. Zároveň sa uvažuje aj o rozdelení a kvalitnejšom špecifikovaní podporných opatrení, ktoré by lepšie odrážali školskú prax. Niektoré opatrenia môžu byť vnímané ako nejasne vymedzené, čo môže viesť k nejednotnej aplikácii v školách. Presnejšie vymedzenie kritérií by mohlo pomôcť školám efektívnejšie priradiť opatrenia jednotlivým žiakom a minimalizovať nejednotnosť v interpretácii pravidiel.

Zásadnou otázkou ale ostáva financovanie podporných opatrení. Reorganizácia by mohla umožniť efektívnejšie rozdelenie finančných zdrojov, aby sa zabezpečila dlhodobá udržateľnosť opatrení a zlepšila ich dostupnosť.

V kontexte modernizácie podporných opatrení zohrávajú čoraz dôležitejšiu úlohu digitálne technológie. Digitálne nástroje môžu zásadne zjednodušiť poskytovanie individuálnej podpory žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zároveň zefektívniť prácu pedagógov. Jedným z možných smerov vývoja je integrácia umelej inteligencie a personalizovaných vzdelávacích platforiem, ktoré by dokázali adaptovať učebné materiály podľa potrieb každého žiaka. Okrem toho sa uvažuje o širšom využití online poradenských služieb, ktoré by mohli zabezpečiť lepšiu a jasnejšiu interpretáciu podporných opatrení v praxi.

Redefinovanie a prerozdelenie podporných opatrení by mohlo priniesť viacero výhod, vrátane vyššej efektivity, zrozumiteľnosti a administratívnej úspory. Kľúčové bude, aby zmeny vychádzali z potrieb praxe a reflektovali reálne výzvy, ktorým školy čelia. Ak sa podarí nastaviť opatrenia tak, aby boli flexibilné, dostupné a menej byrokratické, mohlo by to výrazne zlepšiť inkluzívne vzdelávanie na Slovensku.

Ako súvisí kurikulárna reforma (POO K7) s reformou systému podporných opatrení (POO K6)? Môžete bližšie vysvetliť súvislosť týchto dvoch komponentov prebiehajúcej reformy?

Kurikulárna reforma (POO K7) a reforma podporných opatrení (POO K6) sú úzko prepojené, pretože obe sa snažia zabezpečiť inkluzívne, efektívne a moderné vzdelávacie prostredie pre všetkých žiakov. POO K7 sa zameriava na obsah a metódy výučby, pričom kladie dôraz na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov, flexibilitu vzdelávania a diferencovaný prístup. Na druhej strane, POO K6 sa sústreďuje na podporu žiakov

s rôznymi vzdelávacími potrebami, aby mohli efektívne participovať na vzdelávaní v rámci nového kurikula. Pre úspešnú implementáciu kurikulárnej reformy je nevyhnutné, aby podporné opatrenia (POO K6) reflektovali nové požiadavky a umožňovali učiteľom lepšie prispôsobiť výučbu individuálnym potrebám žiakov. Táto súvislosť sa prejavuje najmä v oblasti diferenciacie výučby, kde kurikulárna reforma podporuje inkluzívne metodiky a POO K6 musí zabezpečiť dostatočné mechanizmy na ich realizáciu. Napríklad, ak nové kurikulum kladie dôraz na rozvoj kritického myslenia, digitálnych zručností, systém podporných opatrení musí umožniť žiakom s rôznymi potrebami, aby sa efektívne zapojili do tohto procesu.

Dôležitým aspektom je aj príprava pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí budú zodpovední za implementáciu oboch reforiem. Obe reformy kladú dôraz na rozvoj kompetencií. Súlad medzi týmito dvoma komponentmi reformy zabezpečí, že pedagogickí a odborní zamestnanci budú mať k dispozícii adekvátne zdroje na podporu žiakov. Ďalším významným faktorom je hodnotenie a monitoring vzdelávacích výsledkov. Nové kurikulum podporuje formatívne hodnotenie a širší pohľad na rozvoj žiaka, čo si vyžaduje adaptáciu mechanizmov podporných opatrení. Napríklad, ak sa pri hodnotení kladie dôraz na individuálny pokrok žiaka namiesto porovnávania s normatívnymi štandardmi, podporné opatrenia musia umožniť učiteľom zohľadňovať rôzne formy hodnotenia, ako sú portfóliá, sebahodnotenie, či spätná väzba.

Integrácia oboch reforiem je nevyhnutná aj z hľadiska dlhodobej udržateľnosti zmien v školskom systéme. Ak by sa kurikulárna reforma zaviedla bez dostatočnej podpory pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, mohlo by to viesť k ich vylúčeniu zo vzdelávacieho procesu, alebo k zvyšovaniu rozdielov medzi nimi a ostatnými žiakmi. Naopak, ak by podporné opatrenia nereflekovali nové pedagogické prístupy, mohlo by dôjsť k nesúladu medzi cieľmi kurikula a zdrojmi na ich dosiahnutie. Preto je nevyhnutné, aby obe reformy postupovali ruka v ruke, s dôrazom na komplexnú transformáciu vzdelávacieho prostredia a vytvorenie inkluzívnej a podnetnej školy pre všetkých, o ktorú sa všetci snažíme.

Aké najväčšie prekážky vnímate v prepájaní týchto dvoch komponentov?

Prepájanie kurikulárnej reformy so systémom podporných opatrení predstavuje komplexnú výzvu, ktorá si vyžaduje koordinovaný prístup na viacerých úrovniach. Napriek dobrým úmyslom a snahám o modernizáciu vzdelávania môže existovať niekoľko prekážok, ktoré tento proces komplikujú. Uvedomujeme si ich a snažíme sa ich eliminovať.

Jednou z možných prekážok môže byť školami vnímaná nedostatočná koordinácia medzi reformou kurikula a zavádzaním podporných opatrení. Zatiaľ čo kurikulárna

reforma smeruje k zmene obsahu a metód výučby, systém podporných opatrení sa zameriava na zabezpečenie inklúzie a individuálneho prístupu k žiakom s rôznymi potrebami. Ak tieto dva procesy nie sú zosúladené, učitelia môžu mať problém s implementáciou nového kurikula u žiakov, ktorí potrebujú individuálnu podporu. Na tejto zmene intenzívne pracujeme a myslím si, že procesy na zjednotenie podpory sú vhodne nastavené.

Ďalšou oblasťou, ktorú vnímam ako „problém“, je poskytovanie samostatných vzdelávacích programov v každej reforme. Moje vnímanie problému môže byť skreslené tým, že v každej reforme sú stanovené rôzne ciele. Pedagogickí zamestnanci v školách však musia implementovať nové učebné postupy a zároveň vedieť ako sa pripraviť na prácu so žiakmi, ktorí potrebujú podporné opatrenia. Ak učitelia neprejdú kvalitným vzdelávaním a prípravou na nové výzvy, reforma môže zlyhať na úrovni praktickej realizácie v triedach. Preto spoločne s kolegami z POO K7 pripravujeme programy, ktoré by dokázali reflektovať tieto obavy a verím, že ich začneme poskytovať už na jeseň tohto roka.

Každá reforma čelí prirodzenej rezistencii zo strany učiteľov, rodičov i širšej spoločnosti. Ak nie sú zmeny jasne vysvetlené a ich prínosy dostatočne komunikované, môžu sa stretnúť s odmietnutím alebo pasívnym odporom. Najmä učitelia, ktorí zmenám neveria, môžu mať pocit, že nové prístupy sú príliš odlišné od toho, na čo sú zvyknutí, a môžu sa im vyhýbať. Samozrejme, na druhej strane chcem upozorniť, že zavádzanie akýchkoľvek zmien vo vzdelávacom systéme, si vyžaduje financovanie, či už ide o vzdelávanie zamestnancov alebo poskytovanie metodické podpory. Chcem veriť, že všetky viacročné úprimné snahy kolegov pri zavádzaní kurikulárnej reformy a inklúzie v školách, nenarazia na problém financovania, aby školy nezostali pri plošnom zavádzaní týchto reforiem od roku 2026 bez odbornej pomoci a podpory.

Prepájanie kurikulárnej reformy so systémom podporných opatrení je nevyhnutné pre kvalitné a inkluzívne vzdelávanie. Ak sa však nenavrhnú systematické riešenia na prekonanie uvedených prekážok, existuje riziko, že zmeny zostanú iba na papieri a neprinesú očakávané zlepšenia. Kľúčovým faktorom úspechu je koordinovaná spolupráca všetkých zúčastnených strán, dostatočné financovanie, znižovanie administratívnej záťaže a vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov. Vzdelávacie reformy často podliehajú politickým zmenám a krátkodobým stratégiám. Ak chýba dlhodobá vízia a stabilné financovanie, reformy môžu byť nekonzistentné a nedôsledné. A to si už nemôžeme dovoliť. Školstvo musí byť skutočnou prioritou a nie len frázou v diskusiách politikov. Vzdelávacie výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach nám ukazujú, ako veľmi potrebujeme kurikulárnu reformu

a princípy inkluzívneho vzdelávania dostať do každej školy. Už si nemôžeme dovoliť zlyhanie ďalších reforiem.

Aké benefity prináša zavedenie systému podporných opatrení pre deti, žiakov a ich rodiny? Z čoho môžu profitovať?

Zavedenie systému podporných opatrení v školstve prináša mnohé benefity pre deti, žiakov a ich rodiny. Tieto opatrenia sú navrhnuté tak, aby podporovali rovnosť príležitostí, individuálny rozvoj a celkovú inklúziu vo vzdelávacom systéme. Ich cieľom je odstrániť bariéry v učení a zabezpečiť, aby každý žiak mal možnosť dosiahnuť svoj maximálny potenciál.

Jedným z najväčších benefitov podporných opatrení je, že umožňujú individuálny prístup k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Deti a žiaci s rôznymi formami zdravotného znevýhodnenia, poruchami učenia a pod., alebo, naopak, intelektovo nadaní žiaci, môžu využívať opatrenia šité na mieru ich potrebám, čo im pomáha lepšie zvládať školské požiadavky a rozvíjať svoj potenciál. Aj keď sú systematicky zavedené podporné opatrenia v praxi len druhý školský rok, očakávame, že ak sa podporné opatrenia správne aplikujú, tak pomáhajú žiakom lepšie sa adaptovať na učebný proces. To by malo viesť k zlepšeniu ich výsledkov. Uvidíme...

Vedecké dôkazy hovoria o tom, že keď majú žiaci zabezpečenú primeranú podporu, napríklad prístup k špeciálnym pomôckam, asistenciu, alebo upravené vyučovacie metódy, cítia sa istejšie a motivovanejšie. To znižuje frustráciu, stres a aj riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky. Žiaci, ktorí dostávajú potrebnú podporu, sa cítia viac akceptovaní a majú väčšiu sebadôveru. Keď majú zabezpečené prostredie, ktoré rešpektuje ich potreby, môžu sa viac sústrediť na učenie a svoj vlastný rozvoj. Tento faktor má významný dopad aj na ich psychickú pohodu a celkové vnímanie školy ako bezpečného a podporného prostredia. Aby sa očakávané výsledky dostavili, je potrebné podporu poskytovať konzistentne a zmysluplne s cieľom naplnenia najlepšieho možného kognitívneho potenciálu dieťaťa a žiaka.

Opäť budem vychádzať z praxe založenej na vedeckých dôkazoch, ktoré hovoria, že inkluzívne prostredie pomáha nielen deťom a žiakom so špecifickými potrebami lepšie sa začleniť do kolektívu, ale aj opačne. Niektoré štúdie ukazujú, že žiaci v inkluzívnych školách majú lepšie akademické výsledky, pretože sa učia v podnetnejšom a diferencovanom prostredí. Všetci žiaci získavajú mimoriadne cenné zručnosti, ktoré sú využiteľné v živote. Učia sa rešpektovať rozdiely, byť trpezlivými a pomáhať iným, čím sa zlepšujú ich komunikačné a sociálne schopnosti. Inkluzívne prostredie podporuje spoluprácu a učí ich tímovému riešeniu problémov. Kontakt s rôznoro-

dými rovesníkmi pomáha deťom a žiakom rozvíjať otvorenosť a porozumenie voči ľuďom s odlišnými schopnosťami, kultúrou či názormi. Taktiež, metódy používané v inkluzívnych triedach (napr. diferenciácia, individualizovaný prístup), môžu pomôcť aj bežným žiakom, ktorí napríklad potrebujú viac praktických ukážok alebo vizuálnych podnetov. Rovnako bolo dokázané, že deti a žiaci v inkluzívnom prostredí sa učia riešiť nezhody konštruktívne a s väčším pochopením pre druhých. Naša spoločnosť je a bude rozmanitá a v budúcnosti sa deti a žiaci budú stretávať s ľuďmi s rôznymi potrebami a schopnosťami. Inkluzívne vzdelávanie ich na to prirodzene pripravuje.

Samostatnou témou je nárokovateľnosť podporných opatrení rodičmi pre svoje deti. Chcem zdôrazniť, že podporné opatrenia sú definované v školskom zákone č. 245/2008 Z.z a na ich poskytnutie majú deti a žiaci nárok. Rodičia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami často čelia mnohým výzvam. Zákonný nárok na poskytnutie podporných opatrení v školách im dáva istotu, že ich dieťa by malo dostať primeranú starostlivosť a podporu. To by malo znížiť aj ich stres a umožniť im lepšie riešiť svoje povinnosti. Okrem toho môžu rodiny využívať konzultácie so školskými odborníkmi, čím by sa mala zlepšiť spolupráca medzi rodičmi a školou.

Systém podporných opatrení očakáva v škole aj prítomnosť školského podporného tímu, do ktorého môžu patriť napr. školskí špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia, pedagogickí asistenti a iní. Títo odborníci pomáhajú nielen samotným deťom a žiakom, ale aj učiteľom, ktorí môžu lepšie prispôbiť svoje metódy výučby. Mnohé problémy v správaní detí sú spôsobené nepochopením ich potrieb a nedostatkom primeranej podpory. Systém podporných opatrení umožňuje včasnú diagnostiku a intervenciu, čím sa predchádza vzniku vážnejších problémov v správaní či emocionálnom vývine detí a žiakov. Podpora, ktorú deti a žiaci dostanú v škole, má zásadný vplyv na ich ďalší život. Pomáha im rozvíjať sebadisciplínu, zodpovednosť a schopnosť riešiť problémy. Očakávame, že vďaka podporným opatreniam získajú lepšie vzdelanie, čo zvyšuje ich šance na úspech v pracovnom aj osobnom živote. Kľúčom k úspechu je ale systematická a efektívna spolupráca medzi školami, rodinami a odborníkmi, ktorá zabezpečí, aby každý žiak mal rovnaké šance dosiahnuť úspech.

S akými možnými bariérami, prekážkami sa môžu rodičia či zamestnanci škôl stretnúť?

Áno, aj keď dnes už dúfam nikto nespochybňuje opodstatnenosť inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní, stále sa môžeme stretnúť s viacerými bariérami a prekážkami. Dôležité je si ich uvedomiť a pracovať na ich odstránení. Snažíme sa na ne upozorňovať a pristupovať k nim systémovo. Uvedomujeme si, že napr. niektorí zamestnanci môžu mať

pocit administratívnej záťaže pri zavádzaní podporných opatrení. To sa dá postupne meniť. Väčšie bariéry pri zavádzaní inklúzie môžu spôsobiť nedostatok odborných zamestnancov, ale aj expertov, ktorí by im poskytovali metodickú pomoc a podporu. Ak škola nemá dostatok financií, môže byť zavádzanie týchto opatrení neúplné alebo nedostatočné. Ak nebudeme mať obsadené pozície odborných zamestnancov, nebudú na nich financie, nebude im mať kto poskytovať metodickú podporu a vzdelávať ich v témach inklúzie, môže v budúcnosti táto reforma zostať len vo formálnej rovine, nie v praktickej. Podpora pre deti a žiakov bude obmedzená a učitelia sa budú musieť naučiť suplovať úlohy, na ktoré nie sú dostatočne pripravení. Mnoho učiteľov stále nemá dostatočné vzdelanie v oblasti inkluzívnej pedagogiky a práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ak nebudú pravidelne školení a nebudú mať k dispozícii metodickú podporu, môžu sa cítiť bezradní a nepripravení na prácu s týmito žiakmi, čo bude viesť k ich frustrácii a neefektívnej výučbe. My v NIVAM máme v ponuke aktuálne 10 programov vzdelávania, ktoré vyšli z potrieb praxe a snažíme sa tieto vzdelávacie potreby pedagogických, ale aj odborných zamestnancov, saturať. Verím, že budeme podporu v týchto témach poskytovať aj naďalej, pretože zavádzanie podporných opatrení si vyžaduje aj dodatočné financovanie.

Na záver ešte upozorním, že niektorí rodičia, ale aj učitelia môžu mať voči inklúzii a podporným opatreniam negatívne postoje. Môže sa objaviť odpor k zaradeniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných tried, či už zo strany učiteľov, ktorí sa obávajú zvýšenej záťaže, alebo rodičov iných detí, ktorí majú obavy o kvalitu výučby. Aj tieto predsudky môžu komplikovať realizáciu inkluzívneho vzdelávania. Uvedomujeme si to, a je to výzva pre celý rezort, ale aj spoločnosť, akceptovať fakty, že inakosť neobmedzuje, ale naopak, vieme z nej všetci profitovať. V tejto súvislosti mi napadá výskum laureátov Nobelovej ceny za ekonómiu za minulý rok. Traja významní ekonómovia skúmali, ako inkluzívne inštitúcie prispievajú k dlhodobému ekonomickému rastu a prosperite krajín. Vo svojom výskume zistili, že spoločnosti so slabým právnym štátom a nerovnými, exkluzívnymi inštitúciami nedokážu zabezpečiť dlhodobý a udržateľný ekonomický rast. Zdôraznili, že aj rozvinuté ekonomiky môžu zaostávať, ak ich inštitúcie začnú byť menej inkluzívne.

Aké benefity prináša zavedenie systému podporných opatrení pre pedagogických a odborných zamestnancov? Z čoho môžu profitovať?

Zavedenie systému podporných opatrení prináša výhody a podporu aj pre pedagogických a odborných zamestnancov. Podporné opatrenia vytvárajú priestor pre lepšiu spoluprácu medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami, čo má za následok zníženie stresu a pracovnej záťaže pedagogických zamestnancov, pretože majú k dis-

pozícii odbornú podporu pri riešení náročných situácií. Ďalším benefitom je podpora formou ďalšieho vzdelávania a ich profesionálneho rozvoja. Pedagogickí a odborní zamestnanci môžu absolvovať programy inovačného vzdelávania v tejto téme, ktoré im pomáhajú zlepšiť kompetencie v oblasti inkluzívneho vzdelávania, diagnostiky potrieb žiakov a individuálneho prístupu k výučbe. Tieto kompetencie im umožňujú nielen lepšie pracovať s deťmi a žiakmi, ale tiež im otvárajú nové kariérne príležitosti. V neposlednom rade, systém podporných opatrení zvyšuje prestíž školy a jej zamestnancov. Škola, ktorá efektívne implementuje podporné opatrenia, sa stáva atraktívnejšou pre rodičov aj nových zamestnancov. Pedagogickí a odborní zamestnanci sú vnímaní ako kvalifikovaní profesionáli, schopní poskytovať kvalitné vzdelanie pre všetky deti a žiakov.

S akými možnými bariérami, prekážkami sa môžu pedagogickí a odborní zamestnanci stretnúť?

Napriek dobrej myšlienke a legislatívnej či metodologickej podpore sa môžu, samozrejme, pedagogickí a odborní zamestnanci stretnúť s prekážkami, ktoré im môžu brániť v efektívnej implementácii týchto opatrení. Zavedenie nárokovateľných podporných opatrení si vyžaduje spoluprácu medzi pedagogickými zamestnancami, odbornými zamestnancami, rodičmi a vedením školy. Ak chýba efektívna koordinácia a komunikácia medzi týmito aktérmi, môže dôjsť k nejednotnosti v prístupe k žiakom a k zníženiu účinnosti poskytnutých opatrení. Často sa stáva, že učitelia majú obavy z narušenia bežného chodu výučby alebo z toho, že implementácia podporných opatrení bude náročná. Taktiež môžu mať pocit, že niektoré diagnostické procesy sú zdĺhavé. Frustrácia z implementácie nárokovateľných podporných opatrení môže spôsobiť, že pedagogickí zamestnanci sú nútení pracovať s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bez dostatočnej odbornej podpory. Jednoducho, aj by chceli, ale nevedia ako. Hoci zavádzanie podporných opatrení v školách prináša mnohé výzvy, tieto bariéry nie sú neprekonateľné. A nejde pritom len o nedostatočné financovanie, na ktoré sa v mnohých prípadoch školy odvolávajú. Zmena prístupu nie je len o peniazoch. Inklúzia a zmena postoja nie je ani tak v zmene metód a prístupov, ale v zmene srdca.

Rozhovor viedol

Mgr. Robert Sabo, PhD.

*Učiteľ profesijného rozvoja pre odborných zamestnancov NIVaM,
KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 974 01 Banská Bystrica
robert.sabo@nivam.sk*

ANALÝZA SPÄTNEJ VÄZBY ABSOLVENTOV PROGRAMOV INOVAČNÉHO VZDELÁVANIA V OBLASTI IMPLEMENTÁCIE PODPORNÝCH OPATRENÍ

ERIK ŽOVINEC
RASTISLAV ROSINSKÝ
BARBORA SENDER

Anotácia: V rámci Plánu obnovy a odolnosti SR, Komponentu 6 – Reformy 2 s názvom *Definícia konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov a vypracovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní*, vrátane systému ich financovania, má SR záväzok vyškoliť pedagogických a odborných zamestnancov v programoch vzdelávania v témach zavádzania podporných opatrení. V príspevku uvádzame výsledky z dotazníkov spätnej väzby (N = 1 019) od absolventov programov inovačného vzdelávania (PIV), ktoré poskytoval NIVaM v období 11/23 – 05/24. Výsledky poskytli užitočné pohľady a hodnotenia kvality realizovania PIV v oblasti vzdelávania k témam, ktoré súvisia so zavádzaním systému podporných opatrení do praxe.

ÚVOD

Rozvoj profesijného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov v rámci programu POO v K6/R2 zabezpečuje NIVaM prostredníctvom dvoch typov programov: programov inovačného vzdelávania (PIV) a odborných podujatí (OP). Obe vzdelávacie aktivity sú dôležitou súčasťou podpory pedagogických a odborných zamestnancov pri zavádzaní podporných opatrení do praxe. Cieľom týchto opatrení je zlepšenie kvality školstva a pripravenosti škôl na diverzifikované potreby žiakov.

V roku 2024 NIVaM ponúkal v rámci K6 týchto 6 PIV:

1. Poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku.
2. Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku.
3. Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v materskej škole.
4. Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole.
5. Diagnostika detí v predškolskom veku v systéme podporných opatrení.
6. Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení.

Prvé PIV sa začali realizovať v novembri 2023. V prvej polovici roku 2024 bolo otvorených niekoľko desiatok skupín a nahlásených tisíce pedagogických a odborných zamestnancov. Predpokladalo sa, že do konca júna 2024 absolvuje PIV celkovo 3 400 pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí získajú profesionálne kompetencie pre implementáciu podporných opatrení do škôl a školských zariadení. Do 31. 01. 2025 absolvovalo PIV v danej oblasti a reforme spolu 5 467 pedagogických a odborných zamestnancov. V januári 2025 bola ponuka PIV rozšírená o témy, ktoré vznikli na základe potrieb pedagogických a odborných zamestnancov:

- a) *Úpravy vo vzdelávaní podľa individualizovaných potrieb žiakov v systéme podporných opatrení.*
- b) Systém podporných opatrení ako nástroj sociálnej inklúzie detí/žiakov.
- c) Dosahovanie školskej spôsobilosti dieťaťa predškolského veku v systéme podporných opatrení.
- d) Systém podporných opatrení ako nástroj na dosahovanie inklúzie detí/žiakov so zdravotným znevýhodnením vo vzdelávaní.

V tomto príspevku vychádzame zo záverov štúdie *Hodnotenie spätnej väzby od absolventov programov profesijného rozvoja a odborných podujatí* (Žovinec, Rosinský, Gatial et al., 2024a). Cieľom tohto príspevku je analyzovať spätnú väzbu absolventov vzdelávania s poskytovanými PIV orientovaných na tému podporných opatrení a realizovaných NIVaMom.

Metodológia

Predmetom analýzy boli výsledky spätnej väzby absolventov PIV na hodnotenie kvality vzdelávacieho programu. Základný súbor tvorili absolventi PIV, ktoré boli

poskytované cez Plán obnovy a odolnosti Vlády SR v Komponente 6 – Reforme 2 v období od začatia poskytovania PIV (01. 11. 2023) do 18. 05. 2024. Realizovali sme exhaustívny výber, čiže sme oslovili celý súbor absolventov všetkých PIV.

Metódou zberu dát bol dotazník vlastnej konštrukcie. Dotazník bol v elektronickej forme a obsahoval 28 otázok (viď príloha). Z celkového počtu 2158 odoslaných elektronických dotazníkov prostredníctvom informačného systému NIVaM bolo vyplnených 1019 dotazníkov, čo predstavuje návratnosť na úrovni 47%.

Tabuľka 1

Návratnosť dotazníkov podľa jednotlivých PIV

Programy inovačného vzdelávania	Počet absolventov k 18. 5. 2024	Počet prijatých dotazníkov	Návratnosť
Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení	696	367	53%
Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku	778	374	48%
Diagnostika detí predškolského veku v systéme podporných opatrení	411	171	42%
Poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku	191	81	42%
Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole	40	13	33%
Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v materskej škole	42	13	31%
Spolu	2158	1019	47%

Uvedené rozloženie prijatých dotazníkov za jednotlivé PIV kopíruje zároveň záujem o jednotlivé PIV v sledovanom období.

Pri tvorbe dotazníka sme z jednotlivých položiek vytvorili 15 osobitých oblastí hodnotenia kvality programu – index kvality. Index kvality jednotlivých PIV sme stanovili ako percentuálnu hodnotu súčtu hodnôt (známky) odpovedí z maximálnej možnej miery dosiahnutia (100% pri všetkých odpovediach max. hodnotou 5). Napr. súčet bodov hodnotenia v dotazníku pre oblasť hodnotenie obsahu PIV bol 380 zo 405 možných. Index kvality v obsahu vzdelávania sa tak vypočítal ako $380/405 \times 100 = 94\%$. Celkové zložené skóre pozostáva z priemeru jednotlivých indexov kvality (15 vybraných ukazovateľov):

Tabuľka 2

Metodika zloženia položiek dotazníka v jednotlivých hodnotených oblastiach kvality PIV

Oblasť hodnotenia programu PIV	Číslo otázky
Hodnotenie obsahu PIV	1, 2, 25
Hodnotenie metód a foriem	6, 7, 28
Hodnotenie času kurzu	9, 11, 12, 21
Hodnotenie komunikácie lektorov a organizátorov	5, 16, 17, 18
Hodnotenie prostredia a využívania IKT	10, 13, 14,
Hodnotenie kvality lektorov	3, 4, 8, 19, 20
Hodnotenie efektov vzdelávania	26, 22, 23, 24, 15

Pri škálových odpovediach sme priradili odpovediam hodnoty od 0 – 5: (0 – som úplne nespokojná/ý; 5 – som úplne spokojná/ý). Pri dichotomických otázkach sme hodnotili odpovede jednoduchým bodovaním 1 – áno; 0 – nie. Pri otvorených otázkach sme zoskupili odpovede do sémanticky identických jednotiek a určili početnosť odpovedí.

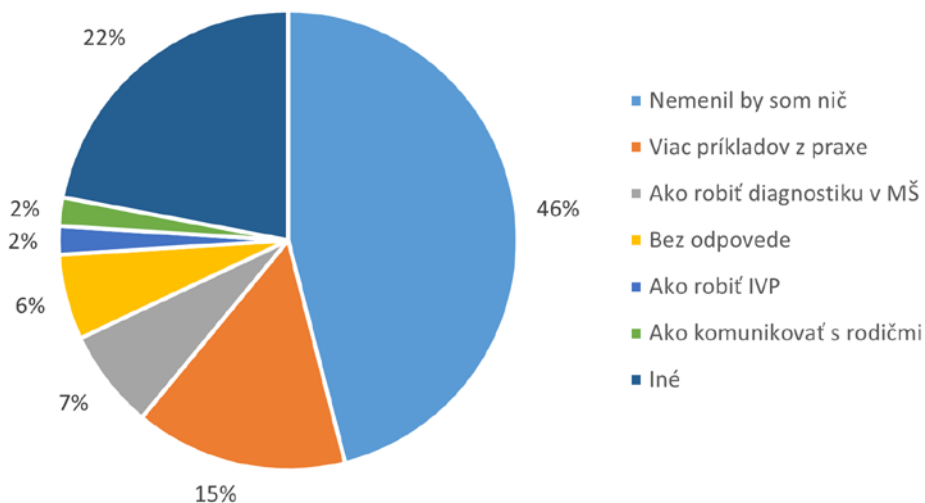
Porovnávali sme vybrané indexy jednotlivých PIV so zameraním na obsah a dosiahnutie cieľov, neporovnávali sme výsledky jednotlivých krajských pracovísk. Vzhľadom na rozsah dát, v príspevku uvádzame v iba vybrané ukazovatele, a to najmä s obsahom a cieľmi programov. V súhrne pomenovávame námety na zlepšenie, ktoré uvádzali absolventi.

Výsledky

PIV 1 – Poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku

Výsledný zložený index kvality PIV *Poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku* bol 95 z max. 100. Najnižší index (pásma 90-92), ktorý stále hodnotíme ako mimoriadne pozitívny, získali tri oblasti: *vybavenia priestorov prezenčného vzdelávania, používanie IKT a časový harmonogram PIV* (mimo obsahu a metód vzdelávania). Najlepšie hodnotené oblasti PIV boli: *využitelnosť poznatkov v praxi, úroveň komunikácie zo strany lektora, prístup lektora a jeho ochota poskytovať konzultácie*. Obsah programu bol hodnotený na úrovni 94 %. Pri posúdení, či PIV splnilo stanovené ciele, až 75 % účastníkov hodnotilo PIV najvyšším hodnotením 5. Päťina (20 %) hodnotilo hodnotou 4. Hodnotu 3 zvolilo 4 % účastníkov. Iba jeden účastník hodnotil PIV voľbou 2 – som skôr nespokojná/ý. Priemerné hodnotenie bolo 4,7. Medián

bol 5. Zaujímali sme sa – *Akú/é tému/y by ste doplnili do obsahu vzdelávacej aktivity?* Z odpovedí vyplynulo, že až 46% by nemeno v PIV nič, 15% by potrebovalo viac príkladov z praxe a 7% by privítalo témy k diagnostike detí v MŠ (v ponuke NIVaM je k nej samostatný PIV).



Graf 1

Zastúpenie odpovedí na otázku *Čo by doplnili absolventi do PIV Poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku*

Keďže táto otázka bola otvorená, medzi položku „iné“ sme zaradili všetky ďalšie námety absolventov na zlepšenie PIV. Objavili sa témy: *Ako pracovať s dieťaťom s PAS, Ako získať asistent, Ako dokumentovať prácu školského špeciálneho pedagóga, Ako zvládať agresivitu detí* a pod. Napriek uvádzaným potrebám k úprave obsahu programu podľa celkového indexu spokojnosti, ide o druhý najlepší PIV spomedzi komparovaných.

PIV 2 – Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku

Výsledný zložený index kvality PIV *Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku* bol 94 z max. 100. V otázke č. 1 hodnotilo 62% účastníkov kurz najvyšším hodnotením 5. Hodnotenie 4 zvolilo 29% účastníkov.

Hodnotenie 3 uviedlo 7% účastníkov. Hodnotenie 2 a 1 – som (skôr) nespokojná/ý, zadali iba 2% a úplnú nespokojnosť neuviedol nikto. Priemerné hodnotenie PIV bolo 4,51 bodu. Medián bol 5.

Najslabších (ale stále mimoriadne pozitívne vnímaných) päť oblastí bolo: *obsah vzdelávania, dosiahnutie stanovených cieľov vzdelávania, časový harmonogram, frekvencia vzdelávacích dní a vybavenie priestorov vzdelávania*. Najlepšie hodnotené oblasti PIV boli: *využitelnosť poznatkov v praxi, úroveň komunikácie zo strany lektora, prístup lektora a jeho ochota poskytovať konzultácie*. Zistovali sme – *Akú/é tému/y by ste doplnili do obsahu vzdelávacej aktivity? Zaznamenali sme 28 kategórií odpovedí. 56% odpovedí boli bez návrhu v troch formách – bez odpovede, neviem, postačujúce. V Tabuľke 3 uvádzame odpovede účastníkov:*

Tabuľka 3

Najčastejšie návrhy na zlepšenie PIV Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku

Návrhy na zlepšenie PIV	n	%
Bez odpovede/neviem/postačujúce	209	56
Viac praktických ukážok/prikladov z praxe	35	9
Viac času venovať konkrétnym PO a SM	24	6
Dokumentácia a administrácia PO	19	5
Komunikácia/spolupráca so ZZ	16	4

Opäť mali najvyššie zastúpenie príklady z praxe, modelové situácie. Druhý najčastejší návrh smeroval k otázkam konkrétnych postupov v jednotlivých PO (najmä úpravy obsahu, metód a hodnotenia vo vzdelávaní).

PIV 3 – Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v materskej škole

Výsledný zložený index kvality PIV *Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v materskej škole* bol 98 z max. 100. Počet prijatých dotazníkov bol ale podstatne nižší, ako v predošlých programoch (len 13). V otázke č. 1 hodnotilo 92% absolventov PIV najvyšším hodnotením 5. Hodnotenie 4 zvolil iba jeden účastník. Hodnotenie 3-2-1-O sa vôbec nevyskytlo. Priemerné hodnotenie PIV bolo 4,92 bodu. Medián bol 5. Najslabšie oblasti boli: *využívanie IKT a vybavenie priestorov vzdelávania*. Naopak, najlepšie hodnotené oblasti PIV boli: *využitelnosť poznatkov v praxi, úroveň komunikácie zo strany lektora, prístup lektora a jeho ochota poskytovať konzultácie*. Dru-

hou otázkou bolo – *Ako hodnotíte dosiahnutie stanovených cieľov vzdelávania?* Až 92% absolventov hodnotilo PIV najvyšším hodnotením 5 a opäť iba jeden absolvent zvolil možnosť 4 – som spokojný. Hodnoty 3-2-1-0 sa nevyskytli. Spomedzi 13 podnetov mali najväčšie zastúpenie – *chcem zistiť viac o metódach práce s deťmi s odlišným materinským jazykom*.

PIV 4 – Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole

Pri posudzovaní PIV *Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole*, sme vyhodnocovali opäť iba 13 dotazníkov spätnej väzby. Zosníмали sme ich na dvoch vzdelávaniach realizovaných krajskými pracoviskami NIVaM Bratislava a Nitra. Výsledný zložený index kvality PIV *Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole* bol 95. Všetky posudzované oblasti, s výnimkou jednej (obsah vzdelávania), dosiahli skóre vyššie ako 90%.

Obsah PIV *Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole*, bolo hodnotené otázkami 1, 2 a 25. V otázke č. 1 hodnotilo 46% absolventov obsah vzdelávania s ohľadom na obsah jednotlivých tém najvyššou známkou 5. O stupeň menej – som spokojná/ý, zvolilo 5%. Ostatné hodnotenia si nevybral nikto. Priemerné hodnotenie PIV bolo 4,46. Medián bol 4. Minimálne hodnotenie bolo 4 a maximálne bolo 5. Súčet bodov hodnotenia bol 58 zo 65 (max. možné hodnotenie). Index kvality v tomto ukazovateli bol 89 %.

Dosiahnutie stanovených cieľov hodnotili účastníci vzdelávania v otázke číslo 2. Mali rovnaký výber možností na odpovedanie (0 – 5) a rovnako si volili iba položky 5 a 4 (úplne spokojná/ý a spokojná/ý), v tomto prípade si však viac absolventov vybralo najlepšie hodnotenie – 54%, menšiu mieru spokojnosti zvolilo 46%. V rovnakej početnosti vyjadrili účastníci vzdelávania svoju spokojnosť (23%), privítali by viac príkladov z praxe (23%) a viac didaktiky slovenského jazyka ako cudzieho jazyka (23%). Štyria účastníci ponúkli vlastné témy, ktorými by rozšírili program: *Digitálne podporné prostriedky, Aplikácia PO na SŠ v jednotlivých odborných predmetov, Práca s konkrétnou učebnicou, Výchovné opatrenia ŠPT pri eliminácii psychopatologických javov pre cudzincov*.

PIV 5 – Diagnostika detí predškolského veku v systéme podporných opatrení

Pri posudzovaní PIV *Diagnostika detí predškolského veku v systéme podporných opatrení* sme vyhodnocovali 171 dotazníkov spätnej väzby zosnímaných všetkými krajskými pracoviskami NIVaM. Výsledný zložený index kvality PIV *Diagnostika detí*

predškolského veku v systéme podporných opatrení bol 95. Všetky posudzované oblasti dosiahli skóre vyššie ako 90%.

V otázke č. 1 hodnotili všetci absolventi, že sú s obsahom vzdelávania v rôznej miere spokojní v 99 %. Jeden absolvent si vybral hodnotenie 1 – som nespokojná/ý. Hodnotenie 2 a 0 si nevybral nikto. Priemerné hodnotenie vzdelávania bolo 4,66 bodu. Medián bol 5. Minimálne hodnotenie bolo 1 a maximálne 5. Index kvality v tomto ukazovateli bol 93 %. Spokojnosť s dosiahnutými cieľmi vzdelávania – maximálna volená známka bola 5 (76 %) a minimálna 2, ktorú si zvolili dvaja absolventi vzdelávania (1 %). Priemerná hodnota bola 5, medián 5, index kvality 94 %. Spokojnosť s obsahom vzdelávania, prípadne bez návrhu, uviedlo 58 % absolventov. Viac príkladov z praxe by privítalo 8 % absolventov. Rovnaký počet absolventov prišlo aj s vlastnou témou, ktorá sa nedala bližšie kategorizovať. Jednalo sa hlavne o menovanie iných druhov PIV a tém, ktoré sa vôbec netýkali oblastí, na ktoré bolo vzdelávanie zamerané. Objavili sa témy ako diagnostika detskej kresby, vedenie dieťaťa k sebareflexii, logopédia v materskej škole, prevencia vývinových porúch učenia v MŠ, profesijný rast pedagóga, práca s dieťaťom so ŠVVP, práca pedagogického asistenta, sebadiagnosticskované a sebareflexia, zameranie vzdelávania iba pre odborných zamestnancov CPP a pod.

Najslabšie hodnotenými oblasťami (ale stále veľmi pozitívne) boli časový harmonogram PIV, frekvencia vzdelávacích aktivít, vybavenie priestorov vzdelávania.

PIV 6 – Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení

Výsledný zložený index kvality PIV *Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení* bol 93 z max. 100. V rámci odpovedí na otázku 1 posúdilo obsah uvedeného PIV 56 % účastníkov najvyšším hodnotením 5 (som úplne spokojná/ý). Hodnotenie 4 (som spokojná/ý) zvolilo 34% účastníkov. Hodnotenie 3 (som skôr spokojná/ý) uviedlo 7% účastníkov z celkového počtu. Hodnotenie 2 (som skôr nespokojná/ý) zvolili iba 2% účastníkov a hodnotenie 1 (som nespokojná/ý) žiadny účastník. Hodnotenie 0 (som úplne nespokojná/ý) zvolil iba jeden z účastníkov (0,3%). Priemerné hodnotenie PIV dosiahlo 4,44 bodu. Medián bol 5. Index kvality v tomto ukazovateli bol 89 %. Čo sa týka dosiahnutia stanovených cieľov vzdelávania až 58,0% účastníkov hodnotilo dosiahnutie cieľov najvyšším hodnotením 5 (som úplne spokojná/ý). Hodnotenie 4 (som spokojná/ý) zvolilo 31 % účastníkov. Hodnotenie 3 (som skôr spokojná/ý) uviedlo 9 % účastníkov z celkového počtu. Hodnotenie 2 (som skôr nespokojná/ý) zvolili iba 4 účastníci (1 %). Hodnote-

nie 1 (som nespokojná/ý) zvolil jeden účastník a hodnotenie 0 (som úplne nespokojná/ý) taktiež jeden účastník. Priemerné hodnotenie PIV dosiahlo 4,45 bodu. Medián bol 5. Minimálne identifikované hodnotenie bolo 0 a maximálne 5. Index kvality v tomto ukazovateli bol 89 %. Na otázku č. 25 *Akú/é tému/y by ste doplnili do obsahu vzdelávacej aktivity*, sme analýzou odpovedí dospeli k 12 rôznym kategóriám. Najvyššiu početnosť (20 %) vykazovali dve kategórie odpovedí: *nedoplnil/a by som nič; praktické ukážky, resp. konkretizácia diagnostických procesov pri jednotlivých PO*. Nasledovali kategórie ako viac teoretických poznatkov o PO (6 %); ako pracovať s jednotlivými typmi problémov žiakov (4 %); administratívne procesy a financovanie PO (4 %); nácvik komunikačných zručností, resp. spolupráce (napr. s rodičmi) (3 %); prevencia a krízová intervencia (3 %) a pod.

Najvyššie hodnotené oblasti uvedeného PIV boli: využiteľnosť poznatkov v praxi, úroveň komunikácie zo strany lektora, prístup lektora a jeho ochota poskytovať konzultácie. Najnižšie hodnotené oblasti boli časový harmonogram PIV, obsah vzdelávania, dosiahnutie stanovených cieľov vzdelávania a metódy vzdelávania.

ZÁVERY A DISKUSIA

Po porovnaní indexov kvality jednotlivých PIV môžeme konštatovať, že v rámci hodnotenia kvality PIV prostredníctvom hodnotenia zloženého z 15 posudzovaných oblastí dosiahol najvyššiu úroveň PIV *Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v MŠ*, nasledovali PIV *Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole* a *Diagnostika detí predškolského veku v systéme podporných opatrení a poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku*. Komparácia nie je presná, pretože išlo o rôzne veľké skupiny účastníkov. Podobne, ako v rámci hodnotenia na báze efektov vzdelávania, aj pri hodnotení PIV prostredníctvom zloženého skóre je potrebné poznamenať, že *všetky PIV dosiahli vysokú kvalitu*.

Hodnotenie jednotlivých PIV prostredníctvom efektov vzdelávania (viac Žovinec, Rósinšký, Gatíal et al., 2024a), ako aj ich hodnotenie prostredníctvom zloženého skóre, vykazuje *vysokú kvalitu realizácie jednotlivých PIV*. Vzhľadom na zistené indexy kvality môžeme konštatovať minimálne rozdiely v kvalite jednotlivých PIV, **a to aj pri ich porovnaní vzhľadom na spôsob hodnotenia. Rozdiely kvality jednotlivých PIV sa pohybujú rádo vo v jednotkách percent**. Najväčší zaznamenaný rozdiel v kvalite dosahoval 7 percentuálnych bodov.

Dôležitou položkou dotazníka boli návrhy na zlepšenie vzdelávacích programov. Vo všetkých PIV sa najčastejšie objavujú návrhy na príklady z praxe. Predpokladáme, že

namiesto komplementárneho postavenia by malo ísť o hlavnú obsahovú jednotku programov. Učitelia a odborní zamestnanci základných škôl sa dožadovali tiež konkrétnych postupov v rámci PO a sprievodných materiálov, ale ich otázky tiež smerovali k dokumentácii a administrácii PO. To je oblasť, ktorá sa posledný rok veľmi menila a dopĺňala (otázky formy žiadosti, archivácia žiadosti k poskytnutiu PO a pod.).

Na záver doplníme ešte vyjadrenia účastníkov jednotlivých PIV ohľadne ich zvýšenia motivácie k absolvovaniu PIV. Tieto návrhy účastníkov vzdelávania boli vyjadrené v otázke č. 27. Prehľad návrhov a pripomienok absolventov na zvýšenie motivácie k absolvovaniu PIV (nepriamo k zvýšeniu kvality PIV) uvádzame v Tabuľke 4. Vynechali sme odpovede typu neviem posúdiť, bez odpovede a pod.

Tabuľka 4

Prehľad podielu najčastejších odpovedí na zlepšenia PIV

Návrhy, pripomienky absolventov PIV na zlepšenie vzdelávania	%
motivácia účastníkov bola dostatočná	29
praktické príklady, nácvik zručností	16
skupinová práca, súťaže	7
prezenčná forma vzdelávania	5

Najväčšia skupina absolventov PIV (29 %) nemala potrebu navrhovať zlepšenia alebo pripomienkovať organizáciu PIV, pretože považovali motiváciu absolventov za primeranú. 16 % opýtaných sa nazdáva, že motiváciu k absolvovaniu PIV je možné zvýšiť prostredníctvom zmeny používaných metód, a to zvýšením podielu praktických príkladov pri vzdelávaní a nácvikom zručností. 15 % opýtaných nevedelo na otázku odpovedať a 10 % na danú otázku neodpovedalo. 7 % absolventov považuje za spôsob zvýšenia motivácie intenzívnejšie používanie skupinovej práce. 5 % opýtaných akcentovalo prezenčnú formu vzdelávania, namiesto použitej online formy. Nasledovali návrhy na aktualizáciu alebo iné ďalšie vzdelávanie, rôzne formy hodnotenia absolventov lektormi za aktivitu, resp. finančné a iné benefity za účasť na vzdelávaní, intenzívnejšia propagácia vzdelávania, kontrola zo strany lektora, menej dištančných úloh, zmena času a miesta vzdelávania (popoludňajšie hodiny v piatok).

Určitá časť absolventov vyjadrila presvedčenie, že každý absolvent vzdelávania by mal mať hlavne vnútornú motiváciu, aby jeho postoj k realizácii podporných opatrení bol primárne pozitívny.

Pri inej analýze (viac Žovinec, Rosinský, Gatiaľ et al., 2024b) sa ukázalo, že existujú skupiny učiteľov a odborných zamestnancov, ktorí sú podstatne menej informovaní

o podporných opatreniach (napr. stredné školy, ZUŠ a CVČ) a/alebo sú nedostatočne rozpracované niektoré subproblematiky. Odborní a pedagogickí zamestnanci poukazovali najmä na dlhodobé „metodické vákuum“ pri konkretizácii účinných úprav metód, obsahu a prístupov vo vzdelávaní. Aj preto sme presvedčení o tom, že nové ponúkané programy inovačného vzdelávania zaplnia niektoré pomenované medzery a budú účastníkmi vyhľadávané.

Zoznam použitej literatúry

Žovinec, E., Rosinský, R., Gatiaľ, V., Sender, B., Kozlíková, M. & Štefanidesová, M. (2024a). *Hodnotenie spätnej väzby od absolventov programov profesijného rozvoja a odborných podujatí: interný materiál MŠVVaM SR*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže.

Žovinec, E., Rosinský, R., Gatiaľ, V., Sender, B., Kozlíková, M. & Štefanidesová, M. (2024 b). *Revízia Katalógu podporných opatrení – Kvalitatívne zhodnotenie implementácie na základe fokusových skupín: interný materiál MŠVVaM SR*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže.

PRÍLOHA

Položky dotazníka spätnej väzby po absolvovaní programu PIV v rámci projektu POO v K6-R2

- Otázka 1:** Ako hodnotíte obsah vzdelávania s ohľadom na obsah jednotlivých tém vzdelávania?
- Otázka 2:** Ako hodnotíte dosiahnutie stanovených cieľov vzdelávania?
- Otázka 3:** Ako hodnotíte rozsah a úroveň odborných vedomostí lektorky/lektora?
- Otázka 4:** Ste spokojná/ý s prístupom lektorky/lektora k účastníkom vzdelávania?
- Otázka 5:** Ako hodnotíte úroveň komunikácie lektorky/lektora s účastníkmi vzdelávania?
- Otázka 6:** Ako hodnotíte použité formy vzdelávania?
- Otázka 7:** Ako hodnotíte použité metódy vzdelávania?
- Otázka 8:** Ako hodnotíte dostupnosť a ochotu lektorky/lektora – konzultácie v prípade potreby, elektronická komunikácia a pod.?
- Otázka 9:** Ako hodnotíte celkovú časovú dotáciu vzdelávania vzhľadom na obsah vzdelávania?
- Otázka 10:** Ako hodnotíte dostupnosť miesta vzdelávania?
- Otázka 11:** Ako hodnotíte časový harmonogram vzdelávania?

- Otázka 12:** Vyhovovala Vám frekvencia vzdelávacích aktivít?
- Otázka 13:** Ako hodnotíte materiálo-technické a priestorové vybavenie miesta vzdelávania?
- Otázka 14:** Ako hodnotíte využívanie digitálnych technológií pri vzdelávaní?
- Otázka 15:** Ste spokojná/ý s poskytnutými vzdelávacími materiálmi?
- Otázka 16:** Ako hodnotíte komunikáciu organizátorov s účastníkmi vzdelávania pred vzdelávaním?
- Otázka 17:** Ako hodnotíte komunikáciu organizátorov s účastníkmi vzdelávania počas vzdelávania?
- Otázka 18:** Ako hodnotíte komunikáciu organizátorov s účastníkmi vzdelávania po ukončení vzdelávania?
- Otázka 19:** Hodnotíte atmosféru vzdelávania ako pozitívnu a tvorivú?
- Otázka 20:** Považujete lektorku/lektora za experta v danom obsahu vzdelávania?
- Otázka 21:** Mali ste dostatočný priestor na prezentovanie vlastných poznatkov, skúseností, príp. zručností?
- Otázka 22:** Považujete nadobudnuté poznatky, skúsenosti a zručnosti za využiteľné vo Vašej pracovnej činnosti?
- Otázka 23:** Považujete nadobudnuté poznatky, skúsenosti a zručnosti za využiteľné vo Vašom ďalšom profesijnom rozvoji?
- Otázka 24:** Odporučili by ste absolvované vzdelávanie svojim kolegom?
- Otázka 25:** Akú/é tému/y by ste doplnili do obsahu vzdelávacej aktivity?
- Otázka 26:** Boli Vám poskytnuté učebné materiály? V digitálnej alebo tlačenej forme?
- Otázka 27:** Akým spôsobom by ste zvýšili motiváciu účastníkov participovať na danej vzdelávacej aktivite?
- Otázka 28:** Vyberte, príp. doplňte metódy, ktoré boli využité počas vzdelávacej aktivity.

AUTORI/AUTORKA

doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: ezovinec@ukf.sk

doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

hlavný manažér Plánu obnovy a odolnosti – Komponent K6

Oddelenie pre inklúziu a špeciálnu pedagogiku, rané a predškolské vzdelávanie

Odbor podpory formálneho vzdelávania

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Pluhová 8, 831 03 Bratislava

e-mail: rastislav.rosinsky@nivam.sk

Ústav romologických štúdií

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre

Kraskova 1, 949 01 Nitra

PaedDr. Barbora Sender, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogickej fakulty UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: bsender@ukf.sk

VYTVÁRANIE EMOCIONÁLNE BEZPEČNÉHO PROSTREDIA U DETÍ A ŽIAKOV POMOCOU SPRIEVODNÉHO MATERIÁLU: ČINNOSŤ NA PODPORU SOCIÁLNEHO ZARADENIA

BLANKA CHYNORADSKÁ
JANA KOLÁČKOVÁ

Anotácia: V príspevku ponúkame námety na aktivity, ktoré prispievajú k emocionálne bezpečnému prostrediu u detí a žiakov. Aktivity sú rozdelené podľa vývinových období. Okrem aktivít pre deti predškolského veku a pre žiakov mladšieho a staršieho školského veku sa venujeme aj kľúčovým námetom, ktoré sú vhodné pri činnosti na podporu sociálneho zaradenia pre všetky vývinové obdobia. Popisujeme prácu s rozmanitosťou a dôležitosť spolupráce školy s rodinou. Taktiež venujeme pozornosť peer preventívnym programom, rovesníckej mediácii a rovesníckemu mentoringu.

ÚVOD

Cieľom podporného opatrenia *Činnosť na podporu sociálneho zaradenia* (Mravcová et al., 2023) je vytvoriť emocionálne bezpečné prostredie, v ktorom sa deti a žiaci budú cítiť ocenení, rešpektovaní, čo vedie k zlepšeniu akademického výkonu.

Nesmieme zabúdať na to, že sociálne zaradenie je dlhodobý proces. Ide o odstraňovanie bariér, ktoré bránia určitým skupinám plne sa zapojiť do spoločnosti. Bariérou môže byť napr. diskriminácia, predsudky a pod.

Prostredie, ktoré podnecuje výmenu nápadov a nových myšlienok, vytvára spolupráca medzi ľuďmi, ktorí sú z rôznych kultúr. Z tohto nám vyplýva, že spomínané podporné opatrenie je určené pre všetky deti a žiakov, z dôrazom na tých, u ktorých je predpoklad, že môže nastať problém so sociálnym zaradením.

Sprievodný materiál k podpornému opatreniu *Činnosť na podporu sociálneho zaradenia*

(2023) ponúka postupy pre sociálne zaradenie, ale každá škola musí rozvíjať tento proces svojím vlastným spôsobom a brať do úvahy špecifiká školy a jej potreby. V každej triede či kolektíve nájdeme deti/žiacov, ktoré potrebujú viac podpory (výrazne staršie ako zvyšok skupiny, s horším prospechom, opakujúci ročník, so zdravotným znevýhodnením, s nadaním, z iného etnika alebo iného sociokultúrneho prostredia, zo sociálne znevýhodneného prostredia, s odlišným materinským jazykom, z cudziny).

Podporné opatrenie Činnosť na podporu sociálneho zaradenia

Na to, aby sme vedeli čo najefektívnejšie nastaviť podporné opatrenie, rozvíjať sociálne zručnosti či medziľudské vzťahy v triede, je veľmi dôležitá pedagogická diagnostika a orientačná diagnostika.

Pri vytváraní emocionálne bezpečného prostredia a zabezpečovaní podpory sociálneho zaradenia dieťaťa/žiaka je veľmi dôležité rešpektovať vývinové osobitosti. Dôraz treba klásť na úzku spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len PZ/OZ) s odborníkmi, ktorí môžu pôsobiť priamo v teréne. V rámci spolupráce s terénnymi sociálnymi pracovníkmi, s pracovníkmi komunitných centier a iných mimovládnych organizácií môžu PZ/OZ získať informácie z ich osobných návštev priamo v rodinách žiakov, môžu sprostredkované spoznať komunitu, z ktorej žiak pochádza, jeho rodinné a kultúrne prostredie. Poznať prostredie, z akého žiak pochádza, je dôležité aj na lepšie pochopenie niektorých jeho reakcií a správania. Odborníci, ktorí pôsobia v teréne, môžu podporiť kontakt medzi školou a rodinou aj sprostredkovať kontakt na ďalšie neziskové organizácie, ktorých služby (doučovanie, voľnočasové aktivity) môže škola využiť pri naplňaní potrieb žiakov, pri riešení problémov, ale aj pri podpore a poradenstve deťom/žiakom a ich rodičom (Mravcová et al., 2023).

V období predškolského veku je dôležité začať u detí hlavne s posilňovaním inkluzívneho povedomia. Sociálnemu zaradeniu najviac bránia hlboko zakorenené predsudky a stereotypy. Mnoho metód inkluzívnej pedagogiky bolo vytvorených pre deti s určitými zdravotnými postihnutiami alebo znevýhodneniami (<https://welcome-idea.eu/#/manual>).

Je potrebné si uvedomiť, že prvotné skúsenosti, ktoré dieťa má s ľudskými vzťahmi a s osvojovaním si sociálnych zručností získava v rodine, až potom v materskej škole. K sociálnym kompetenciám patrí komunikácia (verbálna aj neverbálna), adaptácia na nové prostredie, porozumenie vlastným pocitom, emóciám, sebaovládanie, schopnosť pracovať s ostatnými a spolupracovať. Je pomerne veľa rozdielov v emocionálnom a sociálnom vývine. Ide najmä o výchovný štýl, históriu, osobnostné predpoklady, úroveň mentálneho vývoja vrátane spomínaných komunikačných schopností.

Sociálny vývin: Dieťa by malo zvládnuť odlúčenie od rodičov aj na dlhšiu dobu, malo by sa vedieť orientovať v novom prostredí, očakáva sa od neho určitá miera samostatnosti, práca v kolektíve a iné.

Medzi možné prejavy nezrelosti v sociálnych kompetenciách patrí: nevládnutie odlúčenia od rodičov, výraznejšie ťažkosti v komunikácii (napr. problém udržať očný kontakt, nedostatočné pochopenie gestám, mimike), ťažkosti v nadväzovaní kontaktov, rôzne prejavy maloadaptívneho správania, ako napríklad stráňenie sa detí, nezapájanie sa do spoločných aktivít, neschopnosť prijať a rešpektovať pravidlá a iné (Bednářová & Šmardová, 2012).

Priamy vplyv na výchovu a vzdelávanie a na procesy učenia má atmosféra v triede, ktorá vo významnej miere ovplyvňuje sociálne vzťahy či emócie. Tu je dôležité emocionálne bezpečie, ktoré zabezpečí dieťaťu duševnú pohodu. Predpokladom na budovanie takéhoto bezpečného prostredia je už spomínaná pedagogická diagnostika a diagnostika aktuálnej situácie v danom kolektíve rodičom (Mravcová et al., 2023).

Krátke námety vhodné pri činnosti na podporu sociálneho zaradenia

PREDŠKOLSKÝ VEK

Ranný kruh

V materskej škole je neodmysliteľnou súčasťou v organizačnej štruktúre dňa. Je možné ho využiť aj ako metódu, ktorá vytvára v kolektíve pocit súdržnosti. Prispieva k osobnostnému rozvoju detí a rozvoju sociálnych a komunikačných kompetencií. Deti tu majú možnosť formulovať vlastné názory a zároveň rešpektovať názory druhých.

V prípade, že máme v materskej škole dieťa, ktoré má problém so sociálnym zaradením, či už z dôvodu nevhodného správania, alebo to vyplýva z jeho diagnózy, je ranný kruh vhodný na upevnenie vzťahov, pochopenie inakosti, či vybudovanie bezpečného prostredia. Metódu ranného kruhu môžeme použiť aj v inej časti dňa. Dôležité je však stanoviť si pravidlá, ako napr. deti si navzájom neskáču do reči, rozpráva len ten, kto drží v ruke dohodnutý predmet a ďalšie. Ak robíme ranný kruh z dôvodu riešenia nejakého vážnejšieho problému, je potrebné ho realizovať v pravidelných intervaloch.

Podporiť inkluzívne vzdelávanie v materskej škole je vhodné aj rozprávkovými príbehmi, v ktorých má hlavný hrdina nejakú formu znevýhodnenia. V sprievodnom materiále nájdeme link na Rozprávky zo škrupinky od autorky Kšiňanovej (2010), ktorá približuje život so zrakovým postihnutím. Rovnako tam nájdete aj link na omaľovánky (bližšie www.nasainkluzivnaskola.sk).

Vytváranie spoločných pravidiel

Spoločenské pravidlá sprevádzajú človeka celý život. Cieľom je formulovať pravidlá pozitívne, umiestniť ich na viditeľnom mieste a *deti ich môžu* aj spečatiť odtlačkom prstov. Učiteľ si priebežne všimá dodržiavanie stanovených pravidiel a oceňuje ich.

Storytelling

Ide o metódu, pri ktorej sa deti vzdelávajú prostredníctvom príbehov. Príbehy nesú silný edukačný zámer, prostredníctvom ktorého učiteľ vychováva, pomáha lepšie pochopiť inakosť a fungovanie v spoločnosti. Môže ísť napríklad o príbehy ľudí so zdravotným znevýhodnením či pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Uvedieme tiež príklady kníh pre deti Mimi a Líza, Pupo a Fazulka, Opica škorica, Škriatok v pyžamku, a iné (Mravcová et al., 2023).

Sme jedineční

Učiteľka vedie rozhovor s deťmi o jedinečnosti každého z nás. Na každé dieťa povie nejakú pozitívnu vlastnosť a rovnako vyzve aj deti, aby našli nejaké druhy talentu *u svojich kamarátov*. Cieľom tejto aktivity je spolupracovať v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov. Rovnako je možné naučiť deti vcítiť sa do pocitov iných. Pochopiť pomoc v skupine či rozvíjať prosociálne správanie.

Dnes je špeciálny deň pochvál

Deti dostanú od učiteľky úlohu. Ich úlohou bude všimáť si iné deti v triede a keď uvidia, že niekto robí niečo dobré, tak ho pochvália. Je dobré deťom uviesť aj príklady: *Jurko pekne poskladal obrázok z puzzle*. Aktivita môže prebiehať aj v kruhu. Učiteľka hodí loptu dieťaťu a povie mu nejaký kompliment. Postupne sa hádže lopta a deti si hovoria komplimenty (máš pekné vlasy, pekne spievaš a pod.)

Hľadáme sa a spoznávame

Deti sa voľne pohybujú po triede a na signál učiteľky zastanú. Učiteľka povie, aby sa pochytili za ruky všetky deti, ktoré majú: modré oči, alebo majú aspoň jedného súrodenca, majú doma domáce zvieratko a pod. Táto hra sa môže hrať v rôznych obmenách. Napríklad, deti sedia v kruhu a učiteľka povie: „Do kruhu vstúpia deti, ktoré majú doma brata, alebo ktoré majú sukňu.“ Ostatné deti zatlieskajú tým deťom, ktoré sú v kruhu.

V tomto prípade je potrebná reflexia, mali by sme sa s deťmi porozprávať o pocitoch. Aký mali pocit, keď mohli ísť do kruhu, ako sa cítili, keď sa ich to práve netýkalo. Dôle-

žité je, aby zistili, že každý môže mať s niekým niečo spoločné a niečo odlišné. (Čo cítili, keď ste zistili, že môžu bežať/ísť na druhú stranu/do kruhu?) Deťom môžeme spočiatku ponúknuť obrázky vyjadrujúce rôzne emócie – radosť, smútok, strach, hanba. (Všimli ste si, kto bežal súčasne s vami? Dokážete vymenovať deti, ktoré bežali s vami?) V prípade, že máme v skupine dieťa s autistickým spektrom, radšej volíme nekontaktné formy (Capáková, 2021, Welcome Idea).

Medzi dôležité faktory patrí *Vytvorenie stálych a predvídateľných rutinných činností*. Deti so zábrami sa budú cítiť istejšie, ak úlohy zadávame pre deti vo dvojiciach. Prínosom sú taktiež aktivity zamerané na výtvarnú, hudobnú či tanečnú činnosť. Neútlmíme dieťa, aby sa zapájalo, skôr mu venujeme individuálnu pozornosť.

Hľadanie bohatstva

Deti rozdelíme do skupín po 4 deti. Skupiny spoločnou diskusiou majú prísť na niečo, čo platí len pre jedného z nich – nájsť výnimočnosť každého člena skupiny. Dopotomôť im môžeme obrázkami, ktoré navodzujú určité charakteristiky (napr. Peter hrá hokej, Anežka má dlhé vlasy a podobne).

Výtvarná aktivita

Učiteľka pripraví dostatočný počet farebných koliesok a veľký, z oboch strán nazeľeno natretý kartón. Do každej skupiny dá lepidlo. Na jednu stranu budú deti lepíť kvietky rôznych farieb. Jeden kvietok (koliesko) reprezentuje výnimočnosť každého dieťaťa, čím vytvoríme farebnú lúku.

Na druhú stranu budú lepíť len červené kvietky, ktoré budú reprezentovať to, čo majú deti spoločné.

V rámci reflexie učiteľka privádza deti k uvedomeniu si skutočnosti, že sa s ostatnými v niečom líšime a zároveň s nimi máme niečo spoločné. Na záver deti porovnávajú, aká lúka sa im páči viac a zdôvodnia prečo.

Hra na dôveru

Deti vytvoria dvojice a ich úlohou je doviest jedného z dvojice, ktorý má zaviazané oči, do cieľa tak, aby si navzájom neublížili. Pomocou hmatu majú deti uhádnuť, aké predmety sú vo vrecúšku. Obmena môže byť, že nakreslia niečo so zakrytými očami, alebo si vypočujú zvukovú rozprávku so zavretými očami, prípadne obujú sa a vyzujú so šatkou zakrytými očami.

Čo počuješ

Deti sledujú krátky dej rozprávky bez zvuku a ich úlohou je prerozprávať dej. Potom si rozprávku pozerú so zvukom (odporúčame napr. https://www.youtube.com/watch?v=_IEYFOe14iM). Obmenou môžu byť aktivity, pri ktorých si deti odovzdávajú odkazy bez použitia slov, alebo vyjadrujú emócie bez hlasu, prípadne vykonávajú nejakú činnosť za úplného ticha.

Hádaj, čo hovorím

Dobrovoľník rozpráva s ceruzkou v ústach a opisuje zvieratko, ktoré si sám zvolí. Ostatné deti ho počúvajú a snažia sa mu porozumieť. Postupne si to môže vyskúšať každé dieťa. Nasleduje vzájomný rozhovor o pocitoch rozprávajúceho aj počúvajúcich.

Projektové dni v MŠ

Môžeme ich realizovať počas roka, napr. *Deň Downovho syndrómu* – každoročne 25. marec; *Deň autizmu* – každoročne 4. apríl; *Biela pastelka* (každý rok na jeseň), (Drduľová, 2014; Welcome Idea).

MLADŠÍ A STARŠÍ ŠKOLSKÝ VEK

V základnej škole platí rovnako ako v materskej škole, že je dôležité podporovať inklúziu. Atmosféra v triede má veľký vplyv na sociálne vzťahy, emócie aj na celkovú úspešnosť. Dôležitým pilierom je emocionálna bezpečnosť. Budovať ju vieme dôslednou pedagogickou diagnostikou a mapovaním aktuálnej situácie v kolektíve. Taktiež sa odporúčajú spoločné výlety a aktivity mimo triedu v súlade so záujmami triedy.

Ranné kruhy/komunitné kruhy

Prostredníctvom nich vieme vytvoriť bezpečné prostredie a naučiť žiakov rešpektovať názory druhých, vedieť si povedať svoj názor v medziach slušného správania. Po vybudovaní dôvery v rámci skupiny je možné zamerať sa aj na otázky, ktoré sa týkajú problematickejších tém. Otázky je potrebné kľásť s ohľadom na špecifiká konkrétnej skupiny. Uvedieme niektoré námety na témy ranných/komunitných kruhov, ktoré môžu pomôcť k emočnému naladeniu žiakov cez neverbálnu komunikáciu:

Čo je tu na smiech?

Deti hľadajú niečo okolo seba, čo ich rozosmeje. Veľký pozor na to, aby to neskĺzlo do sarkazmu a ironie.

Každý môže mať svojho dobrého pomocníka.

Raz za týždeň dáme každému žiakovi vylosovať meno jedného spolužiaka. Počas ďalšieho týždňa bude jeho dobrým pomocníkom. Úlohou bude aspoň jedno konkrétne gesto podpory, pomoci, povzbudenia, alebo nájsť spôsob, ako spolužiakovi urobiť radosť. Losovanie je tajné a vie o ňom len triedny učiteľ. V prípade, že niekto odmietne byť dobrým pomocníkom, nenútime ho. Pokúsime sa nájsť niekoho, kto by bol ochotný a pred triedou ho pochválime a oceníme. Tento typ aktivity nám zároveň môže ukázať, kto je v triede na periférii (Halamová, 21024).

Mapa bezpečia a schránka dôvery

Jej cieľom je zistiť, ako bezpečne sa žiaci cítia. Žiaci určujú pridelovaním bodov miesto, kde sa cítia bezpečne. Staršie deti si môžu vytvoriť plán školy, kde si zakreslia miesta, ktoré vnímajú bezpečne. Môžu to urobiť doma a robia to anonymne. Následne pri reflexii prediskutujú, čo by mohla škola urobiť, aby bola bezpečným miestom (napr. jedáleň, WC, trieda, školský dvor a pod.). Pri reflexii sa zároveň porozprávajú, aké emócie sa žiakom viažu ku konkrétnym miestam.

Tu je dôležitá rovesnícka podpora. Vedie k zlepšeniu rovesníckych vzťahov. Cieľom je naučiť sa korektne riešiť problémy medzi sebou, pod dohľadom pedagóga. Úlohou žiakov je pomenovať problém, ktorým môže byť napríklad šikana, vzťahy v triede, vzťahy zo staršími žiakmi (Mravcová et al., 2023).

Láska a hnev

Zameriavame pozornosť žiakov na to, že k istej osobe sa môžu správať a prejavovať pocity pozitívne aj negatívne. Žiaci sedia v kruhu so zavretými očami a ich úlohou je porozmýšľať nad tým, na ktorého spolužiaka/spolužiačku sa niekedy hnevajú. V predstavách podídu k danej osobe a povedia jej v mysli, čo ich nahnevalo. Potom pôjdu opäť v mysli k tej istej osobe a povedia jej, čo sa im na nej páči. Potom otvoria oči a porozprávajú sa o tom, čo v svojej fantázii prežili. Je potrebné dávať pozor, aby žiaci nehovorili všeobecné konštatovania (napr. blbec, hlupák), ale konkrétne tvrdenia (hnevá ma, že mi čmáraš po zošite. a pod.). Keď hnev konkrétne pomenujú, uvedomia si, že sa nehnevajú na danú osobu, ale na jej spôsob správania.

Hlasovanie

Aktivita poukazuje na to, že na tú istú vec môžu mať rôzne názory a ukazuje aj ako rýchlo a jednoducho sa dá tento názor povedať. Učiteľ povie žiakom nasledovné pravidlá: keď zdvihnete ruku a ukážete 5 prstov, znamená to, že považujete rozhodnutie za

správne; keď ukážete 4 prsty, rozhodnutie je v poriadku, ale viete si predstaviť aj niečo lepšie; keď ukážete 3 prsty, znamená to, že návrh akceptujete, ale nie ste úplne spokojní a keď ukážete 1 alebo 2 prsty, nadšenie pre vec je ešte menšie. Keď ukážete päť, dávate najavo, že vám je to úplne jedno a ak s návrhom absolútne nesúhlasíte, ukážete prst dole. Učiteľ takto hneď vidí, aké názory majú žiaci v triede (Koníčková, 2024).

DIEŤA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Tieto deti sú spravidla ochudobnené o interakciu s rovesníkmi, ktorá je nevyhnutná na začlenenie do kolektívu. Pri začleňovaní je potrebné brať do úvahy niekoľko špecifik, napríklad osobitné formy komunikácie, či kompenzačné pomôcky. Z výhod inklúzie čerpajú všetky zainteresované strany. Prostredníctvom inklúzie búrame sociálne bariéry, predchádzame stigmatizácii, prináša to citlivejší prístup, možnosť spolupráce v rôznorodej skupine a iné (Mravcová et al., 2023).

Dôležité a kľúčové námety vhodné pri činnosti na podporu sociálneho zaradenia pre všetky vývinové obdobia detí a žiakov

Práca s rozmanitosťou

V rámci skupinových aktivít môže PZ/OZ na všetkých stupňoch vzdelávania realizovať aktivity, ktoré povedú všetky deti/žiakov k vyššej miere tolerancie, k rozvoju vzájomnej empatie či k eliminácii negatívnych stereotypných predstáv. V rámci aktivít v rôznych sociokultúrnych skupinách sa deti/žiaci naučia komunikovať a spolupracovať medzi sebou, sú vedení uvedomovať si iné aspekty rôznych kultúr, pochopiť odlišnosti a učiť sa ich rešpektovať u iných. Tiež prispievajú k zvýšeniu tolerancie medzi deťmi/žiakmi navzájom. Napríklad aj u rómskych detí/žiakov takéto aktivity vedú k vyššiemu sebavedomiu a tiež k väčšiemu záujmu o vzdelávanie. V prípade, že sa s triedou nepracuje, môže viesť k vyhroteniu vzťahov, k šikanovaniu (z dôvodu inej etnicity alebo sociálneho vylúčenia). (Koláčková et al., 2023)

Spolupráca s rodinou, podpora rodiny

Dôležité je neustále vytvárať priestor na vedenie dialógu medzi PZ a OZ a rodičmi/ZZ, pričom je potrebné zachovať otvorenosť voči rôznym názorom a návrhom. To zabezpečí, aby riešenia, ktoré sa prijímajú, boli akceptované všetkými stranami.

Kľúčovou úlohou je získať si dôveru členov rodiny a budovať s nimi vzťahy. Vybudovanie dôvery medzi rodičmi a školou je prvým krokom k tomu, aby rodič ostal so školou v rámci svojich možností v kontakte a podieľal sa na úlohách, ktoré mu z tohto

vzťahu plynú. Pozitívny vzťah a komunikácia sú základom efektívnej spolupráce medzi školou a rodinou na formálnej i neformálnej úrovni.

Je potrebné pri tom rešpektovať fakt, že vplyv na budovanie spolupráce rodiny so školou má aj sociokultúrny kontext (napr. chudoba rodiny, časová zaneprázdnenosť jednorodičov, odlišné svetonázory a hodnotové rámce a pod.). Viac o budovaní spolupráce nájdete v dokumente [Budovanie spolupráce s rodičmi](#) (Krnáčová et al., 2023).

Pravidelné stretnutia s rodičmi vytvárajú priestor na vzájomné poznávanie sa; stretnutia by preto nemali byť organizované len v prípade ťažkostí, ktoré je potrebné riešiť, ale mali by sa realizovať priebežne od začiatku roka a mal by sa na nich vytvárať priestor aj na ocenenie, podporu a diskusiu. Vďaka budovanej dôvere budú stretnutia ľahšie plniť aj cieľ výmeny informácií medzi rodičmi a PZ a OZ, čo následne vedie k väčšej prepojenosti domácej prípravy s učením v škole.

Dobrou formou nadviazania vzťahu sú spoločné rodičovské stretnutia, ktoré zapájajú všetkých účastníkov vzdelávania (deti, žiakov, rodičov, PZ a OZ). Postup je odlišný ako pri bežných rodičovských združeníach. Ako prví sa vyjadrujú k úspechom a problémom žiaci, ako druhí sa vyjadrujú zákonní zástupcovia a až po vypočutí si žiakov a rodičov sa k problematike vyjadrujú pedagogickí a odborní zamestnanci. Prípadne, ak je to potrebné, posledné sa k danej veci vyjadrí aj vedenie školy (Špotáková et al., 2017).

Témy stretnutí s rodičmi sa najčastejšie týkajú poradenskej, konzultačnej a informačnej činnosti. Spočívajú v hľadaní optimálnych prístupov rodiča k dieťaťu/žiakovi, v oblasti domácej prípravy, osobných a vzťahových problémov, náročných životných situácií alebo krízy v rodine. PZ/OZ môže byť zákonným zástupcom nápomocný aj v poskytovaní základného sociálnoprávneho poradenstva a pomoci (napr. pri využívaní dávok sociálnej pomoci, pri písaní rôznych žiadostí pre úrady, pri zabezpečení diagnostického vyšetrenia v CPP, pri sprostredkovaní lekára, logopéda a ďalších odborníkov, pri zabezpečení obedov zadarmo, pri zabezpečení doučovania a záujmových krúžkov, pri nadviazaní spolupráce s rôznymi OZ v blízkom okolí a podobne).

K podpore dobrého vzťahu medzi rodinami a školou môžu prispieť:

- informačné materiály o základných pravidlách a formách komunikácie a spolupráce školy a rodičov,
- príručky o škole, v ktorých možno nájsť všetko o jej vzdelávacom programe, systéme hodnotenia a ďalších aspektoch života školy,
- slovníček na oznamy a úlohy – obojstranné oznamy aj zo strany PZ a OZ aj rodičov,
- pri vstupe do školy nástenka pre rodičov,

- školský časopis, informačný občasník – ktorý má rodič nielen dostupný na prečítanie, ale sám doň môže písať príspevky, námety na výlety, skúsenosti s výchovou a učením svojich detí/žiacov,
- umožniť rodičom návštevu triedy počas vyučovania, aby mali možnosť vidieť svoje dieťa v bezprostrednej situácii tak, ako sa na hodine správa, reaguje a zapája, zapájanie rodičov do výučby, spoločné aktivity pre deti/žiacov a rodičov,
- pravidelné konzultačné hodiny – určiť presný čas konzultačných hodín PZ a OZ s rodičmi,
- portfólio dieťaťa/žiaka – rodič, ale aj samotné dieťa môže do portfólia zaznamenať, ako sa dieťa pripravuje na vyučovanie, ako si píše domáce úlohy, koľko času venuje čítaniu, sledovaniu televízie, športu, krúžkom atď.,
- spoločné konzultácie nad portfóliom (PZ a OZ, rodič a dieťa),
- dni otvorených dverí: otvorený deň pre rodičov – v daný deň sa rodičia môžu porozprávať s učiteľmi, vychovávateľmi, odbornými zamestnancami školy (sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, psychológ, osobný asistent atď.) o svojom dieťati a jeho napredovaní alebo úskaliach, neformálne spoločenské stretnutia,
- otvorený deň pre rodičov a deti/žiacov – rodičia spolu s deťmi prichádzajú do školy a deti/žiaci predstavujú všetkým prítomným, najmä však svojim rodičom svoje portfóliá, ktoré obsahujú slohové práce, výtvarné diela, projekty a pod., špeciálne programy pre rodičov a deti/žiacov,
- aktivity na prepájanie rodičov marginalizovaných komunít s rodičmi z majoritnej komunity s cieľom vzájomného spoznávania, zbližovania sa a vzájomnej podpory, napr. formou rodičovských kútikov s rôznymi spoločnými aktivitami, knižnica na škole a pod.,
- zriadenie komunitných a poradenských centier pre rodičov v škole a pod. (Kolíáčková et al., 2023).

Peer preventívne programy, rovesnícka mediácia, rovesnícky mentoring

Podstatou peer skupiny je vzájomná žiacka podpora, keď starší žiaci zo školy pomáhajú mladším žiakom s mimoškolskou prípravou, prípadne v rámci rovesníckej podpory môžu študijne úspešnejší žiaci pomáhať svojim menej úspešným spolužiakom z rovnakého ročníka.

Pri riešení konfliktov medzi žiakmi je vhodné využiť tzv. rovesnícku mediáciu, ktorá predstavuje riešenie sporov a konfliktov medzi žiakmi prostredníctvom rovesníckych mediátorov. Cieľom rovesníckej mediácie je, aby sa žiaci – mediátori naučili počúvať, pozorovať, predvídať a vhodne vstupovať do konfliktu. Motiváciou školy pri vstupe do

programu rovesníckej mediácie môže byť, že sa PZ/OZ a žiaci naučia pravidlá a metodiku mediačných rozhovorov, poskytovať žiakom dostatok osobnej komunikácie a priamych skúseností, podporovať preventívny systém na škole, kultivovať kultúru a podporovať kvalitný hodnotový systém školy (Bieliszová, 2013).

Pri rovesníckom mentoringu ide napríklad o prepojenie žiaka s aktívnym stredoškólakom alebo dospelou osobou, ktorá ho sprevádza vzdelávaním. Účelom tohto prepojenia nie je iba doučovanie, ale aj motivovanie žiaka k vzdelávaniu, učeniu sa a podpora jeho talentu. Efektívnosť peer programov môžeme odôvodniť skutočnosťou, že vrstovníci sú osoby, ktoré sú si blízke nielen vekom, ale aj sociálnym postavením, majú spoločné hodnoty a záujmy (Liberčanová, 2020).

ZÁVER

Pri vytváraní emocionálne bezpečného prostredia u detí a žiakov môže byť inšpiráciou sprievodný materiál k podpornému opatreniu *Činnosť na podporu sociálneho zaradenia* (Mravcová et al. 2023). Pri sociálnom zaradení a vytváraní emocionálne bezpečného prostredia dieťaťa/žiaka, je potrebné zohľadniť individuálne a vývinové osobitosti v súlade s potrebami celého kolektívu. V príspevku ponúkame námety rozdelené na aktivity podľa jednotlivých vývinových období, ale aj aktivity vhodné pre všetky vývinové obdobia detí a žiakov.

Mohli by sme to vyjadriť aj vetou: *V triede sa musíme cítiť spolu v bezpečí, kde každý má svoje miesto a každý je vypočutý.*

Zoznam použitej literatúry

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2012). *Školská zrelosť*. Editka.

Bielešová, D. (2013). *Rovesnícka mediácia. Zmierovanie prostredníctvom rovesníckych mediátorov*. Wolters Kluwer (Iura Edition).

Capáková, L. et al. (2021). *Inklúzia pestré aktivity pre deti*. RAABE.

Durdulová, T. (2014). *Začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do prostredia materskej školy. Metodicko-pedagogické centrum*. https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/durdulova_0.pdf

Halamová, M. (2024). *Aktivity na rané kruhy počas adaptačného obdobia žiakov*. <https://shorturl.at/AlpRK>

Hollá, K. (2020). *Výchovné problémy a výchovné poradenstvo*. UKF PF v Nitre.

- Koláčková, J. (2023). *Úloha sociálneho pedagóga pri uplatňovaní segregácie v kontexte inkluzívneho prístupu v škole*. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/08/uloha-socialneho-pedagoga-pri-uplatnovani-desegregacie.pdf>
- Koničková, J. (2024) Hry, ktoré pomáhajú riešiť problémy v triede. In. *Eduworld*. <https://eduworl.sk/cd/jaroslava-konickova/4331/hry-ktore-pomahaju-riesit-problemy-v-triede>
- Krnáčová, Z. et al. (2023). *Budovanie spolupráce s rodičom*. VÚDPAP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/03/BUDOVANIE-SPOLUPRACE-S-RODICOM.pdf>
- Krnáčová, Z. & Križo, V. (2022). *Multidisciplinárny prístup na školách*. VÚDPAP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/03/Multidisciplinarny-pristup-v-skolach-s-recenziou-v1.02.pdf>
- Liberčanová, K. (2020). *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. [on-line]. PF TU.
- Mravcová, Z., Rosinský, R., Vyšňa, M. et al. (2023). *Činnosť na podporu sociálneho zaradenia: Sprievodný materiál k podpornému opatreniu*. NIVaM. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/167/27503.40dba5.pdf>
- Pol, M. (2005). *Kultúra školy: príspevek k výzkumu a rozvoji*. Muni Press.
- Špotáková, M., Kundráťová, B., Štefková, M., Vojtová, Z. & Zikmund Perašinová, D. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. VÚDPaP. <https://www.minedu.sk/data/att/14615.pdf> (Informačná brožúra pre pedagógov základných škôl).
- [Welcome idea. https://welcome-idea.eu/#/manual](https://welcome-idea.eu/#/manual)

AUTORKY

Mgr. et Mgr. Blanka Chynoradská, DiS.

Regionálna metodička pre systém podporných opatrení, NIVaM – KP v Bratislave, Ševčenkova 11, 851 01 Bratislava
e-mail: blanka.chynoradska@nivam.sk

PhDr. Jana Koláčková, PhD.

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku, NIVaM – KP v Bratislave, Ševčenkova 11, 851 01 Bratislava
e-mail: jana.kolackova@nivam.sk

SYSTÉM PODPORNÝCH OPATRENÍ – SKŁBENIE ODBORNOSTI A ĽUDSKOSTI: ANALÝZA VYBRANÝCH ASPEKTOV SYSTÉMU PODPORNÝCH OPATRENÍ Z POHĽADU PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL

ANDREA LEHENOVÁ

Anotácia: Príspevok sa venuje wybraným aspektom procesu zavádzania podporných opatrení z pohľadu kľúčových aktérov, pedagogických/odborných zamestnancov a ponúka: 1.analýzu vzdelávacích potrieb v kontexte inklúzie a systému podporných opatrení, 2. vnímanie výhod a nevýhod zavádzania podporných opatrení očami pedagogických/odborných zamestnancov, 3. zdroje spokojnosti v pracovnej oblasti v súvislosti s poskytovaním podpory žiakom, 4. identifikáciu prekážok, s ktorými sa pedagogickí/odborní zamestnanci reálne stretávajú pri zavádzaní podporných opatrení. Zámerom príspevku je podnietiť diskusiu o profesionálnom rozvoji pedagogických/odborných zamestnancov v kontexte systému podporných opatrení a prispieť k skvalitneniu implementačnej stratégie.

ÚVOD

Profesionalita pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej len PZ a OZ) je jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich kvalitu vzdelávania. V kontexte dynamických zmien v školstve a narastajúcich požiadaviek na individualizovaný prístup k deťom a žiakom je dôležité zamýšľať sa nad tým, aké kompetencie sú kľúčové a ako ich možno efektívne rozvíjať, to je účelom tohto príspevku.

Jedna z účastníčok programu inovačného vzdelávania s názvom *Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku* trasúcim sa hlasom zdieľala počas vzdelávania túto skúsenosť: „Až teraz pred dôchodkom si

uvedomujem, akú dôležitú úlohu zohrávame my, učitelia v životoch našich žiakov. Prednedávnom som stretla staršieho kolegu, bývalého pána učiteľa, ktorý sa mi so slzami v očiach zveril s nedávnym zážitkom. Bol u známych na svadbe a stretol sa s veľmi láskavou čašníčkou, ktorá obsluhovala hostí. Keď sa mu prihovorila, spoznal v nej svoju bývalú žiačku, ktorú nechal v piatom ročníku prepadnúť. Vyrozprávala mu svoj životný príbeh o nepriazni osudu, ktorej čelila od detstva. „Hanbil som sa uvedomujúc si, ako málo stačilo, aby škola tlmila nepriaznivý vplyv rodinného prostredia. Úmrtie matky, alkoholizmus otca, vážne ochorenie žiačky, hendikepovaný súrodeneček. To, čo ona ustála, to bolo hrdinstvo. Stačilo málo, slovo povzbudenia, prejavenie záujmu o to, čo sa deje v jej živote. Presadil som si, aby táto žiačka opakovala ročník, veď známkový nepustili. Moje ľahkovážne rozhodnutie prinieslo do jej života toľko trpkosti, bolesti, výsmech a ponižovanie zo strany žiakov i niektorých učiteľov, pocit osamelosti, úzkosť, depresiu, nechúť žiť. Prosím vás, učitelia, učte tak, aby bola dôležitejšia ľudskosť než vedomosti. Veď ona, aj keď vo vedomostiach mala značné medzery, ohromila ma svojou ľudskosťou a vládou. Ľudskosť – človečina je to, čo robí človeka človekom.“ Ide o ukážku konkrétneho prípadu, ktorý však poukazuje na pomerne často vyskytujúci sa problém v školstve, s ktorým sa stretávame, keď odbornosť, rozumové poznanie, kognitívne aspekty osobnosti považujeme za vyššiu kvalitu, ako tie nonkognitívne, ktoré sa týkajú našej emocionality, sebaregulačných mechanizmov.

Potreba skĺbenia odbornosti a ľudskosti

Profesionalita PZ/OZ v sebe zahŕňa tak kognitívne, ako aj nonkognitívne aspekty osobnosti. Je potrebné mať osvojené poznatky korešpondujúce s poznaním vedy v tej ktorej oblasti, ovládať didaktiku daného predmetu, ale je žiaduce mať aj schopnosť všimnúť si potreby dieťaťa/žiaka, identifikovať oslabenia, schopnosť vcítiť sa, porozumieť situácii dieťaťa/žiaka a mať s ním súcit, ktorý vedie k snahe uľahčiť mu jeho život. PZ/OZ by mal mať schopnosť nielen zistiť determinujúce činitele daného problému, (na strane dieťaťa/žiaka, jeho rodiny), ale aj schopnosť svojím ľudským prístupom tmiť nepriaznivý dopad rizikových faktorov vývinu osobnosti dieťaťa/žiaka. Ide o súbor osobnostných zručností, výbavu PZ/OZ, ktorá má súvis s emocionálnou oblasťou osobnosti, s emočným štýlom a jeho dimenziami (reziliencia, postoj, sociálna intuícia, sebavedomie, citlivosť na kontext, pozornosť) (Davidson, Begley, 2012). Schopnosť porozumieť prežívaniu detí/žiakov súvisí so schopnosťou PZ/OZ porozumieť vlastným emočným reakciám a stavom, vedieť nielen pomenovať jednotlivé emócie, emočné stavy, ale mať hlboký vhľad do chápania významu jednotlivých emócií, rozumieť ich charakteristickému prejavu a hlavne ich zámeru, viesť k zme-

ne tak, aby pomáhali učiť sa, rozvíjať a využívať osobný potenciál (McLaren, 2018, 2020). Neodmysliteľnou súčasťou osobnostnej výbavy PZ/OZ je empatia a súcit, poznanie ich aspektov (empatická nákazlivosť, presnosť, regulácia emócií, pohľad očami druhého, záujem o druhých, vnímavé zapojenie (McLaren, 2020).

O potrebe skĺbenia odbornosti a ľudskosti pri zavádzaní podporných opatrení hovoríme v nadväznosti na základné ciele zmien kurikula základného vzdelávania. Cieľom týchto zmien je predovšetkým snaha o to, aby každý žiak mal príležitosť získať základné vzdelanie v súhre a vzájomnej prepojenosti všetkých vzdelávacích oblastí a vo vyváženej podpore kognitívneho, fyzického, emocionálneho, sociálneho a duchovného vývinu, aby mal možnosť porozumieť svetu a svojmu miestu vo svete ako súčasti lokálneho a globálneho prostredia, aby mal možnosť rozvinúť schopnosť učiť sa, nadobudnúť a nestratiť vnútornú motiváciu pre vzdelávanie, osvojiť si zručnosti potrebné pre život a perspektívne pracovné uplatnenie a celoživotné učenie sa. Tiež aby mal možnosť dostať individuálnu podporu, rozvinúť osobné kapacity a potenciál a aby mohol rozvinúť svoje charakterové vlastnosti a získal pevný hodnotový a morálny základ svojej osobnosti. Nositeľom týchto plánovaných zmien je PZ/OZ s rozvinutými profesijnými kompetenciami, s vytvorenými materiálnymi a technickými podmienkami, s potrebnou metodickou podporou (Hapalová, Fridrichová, Pupala et al., 2022).

Podporné opatrenia – príležitosť skĺbiť odbornosť a ľudskosť pedagogických a odborných zamestnancov

Podporu detí/žiacov vo vzdelávaní ustanovuje novela školského zákona č. 182/2023 Z. Z. schválená 9. mája 2023 s účinnosťou od 1. septembra 2023. Podpora prostredníctvom systému podporných opatrení je poskytovaná školou alebo školským zariadením a je potrebná na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti. Podporné opatrenia v školstve zohrávajú kľúčovú úlohu pri zavádzaní inklúzie v školstve a sú príležitosťou na to, aby sa odbornosť a ľudskosť pedagogických/odborných zamestnancov efektívne prepojili. Ľudskosť ako súčasť profesionálneho prístupu PZ/OZ možno definovať ako schopnosť citlivo, empaticky a eticky pristupovať k deťom/žiakom v procese edukácie a zahŕňa také osobnostné schopnosti, zručnosti ako sú: empatia, súcit, rešpekt a uznanie dôstojnosti každej ľudskej bytosti, rešpektovanie rozmanitosti, podpora rozvoja, otvorená komunikácia, etika a zohľadnenie najlepších záujmov dieťaťa/žiaka, ochota spolupracovať a uplatňovanie multidisciplinárneho prístupu, sociálna zodpovednosť a vedomie vlastného vplyvu na rozvíjanie inkluzívnej kultúry nielen v škole, ale aj v spoločnosti. Profesionalita PZ/OZ, skĺbenie

odbornosti a ľudskosti pri zavádzaní podporných opatrení znamená vytvárať a udržiavať prostredie, v ktorom sa deti/žiaci cítia akceptovaní, podporovaní a motivovaní, vytvárať prostredie, v ktorom sú saturované bazálne psychické potreby (byť prijatý, byť kompetentný, byť samostatný (Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). Poďme však o krok ďalej, od toho, čo by malo byť k tomu, čo je realitou školstva. Nedávno zverejnené výsledky medzinárodnej štúdie HBSC na vzorke 10 tisíc 11 až 15-ročných školákov (Kleпоч Majdaková, 2023) poukazujú na to, že duševné aj telesné zdravie detí/žiacov na Slovensku vykazuje celkové zhoršenie, menej sa hýbu, trávajú viac času na sociálnych sieťach, je narušený ich spánok, nevedia zvládať školskú záťaž. Podľa výsledkov HBSC štúdie v oblasti duševného zdravia narastá počet detí/žiacov s rizikom depresie, prežívania silnej úzkosti, osamelosti. Narastá počet tých, ktorí subjektívne hodnotia, že majú problémy v oblasti emócií, koncentrácie a správania. Deti/žiaci v prieskume HBSC odpovedali na otázky, či sú so školou celkovo spokojné, či dôverujú svojim pedagógom a z čoho pociťujú najväčší psychický tlak.

Čo sa týka celkového pocitu zo školy, deti na Slovensku v porovnaní s ostatnými krajinami HBSC štúdie do školy nechodia s veľkým nadšením. Len 21% žiakov uviedlo, že sa im v škole veľmi páči. V škole sa menej páči chlapcom ako dievčatám. Deťom/žiakom sa v školách s pribúdajúcim vekom páči stále menej. Len 22 % zažíva v škole pravidelne úspech, pričom je to viac chlapcov ako dievčat. Narastá počet detí/žiacov, ktorí prežívajú intenzívny stres a tlak pri plnení školských úloh. Ako záťaž vnímajú, že sa učia veci, ktorým nerozumejú. Podobne rastú čísla aj pri prežívaní stresu z testovania a skúšania, ktorý je mimoriadne vysoký u 13 a 15-ročných dievčat (81 – 85 %). PZ/OZ sú dospelé osoby, s ktorými deti/žiaci trávajú pomerne veľa času, no so svojimi problémami sa na nich obracajú len zriedka (22 %). Rastú počty detí/žiacov, ktorí vnímajú, že sa o nich dospelí v škole skutočne nezaujímajú (14 % dokonca odpovedalo, že nikdy), že ich len občas pochvália (35 %), len občas počúvajú, čo potrebujú povedať a len málo veria, že budú mať úspech.

Podľa záverov HBSC štúdie pocit dôvery detí voči učiteľom vo všeobecnosti za posledné roky klesá. Učiteľom viac dôverujú chlapci ako dievčatá, najviac nedôvery voči učiteľom pozorujeme u 15-ročných dievčat (až 75 %), najmenej u 11-ročných chlapcov (38 %). Viac ako polovica detí/žiacov (53 %) nemá ani jedného učiteľa, ktorý je tu pre nich, keď potrebujú pomoc. Len cca 17 % s istotou odpovedalo, že takého učiteľa má. V priemere 43 % detí/žiacov neverí, že má aspoň jedného učiteľa, ktorý chce, aby niečo v živote dosiahli. Viac, ako polovica (51 %) uviedla, že nemá v škole ani jedného učiteľa, ktorý ich povzbudzuje a podporuje, len 15% uviedlo, že má aspoň jedného takého učiteľa. Približne 45 % detí/žiacov nemá ani jedného učiteľa, ktorý sa ich snaží naučiť a venuje im čas, keď im to nejde. Tento deficit vnímajú hlavne mladší chlapci,

až 52 % 11-ročných. Len 20 % detí/žiacov uviedlo, že má aspoň jedného takého učiteľa. Viac ako 43% nemá v škole ani jedného učiteľa, u ktorého očakávajú, že sa pokúsi vyriešiť problémy, keď nastanú. S istotou sa na to spolieha okolo 22 % detí/žiacov. Viac ako polovica detí/žiacov (53 %) vo všetkých vekových kategóriách sa domnieva, že v škole nemá ani jedného učiteľa, ktorý sa o nich zaujíma. Iba 15 % na túto otázku odpovedalo vyslovene kladne. Najhoršie sú na tom 13-roční chlapci (len 13 %). 49% detí/žiacov sa stotožnilo s tvrdením, že učiteľom na nich nezáleží. Na druhej strane, pocit prijatia „takých, akí sú“ od učiteľov majú takmer tri štvrtiny detí (73 %). S vekom tento počet klesá, o niečo horšie je tento pocit je u dievčat. Deti neveria vo vlastnú moc ovplyvniť veci, ktoré sa ich bytostne týkajú.

Výsledky poukazujú na to, že deťom/žiakom chýba pocit, že na ich názore záleží, že môžu veci meniť k lepšiemu a že o svojich problémoch vedia hovoriť, cítia sa nevy počuté, cítia, že sú v nerovnocennom postavení s učiteľmi, vnímajú nespravodlivosť, ktorá vyplýva z nedôvery učiteľov voči žiakom (Kleпоч Majdáková, 2023). Tieto dáta poukazujú na fakt, že bazálne psychické potreby detí/žiacov v našich školách nie sú dostatočne saturované zo strany PZ/OZ. Deti/žiaci potrebujú viac starostlivosti, ako sa im aktuálne dostáva a zavádzanie podporných opatrení vnímame ako jednu z možností nápravy v tejto oblasti. Samozrejme, za predpokladu, že PZ/OZ budú pri ich zavádzaní mať dostatočnú podporu, metodické usmernenie a pomoc a vytvorené adekvátne podmienky na pracovisku.

Z výsledkov meraní Inštitútu duševného zdravia v roku 2021 (Kleпоч Majdáková, 2023) vyplýva, že až 65 % učiteľov pocitovalo vo svojej práci zvýšený stres, až 57 % uviedlo vyčerpanie, 45 % zvažovalo odchod z profesie učiteľa. Zdrojom ich stresu je hlavne pracovná záťaž, nemožnosť nájsť rovnováhu medzi pracovným a súkromným životom a administratíva. Popritom im ostáva málo času venovať sa deťom/žiakom a skutočne sa dozvedieť, čo ich trápi. Závery uvedených prieskumov poukazujú na smutnú skutočnosť našej školskej praxe, PZ/OZ, ktorí vnímajú v pracovnej oblasti výraznú záťaž a nemajú zdroje na jej zvládanie, nedostáva sa im adekvátne podpora, metodické usmernenie, poradenstvo a pomoc nedokážu efektívne poskytovať podporu žiakom.

Výsledky prieskumnej činnosti zameranej na vybrané aspekty zavádzania podporných opatrení.

V nasledujúcej časti venujeme priestor prezentácii výsledkov našej prieskumnej činnosti, aby sme vniesli viac svetla do procesu „zžívania sa“ PZ/OZ s inováciami v našom školstve. Potrebujeme pochopiť ich vnímanie, ich prežívanie, aby sme im vedeli poskytnúť adekvátnu pomoc v podobe metodického usmernenia, vzdelávacích

programov a poradenstva. Predmetom nášho skúmania bola oblasť profesionálneho rozvoja pedagogických/odborných zamestnancov v kontexte inklúzie a systému podporných opatrení. Prieskumnú vzorku tvorili pedagogickí a odborní zamestnanci škôl a školských zariadení, ktorí sa zúčastnili vzdelávacích programov NIVAM (programy inovačného vzdelávania, odborné podujatia) v školskom roku 2023/2024.

Do prieskumu sa zapojili na základe online výzvy, ich účasť bola dobrovoľná a v priebehu prieskumu odpovedali na otázky v dotazníku vytvorenom prostredníctvom google forms. Zapojilo sa 111 respondentov (4,5% mužského, 96,5% ženského pohlavia). Z hľadiska veku najmenšiu skupinu (3%) tvorili respondenti do 30 rokov, 19% respondentov bolo v skupine do 40 rokov, najpočetnejšiu skupinu (41%) tvorili respondenti do 50 rokov. Druhou najväčšou skupinou (32%) boli respondenti do 60 rokov, viac ako 60 rokov malo 5% respondentov. Z hľadiska miesta pracoviska početnejšiu skupinu (63,1%) tvorili respondenti z miest, v porovnaní s respondentmi pracujúcimi na školách v dedinskom prostredí (36,9%). Z hľadiska dĺžky praxe sme respondentov rozdelili do skupín: prvú skupinu do 5 rokov praxe tvorilo 21% respondentov, druhú skupinu do 10 rokov praxe tvorilo 9% respondentov, tretiu skupinu do 20 rokov praxe tvorilo 18% respondentov, štvrtú skupinu do 30 rokov praxe, tvorilo 35% respondentov, piatu skupinu do 40 rokov praxe tvorilo 17% respondentov.

Pri spracúvaní získaných údajov a prezentácii výsledkov prieskumu sme využili metódu deskriptívnej štatistiky (početnosť výskytu, percentuálne zastúpenie jednotlivých odpovedí respondentov, poradie jednotlivých položiek, kategorizácia odpovedí respondentov). Sme si vedomí toho, že výsledky nášho prieskumu nemožno vzťahovať na širší populačný výber, sú malou sondou do vnútorného sveta PZ/OZ. Predmetom nášho skúmania bola identifikácia vzdelávacích potrieb respondentov v jednotlivých tematických oblastiach v nadväznosti na systém podporných opatrení v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

V Tabuľke 1 uvádzame poradie jednotlivých vzdelávacích potrieb pedagogických/odborných zamestnancov na základe percipovanej miery potreby vzdelávania v danej oblasti od najmenej po najviac vnímanú mieru potreby vzdelávať sa v danej oblasti. Respondenti posudzovali, v akej miere potrebujú danú oblasť rozvíjať/ vzdelávať sa v danej oblasti na šesťstupňovej škále (1. určite nie, 2. nie, 3. skôr nie, 4. skôr áno, 5. áno, 6. určite áno). Priemerná hodnota miery potreby vzdelávania v daných oblastiach je na úrovni 4,39, ide o slovné vyjadrenie respondentov – skôr áno a áno (priemerná hodnota miery potreby variuje v jednotlivých oblastiach od 4,16 do 4,67). V nadväznosti na systém podporných opatrení je najväčší záujem o oblasť dokumentácie spojenej s podpornými opatreniami (4,67), nasleduje záujem o tému systém podpor-

ných opatrení a postup zavádzania podporných opatrení (4,64), rozvíjanie spolupráce so zákonnými zástupcami (4,49). Na posledných priečkach sú témy zamerané na proces pedagogickej/orientačnej diagnostiky(4,19) a téma poznatky o edukácii žiakov ohrozených vylúčením (4,16).

Tabuľka 1

Poradie miery potreby vzdelávania v jednotlivých oblastiach

Oblasť vzdelávania	Priemerná hodnota miery potreby	
1.	dokumentácia k podporným opatreniam	4,67
2.	koncept systému podporných opatrení	4,64
3.	postup zavádzania podporných opatrení	4,64
4.	spolupráca s rodinou pri zavádzaní podporných opatrení	4,49
5.	hodnotenie efektivity podporných opatrení	4,39
6.	orientácia v katalógu podporných opatrení, sprievodných materiálov	4,36
7.	sebareflexia pripravenosti rozvíjať inklúziu	4,36
8.	diferenciácia a individualizácia vyučovania	4,35
9.	jednotlivé podporné opatrenia	4,33
10.	rozvíjanie multidisciplinárneho prístupu	4,26
11.	rozvíjanie proinkluzívnej kultúry a hodnôt inklúzie	4,24
12.	pedagogická a orientačná diagnostika žiakov ohrozených vylúčením	4,19
13.	vedomosti o výchove a vzdelávaní žiakov ohrozených vylúčením	4,16
	Celková miera potreby vzdelávania	4,39

Získané výsledky reflektujú aktuálnu potrebu respondentov získať informácie o novom systéme, pochopiť koncept, oboznámiť sa s obsahom kľúčových dokumentov (katalóg podporných opatrení, sprievodné materiály), osvojiť si proces zavádzania podporných opatrení. Výsledky prieskumu poukazujú na fakt, že PZ/OZ sa prioritne potrebujú zorientovať v novom systéme, potrebujú mať istotu, osvojiť si korektný postup zavádzania podporných opatrení a oboznámiť sa so správnym vedením potrebnej dokumentácie súvisiacej so zavádzaním podporných opatrení. Pretrvávajúce obavy, neistota, strach účastníkov vzdelávania ohľadom korektného vedenia dokumentácie sprevádzali účastníkov krátkodobých vzdelávacích programov, odborných podujatí, ktoré sa realizovali v rozsahu 4 vyučovacích hodín.

U účastníkov dlhodobějších vzdelávacích programov, konkrétne programu inováčného vzdelávania s názvom *Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku* v rozsahu 50 hodín, sa obavy, strach z povinnej dokumentácie minimalizovali na základe praktických cvičení, ukážok vyplnených dokumentov a hlavne dôrazom na účel poskytovania podpory žiakom, a tým je rozvoj potenciálu každého dieťaťa/žiaka. Na základe nadobudnutých vedomostí, nácviku činností sa postupne v priebehu vzdelávania formovali aj postoje, v zmysle ustálených preferencií ku konaniu v danej oblasti, formovalo sa osobné proinkluzívne nastavenie jednotlivých účastníkov vzdelávania. Pretrvávajúce obavy, strach, sa vyskytovali v súvislosti s témou rozvíjania spolupráce s rodinou. Ide o oblasť, ktorá je zvlášť problematická u detí/žakov z marginalizovaných rómskych komunít, u detí/žakov, kde rodina neplní svoje funkcie, resp. kde rodič nechce so školou spolupracovať. V tejto oblasti je nevyhnuté metodicky usmerňovať pedagogických/odborných zamestnancov, ponúkať im programy vzdelávania na posilnenie ich kompetencie komunikovať potrebu zavedenia podporných opatrení deťom/žiakom, zákonným zástupcom, kolegom, schopnosť spolupracovať s kolegami, rodinou pri ich zavádzaní, schopnosť sebareflexie, vyhodnocovať efektívnosť a schopnosť flexibility pri potrebe modifikácie podporných opatrení. Šírenie osvedčenia a povedomia o podporných opatreniach v škole, medzi rodičmi považujeme za jednu z najdôležitejších úloh v nasledujúcom období, nakoľko vo vývine dieťaťa rodina zohráva kľúčovú a nezastupiteľnú úlohu. Potenciál dieťaťa/žiaka je možné efektívne rozvíjať pri vzájomnej spolupráci a podpore tak zo strany rodiny ako aj školy.

Podľa kľúčového dokumentu v oblasti prípravy pedagogických/odborných zamestnancov v kontexte inklúzie *Profilu inkluzívneho učiteľa* (2012) sa oblasti kompetencií skladajú z troch prvkov: postoje, vedomosti a zručnosti. Tento model reflektuje potrebu rozvíjania v jednotlivých oblastiach. Respondenti pri jednotlivých položkách posudzovali, v akej miere potrebujú danú oblasť rozvíjať/ vzdelávať sa v danej oblasti na šesťstupňovej škále (1. určite nie, 2. nie, 3. skôr nie, 4. skôr áno, 5. áno, 6. určite áno). Poradie miery potreby rozvíjať sa v jednotlivých oblastiach znázorňuje prehľadne Tabuľka 2. Potreba respondentov rozvíjať sa a napredovať je najväčšia v odborných znalostiach v oblasti inkluzívnej edukácie, schopnosť využiť špecifiká, ťažkosti detí v prospech všetkých zúčastnených (4,61). Nasleduje schopnosť mobilizovať zdroje zvládania problematických/kritických situácií (4,43), komplexné odborné vedomosti a dostatočné kompetencie pre odovzdávanie informácií (poznatkov a skúseností) na rôznych úrovniach (4,41). U respondentov je najmenej vnímaná potreba rozvíjať sa v oblastiach: schopnosť empatie, schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť (3,18) a vysoká sebaúcta a úcta k iným osobám (3,16).

Priemerná hodnota miery vzdelávania v jednotlivých oblastiach je na úrovni 3,92, čomu zodpovedá slovné vyjadrenie – skôr áno.

Tabuľka 2

Miera potreby vzdelávania v jednotlivých oblastiach v kontexte Profilu inkluzívneho učiteľa

Oblasť vzdelávania	Priemerná hodnota	
1.	odborné znalosti v oblasti inkluzívnej edukácie, schopnosť využiť špecifiká detí/žiakov v prospech všetkých zúčastnených	4,61
2.	schopnosť mobilizovať zdroje zvládania problematických/kritických situácií	4,43
3.	komplexné odborné vedomosti a dostatočné kompetencie pre odovzdávanie informácií na rôznych úrovniach	4,41
4.	schopnosť reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce z individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov	4,26
5.	schopnosť systémovej práce, schopnosť nachádzať a vťahovať do procesu výchovy okolnosti podporujúce vývin	4,18
6.	schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať v meniacich sa vonkajších podmienkach (otvorenosť, autentickosť, flexibilita a kreativita)	3,88
7.	schopnosť spolupráce (s kolegami, rodičmi i širším sociálnym okolím)	3,75
8.	schopnosť sebareflexie, sebachápania, sebakontroly, sebaregulácie	3,67
9.	schopnosť nadviazať plnohodnotný kontakt, rozvíjať interakciu a komunikáciu s každým žiakom, jeho rodinou i ostatnými zamestnancami	3,65
10.	schopnosť empatie, schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť	3,18
11.	vysoká sebaúcta a úcta k iným osobám	3,16
	Celková priemerná hodnota	3,92

Získané dáta v tejto oblasti poukazujú na potrebu PZ/OZ napredovať prioritne v oblastiach poznania (mať znalosti inkluzívnej pedagogiky, mať odborné vedomosti, schopnosti odovzdávať informácie, poznatky o vývinových aspektoch). Nonkognitívne oblasti s výnimkou schopnosti mobilizovať zdroje zvládania náročných situácií sú v danom zozname vnímané ako menej potrebné. Interpretácia týchto výsledkov nie je jednoznačná, nižšia miera potreby rozvíjania nonkognitívnych aspektov osobnosti môže vyplývať zo skutočnosti, že dané aspekty respondenti vnímajú ako dostatočne osvojené, nemajú potrebu sa v tejto oblasti naďalej rozvíjať. Na druhej strane je mož-

né, že si potrebu rozvíjania týchto aspektov osobnosti uvedomujú nedostatočne, ne-prikladajú jej vážnosť ako súčasti ich profesionality. Vzhľadom k výsledkom výskumu v oblasti duševného zdravia a vnímania školy očami detí/žiakov sa prikláňame skôr k druhej verzii interpretácie.

Pri analýze výsledkov v oblasti vnímania výhod a rizík zavádzania podporných opatrení sme vychádzali z odpovedí účastníkov vzdelávacích programov. V Tabuľke 3 a Tabuľke 4. prezentujeme poradie výhod zavádzania podporných opatrení.

Tabuľka 3

Poradie výhod zavádzania podporných opatrení

Poradie	Výhody zavádzania podporných opatrení
1.	možnosť zaviesť ich u každého žiaka
2.	časové hľadisko (skrátene času poskytnutia podpory)
3.	adresná pomoc (personalizácia, diferenciacia vyučovania)
4.	možnosť rozvíjať potenciál detí/žiakov
5.	rozvíjanie duševného zdravia detí/žiakov
6.	možnosť odstraňovať bariéry učenia na strane žiaka i školy
7.	zvyšovanie kompetencie pedagogických/odborných zamestnancov
8.	zlepšenie výsledkov v učení žiakov a ich motivácie k učeniu
9.	multidisciplinárna spolupráca
10.	zlepšenie klímy v triede, „scitlivovanie“ detí/žiakov na rozmanitosť

Poznámka: od najčastejšie uvádzanú po najmenej často uvádzanú

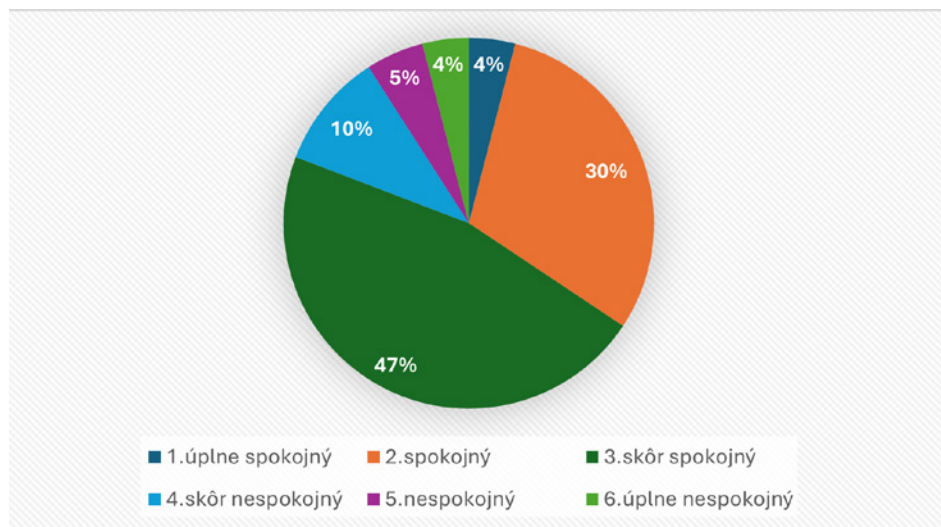
Tabuľka 4
Poradie nevýhod zavádzania podporných opatrení

Poradie	Nevýhody zavádzania podporných opatrení
1.	záťaž pre pedagogických/odborných zamestnancov pri príprave na vyučovanie
2.	zvýšené nároky na administráciu, dokumentáciu spojenú so zavádzaním podporných opatrení
3.	problematická orientácia v katalógu podporných opatrení, sprievodných materiáloch
4.	chýbajúca koordinácia pedagogických/odborných zamestnancov v procese zavádzania podporných opatrení
5.	možnosť zneužívania systému podporných opatrení zo strany žiaka, rodiny
6.	chýbajúci systém hodnotenia a efektivity podporných opatrení
7.	časová náročnosť oboznámiť sa so sprievodnými materiálmi, zaviesť podporné opatrenie
8.	finančná náročnosť pri zavádzaní podporných opatrení, chýbajúce materiálne vybavenie škôl
9.	chýbajúci systém evidencie, informovanosti a hodnotenia podporných opatrení
10.	nedostatočné materiály pre prácu s vybranými skupinami žiakov (napr. stredné školy)

Poznámka: od najčastejšie uvádzanú po najmenej často uvádzanú

Je potešujúcim zistením, že PZ/OZ v pomerne krátkom čase vo svojej praxi dokážu reflektovať efektívnosť nového systému podporných opatrení, no reálne vnímajú aj jeho nevýhody a nedostatky, resp. riziká, čo môže byť podnetom ku skvalitňovaniu daného systému v budúcnosti. Konkrétne kroky pre skvalitnenie systému spočívajú v odbremenení PZ/OZ, v skvalitnení ich pregraduálnej a postgraduálnej prípravy v kontexte inkluzívneho vzdelávania vytvorením zrozumiteľného, praktického vedenia potrebnej dokumentácie, resp. digitalizáciou týchto procesov, sprehľadnení katalógu podporných opatrení a sprievodných materiálov tak, aby reflektovali jednotlivé postupy v nadväznosti na vývinové obdobia detí/žiakov, resp. typ škôl a školských zariadení (MŠ, ZŠ, SŠ, ZUŠ, CDR a i.), špecifiká žiakov ohrozených vylúčením.

Miera spokojnosti so zavádzaním podporných opatrení počas prvého roka bola značne ovplyvnená viacerými faktormi (nízka informovanosť o systéme podporných opatrení, chýbajúce metodické usmernenie, nejednoznačnosť usmernení). Výsledky prieskumu spokojnosti respondentov so zavádzaním podporných opatrení počas prvého roka znázorňuje Graf 1. So zavádzaním podporných opatrení prejavilo spokojnosť spolu (úplne spokojný, spokojný, skôr spokojný) 81% respondentov, celkovo je nespokojných (skôr nespokojný, nespokojný, úplne nespokojný) 19% respondentov. Dôležité je upozorniť, že ide o respondentov, ktorí sa zúčastnili programov vzdelávania zameraných na systém podporných opatrení a predpokladáme u nich vyššiu mieru orientácie v danej problematike, väčší záujem o danú tému.

**Graf 1****Miera spokojnosti respondentov so zavádzaním podporných opatrení**

Ďalšou oblasťou bolo preskúmanie zdrojov spokojnosti pedagogických/odborných zamestnancov v ich pracovnej oblasti. Pýtali sme sa v kontexte zavádzania systému podporných opatrení na škole, z koho/čoho majú PZ/OZ radosť, čo ich v práci najviac uspokojuje a dodáva im nádej a odhodlanie v pracovnej oblasti. Odpovede respondentov sme rozdelili do kategórií, ktorých frekvenciu výskytu uvádzame v Tabuľke 5.

Tabuľka 5
Poradie aspektov spokojnosti pedagogických/odborných zamestnancov v práci

Poradie	Jednotlivé aspekty spokojnosti
1.	emocionálne aspekty na strane žiakov (radosť, šťastie, spokojnosť)
2.	výkon žiakov/školská úspešnosť
3.	aspekt sebarealizácie PZ/OZ(učím, sprevádzam, pracujem)
4.	kolegiálne vzťahy na pracovisku
5.	vzťahové aspekty voči deťom/žiakom
6.	spätná väzba ocenenia zo strany zákonného zástupcu
7.	podpora zo strany vedenia
8.	finančná odmena

Poznámka: od najčastejšie sa vyskytujúce po najmenej vyskytujúce sa

Získané dáta v tejto oblasti poukazujú na výrazne motivačný aspekt pracovnej činnosti PZ/OZ. Skutočnosť, že vnímajú emocionálne aspekty edukácie, berú do úvahy prežívanie detí/žiakov, je pre nás výrazne pozitívnym signálom a dáva nádej, že školské prostredie sa začína meniť, stáva sa miestom, kde na tom, ako sa deti/žiaci cítia, čo prežívajú, skutočne záleží. Kde PZ/OZ dokážu vytvárať miesto, kde sa človek stáva človekom, kde záleží nielen na vedomostiach, ale aj na emóciách, vzájomných kolegiálnych vzťahoch, vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi, učiteľmi a vedením. Respondenti prieskmu sa na svojich pracoviskách stretávajú s viacerými prekážkami pri zavádzaní podporných opatrení. V Tabuľke 6 uvádzame poradie najčastejšie vyskytujúcich sa prekážok, ktorým pedagogickí/odborní zamestnanci čelia v praxi.

Tabuľka 6
Poradie prekážok pri zavádzaní podporných opatrení v praxi

Poradie	Prekážky pri poskytovaní podporných opatrení
1.	nedostatok finančných prostriedkov/ materiálne vybavenie školy/ školského zariadenia
2.	systémové nedostatky, školská politika, kurikulum, vysoký počet žiakov v triedach, chýbajúci odborní zamestnanci, pedagogickí asistenti, nedostatočná multidisciplinárna spolupráca
3.	nedostatky v pregraduálnej a postgraduálnej príprave pedagogických/odborných zamestnancov
4.	rodinné a komunitné faktory (rôzne predstavy o vzdelávaní, rôzna úroveň zapojenia rodiny do školských aktivít, obavy rodiny zo stigmatizácie alebo diskriminácie
5.	predsudky a negatívne postoje voči žiakom ohrozených vylúčením

Poznámka: (od najčastejšie vyskytujúcich sa po najmenej vyskytujúcich sa)

Získané dáta korešpondujú s predchádzajúcimi zisteniami výskumu, ktorý bol zameraný na prekážky inkluzívneho vzdelávania žiakov/žiačok a detí v školách (Marošiová, Perík, Sabo, 2022). V snahe odstrániť/minimalizovať negatívne vplyvy uvedených bariér sme našu pozornosť v tomto príspevku upriamili na jednu z nich a to je pregraduálna a postgraduálna príprava PZ/OZ. K skvalitneniu tejto prípravy je žiaduce poskytnúť PZ/OZ aktuálne, moderné koncepty, teórie, ktoré sú založené na vedeckých faktoch a majú aplikačný charakter z oblasti pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, psychológie, andragogiky. Vhodnou formou prípravy PZ/OZ je umožniť im osobnostný rast prostredníctvom sebaskúsenostných aktivít, aktivít zameraných na sebareflexiu procesov prežívania, zapájať do postgraduálnej prípravy zdieľané učenie založené na príkladoch dobrej praxe. Zmeny v metodológii výučby, zapájaním interaktívnych a participatívnych metód, umožňujú učiacim sa viac zapájať do procesu učenia. Posun učiteľa, lektora do pozície facilitátora, ktorý povzbudzuje diskutovať, umožňuje učiacim sa spolupracovať, vytvára prostredie, v ktorom sú učitelia sa motivovaní prevziať zodpovednosť za vlastné učenie a osobný rozvoj. V snahe rozvíjať nonkognitívne oblasti osobnosti PZ/OZ v oblasti emocionality, empatie, súcitu a sebaregulačných vlastností stojíme v pozícii učiteľa profesijného rozvoja pred výzvou tvorby programov vzdelávania, učebných materiálov, metodických príručiek a infografík, ktoré umožnia PZ/OZ lepšiu orientáciu v tejto oblasti.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA V OBLASTI IMPLEMENTÁCIE SYSTÉMU PODPORNÝCH OPATRENÍ DO ŠKOLSKEJ PRAXE

Implementácia systému podporných opatrení v školskom prostredí je kľúčovým aspektom zabezpečenia kvalitného vzdelávania pre všetkých žiakov, nielen pre žiakov ohrozených vylúčením. V príspevku sme sa zaoberali predpokladmi, ktoré sú nevyhnutné na efektívnu realizáciu takýchto opatrení z pohľadu profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. Pri ich pregraduálnej a postgraduálnej príprave považujeme za nevyhnuté zosúladienie ich odbornosti a ľudskosti ako podstatných znakov ich profesionality. Konkrétne odporúčania sa týkajú oblasti pre a postgraduálnej prípravy PZ/OZ, kde je nevyhnutné navýšiť čas na predmety/programy vzdelávania, ktorých obsah je zameraný na rozvíjanie emocionálnych aspektov osobnosti (vnímanie, pocity, emócie, city, empatia, súcit a schopnosti ľudského prístupu PZ/OZ k deťom/žiakom). V pregraduálnej príprave venovať väčší priestor etickým princípom v praxi PZ/OZ s dôrazom na empatiu, rešpekt a individuálny prístup k deťom/žiakom, zaviesť praktický seminár komunikácia a riešenie konfliktov so zameraním na asertívnu komunikáciu, techniky aktívneho počúvania a efektívneho riešenia konfliktných situácií, simulačné cvičenia a hranie rolí, kde by si budúci PZ/OZ

precvičili zvládanie emocionálne náročných situácií so žiakmi, písanie reflexie počas povinnej praxe s analýzou svojich reakcií a interakcií s deťmi/ žiakmi z pohľadu ľudskosti a profesionálneho prístupu a pod. V postgraduálnej príprave PZ/OZ venovať priestor praktickým kurzom zameraným na rozvoj emocionálnej inteligencie, vnímanie potrieb žiakov a zvládanie náročných situácií, poskytovanie supervízií a koučingu, kde by mali PZ/OZ priestor konzultovať vybrané situácie s odborníkmi, ktorí pomôžu identifikovať rezervy v medziľudskom prístupe a navrhnú zlepšenia, možnosť účasti na zážitkových workshopoch, kde PZ/OZ majú možnosť zúčastniť sa na sebakúse- nostných aktivitách. Pri týchto aktivitách čelia výzvam, s ktorými sa stretávajú napr. žiaci s poruchami učenia, žiaci so sociálnym znevýhodnením či inými ťažkosťami. Ide aj o kurzy nenásilnej komunikácie, ktorá podporuje rešpektujúci prístup a znižuje na- pätie v interakcii s deťmi/žiakmi, zákonnými zástupcami, medzigeneračný mentoring, pri ktorom skúsenejší pedagógovia podporovali mladších kolegov v rozvíjaní ľudskosti prostredníctvom zdieľania skúseností a riešenia konkrétnych prípadov, psychologickú podporu a starostlivosť o duševné zdravie PZ a OZ, keďže ich ľudskosť je úzko prepo- jená s ich psychickou pohodou.

Ďalšími nemenej dôležitými predpokladmi úspešnej implementácie systému pod-porných opatrení sú: existencia jasného legislatívneho rámca, ktorý podporuje in-kluzívne vzdelávanie, efektívna organizácia a infraštruktúra školy, ktorá umožňuje realizáciu podporných opatrení a zahŕňa nielen fyzické prispôsobenie priestorov, ma-teriálne vybavenie škôl, ale aj vytvorenie multidisciplinárnych tímov odborníkov, resp. školských podporných tímov, nemenej dôležitým predpokladom je aktívna spolu-práca školy s rodičmi a širšou komunitou, vytváranie príležitostí na pravidelnú ko-munikáciu s rodičmi a ich zapájanie do plánovania a hodnotenia implementovaných opatrení. Nemožno však opomenúť proces monitorovania a hodnotenia efektívnosti podporných opatrení. Pravidelná spätná väzba a hodnotenie umožňujú identifikovať silné a slabé stránky implementácie, čo vedie k neustálemu zlepšovaniu procesov a praxí. Pri hodnotení je dôležité brať do úvahy tak akademické výsledky detí/žakov, ako aj ich oblasť prežívania a sebaregulácie. Zavádzanie podporných opatrení v ško-lách je nevyhnutným krokom k zabezpečeniu kvalitného vzdelávania pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby a schopnosti. Tieto opatrenia nielenže prispievajú k zlepšeniu akademických výsledkov, ale aj podporujú rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností, čo je kľúčové pre celkovú pohodu a integráciu žiakov do spoločnosti.

Vzhľadom na rastúcu diverzitu v školských prostrediach a zložitosti, ktorým čelí mo-derné vzdelávanie, je dôležité, aby školy implementovali systém podporných opatre-ní, ktorý je zhmotnením inkluzívneho vzdelávania. Investície do profesijného rozvoja

učiteľov, vytváranie inkluzívnych vzdelávacích programov a zabezpečenie prístupu k potrebným zdrojom, sú nevyhnutné pre úspešné fungovanie týchto iniciatív. Týmto spôsobom môžeme zabezpečiť, že každý žiak dostane príležitosť dosiahnuť svoj plný potenciál a prispieť k rozvoju spoločnosti ako celku.

Zoznam použitej literatúry

Davidson, R. J. & Begley, S. (2021). *Emotional life of your Brain*. Hachette UK.

Hapalová, M., Fridrichová, P., Pupala, B. et al. (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie: východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. ŠPV.

Klepoch Majdáková, D. (2023). *Je duševné zdravie detí v ohrození? Škola za duševné zdravie*. dusevnezdravie.sk-je-dusevne-zdravie-deti-v-ohrozeni.pdf

Marošiová, L., Petrík, Š. & Sabo, R. (2022). *Prekážky inkluzívneho vzdelávania žiakov/ žiakov a detí v školách*. MPC.

McLaren, K. (2020). *Umění empatie*. NOXI.

McLaren, K. (2018). *Reč emócií*. NOXI.

Profil pre inkluzívne profesijné vzdelávanie učiteľov. (2012). European Agency for Development in Special Need Education. www.european-agency.org

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: advancements, critical themes, and future directions. *Motiv Emot* 44 (1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.

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

AUTORKA

Mgr. Andrea Lehenová, PhD.

Učiteľka profesijného rozvoja pre systém podporných opatrení (školský psychológ)
NIVaM – KP v Trnave, Lomonosovova 6, 917 08 Trnava

e-mail: andrea.lehenova@nivam.sk

PODPORNÉ OPATRENIA V PRAXI: STRATÉGIE EFEKTÍVNEJ (SPOLU)PRÁCE ŠKOLSKÉHO PODPORNÉHO TÍMU V MATERSKEJ ŠKOLE

ŽANETA GUŽÍKOVÁ
MIROSLAVA VIŠŇOVSKÁ

ANOTÁCIA: Príspevok sa zaoberá nastavením spolupráce členov školského podporného tímu a pedagogických zamestnancov materskej školy pri realizácii podpory pre všetky deti, ktoré ju potrebujú. Pri zavádzaní systému podporných opatrení v materských školách sa postupne etablojú školské podporné tímy, ktorých členov je nevyhnutné prijať do kolektívu školy. Vedúci pedagogickí zamestnanci hrajú významnú úlohu pri koordinácii všetkých zamestnancov poskytujúcich podporné opatrenia pre deti v materských školách. Investícia do spolupráce a spokojnosti pre členov školského podporného tímu sa priamo premieta do kvality a účinnosti podporných opatrení pre deti.

ÚVOD

Neoddeliteľnou súčasťou práce riaditeľa školy je spolupráca so školským podporným tímom. Jej kvalitné zvládnutie dáva predpoklad k realizácii efektívnej spolupráce v rôznych situáciách. V niektorých materských školách sú už podporné tímy samozrejmosťou a so zavedením systému podporných opatrení je predpoklad, že ich prítomnosť v materských školách bude narastať. Koordinovaná činnosť týchto odborníkov výrazne prispieva k efektívnosti a komplexnosti inkluzívneho vzdelávania, a tým aj k podpore všetkých detí a aktérov školy.

Vstupom školských podporných tímov do škôl riaditeľa zaznamenali zmeny v riadení a mnohí z riaditeľov materských škôl čelili novej manažérskej výzve ako dosiahnuť lepšiu, efektívnejšiu, rozvojovú školu pre deti vyžadujúce podporné opatrenia. Nevyhnutným sa stalo uchopenie pracovných náplní členov školského podporného tímu a ich implementovanie do výučbových procesov v škole. Bolo potrebné čo najčas-

nejšie koordinovanie zamestnancov na pracovisku s premyslením si kvalitného manažovania podporného tímu, ktoré bude viesť k inkluzívnemu vzdelávaniu.

Spolupráca školského podporného tímu v škole

Vo všeobecnosti sa za žiaduce považuje, aby činnosť školského podporného tímu bola vzájomne prepojená s pedagogickým pôsobením pedagogických zamestnancov a tiež vnútorne prepojená a koordinovaná, aby členovia školského podporného tímu medzi sebou vzájomne otvorene komunikovali, mali spoločné ciele a spoločne sa na ich plnení podieľali. Z tohto dôvodu sa kľúčovým stáva výber zamestnancov do školského podporného tímu, nakoľko zohrávajú zásadnú úlohu v rozvoji detí.

V priebehu minulého školského roka sme pochopili, že čas má vplyv tak na výkon členov školského podporného tímu, ako aj na rozvíjanie vzťahov medzi jednotlivými spolupracujúcimi členmi. Čím viac úloh podporný tím splnil, čím viac problémov vyriešil, tým dosiahol lepšie výsledky. Priebežne sa tým utvárala aj vlastná morálka, v rámci ktorej platia pre členov tímu nepísané pravidlá fungujúce aj nad rámec pracovných vzťahov. Je dôležité si uvedomiť skutočnosť, že na všetko je potrebný čas, ktorý skvalitní prácu skupiny v budúcnosti.

Avšak vo všeobecnosti školy majú sklon udržiavať ustálený stav a neprijímať zmeny, ktoré by narušili ich zotrvačné fungovanie. Zásadné zmeny v odborno-pedagogickej oblasti, ktoré vznikli zavedením podporných opatrení, tak môžu prirodzene prinášať aj neochotu, odpor zamestnancov, i keď sú tieto zmeny nevyhnutné. Stratégie na zvládnutie odporu k zmene sa rôznia a závisia od charakteru postoja. Laššák (2018) bližšie popisuje stratégie a modely na podporu zmien v edukačných systémoch (Lewinov model zmeny, Kotterov model vedenia zmeny, Fullanov model zmeny).

Z literatúry tiež vieme, aké najčastejšie bariéry sa vyskytujú medzi pedagógmi a školským podporným tímom (Štech & Zapletalová, 2013):

- **prehnané očakávania** – pedagógovia chcú od školského podporného tímu, aby vyriešil problém v krátkom čase;
- **rozdielny pohľad na deti a prácu s nimi** – pedagógovia podozrievajú členov podporného tímu, že sú ochrancom dieťaťa, a že zatajujú informácie o ňom; niekedy pedagógovia komplikujú prácu členom podporného tímu pseudo-psychologickými zásahmi;
- **prehnaná emocionalita** – pedagógovia nemajú dostatočný odstup od problému.

Za možnými príčinami neúspechu spolupráce podporného tímu v triede (nefunkčnosť) môžu byť napr. neporozumenie rozsahu vlastných kompetencií vyplývajúcich z pracov-

nej náplne, obava z vyslovenia názoru, nesprávne vzájomné pochopenie sa (nedorozumenie, alebo nedôvera), závisť, obavy z niečoho nového, čo vzbudzuje v zamestnancoch strach. Neúspech pripisujeme aj prípadnému nízkemu sebavedomiu pedagóga, alebo člena podporného tímu, neriešeným názorovým nezhodám, súpereniu medzi kolegami, či klebeteniu, ktorému sa na pracovisku vyhnúť úplne nedá (keď zamestnanci začnú pozornosť venovať viac klebetám ako svojej pracovnej náplni). Neochota spolupracovať môže vyplývať z osobných antipatií k niektorým spolupracovníkom, prípadne z osobnostnej typológie pedagóga, či odborného zamestnanca.

Z uvedeného dôvodu je dôležité snažiť sa o vytvorenie určitej klímy, ktorá je podmienená týmito aspektmi:

- **Klíma/atmosféra sa formuje** postupne a súvisí s fungovaním ľudí v skupine, ich vzájomnou spoluprácou, vzťahmi.
- **Klíma/atmosféra je priaznivejšia** tam, kde majú členovia medzi sebou navzájom pozitívne vzťahy.
- **Skupiny založené na spoločných záujmoch** majú väčší predpoklad na dobré vnútorné vzťahy, súdržnosť. Ak si členovia skupiny členstvo v skupine vážia, snažia sa, aby sa skupina udržala.
- **Sociálna klíma/atmosféra** sa výrazne podieľa na úrovni zrelosti alebo rozvoja skupiny a v mnohých prípadoch býva pokladaná za rozhodujúci faktor skupinového rozvoja (klíma/atmosféra – zrelosť – úspešnosť – stabilita skupiny).
- **Dôležitý je aj proces tvorby skupiny.** Je to proces sociálnej interakcie a obsahu je skupinové a individuálne prvky – prostredie, správanie, afektívne a kognitívne vlastnosti členov skupín (Koštrnová, 2014, s. 6 – 7).

Praktické stratégie

Na zlepšenie spolupráce všetkých zamestnancov školy, ktorí sa podieľajú na realizácii podporných opatrení v škole, sa za optimálne považuje:

Naformulovanie pravidiel fungovania školského podporného tímu je stratégiou, ktorá napomáha k úspechu spolupráce. Určujúci je morálny kódex – vytvorenie pravidiel by malo prebehnúť hneď na úvodnom stretnutí a účastníci by sa na pravidlách mali zhodnúť. Zahŕňať by mali nasledovné:

- a. Kde a ako často sa bude školský podporný tím stretávať.
- b. Ako bude určený čas stretnutia (pevne/ priebežne sa určí).
- c. Kto má zodpovednosť za zvolávanie a organizovanie stretnutí.

- d. Program stretnutí školského podporného tímu.
- e. Časové ohraničenie trvania stretnutia.
- f. Správanie sa počas stretnutí školského podporného tímu.
- g. Priebeh prípravy na stretnutie.
- h. Spôsob spätnej väzby.
- i. Spôsoby komunikácie školského podporného tímu.
- j. Ďalšie nápady podľa potrieb a tvorivosti členov tímu.

Tvorba pravidiel fungovania školského podporného tímu je prvým krokom k spolupráci, kedy sa ukáže, či skupina dokáže spolu komunikovať, nachádzať kompromisy, riešenia a vytvoriť niečo spoločne. Vytvorenie a rešpektovanie pravidiel je kľúčom k úspechu. Podporný tím si ich môže vizualizovať spísaním a platnosť potvrdiť podpisom. Dodržiavanie vytvorených pravidiel by sa malo stať samozrejmou pre každého z tímu. Členovia podporného tímu vzájomne dohliadajú na ich rešpektovanie, príp. dohliada na ich rešpektovanie vedúci tímu (riaditeľ/ka, zástupca riaditeľa, úloha pre facilitátora podporného tímu a pod.), ak je určený.

Riešenie konfliktov by malo byť bežnou súčasťou života školy. Konfliktom sa nedá vyhnúť, preto je potrebné ich riešiť konštruktívne (nie je víťaz, ani porazený). Riešia sa intrapersonálne, interpersonálne, skupinové, či medziskupinové konflikty. Nezanedbateľný dôraz je potrebné klásť aj na riešenie konfliktov vo vzťahoch – nesympatia voči inej osobe; konflikt záujmov – stred rozdielných potrieb; konflikt z informácií čerpaných z rozdielných zdrojov a interpretácia údajov; neprijatie rolí, procedúr a štruktúr a pod. Najčastejšie sa vyskytujúci konflikt súvisí s organizačnou štruktúrou triedy. Napríklad, pedagogickí zamestnanci materskej školy pracujúci na zmeny sú zvyknutí pracovať v prostredí triedy spravidla dvaja – dve učiteľky. Nastala zmena v počte osôb na triede a to tým, že sa tu nachádza člen školského podporného tímu. Za dôležité považujeme:

- komunikovať medzi zamestnancami na triede a vydiskutovať si pracovné povinnosti (pracovnú náplň);
- nestrácať sebaovládanie, trpezlivosť a rozvahu;
- viesť členov podporného tímu k zvládnutiu náročných problémov, ktoré sa vyskytujú medzi zamestnancami pri spolupráci;
- snažiť sa o funkčnosť skupiny v hľadaní optimálnych riešení v najlepšom záujme dieťaťa;
- dokázať prijať svoju pozíciu v triede, čo si vyžaduje empatiu, primerané sebavedomie, prispôsobenie sa požiadavkám triedy a ochotu učiť sa.

Organizovanie stretnutí, ktoré poskytujú priestor na otázky a diskusie. Dôležitá je úzka spolupráca počas stretnutí, prostredníctvom ktorej zameriavame svoju pozornosť na to, čo je aktuálne a žiaduce riešiť. Každý člen tímu má mať možnosť oboznámiť sa s predkladanými skutočnosťami, udalosťami, dokumentmi a vyjadriť sa k nim.

Predmetom stretnutí je spravidla:

- podpora spolupráce a dôvery,
- zabezpečenie komplexnej, premyslenej a dôslednej aplikácie podporných opatrení do procesu výučby,
- rozvíjanie efektívneho vzdelávajúceho prostredia pre všetky deti,
- navrhovanie nových a vyhodnocovanie už realizovaných podporných opatrení,
- reflektovanie na rôznorodé záujmy a potreby členov školského podporného tímu,
- vytvorenie priestoru na motiváciu zamestnancov.

Z hľadiska frekvencie sa organizujú:

pravidelné stretnutia – vzájomná spätná väzba členov podporného tímu ich uistí, podporí a nasmeruje k ďalším krokom a k dosahovaniu spoločných cieľov. Stretnutia majú vytvárať dôverný priestor a pocit psychického bezpečia pre zúčastnených. Hneď na začiatku je potrebné si dohodnúť frekvenciu pracovných stretnutí, aby to vyhovovalo všetkým stranám. Intervaly môžu byť jednotýždňové, dvojtyždňové alebo mesačné. Je to na zvážení členov podporného tímu, príp. vedúceho tímu, ak je určený. Autorky príspevku odporúčajú nasledovný postup: Stretnutia realizovať každé dva týždne v pevných termínoch. V prípade, že sa vyskytne problém, alebo člen školského podporného tímu požiada o stretnutie, frekvencia sa mení na týždennú. Ak sa nevyskytol problém, členovia vzájomne spolupracujú, intenzívne sa podieľajú na dosahovaní stanovených cieľov, komunikujú medzi sebou, dochádza k výmene informácií a pod., frekvencia stretnutí sa zmení na mesačnú. Riaditeľ, ktorý naozaj počúva, pomôže prekonávať prekážky, poradí a sprevádza podporný tím na ceste k úspechu. Zápisnice zo stretnutí sa spravidla nevedú. Ich prípadné vedenie je na dohode školského podporného tímu. Škola si pre svoje potreby môže určiť spôsob zápisu na základe toho, k akému účelu sa zápisnica má využiť;

nepravidelné stretnutia – ich frekvencia sa môže prispôbovať požiadavkám školy, podporného tímu a možnostiam. Sú príležitosťou na neformálne stretnutia s možnosťou zdieľania nadobudnutých skúseností, pre vzájomné spoznanie sa

a podporu. Realizujú sa v bezpečnom a priateľskom prostredí. Stretnutia sa realizujú pred, alebo po priamej výchovno-vzdelávacej činnosti v priestoroch školy podľa dohody.

Z hľadiska obsahu môže program (témy) stretnutí obsahovať:

- predstavenie školy, jej zamerania, špecifik vychádzajúcich zo školského vzdelávacieho programu, spôsob výučby v jednotlivých triedach i celková organizácia školy pri prvotnom vstupe členov podporného tímu do školy;
- zjednotenie sa v spôsobe diagnostikovania, vzájomné zdieľanie možností, ktoré najviac vyhovujú podmienkam predprimárneho vzdelávania;
- evalváciu (hodnotenie a posudzovanie) – pozornosť upriamiť na dynamickú evalváciu, v ktorej sa hodnotia a posudzujú dosiahnuté zmeny;
- na základe predošlých bodov navrhovanie podporných opatrení alebo vyhodnocovanie účinnosti zavedených podporných opatrení pre konkrétne deti v dostatočnom čase pred skončením odporúčaného rozsahu podporného opatrenia;
- informácie o ponukách vzdelávania v profesijnom rozvoji i na rôzne vzdelávania v oblasti odbornosti členov podporného tímu (workshopy, odborné semináre, konferencie, špecializačné vzdelávania, inovačné vzdelávania, webináre a iné; zamerané na požiadavky vyplývajúce z praxe).

Z hľadiska formy je optimálne organizovať:

1. **Odborné/diskusné stretnutia** – každý účastník sa k diskutovaným bodom musí vyjadriť. Diskutujúci uvažujú v rovine reálneho problému, vytvárajúc priestor pre kritické a hodnotiace myslenie. Výsledkom je otvorená a zmysluplná diskusia o podporných opatreniach.
2. **Informačné stretnutia** – zdieľajú sa informácie, ktoré dopomôžu v ďalšom rozvoji a realizovaní podporných opatrení v škole. Informuje sa o prípadných zmenách v legislatíve (Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov), v Katalógu podporných opatrení a pod.
3. **Spoločné stretnutia** členov školského podporného tímu sú dôležitou súčasťou procesu, v ktorom sa vytvára priestor na vzájomnú komunikáciu a spoluprácu medzi všetkými zainteresovanými stranami. Tieto stretnutia poskytujú príležitosť spoznať sa navzájom, diskutovať o potrebách a pokrokoch v realizácii podporných opatrení v škole.
4. **Individuálne stretnutia** využívame vtedy, ak potrebuje člen tímu v niečom poradiť, rozhodnúť sa, požiada o iný pohľad na problém a pod.

Zapojenie pedagogickej rady do procesov súvisí s tým, že členmi pedagogickej rady je aj školský podporný tím, ktorý sa podieľa na výchove a vzdelávaní detí. V rámci pedagogickej rady sa do programu zaraďuje aj bod o realizovaných podporných opatreniach a ich výsledkoch. Členovia školského podporného tímu oboznamujú členov pedagogickej rady so svojimi poznatkami a skúsenosťami z oblasti výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Členovia pedagogickej rady majú mať možnosť:

- oboznámiť sa s realizáciou podporných opatrení na škole a vyjadriť sa k nim;
- pripravovať námety a návrhy na zvyšovanie efektívnosti fungovania podporných opatrení v triede.

Vytvorenie pracovného priestoru pre členov školského podporného tímu je dôležitou súčasťou pracovných podmienok. To znamená, nielen vyhradiť miesto na prezliekanie a odkladanie oblečenia, ale mať k dispozícii pracovný stôl a prístup k potrebným pracovným nástrojom a pomôckam (notebook, PC a pod.) s možnosťou pohodlne si ich uložiť a uzamknúť. V rámci systému podporných opatrení je možné zabezpečiť miestnosti pre špeciálneho pedagóga, odborného zamestnanca, či miestnosť pre zdravotnú sestru (podľa § 145a ods. 2, písm. q) školského zákona).

Vytvorenie priestoru pre stretnutia členov školského podporného tímu je ustálený pracovný priestor (zborovňa, riaditeľňa, knižnica a pod.), ktorý prispieva k pozitívnej atmosfére stretnutí. Nachádza sa v ňom pracovný stôl so stoličkami (neodporúčame stretnutia realizovať v triede pri malých stoloch, laviciach a sedenie na detských stoličkách). To zahŕňa vytvorenie priestoru aj pre neformálne stretnutia, počas ktorých sa vytvárajú možnosti pre sociálnu interakciu, rozhovory, riešenia spoločných úloh, nové nápady s využitím pred alebo po formálnejšom stretnutí. Priestor môže pozostávať z voľne stojacich stolov, stoličiek v otvorenom prostredí, rozdelenom paravánmi, alebo nábytkom. Podstatným znakom je, že priestor je mimo tried a je dostupný pre všetkých zamestnancov školy.

ODPORÚČANIA PRE PRAX

ZVÁŽIŤ STAROSTLIVO VÝBER ZAMESTNANCOV: Nielen odborné poznatky, ale aj hodnoty, ktoré uchádzač vnesie do výchovno-vzdelávacej činnosti, môžu mať dlhodobý dopad na kvalitu vzdelávania a na podporu detí.

VZÁJOMNE KOMUNIKOVAŤ A STRETÁVAŤ SA: Pravidelné stretávanie, zdieľanie informácií a otvorená komunikácia medzi učiteľmi a členmi školského podporného tímu sú

klúčové pre efektívnu podporu detí a riešenie rôznych problémov. Členovia podporného tímu musia mať prístup k relevantným informáciám o deťoch, čoho následkom je kvalitnejšie prispôsobenie podporných opatrení individuálnym potrebám dieťaťa.

KOORDINOVAŤ PROCESY: Vedúci pedagogickí zamestnanci zabezpečujú prepracované pracovné náplne všetkých zamestnancov a koordinujú zamestnancov na pracovisku s premyslením si kvalitného manažovania podporného tímu, ktoré bude viesť k inkluzívnemu vzdelávaniu.

BYŤ OTVORENÍ, FLEXIBILNÍ A PODPOROVAŤ ZMENY: Úspešná spolupráca si vyžaduje ochotu adaptovať sa na nové prístupy vo výučbe. Učitelia a členovia školského podporného tímu musia byť ochotní prijímať inovácie skvalitňujúce školské prostredie a realizáciu podporných opatrení pre všetky deti, ktoré to potrebujú.

VYTVORIŤ SI DOSTATOK ČASU NA STRETNUTIA A PLÁNOVANIE: Pre školský podporný tím je nevyhnutné vyhradiť čas na pravidelné stretnutia, prípravu stratégií na riešenie konkrétnych problémov. Pravidelné stretnutia, ktoré sa zameriavajú na diskusiu o aktuálnych problémoch a výzvach, sú nevyhnutné pre zabezpečenie kontinuálnej podpory. Stretnutia umožňujú zamestnancom školy riešiť problémy včas.

RIEŠIŤ PROBLÉMY A KONFLIKTY: Konflikty medzi zamestnancami sú bežnou súčasťou školského života. Je dôležité, aby školský podporný tím a učitelia boli schopní riešiť rôzne konflikty a podporovať tvorbu kompromisov. Okrem technických riešení je potrebné sa sústrediť aj na emocionálnu podporu všetkých zúčastnených, aby sa predchádzalo konfliktom a zabezpečila sa konštruktívna komunikácia.

STANOVIŤ JASNÉ PRAVIDLÁ: Pre efektívne fungovanie je nevyhnutné stanoviť jasné zásady a pravidlá spolupráce. Tieto pravidlá sa týkajú nielen organizácie stretnutí, ale aj spôsobu riešenia problémov a komunikácie.

VYTVÁRAŤ PODPORNÚ A OTVORENÚ ATMOSFÉRU: Vytváranie klímy, v ktorej sú všetci zamestnanci školy otvorení vzájomnej podpore, komunikácii a ochote pracovať na riešení problémov, je klúčové pre úspech školského podporného tímu. Tvorba pozitívnej klímy v škole zahŕňa aj rešpektovanie rôznych názorov, skúseností a odborných pohľadov, čo podporuje spoluprácu medzi učiteľmi a školským podporným tímom.

PRECHOVÁVAŤ DÔVERU A ZODPOVEDNOSŤ: Dôvera medzi učiteľmi a podporným tímom je základom pre úspešnú spoluprácu. Každý člen tímu by mal byť zodpovedný za svoje úlohy, dodržiavať diskretnosť, mlčanlivosť a prispievať k celkovému úspechu.

PRIPRAVIŤ SI TÉMY STRETNUTÍ: Témy stretnutí môžu zahŕňať rôzne oblasti, ako sú napr. individuálna podpora pre deti, metodické pokyny, diskusie o konkrétnych výzvach, ako aj plánovanie ďalších krokov pre zlepšenie školského prostredia.

VYTVORIŤ VHODNÉ PRIESTORY PRE STRETNUTIA: Stretnutia si vyžadujú aj vhodné priestory, ktoré podporujú sústredenú prácu a otvorenú diskusiu. Náležite prispôbený priestor pomáha vytvoriť atmosféru spolupráce a zdieľania informácií.

ZÁVER

V súčasnej dobe je čoraz jasnejšie, že výber, spokojnosť a podpora členov školského podporného tímu má kľúčový dopad na úspešnosť realizácie podporných opatrení pre deti. Výber členov školského podporného tímu by mal byť starostlivý a mal by zohľadniť nielen odborné schopnosti, ale aj charakterové vlastnosti uchádzača. Na dosiahnutie pozitívnych výsledkov v pedagogickej praxi je zároveň nevyhnutné zaoberať sa pracovným prostredím a podmienkami, v ktorých sa tím pohybuje. Základom pre efektívnu prácu školského podporného tímu je vytvorenie zrozumiteľných pracovných pravidiel. Tieto pravidlá by mali byť formulované v rámci otvorenej diskusie medzi všetkými členmi tímu. Participatívny prístup pri ich vytváraní zabezpečuje, že všetci členovia tímu sa cítia byť zodpovední za procesy a zapojení do procesov. Na stretnutiach má prevládať atmosféra otvorenosti a dôvery. Každý člen tímu by mal mať príležitosť vyjadriť svoje názory a navrhnúť zlepšenia. Vytvorená pracovná kultúra tak podporí komunikáciu a zdieľanie myšlienok, čo vedie k inovatívnym prístupom k riešeniu problémov. Dôležitou súčasťou procesu je aj objektívne hodnotenie realizovaných podporných opatrení, ktoré by malo byť pravidelné a má škole slúžiť ako základ pre spätnú väzbu. Následné spoločné analýzy a korekcie negatívnych faktorov sú nevyhnutné pre neustále zlepšovanie podporných procesov. Investícia do spolupráce, spokojnosti a podpory členov školského tímu sa priamo premieta do kvality a účinnosti podporných opatrení pre deti. Vytvorením zdravého pracovného prostredia a otvorenej komunikácie s dôrazom na objektívne hodnotenie procesov môžeme zabezpečiť, aby sa každý člen tímu cítil užitočný a motivovaný prispievať k spoločnému cieľu.

Zoznam použitej literatúry

- Katalóg podporných opatrení. (2024). Národný inštitút vzdelávania a mládeže. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>
- Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. MPC. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/d_kostrnova_tvorba_a_rozvoj_pozitivnej_klmy_v_triede.pdf
- Laššák, V. (2018). Manažment zmien v školách (2). *Pedagogické rozhľady* 2/2018. 3-8. <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/pedagogicke-rozhlady/clanky/manazment-zmien-v-skolach-2>

Štech, S. & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.

Zákon 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

AUTORKY

PaedDr. Žaneta Gužíková, PhD.

riaditeľka – Materská škola ul. 8. mája, 927 01 Šaľa

e-mail: 1zaneta.guzikova@gmail.com

Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

výskumný a vývojový zamestnanec – Oddelenie pre inkluzívnu a špeciálnu pedagogiku, rané a predprimárne vzdelávanie, NIVaM, Pluhová 8, 831 03 Bratislava

e-mail: miroslava.visnovska@nivam.sk

DIAGNOSTIKA A PODPORNÉ OPATRENIA V PEDAGOGICKEJ PRAXI: PROCES POSKYTOVANIA PODPORNÝCH OPATRENÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

JANA BOUGDAR
ALEXANDRA CINTULOVÁ
KATARÍNA HEPNEROVÁ
DAGMAR KOŠTRNOVÁ
SILVIA KOZINKOVÁ

Anotácia: V kazuistike z prostredia materskej školy (ďalej MŠ) Vám predstavíme využitie diagnostických metód a nástrojov v procese pedagogického diagnostikovania, ktoré súvisí s identifikáciou a analýzou dosiahnutých výsledkov detí, ich potrieb, špecifik, schopností, nadania, s dôrazom na poskytovanie podporných opatrení v systéme poradenstva a prevencie. Príspevok opisuje implementáciu podporných opatrení v materskej škole pre dieťa, ktoré vyžaduje individuálnu podporu vo výchove a vzdelávaní. Cieľom podporných opatrení je podpora vnímania, nadobúdania zručností a rozvoj kognitívnych, komunikačných, motorických, sociálnych a emocionálnych schopností dieťaťa. Súčasťou podporných opatrení je úprava priestorov triedy, rozdelenie triedy na zóny podľa činností a vytvorenie relaxačného kútika na oddych. Individuálne intervencie zabezpečuje školský podporný tím. Monitoring pokroku dieťaťa prebieha systematicky, prostredníctvom pozorovania, záznamových hárkov a diagnostických metód. Výsledky naznačujú významné zlepšenie v oblasti pozornosti, motoriky a komunikácie, kde dieťa začalo intenzívnejšie nadväzovať kontakt s dospelými a obohatilo si slovnú zásobu. V sociálnej oblasti sa však výrazný progres nezaznamenal. Cílené podporné opatrenia majú potenciál dlhodobu prispieť k zlepšeniu adaptability dieťaťa v školskom prostredí.

ÚVOD

Diagnostická kompetencia pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení je jednou z proklamovaných súčastí práce s deťmi. Ak hovoríme o pedagogickej diagnostike, stotožňujeme sa s Chráskom a Mojžiškom (1988, s. 5, In Zelinková, 2001), ktorí definujú pedagogickú diagnostiku ako „špeciálnu pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá objektívnym zisťovaním, posudzovaním a hodnotením vnútorných a vonkajších podmienok a priebehu výsledkov vo výchovno-vzdelávacom procese. Na základe týchto zistení sú potom vyslovené prognostické úvahy a navrhované opatrenia“. Zelinková (2001) charakterizuje pedagogickú diagnostiku ako komplexný proces, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie vzdelávacieho procesu a jeho aktérov. Autorka sa zameriava na obsahovú zložku, t.j. zisťovanie dosiahnutej úrovne vedomostí, zručností, návykov a procesuálnu zložku, t.j. akým spôsobom proces výchovy a vzdelávania prebieha a ako ovplyvňuje dieťa alebo žiaka. Gavora (2010) chápe pedagogickú diagnostiku ako vednú disciplínu zaoberajúcu sa otázkami diagnostikovania vo výchovno-vzdelávacom prostredí, pričom sa zameriava na predmet, stratégie, postupy a metódy diagnostikovania. Hovorí, že pri diagnostike sa zisťuje, aké dieťa alebo žiak v danom momente (etape) výchovy a vzdelávania je, a na základe zistení sú plánované kroky pre jeho ďalší rozvoj. Diagnostikovanie a diagnostická kompetencia učiteľa je obsiahnutá v štruktúre profesijného štandardu pedagogického zamestnanca (*Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie PZ a OZ škôl a školských zariadení*). Chápeme ju ako schopnosť identifikovať a akceptovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku – vlastnosti, nadanie, ťažkosti, individuálne potreby, oslabenia a danosti dieťaťa. Aktuálne je diagnostická kompetencia pedagogických zamestnancov prepájaná s transformovaným systémom poradenstva a prevencie. Legislatívne ukotvenie nachádzame v novelizovanom zákone č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. – Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon), kde sa v § 130, bode 3, uvádza, že systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách sú to pedagogickí a odborní zamestnanci a školský podporný tím.

Zároveň sa od 1. septembra 2023 zavádzajú do systému výchovy a vzdelávania podporné opatrenia (ďalej len PO), ktoré sú legislatívne ukotvené v § 145a školského zákona a v § 145 b školského zákona, kde je definovaný proces ich poskytovania.

V samotnom procese poskytovania podporných opatrení plní pedagogické diagnostikovanie významnú úlohu, kde na základe získaných údajov pedagogický zamestnanec na úrovni 1. stupňa podpory nastaví konkrétne podporné opatrenia pre dieťa a žiaka. Samozrejme, tomu predchádza proces pridelenia podporných opatrení tak, ako ho definuje zákon. Okrem nastavenia podporných opatrení, môžu podklady

z pedagogického diagnostikovania slúžiť ako východiská pre druhý a vyšší stupeň podporných úrovní v systéme škôl a školských zariadení a nesporne i pre konzultácie s rodičmi, zákonnými zástupcami detí a žiakov.

V príspevku je našou prioritnou snahou poukázať na prepojenie pedagogickej diagnostiky pri nastavovaní podporných opatrení v praxi materskej školy.

Práve rôznorodosť detí, diverzita ich potrieb vo výchove a vzdelávaní predstavujú kľúčové faktory ovplyvňujúce kvalitu vzdelávacieho procesu. Aby sme na tieto rôznorodé potreby dokázali efektívne reagovať, je nevyhnutné dieťa dôkladne poznať. Na základe hlbokého porozumenia individuálnym potrebám, záujmom, schopnostiam a rôznym sociálnym a kultúrnym kontextom detí, môžeme vytvárať inkluzívne a prispôsobené vzdelávacie prostredie, ktoré podporí ich osobnostný a intelektuálny rozvoj.

Plán pedagogického diagnostikovania dieťaťa v MŠ s použitím konkrétnych metód a nástrojov

Anamnestické údaje o dieťati

Dieťa – chlapec, vek – 4 roky a 5 mesiacov, zaškolený v MŠ. Proces zaškolenia trval 3 roky 4 mesiace. Adaptáciu zvládlo dieťa bez problémov. Do materskej školy sa teší. Vykazuje ťažkosti v socializácii a v komunikácii, problémy sú s pozornosťou, jemnou a čiastočne aj hrubou motorikou. Dieťa rozpráva nezrozumiteľne, opakuje slová, škripe zubami, vykrikuje. Po celú dobu počas aktivít si pohmkáva. Pozornosť dieťaťa je veľmi krátkodobá, roztrieštená, neprejavuje záujem o realizované činnosti. Opakovane od aktivít uteká. Chodí po triede, opakuje echolalicky slová, ktoré počuje. Do hier s deťmi sa nezapája, o kontakt s rovesníkmi nejaví záujem v triede, ani pri pobyte vonku. Kontakt s pedagogickými a odbornými zamestnancami sa nebráni. Nechá sa objasť. Fascinujú ho točiac sa predmety (ventilátor), zvukovo opakujúce sa hračky (hasičské auto). Pozná písmená, pri čítaní ich vyslovuje v angličtine, pozná geometrické tvary (napr. lichobežník). Obľubuje rytmické činnosti a hudobno-pohybové hry. Nedokáže akceptovať pravidlá, napr. pri nastupovaní detí do radu chce byť vždy prvý. Ak mu to nie je umožnené, jeho správanie sprevádzajú záchvaty hnevu. Sebaobslužné a hygienické návyky má dieťa osvojené, zvláda ich primerane k svojmu veku. Ťažkosti vykazuje v stravovaní, nepije mlieko ani čaj. Od rodičov disponujeme informáciou, že od narodenia pije len vodu a odmieta konzumovať polievky. Hrubú motoriku dieťa zvláda bez väčších ťažkostí, na primeranej úrovni jeho veku. Jemná motorika – grafomotorický prejav je na veľmi nízkej úrovni. Nedokáže udržať kresliaci materiál, v pinzetovom úchope, ani v dlani, nevie, čo má s ceruzkou (farbičkou) robiť. Problémy má s používaním nožníc.

U dieťaťa pozorujeme ťažkosti v napredovaní vo viacerých oblastiach jeho osobnosti, preto sme sa rozhodli jeho ťažkosti komunikovať s rodičmi a riešiť situáciu prostredníctvom systému podporných opatrení (ďalej SPO). Predpokladali sme, že rodičia o SPO nemajú informácie, a preto sme sa na stretnutie s nimi dôsledne pripravili, aby sme im SPO predstavili, prípadne sa dohodli na ďalšom postupe.

Rozhovor s rodičmi bol náročný, počas vzájomnej komunikácie nám potvrdili viaceré naše postrehy z pedagogickej praxe. Následne sme sa dohodli na riešení situácie prostredníctvom SPO a samotní rodičia navrhli, že oni požiadajú vedenie MŠ o *Vyjadrenie na účel poskytnutia PO*.

Dôvod, plánovanie a organizovanie diagnostikovania

Počas diagnostikovania sme sa zamerali na tieto oblasti: sociálne začlenenie do kolektívu, komunikačné zručnosti, pozornosť, hrubá a jemná motorika a grafomotorika dieťaťa.

Zber diagnostických údajov

Diagnostika bola realizovaná v priebehu 2 týždňov v jednom mesiaci, v čase ranných a popoludňajších hier, ale aj počas vzdelávacích aktivít a počas pobytu vonku, a to individuálnou i skupinovou formou.

Metódy a nástroje pedagogického diagnostikovania

Diagnostické metódy: pozorovanie, rozhovor, test, voľná hra.

Diagnostické nástroje: záznamový hárok z pozorovania, dotazník pre rodiča – jednoduchý štruktúrovaný vlastný dotazník (boli v ňom otázky zamerané na zistenie, ako sa dieťa správa doma – prejavy hnevu, zvládanie sebaobslužných činností, stolovanie, stravovanie, anamnestické údaje rodiny – počet súrodencov, úplnosť rodiny), záznam zo štruktúrovaného rozhovoru s rodičom, pracovné listy zamerané na priestorovú orientáciu, grafomotoriku, manipulačné predmety.

Sociálne zručnosti

- diagnostická metóda – dlhodobé a systematické pozorovanie,
- diagnostický nástroj – štruktúrované pozorovanie, záznamový hárok z pozorovania.

Zistili sme, že dieťa neprejavuje záujem o kontakt s rovesníkmi, nechce s nimi spolupracovať, ani sa zúčastňovať na rovesníckych aktivitách (rôzne hry, aktivity). Zák-

ladné pravidlá spoločenského správania a jednaní neakceptuje. V konfliktnnej situácii sa prejavuje búrlivým krikom (napr. ak mu niektoré z detí zoberie hračku). Pri pobyte vonku nevyhľadáva spoločnosť detí. Je samotárske, uprednostňuje individuálnu hru, prípadne sa bezcieľne prechádza po triede. Ak má nejaký problém, alebo ťažkosť, o pomoc nepožiada. Pozornosť dieťaťa je zameraná na jeden podnetový materiál, je krátkodobá a požadované činnosti väčšinou nedokončí. Akceptuje učiteľov, pedagogickú asistentku a špeciálneho pedagóga. Očný kontakt dieťa udrží.

Komunikačné zručnosti

- diagnostická metóda – rozhovor,
- diagnostický nástroj – rozhovor s rodičmi, rozhovor s dieťaťom.

Dieťa zaostáva v schopnosti tvoriť vety, zároveň však vykazuje vysokú úroveň neverbálnej komunikácie (gestikulácia, očný kontakt). Reč je výrazne dyslalická, slovná zásoba nie je dostatočne rozvinutá. Znížená je aj jeho schopnosť tvoriť súvislé vety, čo sa prejavuje najmä v skupinovej komunikácii. Dokáže pomenovať predložené obrázky, predmety, farby a tvary. V reči používa echolálie, nespisovné, nezrozumiteľné výrazy, vlastné neologizmy. Dokáže neverbálne komunikovať, čím čiastočne kompenzuje zaostávanie vo verbálnom prejave. Oblubuje rytmické vytlieskanie slov.

Pozornosť

- diagnostická metóda – pozorovanie,
- diagnostický nástroj – štruktúrované pozorovanie, záznamový hárok z pozorovania.

Pozornosť dieťaťa je veľmi rozptýlená, nedokáže sa dlhšie sústrediť na jednu činnosť. Od zadaných úloh uteká, nepáči sa mu, ak musí pri činnosti zotrvať dlhšie, ako sám chce. Pred skupinovými aktivitami uprednostňuje výber činnosti podľa vlastnej voľby. Slovným inštrukciám nerozumie a nedokáže ich zrealizovať. Objavuje sa u neho únava aj pri krátkych aktivitách, čo sa prejavuje zíváním.

Motorika

- diagnostická metóda – voľná hra, test, pozorovanie,
- diagnostický nástroj – učiteľkou zhotovený test, zameraný na hrubú, jemnú motoriku, grafomotoriku, hrové činnosti a záznam z pozorovania.

Pre konkrétne posúdenie motorických schopností sme využili učiteľkou vytvorené testy, rôzne hry a aktivity, ktoré umožňujú pozorovať úroveň rozvoja motoriky a identifikovať prípadné oneskorenia alebo ťažkosti.

hrubá motorika: učiteľkou vytvorený test zameraný na zistenie schopnosti dieťaťa ovládať veľké pohyby tela (chôdza, beh, skákanie), hrové aktivity, pozorovanie.

Dieťa je schopné udržať rovnováhu, prejde po čiare, rovnako i pri pohybových aktivitách, ako sú chôdza po nerovnom povrchu, státie na jednej nohe alebo chôdza po schodoch. Diagnostikovanie hrubej motoriky zahŕňalo zisťovanie schopnosti dieťaťa koordinovať pohyby celého tela, ako sú beh, skákanie, kopanie alebo hádzanie loptou pri pohybových aktivitách počas pobytu vonku. Hrubá motorika pozorovaného subjektu je primeraná veku.

jemná motorika: učiteľkou vytvorený test zameraný na zistenie schopnosti dieťaťa vykonávať precízne malé pohyby a grafomotoriku, manipulácia s predmetmi, kreslenie.

V procese pedagogického pozorovania sme zaznamenali u dieťaťa nesprávne držanie grafického materiálu. Dieťa nedokáže správne držať ceruzku a následne ju použiť. Držanie ceruzky je u neho lyžicové, absentuje pinzetový úchop, prítlak na ceruzku je veľmi slabý. V rámci koordinácie oko-ruka, dieťa nedokáže kontrolovať pohyby rúk na základe vizuálnych informácií, absentuje trpezlivosť a schopnosť dokončiť úlohy. Dieťa pri činnostiach rýchlo stráca záujem, alebo sa frustrácia prejaví unáhleným dokončovaním, čo môže súvisieť so slabými motorickými schopnosťami, ktoré brzdia jeho schopnosť úlohy dokončiť. Aktivity, ktoré vyžadovali presnosť pri pracovných listoch, ako napríklad kreslenie po čiare, vyfarbovanie plochy po určitú líniu, boli pre neho nespĺniteľné. Dieťa vykazuje veľmi slabé zručnosti a zaostáva aj v tvorivých schopnostiach a manipulácii s malými predmetmi, ako puzzle, korálky, používanie nožníc a pod. Vykazuje slabú koordináciu oka a ruky, čo mu spôsobuje problémy v grafomotorických činnostiach. Pri modelovaní odmieta použitie plastelíny. Dieťa vykazuje výrazné zaostávanie v grafomotorike.

Vyhodnotenie a interpretácia diagnostických údajov

Sociálne zručnosti

Dieťa sme pozorovali hlavne v priebehu ranných aj popoludňajších hier, ale aj počas vzdelávacích aktivít a pobytu vonku. Na začiatku pozorovania sme si stanovili úlohy, čo budeme u dieťaťa pozorovať, a na tie sme sa sústredili. U dieťaťa prevládala pasivita v skupinových hrách. Uprednostňovalo individuálne aktivity, najradšej sa hralo samo, s vybraným autíčkom, alebo hasičským autom, ktoré vydáva zvuk sirény. Vyhýba sa kontaktu s rovesníkmi. K deťom, ktoré sa hrali hry pri stolíku, pozorovaný chlapec prišiel, pozrel sa na nich a odišiel. O konštruktívne hry sa nezaujímal. V rannom kruhu má

rád vytlieskanie slov, ak sa zmenila činnosť v rannom kruhu, odchádzal z neho. Zaujímal sa o knižky v detskej knižnici. Zobral si knihu, dal si ju na koberec, chvíľu s ňou manipuloval, potom ju používal ako auto, s ktorým jazdil po koberci. Kontakt s dospelými sa nevyhýbal. Preferoval objatie, pohladenie. V interakcii s dospelou osobou pri hrách sa nebránil, no nevydržal v hre dlhší čas. Na otázky odpovedal nezrozumiteľne, prípadne výkrikmi, škripaním zubov alebo vydávaním rôznych zvukov. Pri čítaní knihy o zvieratách, zvieratá poznal, pomenoval ich, aj keď nezrozumiteľne, vedel však, aký zvuk zviera vydáva. Možné príčiny nezájmu o sociálny kontakt a nadväzovanie kontaktov s rovesníkmi, môže prameniť z nedostatku komunikačných zručností, čo spôsobuje, že sa cíti nekomfortne v spoločnosti rovesníkov.

Komunikačné zručnosti

U dieťaťa sme zistili ťažkosti s verbálnym vyjadrovaním. Malo problémy s rozprávaním, pretože má obmedzenú slovnú zásobu. Nesprávne vyslovuje hlásky š, s, r, v. V reči sa vyskytovali gramatické chyby. Vety nedávali zmysel, čo ovplyvňovalo jeho schopnosť plynule vyjadriť svoje myšlienky a zapojiť sa do rozhovorov s rovesníkmi a učiteľmi. Dieťa opakovalo dookola (echolalicky) niektoré slová i vety, napr.: „napápam sa, pôjdem sa hrať“, „jeda chlebič“. Dieťa vykazovalo problémy s pochopením toho, čo mu druhí hovoria, to viedlo k nedorozumeniam a k nedostatočnej spolupráci pri úlohách. Po spoločnej konzultácii v rámci školského podporného tímu (ďalej len ŠPT) sme sa zhodli, že dieťa veľmi často nerozumie danej komunikácii, jednoduchým zadaným pokynom a úlohám. Neverbálna komunikácia je u dieťaťa na dobrej úrovni, očný kontakt nadväzuje bezproblémovo, ale nie je ho schopné udržať.

Pozornosť

Pozornosť dieťaťa pri aktivitách je krátkodobá. Pri vypracovávaní pracovných listov dieťa neudržalo pozornosť pri jednej činnosti dlhšie ako niekoľko minút. Lahko sa odpútalo, odišlo od stolíka a prechádzalo k iným hrám a činnostiam. To malo vplyv na dokončenie úloh. Dieťa nie je schopné sústrediť sa na pokyny. Malo ťažkosti sústrediť sa na verbálne pokyny, často nedokázalo správne spracovať, čo mu bolo povedané a zlyhávalo pri vykonávaní úloh podľa inštrukcií. Impulzívne správanie sa vyskytlo u dieťaťa častejšie.

Hrubá motorika

Dieťa bolo schopné udržať rovnováhu v pohybových aktivitách, ako sú chôdza po nerovnom povrchu, státie na jednej nohe alebo chôdza po schodoch. Hrubá motorika

zahŕňala schopnosť koordinovať pohyby celého tela, ako sú beh, skákanie, kopanie alebo hádzanie loptou, pri pohybových aktivitách počas pobytu vonku.

Jemná motorika a grafomotorika

Držanie písadla bolo nesprávne, lyžicové, prítlak na písadlo bol slabý. Čiary boli veľmi jemné, až neviditeľné na papieri, vyfarbovanie a strihanie nepresné. Prevláda u neho znížená obratnosť pri manipulácii s predmetmi, úlohy väčšinou nedokončilo a vyhýbalo sa aktivitám s papierom, kde je potrebná tvorivosť.

Implementácia podporných opatrení vzhľadom na potreby dieťaťa

Na základe identifikovaných potrieb dieťaťa v rámci ŠPT, ktorý tvoril školský špeciálny pedagóg, triedny učiteľ, druhá vyučujúca v triede, školský logopéd, sme sa po konzultácii dohodli komunikovať zistenia s rodičmi dieťaťa. Vopred sme sa v rámci ŠPT dohodli, že budeme s rodičmi konzultovať edukáciu dieťaťa s implementáciou podporných opatrení. Rodičia odsúhlasili navrhovaný postup a dohodli sme sa, že podajú Žiadosť o vyjadrenie na účel poskytnutia podporného opatrenia. Konkrétne sme chceli nastaviť nasledovné podporné opatrenia (konkrétne podporné opatrenia ďalej značíme PO):

Činnosť na podporu sociálneho zaradenia (PO – j)

PO poskytujú učiteľky MŠ, individuálnou a skupinovú formou (volia ju podľa konkrétnej realizovanej činnosti). Rozsah PO sme naplánovali do konca šk. r. 2024/2025.

Potrebné je zamerať sa na ciele aktivít, ktoré dieťa povzbudia k interakcii s ďalšími deťmi v nenáročnom a bezpečnom prostredí, ako sú: spoločné hry na koberci, pri stolíku, práca v malých skupinách, vo dvojici, aktivity zamerané na komunikáciu a spoluprácu. Zaradiť také činnosti, ktoré sú spojené s obľúbenými témami dieťaťa (napr. knižky, obľúbené zvieratá, dopravné prostriedky), môžu zvyšovať jeho motiváciu a dajú mu možnosť prejavovať sa pozitívne, byť v situácii, kedy sa cíti bezpečne a sebaisto.

Rovnako odporúčame **podporovať jeho sociálnu interakciu.** Aktivity zamerať na rozvoj sociálnych a komunikačných zručností – hry s využitím rôznych situácií, kde sa dieťa učí reagovať a komunikovať, alebo hry, kde pracuje s využitím neverbálnych prejavov, ako je výraz tváre alebo gestá. Využívať riekanky, pesničky, rytmizáciu. **Dieťa postupne zapájať do aktivít v triede,** podporovať jeho úspechy a poskytovať mu pozitívnu spätnú väzbu pri akomkoľvek pokroku v interakcii s rovesníkmi. **Zaradovať aktivity podporujúce na včlenenie dieťaťa do kolektívu,** ranné kruhy, skupinové čin-

nosti, hry na koberci, pri stolíku, práca v malých skupinách, vo dvojici. Zaradovať aktivity zamerané na spoluprácu, hry, ktoré postupne zvyšujú úroveň interakcie dieťaťa. **Posilňovať sebadôveru dieťaťa**, zaradovať činnosti, ktoré dieťaťu pomôžu budovať sebadôveru.

Zabezpečenie úpravy priestorov školy určených na podporu vnímania a nadobúdanie zručností (PO – q)

PO zabezpečujú pracovníci MŠ. *Rozsah poskytovania PO – do konca šk. r. 2024/2025.*

Za pozitívne považujeme **vytvorenie relaxačného kútika** – kde môže dieťa tráviť čas v bezpečnej zóne, ak bude potrebovať byť sám, utiahnuť sa, ak sa cíti zneistený, alebo nesvoj. Relaxačný kútik môže dieťa využívať počas prestávky v činnostiach a nechať mu priestor na oddych, aby mohlo neskôr úlohu dokončiť. **Priestor triedy rozdeliť na časti podľa typu činností** (napr. hracie kútiky, kreatívny kútik, zóna na aktivity, oddychová zóna). Na ich označenia použiť farebné obrázky, aby dieťa malo jasnejšie štruktúrovaný priestor.

Zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy (PO – c)

PO poskytuje školský špeciálny pedagóg, 2x týždenne individuálnou formou. *Rozsah poskytovania PO – do konca šk. r. 2024/2025.*

Pri práci s dieťaťom počas aktivít zabezpečiť tiché a pokojné prostredie, znížiť vplyv rušivých momentov a vizuálne rozptyľovanie. Dieťaťu zabezpečiť vlastné miesto na sedenie, prácu a jedenie, ktoré je jasne označené jeho značkou, ktorú požíva aj v šatni a umývárni.

Činnosti na rozvoj a podporu hrubej motoriky – cvičenia na rozvoj rovnováhy a stability (napr. chôdza po nízkych prekážkach, udržiavanie rovnováhy), jednoduché športové aktivity (hádzanie a chytanie lôpt), aktivity zlepšujúce koordináciu tela (rôzne hry s loptou) a postupné zvyšovanie výdrže formou pravidelného pohybu.

Činnosti na rozvoj a podporu jemnej motoriky – krčenie a trhanie papiera, trhanie papiera po čiare, stlačenie papiera do gule, skladanie, lepenie, strihanie papiera, hry na rozvoj úchopu grafického materiálu, práca s modelovacou hmotou, manipulácia s malými predmetmi, aktivity zamerané na uvoľnenie prstov (voľné čmáranie na veľké plochy – dym, fúkanie vetra). Odporúčame zaradiť aktivity na posilnenie prstov: stláčanie plastelíny, prstové cvičenia, maľovanie prstami, kreslenie prstom, paličkou do tácky s pieskom, múkou,

maľovanie, otláčanie rúk, skladanie kociek, prevliekanie, navliekanie, konštrukčné práce so stavebnicou, zapínanie gombíkov, odkladanie predmetov do poličky, listovanie v knihe a iné aktivity s využitím sprievodného materiálu k PO Intervencie.

Činnosti na rozvoj a podporu grafomotoriky – uvoľňovacie cviky zamerané na ramenný a zápästný kĺb, uvoľňovacie cviky sprevádzané riekankou, uvoľňovacie cviky na prsty rúk, stláčanie plastelíny, používanie prstových farieb, voľné a kruhové čmáranie, spájanie bodov, kresba veľkých tvarov, línií, vkladanie predmetov, manipulatívne činnosti s podnetovým materiálom, strihanie, zatĺkanie drevka do zatĺkačky a iné aktivity s využitím sprievodného materiálu PO Intervencie. Poskytnúť dieťaťu ergonomické pomôcky, ako sú špeciálne ceruzky alebo držiaky, aby sa dieťaťu lepšie pracovalo, prípadne úpravu prostredia a metód výučby (napr. častejšie prestávky, úprava pracovných listov). Podporovať ho v úspešnom dokončení úloh.

Činnosti na rozvoj a podporu pozornosti – minimalizovať rozptyľujúce podnety v triede tým, že dieťa bude pracovať pri stolíku, kde bude jedno/dve deti, nájsť mu pokojné miesto, alebo vytvoriť organizované a štruktúrované prostredie. Dieťaťu prispôbovať úlohy tak, aby boli rozdelené na menšie a jednoduchšie zvláduteľné časti, čím mu znížime potrebu dlhodobej koncentrácie, a tak zvýšime šancu na úspešné dokončenie úloh. Zadávať pri aktivitách jasné a krátke pokyny. Vyžadovať od dieťaťa spätnú väzbu, či daným pokynom rozumie. Motivovať dieťa malými odmenami, alebo pozitívnym hodnotením za dokončenie úloh. Robiť dieťaťu prestávky, nechať mu priestor na oddych napr. v relaxačnom kútiku, aby mohlo dokončiť úlohu.

Činnosti na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti – PO realizuje školský logopéd, 2× týždenne individuálnou formou (nakoľko rodičia s dieťaťom navštevujú klinického logoéda, je intervencia zameraná na podporu komunikačnej schopnosti). Činnosti realizovať počas hrových aktivít, s využitím básničiek, pesničiek, rytmizácie riekaniek, spojenie zvuku s pohybom (tlieskanie do rytmu), rozpoznať zvuky okolitých činností, využívať aktívne počúvanie, následne, na vyzvanie dieťa ukáže na konkrétny predmet. Učiť dieťa odpovedať na otázku, pomenovať predmety, vysvetliť význam slov, použitie predmetov, komentovať činnosť a ďalšie aktivity s využitím sprievodného materiálu PO Intervencie. Prispôbiť dieťaťu tempo jednotlivých aktivít a dbať na to, aby mu bol poskytnutý dostatočný priestor na realizáciu bez časového tlaku.

Monitoring a pravidelné hodnotenie pokroku dieťaťa

Počas poskytovania podporných opatrení budú pravidelne sledované a vyhodnocované pokroky dieťaťa. Použitý bude záznamový hárok, vlastné poznámky pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí s dieťaťom pracujú.

Prognóza

Včasnou a cielenou podporou je možné dosiahnuť u dieťaťa výrazné zlepšenie v opísaných oblastiach, aj keď môžu byť potrebné dlhodobé opatrenia. Prognóza môže byť priaznivá, najmä ak sa dieťaťu poskytne logopedická podpora v triede (napr. jasné a zrozumiteľné pokyny). V takom prípade môžeme očakávať postupné zlepšenie v priebehu niekoľkých mesiacov. Podpora v oblasti sociálnych zručností a príležitosti na bezpečnú a riadenú interakciu s rovesníkmi, môže pomôcť zmierniť dopady na sociálny život dieťaťa.

Interpretácia pokrokov dieťaťa od poskytovania podporných opatrení

Pokroky dieťaťa sme sledovali s využitím diagnostických metód a nástrojov: pozorovania, voľnej hry, rozhovoru, jednoducho štruktúrovaného vlastného dotazníka pre rodiča, konkrétnych záznamov z pozorovania a z realizácie hry.

V oblasti komunikácie sme v porovnaní so vstupnými údajmi zaznamenali zmiernenie nežiadúcich hlasových prejavov dieťaťa – hmkanie, škripanie zubami. Rovnako sme zachytili snahu dieťaťa o intenzívnejšie nadväzovanie komunikácie s dospelými. Rodičia pracovali s dieťaťom doma podľa pokynov logopéda, čo sa pozitívne odrazilo v slovnej zásobe dieťaťa. V porovnaní s výkonom vo vstupnej diagnostike, dieťa aktuálne používa viac slov. Echolálie pretrvávajú. V oblasti pozornosti sme zaznamenali u dieťaťa pokrok, je pokojnejšie, pozornosť dokáže udržať dlhší časový úsek. Obľubuje čítanie kníh, čo využívame na pozitívnu motiváciu dieťaťa. O hračky sa už nebije a nekričí. Pri príchode aj počas dňa býva pozitívne naladené. Reaguje na svoje meno a pokyny učiteľa. Rešpektuje viac, ako jedného učiteľa, ale naďalej si vyžaduje pozornosť a prítomnosť dospeléj osoby.

Jemná motorika sa zlepšila, koordinácia rúk je uvoľnenejšia. Dieťa dokáže chytiť do dlaňového úchopu hrubú pastelku a snaží sa čmárať. Prítlak je naďalej slabý. Ak sa mu nechce pracovať, využíva situáciu vo vlastný prospech, napr.: úsmevom a žmurkaním na učiteľku, školského špeciálneho pedagóga.

V oblasti sociálnych zručností sme pokrok nezaznamenali, sociálne zručnosti dieťaťa zostali nezmenené. O kontakt s rovesníkmi naďalej nejaví záujem. Do pohybových a kruhových hier sa zapojí s nadšením. Dokáže akceptovať, že v rade detí bude posledný, napr. hra na vláčik. Záchvaty hnevu sa u dieťaťa obmedzili.

ZÁVER

Implementácia podporných opatrení v materskej škole ukázala, že cieľená a systematická podpora dieťaťa môže priniesť významné pokroky v oblastiach pozornosti, motoriky a komunikácie. Prostredníctvom štruktúrovaného prostredia, každodennej práce pedagogického zamestnanca s dieťaťom, individuálnych intervencií školského špeciálneho pedagóga a logopéda, ako aj vďaka úzkej spolupráci s rodičmi, sa podarilo dosiahnuť viditeľné zlepšenie v rečovom prejave dieťaťa, v jeho schopnosti sústreďiť sa na činnosti a zároveň aj v oblasti jemnej motoriky. Výrazným benefitom bolo aj prispôsobenie prostredia v triede a zavedenie špecifických aktivít podporujúcich senzorické vnímanie, grafomotoriku a sociálnu interakciu.

Pozitívne výsledky boli zaznamenané najmä v oblasti komunikácie, kde sa zmiernili nežiaduce hlasové prejavy, rozšírila sa jeho slovná zásoba a zlepšila sa interakcia s dospelými. V oblasti pozornosti bolo docieľené predĺženie doby sústredenia sa na úlohy a aktivity, čo sa prejavilo aj v lepšej regulácii emócií a v pokojnejšom správaní. V oblasti motoriky došlo k viditeľnému pokroku v koordinácii rúk, sile úchopu a schopnosti vykonávať jemné pohyby, čo naznačuje dobrý vývoj v tejto oblasti. Napriek vyššie popísaným pozitívnym výsledkom, zostávajú výzvy v oblasti sociálnych zručností, keďže dieťa naďalej neprejavuje spontánny záujem o interakciu s rovesníkmi. Hoci sa do pohybových a kruhových hier zapája, v bežných sociálnych situáciách preferuje individuálnu činnosť alebo prítomnosť dospeljej osoby. Napriek tomu jeho schopnosť rešpektovať pravidlá hier, akceptovať rolu v skupine a obmedziť prejavy frustrácie, naznačuje potenciál pre ďalší pokrok.

Z dlhodobého hľadiska je možné očakávať ďalšie zlepšenie, ak bude podpora zameraná nielen na rozvoj konkrétnych schopností, ale aj na budovanie sociálnej interakcie v bezpečnom a prijímajúcom prostredí. Pokračovanie v nastavených podporných opatreniach, systematické posilňovanie komunikačných zručností a zabezpečenie stabilného a predvídateľného prostredia, pomôžu dieťaťu lepšie zvládať nároky zo strany materskej školy a podporia jeho celkový rozvoj. Včasná intervencia a komplexný prístup sú kľúčové pre zabezpečenie úspešnej adaptácie dieťaťa v školskom aj sociálnom kontexte. Pravidelné hodnotenie pokrokov a flexibilita v prístupe, umožnia včasné reagovanie na individuálne potreby dieťaťa a prispievajú k jeho dlhodobému napredovaniu.

Zoznam použitej literatúry

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Katalóg podporných opatrení. (2024). Národný inštitút vzdelávania a mládeže.

<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. (2017). <https://www.ccvpfku.sk/zakony-a-vyhlasaky/pokyn-ms-sr-c-39-2017/>

Zákon 182/2023 ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. (2023). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/182/?ucinnost=07.03.2025>

Zákon 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Portál.

AUTORKY

PhDr. Jana Bougdar

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku
NIVaM – KP v Trenčíne, Pod Sokolicami 14, 911 01 Trenčín
e-mail: jana.bougdar@nivam.sk

Mgr. Alexandra Cintulová

Výskumná a vývojová zamestnankyňa, NIVaM – KP v Trenčíne

Mgr. Katarína Hepnerová

Výskumná a vývojová zamestnankyňa, NIVaM – KP v Trenčíne

PaedDr. Dagmar Koštrnová

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku, NIVaM – KP v Trenčíne

PhDr. Bc. Silvia Kozinková

Výskumná a vývojová zamestnankyňa, NIVaM – KP v Trenčíne

TÍMOVÁ SPOLUPRÁCA – ZÁKLADNÝ PILIER ÚSPEŠNÉHO ZAVÁDZANIA PODPORNÝCH OPATRENÍ NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

ZDENKA VALEKOVÁ
VERONIKA URBANÍKOVÁ
MONIKA MINÁRIKOVÁ

Anotácia: *Transformácia poradenského systému a reforma 2 Komponent 6 s názvom Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch otvorila nové možnosti a výzvy pri podpore žiaka v bežnej základnej škole (ďalej ZŠ). Zmena spočíva v podpore všetkých žiakov (s diagnózou aj bez diagnózy, s ťažkosťami trvalého i dočasného charakteru). Kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov pri nastavovaní podpory a autonómia školy sa výrazne posilnili. Keďže podpora žiaka v ZŠ sa deje na viacerých úrovniach, kľúčom k úspechu je tímová spolupráca. Príklady dobrej praxe poukážu na možnosti realizácie tímovej spolupráce pri nastavovaní podporných opatrení na konkrétnych dvoch ZŠ. Príspevok popisuje nielen prínos nových postupov, ale i úskalia pri ich realizácii.*

ÚVOD

Systém poradenstva a prevencie na Slovensku po roku 2023 začal ešte viac akcentovať požiadavku byť bližšie k žiakovi a jeho potrebám s dôrazom na prevenciu, ktorá je realizovaná na pôde školy: „Systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím alebo odborní zamestnanci školy.“ (§ 131, školský zákon). Prelomový krok nastal zavedením a definovaním podporných úrovní 1. až 5. stupňa v legislatíve. Pedagogickí zamestnanci (ďalej PZ), odborní zamestnanci (ďalej OZ) na škole a školský podporný tím (ďalej ŠPT) sú dnes súčasťou poradenského systému a vykonávajú odborné činnosti v rámci podpornej úrovne 1. a 2. stupňa. Nástrojom na nastavenie cielej podpory žiaka už pri prvom náznaku zlyhania je pedagogická a orientačná diagnostika realizovaná priamo na pôde školy.

Podporná úroveň 1. stupňa

Medzi činnosti podpornej úrovne 1. stupňa, ktoré definuje zákon (§ 131, ods. 2, školský zákon) patrí *pedagogická diagnostika, pedagogická intervencia, výchovné poradenstvo, kariérové poradenstvo, sociálne poradenstvo, rozvoj inkluzívneho vzdelávania a prevencia*.

Príspevok ďalej venuje pozornosť najmä pedagogickej diagnostike a pedagogickej intervencii, ktoré sú veľmi úzko prepojené. **Paradigma pedagogickej diagnostiky** sa mení, rozširuje. Nemá iba popisovať aktuálny stav u sledovaného žiaka, ale interpretácia výsledkov získaných na základe pedagogickej diagnostiky má smerovať k nastaveniu okamžitej podpory „šitej na mieru“. Zjednodušene povedané – nie je potrebné iba zmerať, ale najmä vedieť, čo s nameranými zisteniami urobiť. Je veľmi dôležité, aby práve učiteľ bol prvým odborníkom, ktorý včas dokáže identifikovať rizikových žiakov a včas tieto zistenia komunikuje s odborníkmi a ďalšími zainteresovanými osobami. Je však nevyhnutné zachovať postupnosť od podpornej úrovne 1. stupňa k podporným úrovniam vyššieho stupňa, teda zdola nahor. Aby sme mohli objektívne nastaviť a neskôr zmerať dopad nastavenej pedagogickej intervencie, je potrebné identifikovať východiskový stav.

Ďalším významným aspektom je hľadanie prekážok pri vzdelávaní nielen na strane žiaka a jeho rodiny, ale aj na strane školy. V praxi to znamená, že pedagogickou diagnostikou sledujeme nielen progres/regres žiaka, ale (v prípade nedostavovania sa želaných výsledkov u žiaka) aj možné zlyhania v pedagogickej intervencii a nastavovaní podpory priamo na škole. V tomto ponímaní ide o sledovanie procesu edukácie a jeho vplyv na žiaka.

V novom ponímaní pedagogickej diagnostiky podľa Biščo Kastelovej (2024) je zároveň dôležité zisťovanie schopností žiakov učiť sa a rozvíjať sa.

Pedagogická intervencia je činnosť, pri ktorej „PZ (učiteľ) zasahuje do vzdelávacieho procesu a prostredia žiaka s cieľom zlepšiť jeho vzdelávacie skúsenosti, výsledky alebo celkový proces“ (Olšovská et al., 2023, s. 39). Ak sa progres u žiaka nedostavuje, analyzujeme vhodnosť výberu metód, foriem, prístupov a mali by sme v spolupráci so všetkými zainteresovanými modifikovať ciele tak, aby sa stali splniteľnými. V niektorých prípadoch, aj keď k želanej zmene u žiaka nedochádza, je potrebné ho v rozvoji naďalej podporovať: „ide práve o spôsob, ako je dieťaťu sprostredkované učivo, nie o jeho osobné dispozície k zmene“ (Krejčová, 2019, s. 82). Ak ide o rozvoj kognitívneho potenciálu žiaka, vhodnou intervenciou je podľa teórie štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti (Feuerstein et al., 2002) rozumové schopnosti každého jedinca meniť, cielene ich upravovať.

V rámci podpornej úrovne 1. stupňa významnú úlohu zohráva triedny učiteľ. Triedny učiteľ, rovnako ako ďalší PZ, môže odporučiť podporné opatrenia na základe kvalitnej pedagogickej diagnostiky, pričom cieľom je „identifikovať potrebu, nie určiť diagnózu“ (Olšovská, 2023, s. 15). Nová paradigma spočíva v podpore všetkých žiakov bez rozdielu, nielen žiakov so stanovenou diagnózou. Práve včasné zachytenie a okamžitá podpora žiaka (včasná pedagogická intervencia) eliminujú riziko vzniku vážnejších zlyhávaní v školskom prostredí a v prípadoch žiakov s diagnózou zmiernujú dopad diagnózy na edukáciu žiaka.

Triedny učiteľ zohráva kľúčovú úlohu aj v prípade, ak po zmene prístupov, foriem, cieľov a metód vo vyučovaní nenastáva u žiaka očakávaný progres. V uvedenom prípade „triedny učiteľ navrhne, aby sa danému dieťaťu/žiakovi poskytovala podpora na podpornej úrovni 2. stupňa. Pritom sa dieťaťu/žiakovi naďalej poskytuje podpora na úrovni 1. stupňa.“ (Usmernenie k poskytovaniu podporných opatrení školou alebo školským zariadením, 2023).

V zmysle prevencie súhlasíme s názorom Krnáčovej (2022, s. 10), že „čím lepšie je nastavená podporná úroveň 1. stupňa v škole (podpora všetkých žiakov v triedach), tým menej žiakov potrebuje cielenú alebo individuálnu podporu na podpornej úrovni 2. stupňa“.

Podporná úroveň 2. stupeň

Medzi činnosti podpornej úrovne 2. stupňa (§ 131, ods. 3, školský zákon) patrí: *orientačná diagnostika, prevencia, poradenstvo, intervencia, krízová intervencia, terapia a re-educácia*.

Na základných školách podpornú úroveň 2. stupňa zastrešuje školský špeciálny pedagóg (ďalej ŠŠP), školský psychológ, sociálny pedagóg, či iný OZ školy. OZ a školský špeciálny pedagóg na škole „môžu pôsobiť multidisciplinárne aj ako školský podporný tím“ (Výkonové štandardy odborných činností, 2024, s. 14).

Zákon (§ 84a zákona č. 138/2019) vymedzuje úlohy ŠPT, medzi ktoré patrí: koordinácia rozvoja inkluzívneho vzdelávania, zabezpečenie vo výchove a vzdelávaní (ďalej VaV) uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky, spolupráca so zariadeniami poradenstva a prevencie (ďalej ZPP) a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov (ZZ) v oblasti VaV, poskytovanie poradenstva deťom, žiakom, ZZ a metodické podpory PZ, podieľanie sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Úlohou ŠPT je podľa Krnáčovej (2022, s. 9), okrem iného „prepájať odborníkov zo zariadenia poradenstva a prevencie s učiteľmi, vedením školy a inými zložkami za

účelom vytvárania účinnej podpory deťom a sprevádzania rodiny“, aj aktívne sa podieľať na tvorbe inkluzívneho prostredia školy.

ŠPT alebo ŠŠP a OZ školy na základe záverov z orientačnej diagnostiky v súlade s usmernením číslo 2023/13892:2-C1661 môžu navrhovať pre žiaka **cielené podporné opatrenia*** (Katalóg podporných opatrení, 2024, s. 9 – 10). Celý postup ako získať podporné opatrenie, sa novelou školského zákona od 1. 1. 2025 zredukoval na tri kroky.

**Vyjadrenie na účel poskytnutia PO na základe určenia riaditeľom školy môže vypracovať PZ alebo OZ školy, okrem PA, ktorí sa vyjadrujú iba k cieľným PO. NIVaM pripravil stručný prehľad ako získať podporné opatrenia v súlade so školským zákonom od 1. 1. 2025 (viď Príloha).*

Orientačná diagnostika sa realizuje v úzkej spolupráci s PZ, ktorí vykonávajú činnosti podpornej úrovne 1. stupňa. Odborná činnosť realizovaná odborníkmi v škole/ŠPT sa poskytuje „v takom rozsahu, ktorý súvisí s výchovno-vzdelávacími potrebami dieťaťa/žiaka“ (Výkonové štandardy odborných činností, 2023, s. 14).

Odborné činnosti poskytované v rámci podpornej úrovne 2. stupňa sú zadefinované štandardami odborných činností, ktoré nadobudli účinnosť 1. septembra 2023 a garantujú minimálnu úroveň poskytovania odborných činností na celom území Slovenska. To znamená, že v prostredí školy by sa napr. činnosť ŠŠP mala opierať o *Výkon odborných činností školského špeciálneho pedagóga*. V spomenutom dokumente v časti *Výkon odbornej činnosti orientačná diagnostika ŠŠP* sa uvádza: „špeciálnopedagogická orientačná diagnostika je realizovaná s cieľom identifikovať faktory ovplyvňujúce školské výkony a kariérový vývin žiaka“ (Výkon odborných činností školského špeciálneho pedagóga, 2023, s. 3).

Orientačná špeciálnopedagogická diagnostika na podpornej úrovni 2. stupňa podľa Biščo Kastelovej (2024) má pri nastavovaní edukácie žiaka dve významné úrovne, a to: 1. identifikovať potenciálne prekážky a 2. identifikovať pozitívne faktory t.j. silné stránky, na ktorých sa môže stavať podpora.

V kontexte spolupráce so žiakom, v súlade s Biščo Kastelovou (2024), *Výkon odborných činností ŠŠP* ďalej uvádza: „zisťuje sa žiakova predstava o riešení ťažkostí/problému a prostredníctvom rozhovoru sa dieťa/žiak získava pre spoluprácu“ (Výkon odborných činností školského špeciálneho pedagóga, 2023, s. 3).

Intervencia patrí medzi ďalšie odborné činnosti podpornej úrovne 2. stupňa (§ 131, ods. 3, písm. d, školský zákon).

Efektívna **intervencia** by mala podľa Loveta (Valeková, 2024) byť napojená na školskú prácu a mala by sa zameriavať na školské zručnosti, inak nevedie k zlepšeniu akademických výsledkov žiaka. Podporná úroveň 2. stupňa sleduje u žiaka aj oblasť nadobúdania školských zručností, podporu adaptácie žiaka na školské prostredie a všeobecne oblasť prevencie. V ideálnom prípade, ak je to možné, by sa mala úroveň podpory žiaka opäť vrátiť na podpornú úroveň 1. stupňa s dôrazom na inkluzívne smerovanie (začlenenie žiaka medzi rovesníkov, budovanie inkluzívnych vzťahov). Ak sa aj naďalej poskytuje žiakovi individuálna intervencia, rovnako by sa mala stimulovať aj podpora v triede, napr. cez rovesnícke učenie. Intervencia v školskom prostredí môže byť realizovaná rôznymi etablovanými postupmi s dôrazom na podporu rozvoja osobnosti žiaka, jeho duševného zdravia a nápravy jeho ťažkostí. Pri intervenčnom procese je dôležitý cieľ, ku ktorému má intervenčný proces smerovať.

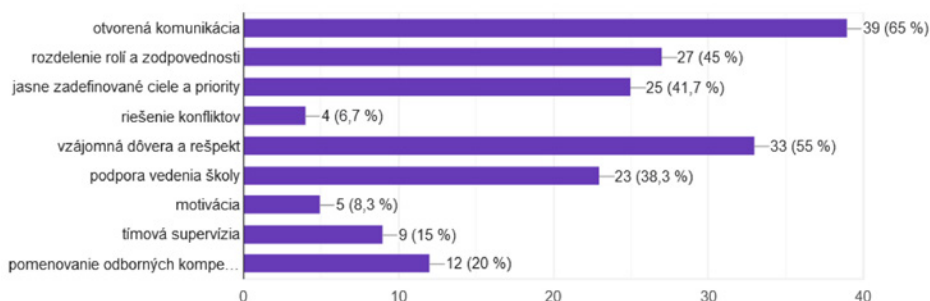
Tímová spolupráca a multidisciplinárna spolupráca

Multidisciplinárna spolupráca (ďalej MDS) predpokladá nahliadanie na jeden problém optikou rôznych odborníkov, vrátane pohľadu rodiča. V praxi sa však objavuje stále pretrvávajúci „jednostranný pohľad na problém, čím dochádza k fragmentácii problému a riešenia sú rôznorodé, často medzi sebou nekorešpondujú“ (Valeková, 2024, s. 71). Dnes je bežné, že žiak s identifikovanými ťažkosťami a jeho ZZ navštevujú viacerých odborníkov. S dôrazom na riešenie je potrebné si uvedomiť, že jeden odborník nemôže obsiahnuť „komplexnosť riešení zložitejších situácií dieťaťa/žiaka, a preto je dôležitý náhľad a často aj intervencia odborníkov so špecifickým zameraním v rôznych oblastiach“ (Kalina et al., 2023, s. 5 – 6).

Pri nastavení cielenej podpory je vnímané ako limitujúci faktor, ak jednotlivé intervencie u viacerých odborníkov na seba nenadväzujú. Žiak stráca motiváciu napredovať aj v prípade, ak čas strávený pri domácom precvičovaní je neadekvátny (domáce úlohy a ďalšie stimulačné programy na domáce precvičovanie zaberajú značnú časť voľného času) a efekt sa nepretavuje do školskej úspešnosti dieťaťa. ŠPT na školách vytvárajú priestor na MDS tým, že prepájajú odborníkov z externého prostredia školy s PZ a OZ na škole s dôrazom na spoluprácu so ZZ. ZZ však nie je chápaný ako pasívny prijímateľ riešení, ale ako člen MDS. Pričom jeho „expertnosť“ spočíva v poznaní svojho dieťaťa, ZZ je „expert“ na svoje dieťa.

Pri nastavovaní podpory na škole je potrebná **tímová spolupráca** PZ a OZ školy. Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (2023, s. 4) zdôrazňuje, že PZ a OZ „akceptuje potrebu tímovej práce vo výchove a vzdelávaní ako prirodzený rámec svojho profesionálneho pôsobenia“.

Aj keď na školách v súlade s legislatívou (§ 84a zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch) čoraz viac vznikajú školské podporné tímy, odborníci v ŠPT ešte nemusia pracovať tímovo. Proces prechodu z izolovaných činností jednotlivých členov ŠPT ku tímovej spolupráci je zdĺhavý a častokrát neviditeľný. V prieskume, ktorý sme realizovali (autorky článku – pozn. redakcie), sme sa odborníkov fungujúcich v ŠPT opýtali, aké sú podľa nich tri najdôležitejšie atribúty efektívnej tímovej spolupráce. Prieskum sme uskutočnili v období od septembra 2024 do decembra 2024 a bol realizovaný anonymne, na vzorke 60 respondentov.



Graf 1

Atribúty tímovej spolupráce

Zdroj: vlastné spracovanie

Z Grafu 1 vyberáme prvých 5 oblastí:

Otvorenú komunikáciu považujú respondenti za najdôležitejšiu (65%). Podľa Boghossiana (2021) je pri komunikácii kľúčové urobiť z účastníkov rozhovoru partnerov, nie nepriateľov. To je možné dosiahnuť, ak budeme počúvať (s úmyslom pochopiť) a budeme interagovať pomocou spätnej väzby. Otvorená rešpektujúca komunikácia odborníkov je platforma, kde sa zúčastnení môžu niečo nové naučiť a problém lepšie uchopiť, to ale neznamená, že sa bez výhrady prijímajú závery a argumenty, ktoré prináša komunikačný partner. Predpokladom otvorenej komunikácie je mať pozitívne úmysly pri interpretovaní správania druhých bez nánosu predsudkov.

Vzájomná dôvera a rešpekt (55%) je podľa odpovedí respondentov druhým najdôležitejším atribútom. Dôvera v tíme je základný pilier, na ktorom stojí efektívna spolupráca smerujúca k nachádzaniu riešení. Členom tímu prináša povzbudenie v tom, že aj keď budú otvorení a úprimní, neohrozí to ich bezpečie ani bezpečie tímu. Členovia tímu

sami navzájom budujú dôveru, mali by mať osvojené komunikačné zručnosti, ktoré im umožňujú v bežných situáciách automaticky vyjadrovať „rešpekt voči druhým a tiež dávať najavo, že i my chceme byť rešpektovaní“ (Nováčková, 2021, s. 215).

Rozdelenie rolí a zodpovednosti (45%) je podľa respondentov tretím najdôležitejším činiteľom. Diverzitu tímu považuje Baštecká (2016, s. 79) za „cestu a zdroj udržateľného rozvoja“. Čím pestrejšie je zloženie tímu, tým je väčšia pravdepodobnosť uchopenia všetkých faktorov, ktoré majú vplyv na žiaka/skupinu a nastavenia riešení.

Ak sa členovia tímu navzájom poznajú ako jedinci, osobnosti, je jednoduchšie pomenovať silné stránky, ktorými členovia dokážu prispievať do procesu. Poznáme deväť Belbinových rolí (Baštecká, 2016), ktoré tvoria „skladačku“ pre dobrý výkon tímu.

Tímová rola nie je to isté ako náplň práce. Hovorí o usporiadaní tímu, pričom jeden člen môže zastávať aj viacero tímových rolí a roly sa môžu aj meniť podľa prípadu, ktorý tím rieši. Každá rola má výhody aj slabiny. Podľa Krnáčovej (2022, s. 17) „úlohy ľudí v tíme predstavujú rozmanitosť, nie hierarchiu, mocenské boje, súťaživosť či duplikovanie služieb“. Rola zároveň prináša aj zodpovednosť. Dôležité je vedieť, že zodpovednosť v tíme je rozložená na všetkých členov.

Jasne zadefinované ciele a priority (41,7%) obsadili v prieskume štvrté miesto. Pri podpore žiaka by malo byť všetkým členom tímu (vrátane rodiča/ZZ) jasné, že pracujú spoločne na niečom, čo má byť dobré pre niekoho ďalšieho (žiaka), pričom samotné dieťa má mať zvedomené ciele, na ktorých spoločne pracujú. Priority by mali byť v súlade s dlhodobým cieľom, ktorý smeruje k celoživotnému vzdelávaniu, uplatniteľnosti jedinca na trhu práce a začleneníu sa do spoločnosti. V otázkach určenia priorít je dôležité mať pomenované, akú hodnotu pripisuje rodič/ZZ vzdelaniu, aký má k nemu postoj. V tejto otázke si ale netreba zamieňať zákonom stanovené povinnosti rodiča/ZZ s prioritami a postojmi voči vzdelaniu.

Podpora vedenia školy (38,3%) uzatvára výber piatich atribútov. Špecifickým prvkom podporujúcim tímovosť je podľa Bašteckej (2016) ocenenie a podpora nielen v prípade úspechov, ale aj v prípade, keď sa výkon nedarí. Práve vedenie školy je pre tím dôležité pri prvých pokusoch prechodu z izolovaných činností k spolupráci. Riaditeľ/vedenie školy vytvára pracovné podmienky pre činnosť ŠPT tým, že „podporuje tím k sebaorganizácii, priberá členov tímu k rozhodnutiam, ktoré majú vplyv na jeho činnosť, radí sa a posúva niektoré riešenia situácií na podporný tím“ (Krnáčová, 2022, s. 11). Členovia ŠPT (ako mikrosvet v makrosвете školy) majú vplyv na budovanie pozitívnej klímy školy a „mali by byť odborným poradným orgánom riaditeľa školy v kľúčových oblastiach výchovy a vzdelávania všetkých žiakov“ (Krnáčová, 2022, s. 6).

Príklad dobrej praxe 1 – Nastavenie podpory žiakovi bežnej ZŠ

V tejto časti je uvedený príklad dobrej praxe pri zavádzaní podporných opatrení s využitím pedagogickej a špeciálnopedagogickej diagnostiky a intervencie, komunikácie so ZZ a MDS členov inkluzívneho tímu. Hoci na škole pôsobí ŠPT, pre účel konkrétnej podpory okolo žiaka je opísaná tvorba inkluzívnych tímov na základe novovzniknutej potreby. Príklad dobrej praxe popisuje nastavovanie podpory u konkrétneho žiaka vo veku 6 rokov (fiktívne meno Matej), ktorý je na začiatku dlhej cesty smerujúcej k celoživotnému vzdelávaniu.

Zdravotná anamnéza: Išlo o dieťa z prvého rizikového tehotenstva. Po pôrode bol Matej jeden mesiac umiestnený v inkubátore. Počas prvého roka cvičil Vojtovu metódu.

Raný psychomotorický vývin: Matej sa začal plaziť podľa slov rodiča cca v 8. mesiaci, o dva mesiace neskôr začal liezť po štyroch, samostatné sedenie v 11. mesiaci, samostatná chôdza v 14. mesiaci.

Vývin reči: Prvé slová okolo jedného roka, vo veku dvoch rokoch spájal celé vety, vývin reči napredoval bez pozoruhodností.

Rodinná anamnéza: Matej pochádza z úplnej rodiny, obaja rodičia majú vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, má mladšieho brata.

Školská anamnéza: Počas prvých dvoch mesiacoch školskej dochádzky Matej počas vyučovacích hodín reagoval veľmi spontánne, vstupoval do výkladu pedagóga, opakovanne si overoval inštrukcie, vydával rôzne „pazvuky“, jeho pozornosť bola výrazne oscilujúca. Matej sa ani po niekoľkých týždňoch nevedel počas prestávky pripraviť na ďalšiu hodinu, pomôcky mal rozhádzané, nevedel si zorganizovať pracovný priestor. Počas pobytu v školskom klube sa odmietal zapojiť do spoločnej aktivity, veľmi ťažko znášal prehru, potreboval neustálu pochvalu, povzbudenie, vyžadoval si pozornosť, často „vyjednával“.

Proces nastavenia riešení: O správaní žiaka počas vyučovania a pobytu v školskom klube triedna učiteľka spolu s vychovávateľkou pravidelne informovali rodičov formou telefonického rozhovoru a správ cez Edupage. Približne po dvoch mesiacoch sa uskutočnilo prvé osobné stretnutie matky, triednej učiteľky a vychovávateľky. Na tomto stretnutí matka prítomných informovala o predchádzajúcej spolupráci s centrom poradenstva a prevencie (ďalej CPP). Matej bol v minulosti v starostlivosti psychológa, ktorý realizoval stimulačný program zameraný na rozvoj koncentrácie. Po nástupe Mateja do prvého ročníka spoluprácu s CPP ukončili. Matka začala o tejto situácii otvorene komunikovať až po odstránení bariér. V elektronickom dotazníku, pri zápise, kvôli strachu a počiatočnej nedôvere, neuviedla ťažkosti svojho dieťaťa, ktorým čelili už v MŠ.

Po trojmesačnom adaptačnom období v rámci podpornej úrovne 1. stupňa navrhla triedna učiteľka matke možnosť poskytnúť žiakovi podporné opatrenia (ďalej PO). Matka súhlasila a následne podala žiadosť o Vyjadrenie na účel poskytnutia podporného opatrenia.

Riaditeľ školy žiadosti vyhovel. Na vypracovanie Vyjadrenia na účel poskytnutia PO určil triedneho učiteľa. Triedny učiteľ na základe pedagogickej diagnostiky navrhol PO a). Ako metóda pedagogickej diagnostiky bolo použité pedagogické pozorovanie.

Z pedagogického pozorovania: Matej počas vyučovania často vykrikuje, postaví sa a prechádza sa po triede, neobsedí, je nepozorný, nerešpektuje autoritu. Počas výchovno-vzdelávacieho procesu pracuje nadmerne rýchlym tempom, nesústreďuje sa. Matej je verbálne veľmi zručný, má bohatú slovnú zásobu, získané poznatky vie veľmi rýchlo uplatniť. Vyniká v predmetoch matematika a prvouka.

V tomto období sa pre potreby nastavenia podpory žiaka začal okolo Mateja budovať (v atmosfére dôvery a rešpektu) inkluzívny tím v zložení ZZ, triedneho učiteľa a ŠŠP. Zrealizovalo sa druhé stretnutie so ZZ, na ktorom sa dohodli a odkomunikovali ciele navrhnutého PO.

V rámci PO a) sa podpora dotýkala najmä oblasti oslabenia pozornosti.

Cieľom PO u žiaka bolo posilniť schopnosť sústrediť sa, udržiavať pozornosť, vykonávať úlohy bez rušenia.

Konkrétne návrhy na vykonanie opatrení:

1. umožniť žiakovi sedieť v prvej lavici,
2. zabezpečiť vizuálny kontakt s vyučujúcim,
3. vopred oboznámiť Mateja i ostatných žiakov s priebehom hodiny,
4. umožniť žiakovi počas hodiny prejsť sa po triede, zotrieť tabuľu a pod.

Rozsah PO a) bol navrhnutý na 3 mesiace. Počas tohto obdobia ŠŠP (v rámci prevencie) vykonal špeciálnopedagogické pozorovanie na vyučovacom procese v rozsahu 5 hodín, 2 hodín v školskom klube a nepriame pozorovanie na záujmovom krúžku. Školský psychológ monitoroval celkovú adaptáciu žiakov prvého ročníka. Po 3 mesiacoch sa účinnosť PO a) prehodnotila so záverom a odporúčaním prechodu na podpornú úroveň 2. stupňa.

ŠŠP pomocou orientačnej diagnostiky zistil ťažkosti v oblasti koncentrácie – chyby z nepozornosti (najmä pri rutinných úlohách). Matej mal problém sústrediť pozornosť na zadania. Bola prítomná nerovnomernosť výkonu, ktorá sa u Mateja prejavovala počiatočným nadšením zo zadanej úlohy, no nikdy nesmerovala k tomu, aby úlohu dokončil.

Z diagnostiky: Matej nerešpektuje požiadavky zadané pedagógom, často vstupuje do výkladu pedagóga, prerušuje ostatných pri rozhovore, odpovedi. Má problém so samotnou organizáciou a prípravou na ďalšiu hodinu, veci často stráca, odkladá mimo priestoru svojej lavice. Je veľmi ľahko vyrušiteľný vonkajšími podnetmi – zvuk auta, buchnutie dverí. Objavuje sa motorický nepokoj. Matej sedí na stoličke v „tureckom sede“ vyzutý, pri nadmernom hluku si zakrýva uši. Jemná motorika je oslabená, úchop pera je nesprávny, tlak na podložku je silný, tempo písania je pomalé, veľkosť grafém v jednotlivých slovách je nerovnomerná. Vyniká vo verbálnej pohotovosti, má výbornú slovnú zásobu, všíma si kauzálnu vzťahy. Číta plynulo, s porozumením, text často okomentuje, pridá k nemu svoje už nadobudnuté vedomosti.

I napriek nastavenej podpore progres správania žiaka po 3 mesiacoch nenastal. Vytvoril sa nový inkluzívny tím v zložení ŠŠP, školský psychológ, triedny učiteľ, ZZ. V tomto zložení sa uskutočnilo ďalšie stretnutie tímu na pôde školy.

Na stretnutí ŠŠP predniesol výsledky orientačnej diagnostiky. Počas stretnutia sa rozvinul rozhovor v dôvernej atmosfére, kde Matejova matka prítomných oboznámila so zdravotnou anamnézou svojho syna. Počas stretnutia bolo matke opätovne navrhnuté pokračovanie v poskytovaní PO. Matka podala žiadosť, riaditeľ školy určil ŠŠP, ktorý vypracoval Vypracovanie na účel poskytnutia PO.

ŠŠP na základe špeciálnopedagogickej diagnostiky (doplnenej o výsledky pedagogickej diagnostiky a informácií od matky) navrhol k PO a) doplniť aj PO c).

V rámci PO a) sa opatrenia konkrétne doplnili:

1. písomný prejav hodnotiť citlivo a tolerantne,
2. rešpektovať zníženú kvalitu a úpravu písma, ako aj osobné tempo žiaka,
3. s Matejom si dohodovať neverbálne znamenie, napr. zdvihnutá dlaň pedagóga, naznačí Matejovi, že jeho pripomienky budú vypočuté, až keď učiteľ alebo spolužiak dohovoria.

V rámci PO c) bola Matejovi poskytnutá špeciálnopedagogická podpora, ktorá prebiehala priamo v triede vo štvrtok a piatok, v rozsahu dvoch hodín denne. Matej navyše jedenkrát za týždeň absolvoval individuálnu špeciálnopedagogickú intervenciu s prvkami senzorickej integrácie. Počas intervencie sa realizovali aktivity s dôrazom na rovnovážny systém, schopnosť orientácie a vnímanie samého seba v priestore, hmatovú stimuláciu.

V tomto nastavení Matej dokončil prvý ročník. Na konci školského roka sa opäť stretol inkluzívny tím, vyhodnotil opatrenia a navrhol ďalší postup, ako so žiakom pracovať v druhom ročníku.

V školskom roku 2024/25 boli žiakovi opäť poskytnuté PO a) a PO c), podobne ako v prvom ročníku. Jedenkrát za týždeň (vo štvrtok) je v triede prítomný pedagogický asistent, ktorý kooperuje s učiteľom pri podpore všetkých žiakov vrátane Mateja. V mesiaci október bolo vykonané špeciálnopedagogické pozorovanie na predmete matematika, slovenský jazyk a počas prestávok. Z pozorovania: Matej sa počas prestávky dokáže sám pripraviť na vyučovaciu hodinu, stále má však problém s organizovaním pracovného priestoru. Počas hodiny vydáva tlmené zvuky, na dohovorené znamenie (zdvihnutá dlaň pedagóga) reaguje kývnutím hlavy a počká na pokyn učiteľa, kedy môže vysloviť pripomienku, overiť si inštrukciu. Zlepšila sa úroveň koncentrácie. Matej dokončí úlohy, stále pretrvávajú chyby z nepozornosti. Na hodinách sedí obutý v prezuvkách, počas práce má nohy na zemi. Dokáže vyjadriť požiadavku na pedagogického asistenta: „Polož mi ruku na chrbát“. Naplnenie tejto požiadavky pomáha Matejovi sústrediť sa na prácu, tzv. „sprítomnenie sa“. Stimuluje sa propriocepcia. Výsledky pozorovania ŠŠP konzultoval s triednym učiteľom, školským psychológom a ZZ.

Záver: Napriek zrealizovanej podpornej úrovni 1. a 2. stupňa a zaznamenaní účinnosti podpory v niektorých oblastiach, bola matka nasmerovaná na podpornú úroveň vyššieho stupňa. Bola jej navrhnutá spolupráca s CPP, ktorá bude vychádzať zo spolupráce odborných zamestnancov CPP so ŠPT školy. Vzťah ŠPT s vedením školy v prípade Mateja je založený na dôvere v odborné kompetencie členov ŠPT. Výsledkom vynikajúcej spolupráce s vedením je zriadenie miestnosti snoezelen na škole, či zakúpenie záťažovej vesty pre Mateja. Pri nastavovaní a realizácii PO, tak ako názorne ukázal príklad dobrej praxe, je nesmierne dôležitá spolupráca a efektívna komunikácia medzi jednotlivými členmi inkluzívneho tímu. Rovnako dôležité sú aj informácie zo strany rodiny, ktoré dokresľujú kolorit ťažkostí dieťaťa, pričom zdieľanie informácií sa musí diať diskkrétne v atmosfére dôvery a vzájomného rešpektu.

Príklad dobrej praxe 2 – Kroky pri nastavovaní PO

Nasledujúci príklad dobrej praxe opisuje skúsenosti konkrétnej ZŠ. Ide o jednu z najväčších škôl v regióne, preto pre efektívne nastavenie PO bolo potrebné vytvoriť nižšie popísaný interný postup. Kroky postupu vychádzajú zo školského zákona platného od 1. 1. 2025 a usmernenia k poskytovaniu PO číslo 2023/13892:2-C1661, ich organizácia je však založená na skúsenostiach danej školy, na pokusoch a omyloch. Vzhľadom na to, že každá škola má svoje špecifiká, líši sa veľkosťou, počtom žiakov so ŠVV, možnosťami a podobne, nemožno tento príklad považovať za záväzný návod.

Postup v prípade, že PO navrhuje škola:

1. krok: žiadosť rodiča/ZZ žiaka riaditeľovi

- Rodič/ZZ podáva žiadosť o vyjadrenie na účel poskytnutia PO.
- Na základe žiadosti riaditeľ určuje, kto vypracuje PO.

2. krok: vypracovanie PO a podpis riaditeľa

- Určený PZ (v kategórii učiteľ alebo ŠŠP) alebo OZ školy pred vypracovaním PO pozve do spolupráce všetky zainteresované osoby (vyučujúcich, členov ŠPT, rodiča/ZZ, žiaka, prípadne i člena vedenia školy). Prítomnosť žiaka (odporúčané na 2. stupni) sa vopred prerokuje so žiakom i jeho rodičom/ZZ.
- Po stretnutí so zainteresovanými osobami (najlepšie na jednom spoločnom stretnutí) určený PZ (v kategórii učiteľ alebo ŠŠP) alebo OZ navrhuje PO, ktoré pošle kolegom na prípadné pripomienkovanie a následne odovzdá vypracované tlačivo Vyjadrenie na účel poskytnutia PO na podpis riaditeľovi školy.
- Riaditeľ vyjadrenie podpíše a odošle rodičovi/ZZ poštou, alebo si ho rodič/ZZ osobne vyzdvihne. Vyjadrenie sa poskytuje žiadateľovi. Ak o PO požiadal PZ alebo OZ školy, vyjadrenia na účel poskytnutia PO sa poskytuje aj rodičovi/ZZ.

Od 1. 1. 2025 sa *Vyjadrenie na účel poskytnutia podporného opatrenia predložené riaditeľovi školy* považuje za požiadanie o poskytnutie podporného opatrenia.

3. krok: vyjadrenie riaditeľa k poskytnutiu PO

- Riaditeľ má povinnosť sa do 10 kalendárnych dní (v odôvodnených prípadoch do 20 kalendárnych dní) odo dňa kedy bol požiadaný vyjadriť, či PO poskytne, neposkytne alebo čiastočne poskytne.
- Vyjadrenie (v prípade, že budú poskytnuté navrhnuté PO v plnom rozsahu) škola oznámi rodičovi/ZZ akýmkoľvek dokázateľným spôsobom. Písomné vyjadrenie riaditeľa sa doručuje iba v prípade, že PO škola neposkytne, prípadne čiastočne poskytne.

V nasledujúcom texte budú popísané detaily k jednotlivým vyššie uvedeným krokom.

- **K 1. kroku:** O PO na ZŠ môže požiadať aj PZ alebo OZ. Keďže rodič/ZZ je dôležitou súčasťou procesu nastavovania PO, pre zjednodušenie a zjednotenie postupu škola odporúča prvý krok realizovať formou žiadosti rodiča/ZZ žiaka, pričom škola môže „umožniť požiadať o vyjadrenie na účel poskytnutia PO, alebo

o poskytnutie PO aj elektronicky bez kvalifikovaného elektronického podpisu použitím informačného systému“(§ 145 b, ods. 2, školský zákon).

Pred podaním žiadosti však rodič/ZZ so školou komunikuje a spoločne hľadajú spôsoby a možnosti spolupráce. Prepájajú sa optiky školy a rodiča/ZZ.

- **K 2. kroku:** Tento krok je najdôležitejší a zároveň najnáročnejší. Pre jeho realizáciu je podstatné poznať silné a slabé stránky žiaka, ako i jeho momentálnu situáciu. Pred pozvaním celého tímu do spolupráce by mal určený PZ alebo OZ zrealizovať aspoň základnú pedagogickú/orientačnú špeciálnopedagogickú/orientačnú psychologickú diagnostiku. Ostatní členovia tímu by sa mali na stretnutie dobre pripraviť, nachystať si:
 - poznámky z pozorovania žiaka (doma alebo v škole) prípadne vlastnú pedagogickú alebo orientačnú diagnostiku,
 - otázky, ktorými by si chceli doplniť obraz o žiakovi (najvhodnejšie sú otvorené otázky),
 - opatrenia, ktorými už napomáhajú žiakovi (reflektujú vlastnú prácu), alebo ktoré by navrhovali v budúcnosti realizovať v rámci svojho vyučovacieho predmetu/intervencie/výchovy.

Výhodou spoločného stretnutia je:

1. možnosť vypočuť si všetky zainteresované osoby – ich postrehy a návrhy pre vytvorenie čo najreálnejšieho obrazu situácie dieťaťa (každý člen tímu má právo vyjadriť sa a necíti sa z procesu vynechaný),
2. následné navrhnutie takých opatrení, s ktorými všetci súhlasia a vyšli zo spoločnej dohody a diskusie (preto je vo vyšších ročníkoch vhodná aj účasť samotného žiaka).

Zorganizovanie takéhoto stretnutia je však spojené s úskaliami:

- a) časová náročnosť – stretnutie trvá spravidla 60 minút (čas je na začiatku dôležité zarámcovať, aby stretnutie bolo efektívne),
- b) nájdenie vhodného, všetkým vyhovujúceho termínu (pre zjednodušenie procesu je vhodné termín prispôbiť najmä určenému PZ alebo OZ, triednemu učiteľovi, vyučujúcemu kľúčového predmetu pre konkrétneho žiaka a rodičovi/ZZ, ostatným členom tímu sa termín z organizačných dôvodov neprispôsobuje),
- c) obavy učiteľov – prítomnosť rodiča/ZZ (pre niekoho i vedenia školy) spôsobuje, že učители pociťujú nedostatok bezpečia a slobody, aby sa mohli úprimne vyjadriť. Taktiež sa niekedy obávajú prílišných nárokov rodiča/ZZ, či jeho reakcií.

- d) obavy rodičov/ZZ (a žiakov) – na druhej strane i mnohí rodičia, či žiaci majú problém slobodne a úprimne sa vyjadriť pred takou veľkou skupinou.

Z uvedených dôvodov je nutné stretnutie dobre naplánovať:

1. zabezpečiť sedenie za okrúhlym/obdĺžnikovým stolom,
2. dať možnosť všetkým sadnúť si tak, aby sa cítili čo najkomfortnejšie,
3. vopred rodiča/ZZ a žiaka na toto stretnutie pripraviť (informovať ich, akým spôsobom bude prebiehať, čo je dôležité si nachystať a pod.),
4. určiť si, alebo pozvať niekoho, kto bude mať úlohu facilitátora.

Pri stretnutiach s väčším počtom členov tímu je vhodné mať facilitátora. Limitujúcim faktorom je, ak facilitátor vystupuje zo svojej roly, prípadne začína dávať nevyžiadané rady. Jeho úlohou je „držať niť“ stretnutia, zabezpečiť, aby tím neodbiehal od témy, aby boli dodržané zásady efektívnej komunikácie.

Obavy členov tímu sa zmierňujú, ak je v tíme dôvera. Podľa slov koordinátorky ŠPT tejto školy: „Dôvera je proces. V začiatkoch tímovej spolupráce je to príliš vysoký cieľ, a preto by našim prvým cieľom mal byť vzájomný rešpekt.“ Stretnutie celého inkluzívneho tímu naraz nie je jediným riešením. Určený PZ alebo OZ môže s jednotlivými členmi komunikovať i individuálne alebo v menších skupinách. Vhodné to je najmä pri veľmi citlivých problémoch alebo v prípade, že niektorý člen tímu je náročným komunikačným partnerom (problém vyjadriť sa, agresivita, neadekvátne presadzovanie sa).

V rámci administratívneho procesu sa novelou školského zákona od 1. 1. 2025 zredukoval počet krokov, ktoré je nutné vykonať. „Vyjadrenie na účel poskytnutia podporného opatrenia predložené riaditeľovi školy alebo riaditeľovi školského zariadenia sa považuje za požiadanie o poskytnutie podporného opatrenia“ (§ 145 b, ods. 7, školský zákon).

- **K 3. kroku:** Ak PO nastavuje škola v spolupráci s vedením, nastavuje ich v prospech dieťaťa v rámci možností školy. Keďže ide o spoločný cieľ, je nepravdepodobné, aby stanovisko riaditeľa k poskytnutiu PO v plnom rozsahu bolo negatívne.

Postup v prípade, že odporúčané PO navrhne CPP:

V tomto prípade sa prvé dva kroky realizujú v CPP. Vyjadrenie na účel poskytnutia PO predložené riaditeľovi sa považuje za požiadanie o poskytnutie PO, preto škola ako súčasť 2. kroku odporúča nasledovný postup:

- Rodič/ZZ doručí do školy správu z diagnostického vyšetrenia v CPP a vyplnené Vyjadrenie na účel poskytnutia PO. Doručením Vyjadrenia na účel poskytnutia PO žiada riaditeľa o poskytnutie PO pre svoje dieťa.
- Stretnutie tímu s rodičom/ZZ.
- Triedny učiteľ v úzkej spolupráci so ŠŠP, prípadne ďalším PZ, OZ špecifikuje/ podrobne rozpracuje navrhované PO. Má 2 možnosti:
 1. interný dokument (*prehľad konkrétnej realizácie PO v kontexte vyučovacích predmetov, ktorý uľahčuje učiteľom orientáciu v potrebách a nastaveniach podpory žiakovi v patričnom rozsahu tak, aby bol naplnený stanovený cieľ podpory šitej na mieru*),
 2. individuálny vzdelávací program (ďalej IVP), prípadne aktualizácia IVP (Táto možnosť sa realizuje v prípade, ak sa žiak vzdeláva podľa IVP v súlade s § 7a školského zákona).

3. krok: vyjadrenie riaditeľa k poskytnutiu PO

- Riaditeľ má povinnosť sa do 10 kalendárnych dní k žiadosti vyjadriť, či PO poskytne, neposkytne, alebo čiastočne poskytne.
- Vyjadrenie sa rodičovi/ZZ posieľa poštou, alebo si ho môže vyzdvihnúť osobne v škole s tým, že podpisuje, že ho prevzal.

V nasledujúcom texte budú popísané detaily k vyššie uvedeným krokom.

Ak rodič/ZZ požiadal o Vyjadrenie na účel poskytnutia PO poradenské zariadenie, je veľmi dôležité, aby toto zariadenie pri navrhovaní PO spolupracovalo nielen s rodičom/ZZ, ale i so školou, ktorú žiak navštevuje. Pri nedostatočnej spolupráci sa môže stať, že odporúčané PO budú nastavené viac na základe diagnózy, ako na základe individuálnych potrieb konkrétneho žiaka.

- **K 2. kroku:** Ak je žiadateľom o Vyjadrenie na účel poskytnutia PO PZ alebo OZ školy, môže CPP požiadať o vypracovanie v súlade so zákonom: „Ak ide o dieťa alebo neplnoletého žiaka o vyjadrenie zariadenia poradenstva a prevencie na účel poskytnutia podporného opatrenia možno požiadať len s informovaným súhlasom jeho zákonného zástupcu“ (§ 145 b, ods. 2 školského zákona). Vyjadrenie CPP poskytne žiadateľovi, pričom „ak o vyjadrenie požiadal pedagogický alebo odborný zamestnanec, poskytuje sa aj zákonnému zástupcovi dieťaťa alebo neplnoletého žiaka“ (§ 145 b, ods. 4 školského zákona).

Správa z diagnostického vyšetrenia a Vyjadrenie na účel poskytnutia PO sú dva rozličné dokumenty. Často rodič/ZZ prinesie do školy iba Vyjadrenie na účel poskytnutia

PO, to sa deje v prípade, že nebola potrebná rediagnostika v ZPP a správa je platná.

Nakoľko odporúčané PO vo Vyjadrení na účel poskytnutia PO sú veľmi všeobecné, pre rodiča nič nehovoriace, organizuje triedny učiteľ v spolupráci so ŠŠP alebo školským psychológom stretnutie zainteresovaných osôb (vyučujúcich, rodiča/ZZ, prípadne žiaka), aby PO navrhnuté CPP konkretizovali. Na stretnutí tímu s rodičom/ZZ sa získavajú odpovede na otázku, ako vnímajú žiaka a jeho ťažkosti jednotliví členovia tímu, i sám rodič/ZZ.

CPP v správe z diagnostického vyšetrenia píše aj odporúčania pre školu/rodinu. ŠŠP tieto odporúčania zaradi/roztriedi pod navrhnuté PO a takto zaradené/roztriedené predloží členom tímu. Tu je dôležité vedieť, že odporúčania od CPP majú iba odporúčací charakter. Škola sa nimi môže inšpirovať, ale nemusí ich všetky realizovať – v tom vyniká autonómia školy pri konkrétnej realizácii podpory. Konkretizácia opatrení v uvedenom prípade vychádza z odporúčaní CPP, rovnako ako zo skúseností školy s už fungujúcimi nastaveniami v rámci podpornej úrovne 1. a 2. stupňa a pedagogickej/orientačnej diagnostiky realizovanej na škole. Preto je veľmi dôležité konkrétne odporúčania CPP uvedené v správe preštudovať a vybrať z nich tie, ktoré sú pre žiaka najzmyslupnejšie a škola ich dokáže zabezpečiť. Členovia tímu vyberajú iba odporúčania „šité na mieru“, ktoré sú obohatené ich návrhmi aj návrhmi rodiča/ZZ. Rodič/ZZ môže mať iný názor ako učiteľ aj v prípade výberu odporúčaní. Práve tu je dôležité „počúvať sa navzájom“ a zjednotiť sa v názore, že čo dokáže žiak urobiť sám, máme ho nechať urobiť samého, nerobiť za neho veci, ktoré zvláda bez pomoci. Je však potrebné **objektívne a citlivo** skúmať hranicu medzi tým, čo žiak naozaj dokáže a tým, čo už nedokáže, resp. dokáže s pomocou.

Po stretnutí so zainteresovanými osobami (najlepšie na jednom spoločnom stretnutí) triedny učiteľ v spolupráci so ŠŠP alebo školským psychológom konkretizuje podrobnosti k PO buď formou interného dokumentu alebo formou IVP. Konkretizované PO sa dajú na pripomienkovanie členom tímu a rodičovi/ZZ aj na podpis.

Rodičovi/ZZ aj riaditeľovi je jasné, akú konkrétnu pomoc žiak dostane, je obsiahnutá v internom dokumente alebo v IVP. Prax ukazuje, že častokrát riaditeľ vyjadruje iba súhlas s poskytnutím PO a netuší, aká konkrétna pomoc sa bude žiakovi poskytovať. Takisto rodič/ZZ nerozumie, čo konkrétne sa ukrýva pod PO a), PO c) atď. Takáto pomoc je neadresná, všeobecná, a nie je poskytovaná koordinovane. Intervencie ne-nadväzujú na seba, ani medzi sebou nekorešpondujú.

Ak má rodič/ZZ Vyjadrenie na účel poskytnutia PO, toto vyjadrenie predložené riaditeľovi je považované za žiadosť o poskytnutie PO.

- **K 3. kroku:** Riaditeľ má možnosť v odôvodnených prípadoch sa vyjadriť do 20 dní. Vyjadruje sa len k tomu, či má, alebo nemá možnosť PO zabezpečiť. Dôvodom môžu byť iba personálne, priestorové, finančné alebo materiálno-technické podmienky školy. Ak riaditeľ z nejakých dôvodov (4 možnosti) uvedie, že PO neposkytne (prípadne poskytne čiastočne), musí to vo vyjadrení odôvodniť.

V novele školského zákona je zdôraznené: „Ak škola alebo školské zariadenie nemá podmienky na poskytnutie podporného opatrenia v navrhovanom rozsahu, riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia poskytne o tom písomné vyjadrenie“ (§ 145 b, ods. 8, školský zákon).

ZÁVER

V príspevku bola v teoretickej časti popísaná tímová spolupráca realizovaná na podpornej úrovni 1. a 2. stupňa. Na základe vlastného prieskumu, na vzorke 60 PZ a OZ pracujúcich v ŠPT, bolo rozpracovaných 5 atribútov tímovej spolupráce. Príklady dobrej praxe realizované na dvoch vybraných ZŠ smerujú pozornosť čitateľa nielen na technicky prevedený proces troch krokov pri zavádzaní PO, ale najmä na zmenu pohľadu na podporu žiaka v kontexte multidisciplinárnej spolupráce a tímovej spolupráce. Tímová spolupráca je vnímaná ako neustále budujúci sa proces postavený na pilieroch otvorenej komunikácie, dôvery a vzájomného rešpektu členov tímu. Nevyhnutnou podmienkou efektívnej tímovej spolupráce na ZŠ je podpora od vedenia školy a jasne stanovené ciele a priority. Výsledok efektívnej tímovej spolupráce sa nevyhnutne zobrazí v prograse žiaka, no zodpovednosť za výsledok preberajú všetci členovia tímu vrátane rodiča/ZZ aj samotného žiaka.

Zoznam použitej literatúry

Ako získať podporné opatrenie: leták. (2025-11-1). <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2025/01/2025-Ako-ziskat-podporne-opatrenie.pdf>

Baštecká, B., Čermáková, V. & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teórie a prax*. Portál.

Biščo Kastelová, A. (2024). *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. IRIS.

Boghossian, P. & Lindsay, J. (2021). *Jak vést zdanlivě nemožné rozhovory*. PRÁH.

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. (2023). [cit. 2024-11-25]. <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

Feuerstein, R. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. ICELP Press.

- Kalina, A. et. al. (2023). *Multidisciplinárny prístup v systéme poradenstva a prevencie*. [cit. 2024-11-25]. <https://www.minedu.sk/data/att/d63/26800.458610.pdf>
- Katalóg podporných opatrení. (2024). [cit. 2024-11-25]. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické súvislosti*. Grada.
- Krnáčová, Z. & Križo, V. (2022). *Multidisciplinárny prístup v školách: školský podporný tím*. [cit. 2024-11-24]. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Multidisciplinarny-pristup-v-skolach-Skolsky-podporny-tim-v1.03.pdf>
- Nováčková, J. & Nevoľná, D. (2021). *Respektovať a byť respektovaný: cesta k sebaúcte a zodpovednosti*. PeopleComm.
- Oľšavská, M. (2023). *Triedny učiteľ – koordinátor podpory žiaka*. EDUTYP.
- Podporná úroveň 1. stupňa. (2022). [cit. 2024-11-28]. <https://www.minedu.sk/data/att/218/22169.eeac5b.pdf>
- Podporná úroveň 2. stupňa. (2022). [cit. 2024-10-25]. <https://www.minedu.sk/data/att/eef/22168.875a78.pdf>
- Štandardy odborných činností v systéme poradenstva a prevencie. (2023). [cit. 2024-11-20]. <https://www.minedu.sk/standardy-odbornych-cinnosti-v-systeme-poradenstva-a-prevencie/>
- Usmernenie k poskytovaniu podporných opatrení školou alebo školským zariadením číslo 2023/13892:2-C1661. [cit. 2024-11-18]. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/8e2/29000.313519.pdf>
- Valeková, Z. (2024). *Online aplikácia Včielka ako nástroj podpory a rozvoja čítania žiakov s problémami v učení v intervenčnej činnosti špeciálneho pedagóga*.
- Výkon odborných činností školského psychológa. [cit. 2024-11-27]. <https://www.minedu.sk/data/att/f89/27208.a7ecc5.pdf>
- Výkon odborných činností školského špeciálneho pedagóga. [cit. 2024-11-27]. <https://www.minedu.sk/data/att/ca9/27209.367f80.pdf>
- Výkonové štandardy odborných činností. [cit. 2024-11-20]. <https://www.minedu.sk/data/att/8a1/27211.53563 b.pdf>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

PRÍLOHA

①

AKO ZÍSKAŤ PODPORNÉ OPATRENIE



*Ziadateľ

Krok č. 1 - Žiadateľ požiada riaditeľa školy alebo školského zariadenia o Vyjadrenie na účel poskytnutia podporného opatrenia akýmkoľvek spôsobom. Škola alebo školské zariadenie môže prijať žiadosť napríklad elektronicky alebo písomne.



Krok č. 2 - Riaditeľ určí vypracovaním vyjadrenia na účel poskytnutia podporného opatrenia pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca školy alebo školského zariadenia. Vyjadrenie obsahuje návrh podporného opatrenia spolu s navrhovaným rozsahom jeho poskytnutia.

Riaditeľ školy /
školského zariadenia

Vyjadrenie vypracuje:

- pedagogický zamestnanec (učiteľ, školský špeciálny pedagóg);
- odborný zamestnanec školy;
- odborný zamestnanec zariadenia poradenstva a prevencie.



****Všeobecný lekár pre deti a dorast**

*Ziadateľom môže byť:

- zákonný zástupca dieťaťa alebo žiaka;
- plnoletý žiak;
- zástupca zariadenia so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa alebo žiaka;
- pedagogický alebo odborný zamestnanec so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa alebo žiaka.

**Pri podpornom opatrení poskytnutého zdravotnej starostlivosti

sa vyjadruje písomné vyjadrenie všeobecného lekára pre deti a dorast.

V národnostnom školení sa podporné opatrenia poskytujú v materinskom jazyku dieťaťa alebo žiaka alebo vo vyučovacom jazyku školy.



PLÁN "OBNOVY"



NIVAM

②

AKO ZÍSKAŤ PODPORNÉ OPATRENIE



*Ziadateľ

**Krok č. 3:
Vyjadrenie školy / školského
zariadenia o poskytnutí
podporného opatrenia môže
byť:**

Riaditeľ školy /
školského zariadenia

A

škola / školské zariadenie informuje o tom, že POSKYTNE podporné opatrenie dieťaťu alebo žiakovi v požadovanom rozsahu.

B

riaditeľ školy / školského zariadenia písomne informuje o tom, že zariadenie NEPOSKYTNE podporné opatrenie dieťaťu alebo žiakovi v POŽADOVANOM ROZSAHU.

C

riaditeľ školy / školského zariadenia písomne informuje, že zariadenie NEPOSKYTNE dieťaťu alebo žiakovi podporné opatrenie.



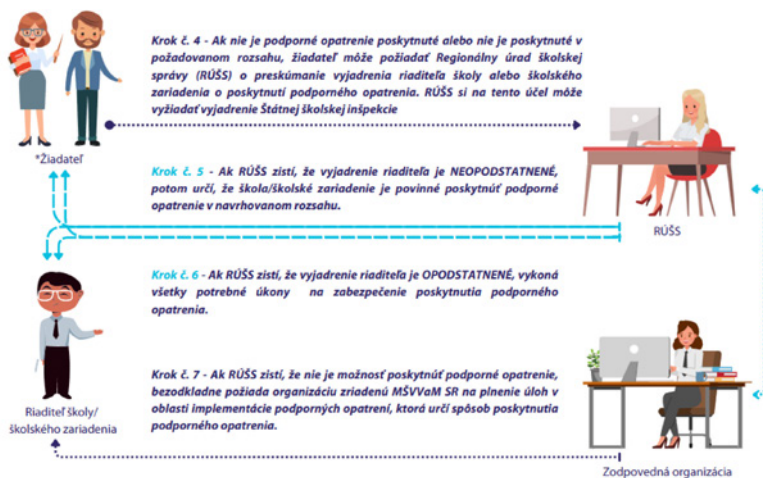
PLÁN "OBNOVY"



NIVAM

AKO ZÍSKAŤ PODPORNÉ OPATRENIE

3



Zdroj: <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2025/01/2025-Ako-ziskat-podporne-opatrenie.pdf>

AUTORKY

PaedDr. Zdenka Valeková

Regionálna metodička pre systém podporných opatrení, Oddelenie podpory výchovy a vzdelávania, NIVaM – KP v Žiline, Hodžova 20, 010 01 Žilina
e-mail: zdenka.valekova@nivam.sk

Mgr. Veronika Urbaníková, PhD.

Výskumná a vývojová zamestnankyňa, NIVaM – KP v Žiline

Mgr. Monika Mináriková

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku, NIVaM – KP v Žiline

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE PRI REALIZÁCII PODPORNÉHO OPATRENIA E) ZABEZPEČENIE POSKYTOVANIA KURZU VYUČOVACIEHO JAZYKA ŠKOLY ALEBO INEJ PODPORY PRI OSVOJOVANÍ SI VYUČOVACIEHO JAZYKA ŠKOLY

JANA TICHÁ
BARBORA BÍREŠOVÁ
ZDENKA OBRTALOVÁ
ROBERT SABO

Anotácia: Článok sa zameriava na priblíženie podporného opatrenia e) *Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy* prezentovaného cez dve prípadové štúdie, jednu z prostredia materskej školy a jednu z prostredia základnej školy, ktoré sa špecificky zameriavali na poskytovanie inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy.

ÚVODOM

Nároky na súčasnú školu sa neustále zvyšujú, a preto pociťujeme čím ďalej tým viac potrebu špecifickej podpory pre deti a žiakov v rôznych oblastiach. Nielen konflikt na Ukrajine prekvapil naše školstvo nedostatočne pripravené ako pracovať so žiakmi, ktorých materinský jazyk je odlišný ako vyučovací jazyk školy. Mnohé školy stáli pred otázkou ako týchto žiakov v statuse odídencu či utečenca zapojiť do výchovno-vzdelávacieho procesu. V slovenských školách sú bežnou súčasťou žiaci vyrastajúci v cudzojazyčnom prostredí, respektíve s odlišným materinským jazykom ako je vyučovací jazyk školy (najčastejšie maďarskej, rómskej, vietnamskej, čínskej a mnohých iných národností), pre ktorých je veľmi komplikované zapojiť sa do života školy z dôvodu nedostatočného zvládnutia jazyka školy.

Vytváranie podnetného prostredia pre jazykovú podporu

Vytvoriť špecifické prostredie pre prijatie jazykovej inakosti pre dieťa alebo pre žiaka, ktorého materinský jazyk je odlišný ako vyučovací jazyk školy, je pre úspešné zaradenie sa v kolektíve a jeho ďalší rozvoj kľúčové. Učiteľia by mali brať ohľad na to, že ovláda svoj materinský jazyk, nie jazyk, v ktorom je vzdelávaný. Za užitočné sa považuje využívať stratégie podpory hovoreného prejavu, najmä prispôbením vlastného jazykového prejavu, používať ustálené a jednoduché inštrukcie a gestá, využívať opakovanie a overovanie. Vhodným prístupom je využívanie vizuálnych pomôcok ako podpory pre osvojenie si slov. Učenie sa jazyka, či už materinského alebo cudzieho je proces, ktorý prebieha v sociálnom prostredí. Prirodzene sa dieťa učí jazyk na základe vlastnej potreby dorozumievať sa s pedagógmi a inými deťmi/žiakmi počas situácií, keď sa môže aktívne zapájať, počas hrania, vykonávania sebaobslužných činností a pod. V tomto procese je dôležitá komplexná adaptácia dieťaťa/žiaka. Adaptačný proces by nemal byť orientovaný len na osvojenie si jazyka ako dorozumievacieho prostriedku, ale ako dôležitejšia súčasť sa ukazuje sociálna a psychická adaptácia (Kožík Lehotayová & Sobinkovičová, 2024).

Deti a žiaci s odlišným materinským jazykom tvoria rozmanitú skupinu. Dôležité je nespoliehať sa len na ich prirodzenú schopnosť adaptácie, ale aktívne im pomáhať vyrovnávať sa so zmenami. Ako uvádzajú Krupová a Kovačičová (2022, s.3) „do procesu začleňovania žiaka by mal byť zapojený čo najširší tím odborných a pedagogických zamestnancov v škole. Okrem riaditeľa školy a triedneho učiteľa dôležitú úlohu zohráva aj širší pedagogický zbor a školský podporný tím (ŠPT). Je nevyhnutné zaktivizovať aj kolektív žiaka. Centrom záujmu je aktívne zapojenie do spolupráce samotného žiaka, aj jeho zákonného zástupcu“.

Podporné opatrenie (ďalej len PO) *Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy* ponúka konkrétnu, adresnú a praktickú pomoc, a podporu pre školy ako pracovať so žiakmi s odlišným materinským jazykom. Cieľom jazykovej podpory je žiakom zabezpečiť rýchlejšie osvojenie si vyučovacieho jazyka školy a následne im úspešnejšie pomôcť absolvovať celý výchovno-vzdelávací proces.

V tomto článku prinášame príklady dobrej praxe z prostredia materskej a základnej školy so zameraním na praktické skúsenosti škôl a nastavovania tohto PO z hľadiska poskytnutej jazykovej podpory žiakom.

Kazuistika: Ukrajinec v MŠ

Maxim, 4,5-ročný chlapec z Ukrajiny, nastúpil do slovenskej MŠ v októbri 2023. Na Slovensku žije s rodičmi od mája 2023. Doteraz nenavštevoval inú materskú školu.

Rodičia s ním doma komunikujú po ukrajinsky, občas po slovensky. Obaja rodičia sú pracujúci, majú stabilný príjem, o chlapca je adekvátne postarané. Maxim rozumie len niekoľkým základným slovám v slovenskom jazyku. Aj keď komunikuje málo, prejavuje radosť v spoločnosti detí. Už počas prvého týždňa sa bez problémov začlenil medzi ostatné hrajúce sa deti v triede. Konflikty nevyhľadáva ani nevyvoláva. Do MŠ Maxim prichádza pravidelne.

Vzhľadom k skutočnosti, že materská škola dosiaľ nevzdelávala dieťa s iným materinským jazykom ako je vyučovací jazyk školy, bola zvolaná mimoriadna pedagogická rada, na ktorej sa MŠ dohodla na vytvorení ŠPT a nastavila jasné pravidlá fungovania ŠPT. Koordinátorkou ŠPT sa stala riaditeľka MŠ, pričom tím ŠPT tvorili tri učiteľky materskej školy a školská špeciálna pedagogička. V rámci nastavenia efektívneho fungovania ŠPT jeho členovia organizovali, plánovali a hodnotili činnosť svojho tímu na pravidelnej báze a snažili sa o úzku spoluprácu s ďalšími zariadeniami tak, aby ich práca viedla k spoločnému cieľu, poskytnúť pomoc a podporu pri začlenení Maxima do školského kolektívu.

Pedagogická diagnostika

Použité metódy: *rozhovor s rodičmi, pozorovanie*

Cenným zdrojom informácií o dieťati bol **rozhovor s rodičmi** – na prvé stretnutie bol prizvaný tlmočník ukrajinského jazyka z dôvodu lepšieho porozumenia komunikácie medzi MŠ a rodičmi. Na tomto stretnutí prebehlo aj oboznámenie rodičov o plánovaných podporných opatreniach, zdôvodnenie ich potreby v prostredí MŠ a výzva k spolupráci pre rodičov. Rodičia si zároveň na tomto stretnutí podali žiadosť o vyjadrenie na účel poskytnutia podporných opatrení pre Maxima.

Do pedagogickej diagnostiky MŠ zahrnula aj **pozorovanie dieťaťa** pri denných činnostiach, pričom sa sústredila na mieru spolupráce Maxima s ostatnými deťmi a spoluprácu s učiteľkou v triede. Výsledky pozorovania zdieľala so školským podporným tímom.

Na základe pedagogickej diagnostiky učiteľky upravili prostredie triedy a pripravovali Maximovi pomôcky na čo najrýchlejšie začlenenie sa do triedneho kolektívu v slovenskej MŠ.

Navrhnuté podporné opatrenia zo strany MŠ

Po zvážení výsledkov z pedagogickej diagnostiky, MŠ vydala *Vyjadrenie na účel poskytnutia podporných opatrení*:

- **PO e)** zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy, alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy,
- **PO j)** činnosť na podporu sociálneho zaradenia.

Rozsah podporných opatrení bol uvedený vo *Vyjadrení na účel poskytnutia podporných opatrení* nasledovne: PO MŠ poskytuje od októbra 2023 do ukončenia školského roka 2023/2024. Poskytované budú priebežne, podľa potreby počas denných činností v MŠ.

Po podaní *Žiadosti o poskytnutie podporných opatrení* rodičom, riaditeľka MŠ vypracovala *Vyjadrenie riaditeľa školy k poskytnutiu podporných opatrení* – poskytnutie podporných opatrení v plnom rozsahu.

Realizácia PO e) *zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy, alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy v praxi*:

- Uplatnenie princípu „**všadeprítomnosti jazyka**“: vo forme obrázkových kariet označujúcich jednotlivé centrá aktivít, a tiež piktogramov zobrazujúcich činnosti denného režimu v materskej škole s cieľom vytvoriť organizované prostredie s opakujúcimi sa prvkami, ktoré umožní Maximovi v novom prostredí materskej školy cítiť sa bezpečne, pretože sa dokáže orientovať v slede aktivít. K vizuálnemu zobrazeniu režimu dňa, triednych pravidiel, ktoré v triede vystavili na viditeľnom mieste, má možnosť Maxim opakovane sa vracáť a uistiť sa, čo bude nasledovať.
- **Multisenzorický prístup**: využívanie počas celého dňa v materskej škole – integrované v rámci vzdelávacích oblastí, vystavenie špeciálnych slov (v šatni) opakujúcich sa v rámci aktivít tematického týždňa, tvorba obrázkovo-pojmových máp v týždenných intervaloch na tematické týždne využívané v edukácii, prispôsobenie náročnosti realizovaných edukačných úloh s ohľadom na jazykové znalosti Maxima, premyslenie nosných pojmov v týždennej osvojovanej téme a ich príprava v názornej obrázkovej podobe aj vo forme zalaminovaných obrázkov alebo fotografií.
- Učiteľky si **osvoja niekoľko fráz v ukrajinskom jazyku**, ktoré pomáhajú Maximovi v čase príchodu na prelomenie bariéry.
- Učiteľky počas celého dňa **rozprávajú pomalšie, výrazne a nahlas**. Ak vidia, že Maxim nerozumie, pomaly zopakujú ešte raz, **využívajú neverbálne štruktúry jazyka – gestá**. Nepoužívajú zložité súvetia, ale **jednoduché vety s využitím komunikačných kariet**, ktoré slúžia na základné porozumenie situácii Maxima a jeho potrebám, ktoré svojim vizuálnym zobrazením nahrádzajú chýbajúcu reč.

- V rannom kruhu používajú pozdravy a frázy aj v ukrajinskom jazyku. Využívajú didaktickú pomôcku **Kocka emócií**, pomocou ktorej Maxim vyjadrí svoje aktuálne emócie. Každý deň je zaraďovaná aktivita **Kamarát dňa**, kde je vybrané jedno dieťa, ktoré počas dňa je tzv. *osobným asistentom* Maxima.
- V ranných hrách využívajú v centrách aktivít **hovoriace štipce**, na ktoré nahrajú zadanie úloh v ukrajinskom jazyku.
- Pravidelné čítanie príbehov deťom v ukrajinskom jazyku, s cieľom vžitia sa do situácie ukrajinského chlapca Maxima.
- Pozvanie Maximových rodičov, ktorí sprostredkujú ich kultúrne tradície a zvyky ostatným deťom, s cieľom **utvárania povedomia o existencii iných kultúr**.
- V čase popoludňajšieho odpočinku, zvyšný čas, kedy Maxim nespáva, využívajú na ďalšie rozvojové aktivity ako napr. **tvorbu denníka**, ktorý je zameraný na rozvoj slovnej zásoby, tvorbu viet, atď. Lepia doň fotografie zachytávajúce Maxima počas obľúbených aktivít, následne Maxim denník berie do domáceho prostredia, kde rodičom rozpráva o prežitých zážitkoch v materskej škole. Doma zas kresbami dotvára denník aktivitami realizujúcimi v rodinnom prostredí a na ich základe rozpráva o nich učiteľke a deťom v materskej škole.

Zhodnotenie efektivity a modifikácia PO po troch mesiacoch

- PO majú pozitívny vplyv na rozvoj komunikačných zručností. Maxim rozumie základným frázam, zapája sa do aktivít, jednoducho dokáže slovné vyjadriť svoje názory, želania,
- učiteľky navrhujú pokračovať v podporných opatreniach, zvyšovať náročnosť komunikačných cvičení, úloh,
- naďalej vyrábať a pravidelne využívať nové edukačné pomôcky na podporu a rozvoj jazykových schopností dieťaťa,
- PO – popoludňajšie *jazykové chvíľky* s Maximom nefungujú efektívne, tak ako očakávali, (Maxim sa dožaduje ostatných detí), preto učiteľky navrhujú vytvoriť skupinku detí so slabšou slovnou zásobou, kde spolu s Maximom budú vytvárať aktivity na rozvoj komunikačných zručností v skupine,
- naďalej spolupracovať s rodičmi dieťaťa s cieľom zlepšenia jazykových schopností ich syna. (Prípadová štúdia spracovaná podľa E. Klučárovej, MŠ, Banskobystrický kraj).

Kazuistika: Maďarsky hovoriaci chlapec v ZŠ

Tretiak, Dávid, 8-ročný. Žije v rodinnom dome v úplnej rodine s otcom, matkou a mladšou sestrou. Matka prichádza na rodičovské združenia a s triednou učiteľkou komunikuje prostredníctvom sociálnej siete. Matka rozumie po slovensky, ale otec slovenský jazyk neovláda. Dávid komunikuje s rodičmi aj so sestrou po maďarsky. Domácu prípravu si robí v školskom klube detí a doma sa učí s matkou. Žiak má výrazný problém s vyjadrovaním, má chudobnú slovnú zásobu, čo s pribúdajúcim učivom dostáva žiaka do náročných situácií. Jeho povaha je skôr introvertne ladená, s rovesníkmi v triede veľmi nekomunikuje ani sociálne vzťahy nevyhľadáva. V škole má Dávid ťažkosti so slovenským jazykom, slovnou zásobou, porozumením a vyjadrovaním sa. V matematike patrí medzi najlepších žiakov. Má veľmi dobré logické myslenie. Príklady vypočíta vždy medzi prvými. Rád počíta aj pri tabuli, hlási sa, vždy má veľkú radosť z pochvaly. Pri vyjadrovaní a odpovedi z predmetu Prírodoveda, Vlastiveda sa stáva, že Dávid uprostred odpovede prestane rozprávať. Žiak potrebuje pomoc od triednej učiteľky v podobe prekladu. Jeho reakcie sú neprimerané v tom, že sa rozplače. Kamarátov a spolužiakov nepriamo odmieta a neakceptuje ich. V prvom a druhom ročníku vždy chcel byť prvý v rade, keď nebol, rozplakal sa. Zavedením ranných kruhov od prvého ročníka a rozprávaním sa s Dávidom a aj celým kolektívom v súčasnom treťom ročníku dospeli ku zlepšeniu jeho správania. Už nemá potrebu byť niekde prvý. Nie je to pre neho prvoradá. Nevie však prehrávať. Pri vypadnutí z hry stále nevie prijať, že už nehrá. Je samotár, introvert, ktorý nemá rád, keď sa spolužiaci dotýkajú jeho osobných vecí.

Pedagogická diagnostika

Použité metódy: pozorovanie počas vyučovania, pozorovanie počas hrových činností rozhovor, analýza školských prác a vstupný test na zisťovanie úrovne SJL.

Z pozorovania počas hier a zo vstupného testu bola zistená slabo rozvinutá slovná zásoba, slabé čítanie s porozumením, žiak nerozumie niektorým zadaniam, čo má za následok okamžité ukončenie činnosti zo strany Dávida, odmietanie vybraných činností. Vstupný test preukázal druhý stupeň jazykovej úrovne.

Slovná zásoba žiaka je obmedzená, nerozumie niektorým zadaniam, nepribližuje sa požadovanej úrovni ovládania slovenského jazyka do tej miery, aby žiak zvládol učivo tretieho ročníka. Verbálny prejav v slovenskom jazyku je pomalší, tichší, má výrazné ťažkosti s vyslovovaním dlhých alebo náročnejších slov, niektorým slovám, aj frekventovaným, vôbec nerozumie. Problémy sú prítomné aj pri skloňovaní slov, určovaní rodov. Pri neúspechu sa rozplače a úplne prestáva pracovať. Písmo žiaka je úhladné, odpisuje a prepisuje bez chýb. V matematike patrí medzi najlepších žiakov.

Na základe pedagogickej diagnostiky učiteľky definovali silné a slabé stránky žiaka:

- **silné stránky:** odvážny, vnímavý, tvorivý, nápomocný, dobré logické myslenie, všímavý k detailom, má rád matematiku a darí sa mu v nej;
- **slabé stránky:** pomalé pracovné tempo, ťažko nesie prehru, problémy s vyjadrovaním sa a slovnou zásobou v slovenskom jazyku, ťažko sa prispôsobuje zmenám, slabá úroveň pochopenia textu.

Navrhnuté podporné opatrenia zo ZŠ:

- PO a) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní,
- PO c) zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, *komunikačnej schopnosti*, kognitívnej schopnosti, *sociálno-komunikačných zručností*, *emocionality* a sebaobsluhy,
- PO e) zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy, alebo *inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy*,
- PO j) činnosť na podporu sociálneho zaradenia.

Rozsah podporných opatrení na základe diagnostiky uviedla ZŠ vo *Vyjadrení na účel poskytnutia podporných opatrení* nasledovne: PO a), PO e), PO j) budú poskytované *priebežne, podľa potrieb žiaka do ukončenia vzdelávania na 1.stupni základnej školy*. PO c) bude zahŕňať *pravidelné stretnutia so školským psychológom 2× týždenne*, individuálne podľa potreby.

Matka riaditeľke ZŠ podala *Žiadosť o poskytnutie PO* a riaditeľka vypracovala *Vyjadrenie riaditeľa školy k poskytnutiu podporných opatrení*: PO a), PO e), PO j) poskytne škola *v plnom rozsahu*, PO c) škola poskytne **častočne, 1× do týždňa** do ukončenia školského roka 2024/2025, a to z personálnych dôvodov (školský psychológ je v škole zamestnaný na polovičný úväzok).

Realizácia PO e) zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy, alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy v praxi:

Učiteľky budú rozprávať pomalšie a výrazne artikulovať, používať presný, ale nie veľmi jednoduchý jazyk, používať spisovnú podobu slovenčiny, používať ustálené jednoduché inštrukcie s podporou vizuálneho materiálu, popisne komentovať dianie v triede, uplatňovať vhodné gestá a mimiku, systematicky rozvíjať slovnú zásobu žiaka.

Oblasť čítania a interpretácie textu: rozdelenie textu na menšie časti, návšteva okresnej knižnice každý mesiac, kde zábavnou formou budú realizované aktivity v spolu-

práci so zamestnancom knižnice, napr. únikové hry, podľa zadania nájsť správny titul v knižnici a pod. Na vyučovaní bude pani učiteľka realizovať kvízy, hry s textom, hádanky a poskytne Dávidovi možnosť využívať pomôcky na vyučovaní, ktoré poskytne ZŠ, alebo ktoré si žiak pripraví doma spolu s matkou.

Písomná komunikácia: viesť žiaka k zaznamenávaniu kľúčového učiva, viesť žiaka k písaniu jednoduchších, výstižnejších poznámok, pani učiteľka bude obsažnejšie učivo posilať prostredníctvom elektronického systému matke. Pri hodnotení bude kladený dôraz pre Dávida najmä na testy s možnosťou výberu odpovede, namiesto písania diktátov bude Dávid písať doplnovačky na prebraný jav, ak sa mu bude dariť, Dávid bude písať diktáty s uvedením počtu chýb a možnosťou opravy pre uvedenie si jednotlivých gramatických javov. Odpisy a prepisy textu, v ktorých sa mu aj teraz darí, bude Dávid pokračovať.

Na vyučovaní bude Dávid pracovať na **pracovných listoch a cvičeniach** formou dopĺňania slov, opisov obrázkov, spájanie kombinácií obrázku s textom a pod.

Rozvoj praktických zručností: práca v kútiku živej prírody, hra na záhradníkov – zlepší sa komunikácia so spolužiakmi, zapojenie socializačných hier na triednických hodinách.

Doplnenie ďalších metód, foriem a aktivít na vyučovaní pri PO e) spracovala K. Košíková (2024) ZŠ, Banskobystrický kraj:

- na podporu vyučovania jazyka a zavedenia činnosti na rozvoj komunikačných schopností:

Príklad na problémové riešenie: Nakresli a vysvetli spolužiakovi, ako sa dostane na poštu; **Písanie listov:** Napíš list Ježiškovi/Popoluške; vyplňovanie Tajničky; využitie **audio-vizuálnej techniky** na vyučovaní; zaraďovanie **Brainstormingu** napr. na tému príroda, mesto, park, hra.

Oblasť rozvoja slovnej zásoby: **brainwriting** (napr. *Napíš všetko, čo Ti napadne k téme Vianoce*), **rolová hra** (napr. *V reštaurácii, V škole, V autobuse*), **opisy obrázkov** (v logickom slede).

Obrázok 1

Aktivita opisu obrázku s dôrazom na záujmy žiaka



(Keďže vieme, že žiaka baví napríklad bicyklovanie)

Opíš povinnú výbavu cyklistu.

Zhodnotenie efektivity a modifikácia podporných opatrení po troch mesiacoch

- Dávidove výchovno-vzdelávacie výsledky sa začínajú zlepšovať, získava lepšie hodnotenia aj na predmete Slovenský jazyk a literatúra, najmä v oblasti čítania. Doplnovačky majú u neho veľmi motivačný charakter, vďaka čomu prežíva na vyučovaní slovenského jazyka úspech;
- pri svojich odpovediach je sebavedomejší a snaží sa viac komunikovať nielen s učiteľkou, ale aj so svojimi rovesníkmi;
- zapojenie ranných kruhov prinieslo pozitívnu klímu v triede, ktorá u Dávida spôsobila zastabilizovanie jeho správania, prejavy odmietania niektorých úloh sa eliminovalo;
- t.č. konštatujeme, že podporné opatrenia sú nastavené adekvátne Dávidovým aktuálnym potrebám a žiak postupne napreduje ako vo výkonoch, tak aj v úprave svojho správania voči okoliu (Prípadová štúdia spracovaná podľa H. Made-meovej, ZŠ, Banskobystrický kraj, 2024).

ZÁVEROM

V našom článku sme sa sústredili na cielenú podporu pre deti a žiakov, ktorú je možné využiť v denných činnostiach v MŠ alebo počas vyučovacieho procesu v ZŠ a SŠ. Podporné opatrenie je možné zastrešovať aj prostredníctvom poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy, ktorého rozsah pre jednotlivé kategórie žiakov je potrebné v školách nastaviť podľa Katalógu PO, v časti Odporúčaný rozsah podporného opatrenia v PO e).

Inšpirácie k podpore rozvoja komunikačných zručností môžu školy čerpať na webovej stránke (www.podporneopatrenia.minedu.sk), v časti sprievodné materiály k podporným opatreniam. Konkrétne k tomuto PO sú nosné tieto metodiky: *Možnosti podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka (slovenského) školy – slovenský jazyk ako druhý jazyk, Vstupný test na určenie úrovne ovládania slovenského jazyka, Dieťa hovoriace iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Ďalej sa odporúčame inšpirovať výstupmi z projektu Erasmus: *Slovenčina pre deti cudzincov – metodické príručky, usmernenia a pomôcky pri využívaní didaktických materiálov pri inklúzii detí do výchovno-vzdelávacieho procesu v Slovenskej republike*, napríklad metodickou príručkou *Jazykový kurz – Slovenský jazyk ako druhý jazyk* (Píšová & Csiba, 2023), metodické pomôcky nápomocné pri práci v jazykovom kurze a iné.

Na základe uvedených prípadových štúdií môžeme konštatovať, že práve prostredie školy je jazykovo podnetné z hľadiska dostatočných príležitostí na rozvoj komunikačných zručností detí a žiakov. Pomoc školám so vzdelávaním a výchovou detí žiakov, ktorých materinský jazyk je odlišný od vyučovacieho jazyka školy, predstavuje rozmanité využívanie rôznych metód, foriem a činností takým spôsobom, ktorý odráža úroveň doterajších skúseností dieťaťa alebo žiaka, s prihliadnutím na ich vekové a individuálne osobitosti. Toto podporné opatrenie spolu so sprievodnými metodickými materiálmi prináša školám lepšiu orientáciu v možnostiach poskytovania podpory v oblasti rozvoja komunikácie v slovenskom jazyku, a zároveň, často aj v kombinácii s ďalšími podpornými opatreniami, podporuje celostný rozvoj osobnosti dieťaťa alebo žiaka.

Zoznam použitej literatúry:

Kožík Lehotayová B. & Sobinkovičová E. (2024) *Podpora adaptácie a socializácie dieťaťa v inštitucionálnom prostredí: metodická príručka*. NIVaM.

Krupová E. & Kovačičová, M. (2022). *Dieťa s odlišným materinským jazykom v poradenskom a edukačnom procese – dieťa cudzincov : odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi*. VÚDPaP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/03/Dieta-s-odlisnym-materinskim-jazykom-v-poradenskom-a-edukacnom-procese-dieta-cudzincov.pdf>

- Ministerstvo školstva výskumu, vývoja a mládeže SR. (2024) *Katalóg podporných opatrení*. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>
- Ministerstvo školstva výskumu, vývoja a mládeže SR. (2023). *Usmernenie k poskytovaní podporných opatrení školou alebo školským zariadením č. 2023/13892:2-C1661*. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/8e2/29000.313519.pdf>
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2023) *Možnosti podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka (slovenského) školy – slovenský jazyk ako druhý jazyk*. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/473/27387.5eb13c.pdf>
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2023). *Vstupný test na určenie úrovne ovládania slovenského jazyka* <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/5a8/27420.184fe4.pdf>
- Pišová, J. & Csiba, K. (2023). *Jazykový kurz – slovenský jazyk ako druhý jazyk: metodická príručka NIVaM*. <https://nivam.sk/skoly/projekty/erasmus-slovincina-pre-deti-cudzincov/>
- Pupala, B. et al. (2021) *Dieťa hovoriace iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. ŠPÚ. <https://www.statpedu.sk/files/sk/syp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/metodicke-materialy/dieta-hovoriace-inym-jazykom-moznosti-kompenzacnej-podpory-predskolskom-vzdelavani.pdf>

AUTORKY/AUTOR

Mgr. Jana Tichá

Výskumná a vývojová zamestnankyňa

NIVaM – KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 97401 Banská Bystrica

e-mail: jana.ticha@nivam.sk

Mgr. Barbora Bírešová, PhD.

Výskumná a vývojová zamestnankyňa, NIVaM – KP v Banskej Bystrici

PhDr. Zdenka Obrtalová

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku,

NIVaM – KP v Banskej Bystrici

Mgr. Robert Sabo, PhD.

Učiteľ profesijného rozvoja pre odborných zamestnancov,

NIVaM – KP v Banskej Bystrici

PREVENCIA UŽÍVANIA NÁVYKOVÝCH LÁTKOK AKO PODPORNÉ OPATRENIE V PODMIENKACH ŠKOLSKEJ EDUKÁCIE

RICHARD ŠTURMANKIN

Anotácia: Nové legislatívne opatrenia v oblasti prevencie užívania návykových látok v prostredí školy akcentujú posilnenie preventívnych stratégií. Tie si vyžadujú komplexný prístup, vrátane spolupráce školy s odborníkmi aj rodičmi. V príspevku analyzujeme úlohy školy v prevencii návykových látok a uvádzame niektoré podporné preventívne programy cielenej podpory žiakom. Objasňujeme stupne prevencie a ich formy. V príspevku sú obsiahnuté aj dôležité faktory, ktoré škola má brať do úvahy pri koncipovaní stratégie preventívnych programov.

ÚVOD

Školské prostredie má vo výchove k zdraviu a v prevencii užívania návykových látok významné postavenie. V predložennom príspevku zadefinujeme a rozanalyzujeme úlohy školy v prevencii návykových látok, pretože samotná prevencia užívania návykových látok má v školskom prostredí dôležitú úlohu, a to nielen v oblasti ochrany, ale aj v oblasti podpory zdravia žiakov.

Úloha školy v prevencii užívania návykových látok

Škola má poskytnúť komplexné informácie a zručnosti, ktoré vedú k predchádzaniu užívania návykových látok. Jednou z hlavných úloh školy v oblasti zdravotnej prevencie je poskytnúť žiakom dostatočné množstvo informácií o ich negatívnych dôsledkoch užívania, ale aj o spôsoboch, ako efektívne tráviť svoj voľný čas, či o spôsoboch, ako sa vyhnúť situáciám, ktoré zvyšujú riziko možnosti užiť návykovú látku. Prevencia užívania návykových látok má byť teda aktívnou súčasťou edukačného procesu a školského prostredia. Školy majú poskytovať príležitosti na získavanie sociálnych zručností, ktoré by žiakom pomohli zvládať stresové situácie a skupinový tlak rovesníckych skupín, ktoré sú často najrizikovejším prostredím. Škola je komplexné prostredie výchovného pôsobenia, ktoré obsahuje zdravotno-preventívnu edukáciu, ale aj prevenciu problémov s návykovými látkami (Liba, 2016).

Prevenciu môžeme vymedziť z niekoľkých hľadísk, ktoré sa vo viacerých ohľadoch zhodujú. Miovský (2007) prevenciu vymedzil ako predchádzanie a zamedzenie vzniku choroby. Chápe ju teda ako opatrenia, ktoré zabraňujú vzniku nežiadúcich javov, napríklad aj závislostí. Bašková (2009) definuje prevenciu ako poslanie ovplyvniť determinanty zdravia natoľko, aby sa dosiahol najlepší možný zdravotný stav, výrazne zmenšila nerovnosť v prístupe k determinantom zdravia a aby sa zvýšila celková kvalita života. Z prierezu definícií prevencie vyberáme ešte definíciu *Svetovej zdravotníckej organizácie* (ďalej len WHO), ktorá prevenciu chápe ako *súbor aktivít*, ktoré majú za úlohu znížiť alebo úplne zamedziť výskyt, šírenie a škodlivosť účinkov legálnych ale aj nelegálnych návykových či psychotropných látok.

Prevenciu berieme v prvom rade ako spôsob výchovy k zdraviu, ktorú je potrebné vo výraznej miere implementovať do výchovno-vzdelávacieho procesu. Keďže sa v našom príspevku zameriame na školské prostredie, popíšeme si funkcie, znaky a špecifiká školskej prevencie. Liba (2016, s. 144) popísal, že „účinná školská prevencia predpokladá získanie dôvery žiakov, čo od školy vyžaduje prekročenie jej informačnej funkcie a primerané uplatnenie funkcie formatívnej“. Ciele školskej prevencie definovala Verbovská (2005) nasledovne:

- potreba nahradiť autoritatívnu atmosféru humanisticko-tvorivou výchovou a zmeniť tým interakčné vzťahy,
- podnecovať harmonický vývin osobnosti žiakov, v školských, ale aj vo voľnočasových aktivitách dbať na zdravý životný štýl,
- formovať zdravú osobnosť žiaka s odolnosťou voči vplyvom rovesníckych skupín a vplyvu patologických javov,
- viesť žiakov k plnej zodpovednosti za svoje konanie,
- poskytnúť žiakom priestor na pocit bezpečia a riešenie svojich problémov,
- v sociálnej oblasti podporovať rozvoj pozitívnych vzťahov,
- zvýšiť informovanosť žiakov o problematike.

Podľa metodickéj príručky k tvorbe kvalitnej preventívnej stratégie školy, ktorú zverejnilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2023) môžeme pri tvorbe cieľov stratégie prevencie postupovať podľa modelu SMART. Ciele tohto preventívneho modelu sú uvádzané nasledovne:

- S - špecifické,
- M – merateľné,
- A - akceptovateľné,

- R – realistické,
- T – termínované.

Pri formulovaní stratégie prevencie je nevyhnutné, aby boli krátkodobé aj dlhodobé ciele jasne vymedzené a realistické. Školy ich majú stanovovať tak, aby boli dosiahnuteľné v rámci ich možností, pričom musia zohľadniť dostupné personálne, informačné a materiálno-technické kapacity. Rovnako je dôležité reflektovať úlohu a zodpovednosť rodičov, ktorých výchovné pôsobenie by malo synergicky dopĺňať preventívne aktivity, realizované v školskom prostredí.

Školská prevencia musí byť zakotvená v systematickom a dlhodobom prístupe, ktorý je súčasťou školských dokumentov a pravidiel. Školy majú vypracovať a implementovať preventívne programy zahŕňajúce konkrétne opatrenia na podporu zdravého vývinu žiakov a znižovanie rizikových faktorov spojených s užívaním drog.

Dôležitou súčasťou preventívneho rámca je školský poriadok, ktorý by mal jasne definovať pravidlá týkajúce sa užívania a distribúcie návykových látok v školskom prostredí, ako aj sankcie za ich porušovanie. Zároveň je nevyhnutné, aby školské politiky zdôrazňovali podporujúci a rešpektujúci prístup k žiakom s problémami, keďže represívne opatrenia bez adekvátnej podpory môžu viesť k ich sociálnemu vylúčeniu a prehĺbeniu rizikového správania.

V rámci prevencie užívania návykových látok školy používajú rôzne stratégie, ktoré majú tendenciu byť efektívne. Liba (2016) uvádza, že efektívna preventívna stratégia školy by mala reagovať na rýchlo sa meniacu realitu života a drogovej scény. Mala by to byť komplexná, odborná a celoročná aktivita školy, ktorá kombinuje rôzne formy intervencií a projektov, ako sú napríklad odborné semináre, športové činnosti, kurzy, exkurzie, diskusné kluby atď. Ďalej dodáva, že preventívna stratégia školy si vyžaduje aktívnu participáciu, komunikáciu a súčinnosť rodičov.

Uvádzame prehľadnú tabuľku z publikácie Pavúka (2010), ktorý spracoval jednotlivé princípy stratégií prevencie užívania návykových látok a ich účinnosti na jedincov.

Tabuľka 1

Účinnosť použitých stratégií prevencie užívania návykových látok

Použitá stratégia	Účinnosť
Zastrašovanie	NEÚČINNÉ
Emočné apely	NEÚČINNÉ
Počiatková informovanosť o problematike	NEÚČINNÉ
Ponuka iných (lepších) alternatív ako alkohol alebo iné návykové látky	ÚČINNÉ (u rizikových skupín)
PEER programy (aktívne zapojenie sa do programu)	ÚČINNÉ (u intaktnej populácie)
Prevencia realizovaná v sociálnych skupinách (kooperácia rôznych spoločenských skupín)	ÚČINNÉ
Znižovanie dostupnosti návykových látok (vrátane alkoholu a cigariet)	ÚČINNÉ (za predpokladu, že je znižovaný aj dopyt po týchto látkach)
Liečba alebo rehabilitácia následkov	Relatívne ÚČINNÉ (dôležitosť včasnej intervencie)

Zdroj: spracované podľa Pavúk 2010, s. 110

Stupne prevencie

Prevenciu ako komplexný proces, ale aj ako špecifické zameranie na užívanie návykových látok, môžeme podľa niekoľkých autorov (Bašková, 2009; Končeková, 2005; Liba, 2001; Machová, Kubátová et al., 2015; Ondrejko, 1999; Schavel et al., 2010) rozdeliť na primárnu, sekundárnu a terciárnu.

1. **Primárna prevencia** – podľa Schavela (2010) je primárna prevencia zameraná hlavne na odstránenie príčin, ktoré spúšťajú rad zdravotných, sociálnych a patologických činiteľov. Hlavným cieľom primárnej prevencie je teda rozvíjať vedomosti a presadzovať zdravý životný štýl u detí, žiakov, adolescentov, dospelých, skupín z rizikových prostredí, ale aj mimo nich. Bašková (2009) definuje primárnu prevenciu ako snahu o predchádzanie vzniku ochorenia či závislosti u doposiaľ zdravých jedincov. Prevenciu uplatňuje v činnostiach, ktoré sú zamerané na detekovanie rizikových a etiologických faktorov ochorení, znižovanie ich vplyvu, ale aj úsilie o posilňovanie ochranných funkcií. Primárnu prevenciu môžeme rozdeliť na špecifickú a nešpecifickú. Nešpecifická primárna prevencia nie je zameraná priamo na vznik závislostí alebo zneužívanie návykových látok. Je zameraná na oblasť zdravého životného štýlu, výchovy k zdraviu a komplexný rozvoj osobnosti. Špecifická primárna prevencia je zameraná priamo na prevenciu drogových závislostí, zvýšenie informovanosti o negatívnych

dopadoch užívania návykových a psychotropných látok (Končeková, 2005). Delenie primárnej prevencie rozšírili Machová, Kubátová et al. (2015) na:

- **Špecifickú prevenciu:** priamo zameranú na užívanie návykových látok a problematiky jej prevencie.
- **Nešpecifickú prevenciu:** zameranú na efektívne trávenie voľného času, na rozvoj osobnostných vlastností v kontexte zdravého životného štýlu.
- **Selektívnu prevenciu:** priamo zameranú na problematiku návykových látok u rizikových skupín užívateľov, napríklad žiakov z marginalizovaných komunít, žiakov zo SZP, žiakov s postihnutím či narušením a pod.
- **Indikovanú prevenciu:** zameranú na rizikové osoby v súvislosti s užívaním návykových látok, ako napr. deťom z málo podnetného prostredia, šikanovaným deťom, deťom z dysfunkčných rodín.

2. **Sekundárna prevencia** – zameriava sa na identifikovanie a následnú intervenciu užívateľov drog v ranom štádiu, keď ešte nepreukazujú žiadne závažné prejavy závislosti. Okrem primárnej prevencie sa do školského prostredia dostala už aj sekundárna prevencia, pri ktorej sú na školách realizované rôzne opatrenia. Jednou z možností prevenčných opatrení môže byť systematické monitorovanie žiakov s cieľom identifikovať tých, ktorí môžu byť užívaním návykových látok ohrození alebo už začínajú vykazovať prvé známky závislosti. Škola to môže realizovať prostredníctvom testov na užívanie drog, alebo štandardizovaných testov na meranie závislostí. Po identifikácii žiakov, ktorí spadajú do spomínanej kategórie, môžu byť školou zaradení do preventívnych programov a služieb, ktoré sú zamerané na zlepšenie ich životného štýlu. Škola môže v rámci sekundárnej prevencie realizovať intervencie pre žiakov, ktorí síce užívajú návykové látky, ale ešte nie sú v stave závislosti. Intervencie môžu byť realizované formou skupinových terapií, individuálneho poradenstva a odbornej podpory pre žiakov, ale aj pre ich rodinných príslušníkov.

Škola pri realizácii aktivít sekundárnej prevencie má spolupracovať aj s ďalšími inštitúciami, ktoré sa zaoberajú drogovou prevenciou. Jednou z týchto inštitúcií je aj *Centrum pre liečbu drogových závislostí* (CPLDZ), ktoré môže byť škole pri sekundárnej prevencii nápomocné poskytovaním služieb, napríklad:

- poradenstvom a konzultáciou závislým osobám a ich rodinným príslušníkom,
- zdravotnou a psychologickou pomocou,
- zdravotníckou starostlivosťou pri predávkovaní alebo abstinenčných príznakoch,
- špecializovanými programami prevencie pre adolescentov so zameraním na liečbu závislostí od návykových alebo psychotropných látok.

3. **Terciárna prevencia** – zameriava sa už na znižovanie následkov, ktoré spôsobilo užívanie návykových látok. Prístup terciárnej prevencie sa zaoberá rehabilitáciou a liečbou osôb, ktoré už závislosť majú. Snaží sa o odstránenie alebo minimalizovanie škôd a zlepšenie kvality života závislých jedincov. Terciárna prevencia sa nerealizuje v školskom prostredí, skôr v zdravotníckych zariadeniach. *National Institute on Drug Abuse* (NIDA) uvádza v rámci terciárnej prevencie metódy, ktoré môžu pomôcť s liečbou a rehabilitáciou závislých jedincov. Metódy zahŕňajú psychoterapiu, farmakoterapiu, podporu sociálnych vzťahov a sociálnych zručností. Okrem liečebných metód radíme do terciárnej prevencie aj programy na zlepšenie zdravia a životného štýlu, zamerané na podporu fyzického, ale aj psychického zdravia. Obsahujú rôzne terapie, cvičenia, techniky na zlepšenie spánku či relaxačné techniky.

Princípy tvorby programov školskej prevencie

Programy školskej prevencie sú navrhované s prihliadnutím na špecifické potreby žiakov v školskom veku a zohľadňujú ich vývinové štádium. Medzi hlavné funkcie programov školskej prevencie môžeme zaradiť poskytovanie informácií. Žiaci počas pôsobenia preventívnych programov musia získať spoľahlivé a vedecky podložené informácie o návykových látkach, o ich účinkoch a negatívnych dopadoch návykových látok na ich organizmus. Nadobudnuté vedomosti by mali žiakom pomôcť lepšie chápať riziká spojené s užívaním návykových látok, vytvoriť si vlastný názor na danú problematiku a dať priestor na vlastné rozhodnutie, či po drogách siahnuť alebo nie. Ďalšou dôležitou funkciou programov školskej prevencie je rozvíjanie sociálnych zručností žiakov, ktoré sú potrebné najmä vo vrstovníckych skupinách. Žiak by sa mal naučiť vyhýbať alebo zvládať rizikové situácie a odolávať tlaku vrstovníkov, ktorí sú často hlavnou príčinou užitia drog alebo iných látok.

Pri realizácii programu školskej prevencie, ktorý je zameraný na užívanie návykových látok, je podľa autorky Thom (2017) dôležité zvážiť nasledovné faktory:

- aká vysoká je u žiakov miera problémov s návykovými látkami,
- aké špecifiká a charakteristiky má cieľová skupina a sociálne prostredie, v ktorom sa prevencia realizuje,
- na základe získaných teoretických východísk a dostupných výskumov naplánovať vhodnú intervenciu,
- faktory pre úspešnú aplikáciu programu prevencie, ako napríklad adekvátne vzdelanie učiteľov v danej problematike, príprava rovesníkov a ďalších účastníkov prevencie, adekvátna dĺžka trvania prevenčných aktivít a pod.,

- prehodnotiť či komponenty, ktoré budú pridané do vzdelávacieho procesu v triede, budú pre proces prevencie prospešné,
- prevenčné pôsobenie a jednotlivé intervencie musia byť primerané aj so zreteľom na kultúrne, komunitné a školské prostredie cieľovej skupiny, nemôžu byť realizované aktivity, ktoré by boli nekorektné k náboženskej alebo etnickej príslušnosti,
- zhodnotenie programu prevencie ešte pred aplikáciou do vzdelávacieho procesu.

Pri tvorbe programov školskej prevencie sa môžeme držať určitých overených stratégií, ktoré by nám mali pomôcť zefektívniť program. Bašková et al. (2009) uvádza, že stratégie školskej prevencie predstavujú súbor rôznych programov a opatrení, ktoré sa používajú na prevenciu negatívneho a nežiadúceho správania medzi žiakmi a vytvorenie zdravého a bezpečného prostredia v školách. Stratégie tvorby programov prevencie majú za cieľ minimalizovať riziko vzniku problémov ako je šikanovanie, toxikománia, alkoholizmus, tabakizmus a iných foriem nevhodného správania. Jednou z najdôležitejších stratégií je implementácia už overených vzdelávacích programov. Programy sú vyvíjané tímom psychológov, sociológov a ďalších odborných zamestnancov a ich cieľom je sprostredkovať žiakom dôležité informácie a naučiť sa zručnostiam, ktoré im pomôžu rozpoznávať a adekvátne riešiť rizikové situácie.

Stratégiám a princípom programov prevencie sa venoval vo svojej publikácii aj Liba (2002), ktorý uvádza v politike verejného zdravia základné princípy programov prevencie:

1. Cieľom efektívnej prevencie je posilnenie individuálnej zodpovednosti za svoje zdravie, ale aj za zdravie ostatných.
2. Nátlak na cieľ prevencie realizujeme len vtedy, ak hrozí riziko závažného poškodenia zdravia.
3. Program prevencie je realizovaný s cieľom znížiť negatívne dopady na zdravie a predchádzať výskytu nežiadúceho správania, nepodporujeme však ilúziu, že všetky zdravotné problémy vyrieši realizovaný program.
4. Aktivity realizované v programe prevencie nemôžu zasahovať do života obyvateľstva, ale môžu zabrániť niektorým spoločensky neakceptovaným druhom správania.
5. Program prevencie by mal byť dostupný všetkým členom spoločnosti bez ohľadu na zdravotný stav, sociálne prostredie, sociálny status či etnickú alebo náboženskú príslušnosť.

6. Popri implementovaní programov prevencie je dôležité podporovať a rozvíjať už existujúce vzdelávacie a informačné programy, ktoré sa zameriavajú na výchovu k zdraviu a zdravý životný štýl.
7. Efektívnosť preventívneho programu a zdravotnej výchovy môžeme najlepšie hodnotiť pri cieľovej skupine, ktorú môžeme zaradiť medzi „ťažko dosiahnuteľnú“ alebo rizikovú.
8. Pri uvádzaní programu prevencie do praxe by program nemal cieľovú skupinu záujmu vykresľovať v negatívnom svetle a ani ju žiadnym spôsobom nediskriminovať.

Ako doplnenie programu prevencie by mala byť vybudovaná sieť, ktorá bude program sprostredkovať aj skupinám, ktoré nie sú presvedčené o jeho účinnosti.

Programy prevencie užívania návykových látok v pedagogickej praxi na Slovensku a v zahraničí

Pre zámary využiteľnosti programov prevencie v pedagogickej praxi uvádzame a charakterizujeme niekoľko používaných programov prevencie, v ktorých sa vyskytuje problematika návykových látok. Ide o programy, ktoré sa aktuálne využívajú v priestoroch školstva na Slovensku, ale aj v zahraničí.

Zober loptu, nie drogy

Preventívny program s názvom *Zober loptu, nie drogy* môžeme označiť ako komplexnú iniciatívu zameranú na zmiernenie rizika užívania drog a psychotropných látok medzi mladými ľuďmi prostredníctvom podpory športových aktivít a zdravého životného štýlu. Primárnym cieľom programu je motivovať mladých ľudí do športových činností a zefektívniť ich voľný čas natoľko, že prestanú siahť po drogách. Program propaguje zdravé športové aktivity, ktoré prispievajú k zlepšeniu fyzického zdravia a zároveň podporujú rozvoj sociálnych zručností či sebadôvery, čo prispieva k zníženiu rizika užívania drog pod vplyvom rovesníckej skupiny. Komplexnosť programu sa preukazuje na množstve ďalších aktivít. V rámci prevencie sa organizujú rôzne edukačné aktivity, workshopy a skupinové stretnutia, ktoré majú za cieľ informovať mladých ľudí o rizikách a negatívnych dopadoch užívania drog na zdravie či celkovú kvalitu života. Program *Zober loptu, nie drogy* tvorí mnoho odborníkov z rôznych oblastí. Odborníci na drogovú závislosť poskytujú mladým ľuďom podporu v prípade, že sa ocitnú v zlej životnej situácii, alebo majú otázky týkajúce sa drogovej problematiky (bližšie <https://www.zoberloptu.sk/home>).

Program Unplugged

Ide o európsky program univerzálnej prevencie užívania návykových látok pre dospievajúcich. Výskum realizovaný na Filozofickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach potvrdil jeho efektívnosť medzi slovenskými školákmi. Program pozostáva z 12-tich interaktívnych lekcií vedených školenými učiteľmi, zameraných na rozvoj životných zručností a povedomia o sociálnych vplyvoch. Podrobnejšie je popísaný v monografii *Na výskumných dátach založená prevencia užívania návykových látok medzi slovenskými školákmi: Efektívnosť programu Unplugged* (Orosová et al., 2020). Program je rozdelený do dvanástich 45-minútových lekcií, ktoré realizuje vyškolený pedagóg počas vyučovania. Žiaci si môžu informácie a spôsobilosti osvojiť najrôznejšími aktivitami interaktívneho charakteru. Súčasťou tohto programu je aj vyplnenie anonymného dotazníka, ktorý má za úlohu zistiť mieru účinnosti tohto programu. Výsledky programu budú k dispozícii po jeho ukončení.

(Ne)hovorme o drogách

Preventívny program s názvom *(Ne)hovorme o drogách* môžeme charakterizovať ako iniciatívu, ktorej cieľom je poskytnúť žiakom a mladým ľuďom relevantné informácie o drogách a o ďalších sociálno-patologických javoch. Je určený žiakom od 6 rokov a ako uvádzajú autorky Svetlovská a Pöczová (2002), okrem sprostredkúvania informácií o drogách, program obsahuje aj množstvo didaktických aktivít a hier. Je rozdelený do troch úrovní pôsobnosti. Prvé dve úrovne pôsobia na učiteľov a rodičov, hovoria priamo o drogách. Tretia úroveň, zameraná na priame pôsobenie na dieťa, o drogách nehovorí. Jedným z hlavných črt tohto programu je podpora komunikácie. Prostredníctvom nej sa žiaci učia otvorene diskutovať o drogách, zdieľajú svoje skúsenosti, situácie a následne získavajú pomoc od odborníkov, lektorov, učiteľov, ale aj rovesníkov. Program by mal vytvárať bezpečné prostredie, v ktorom by sa žiaci nemali báť rozprávať o drogách. Ďalšou dôležitou súčasťou programu je aj spolupráca so školami, rodičmi a aj komunitou odkiaľ žiak pochádza. Program poskytuje podporu a vzdelávanie učiteľom aj rodičom, aby boli schopní komunikovať o drogách s deťmi a vedeli im následne poskytnúť potrebnú podporu a vedenie. Prevencia v programe *(Ne)hovorme o drogách* nie je postavená na príkazoch, zákazoch, kontrolovaní, ale najmä na komunikácii a relevantných informáciách, ktoré sa dostanú k deťom. Cieľom je vytvoriť komplexnú sieť podpory v spolupráci učiteľov, rodičov, komunity, zdravotníckych a sociálnych služieb.

Prevenca užívania návykových látok v kontexte podporných opatrení

Školská prevencia, ako aj prevencia užívania návykových látok je v systéme podporných opatrení ukotvená v školskom zákone a môžeme ju nájsť pod článkom § 145a ods. 2, písm. v znení – *Prevenca na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencia výskytu rizikového správania*. Cieľom podporného opatrenia je systematicky posilňovať schopnosti detí/žiakov, ktoré majú priamy vplyv na ich optimálny zdravý vývin a formovanie primeraných postojov v oblasti fyzického a duševného zdravia a vedú k znižovaniu prejavov a výskytu rizikového správania. Cieľom opatrenia je tiež predchádzať vzniku poruchy duševného a fyzického zdravia u detí/žiakov prostredníctvom realizovania podporných aktivít, zameraných na rozvoj ich subjektívnej pohody (psychickej, sociálnej a fyzickej), (bližšie www.minedu.sk, 2024).

Prevenca užívania návykových látok je kľúčovou súčasťou podpory zdravého vývinu žiakov na základných školách. Zavádzanie metód prevencie môže byť efektívnejšie, ak je prepojené so systémom podporných opatrení, ktoré obsahujú aj preventívne intervencie a podporu pre žiakov v riziku.

Preventívne aktivity v kontexte podporných opatrení

Primárna prevencia ako základný krok podpory – zahŕňa aktivity zamerané na všetkých žiakov, bez ohľadu na riziko užívania návykových látok. Ide o zvyšovanie povedomia, posilňovanie sociálnych a emocionálnych zručností a vytváranie prostredia, ktoré podporuje zdravý životný štýl. Tieto aktivity môžu byť implementované prostredníctvom:

- **Výchovno-vzdelávacích programov:** Školy môžu využívať integrované metódy prevencie, ako sú diskusie, hranie rolí, interaktívne workshopy alebo simulácie, ktoré žiakom ukazujú negatívne dôsledky návykových látok.
- **Školskej klímy:** Pozitívna atmosféra a jasné pravidlá proti užívaniu látok znižujú riziko ich užívania.

Cielená intervencia pre ohrozených žiakov – cielené preventívne opatrenia sú určené pre skupiny žiakov, ktoré môžu byť vystavené zvýšenému riziku užívania návykových látok, napríklad deti z rodín so závislosťou alebo so slabším sociálnym zázemím. Podporné opatrenia tu môžu zahŕňať:

- **Skupinové podporné aktivity:** Programy na rozvoj stratégie sebaovládania a sebaregulácie, riešenie konfliktov a odolnosť voči tlaku rovesníkov.

- **Poradenstvo a mentoring:** Školskí psychológovia alebo sociálni pedagógovia môžu žiakom poskytnúť individuálne konzultácie, zamerané na ich osobnú situáciu a riziká.

Tretia úroveň podpory: prevencia relapsu a pomoc závislým – žiaci, ktorí už experimentovali s návykovými látkami, potrebujú systematickú podporu a prevenciu relapsu. Tu sa implementujú špecifické intervencie, ktoré môžu zahŕňať:

- **Intenzívne podporné služby:** sprostredkovanie pomoci odborníkom mimo školy, ako sú centrá na liečbu závislostí.
- **Reintegrácia:** návrat žiaka do kolektívu bez stigmatizácie, s dôrazom na prevenciu opätovného problému.

Metódy implementácie podporných opatrení v rámci preventívnych aktivít

- **Využitie multidisciplinárneho tímu:** V rámci systému podporných opatrení je dôležité spolupracovať so školskými odborníkmi, ako sú psychológovia, špeciálni pedagógovia, zdravotníci a sociálni pracovníci.
- **Vzdelávanie učiteľov:** pedagógovia zohrávajú kľúčovú úlohu pri včasnom odhaľovaní rizikového správania a pri implementácii preventívnych programov. Preto je potrebné ich systematické školenie.
- **Spolupráca s rodičmi a komunitou:** Prevencia návykových látok má byť podporená aj mimo školy. Rodičia by mali byť vzdelávaní o rizikách a zapojení do prevencie.
- **Sociálno-emocionálne učenie:** Programy zamerané na rozvoj sebaregulácie, zvládanie stresu, riešenie problémov a rozhodovanie.
- **Rovesnícke programy:** Podpora starších žiakov v roli mentorov, ktorí poskytujú pozitívne vzory mladším spolužiakom.
- **Kognitívno-behaviorálne intervenčné programy:** Nácvik zvládania sociálnych situácií a odmietania tlaku vrstovníkov.
- **Špecializované poradenské služby:** Spolupráca s odborníkmi – školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni pracovníci (NIVaM, 2024).

Spojenie preventívnych opatrení s podporným systémom umožňuje adresovať problematiku užívania návykových látok komplexne a efektívne. Takýto prístup posilňuje komplexnú prevenciu, čím prispieva k zdravému rozvoju žiakov a bezpečnému školskému prostrediu.

ZÁVER

Implementácia nových legislatívnych opatrení v oblasti prevencie užívania návykových látok v školskom prostredí prináša významné posilnenie preventívnych stratégií. Aktualizovaná legislatíva zdôrazňuje potrebu komplexného prístupu, ktorý zahŕňa nielen informovanie žiakov o rizikách spojených s návykovými látkami, ale aj aktívne zapojenie pedagógov, rodičov a širšej komunity do preventívnych aktivít. Dôraz sa kladie na včasnú identifikáciu rizikového správania a poskytovanie cielej podpory žiakom. Tieto legislatívne zmeny vytvárajú rámec pre efektívnejšiu prevenciu a prispievajú k zníženiu výskytu užívania návykových látok medzi mládežou.

Zoznam použitej literatúry

- Bašková, M. et al. (2009). *Výchova k zdraviu*. Osveta.
- Končeková, Ľ. (2005). *Patopsychológia*. LANA.
- Liba, J. (2002a). *Výchova k zdraviu a prevencia drogových závislostí*. PF PU v Prešove, MPC.
- Liba, J. (2016 b). *Zdravie, drogy, drogová prevencia. Terminologický a výkladový slovník*. PF PU v Prešove.
- Mačurová, Ľ. & Pavúk, A. (2010). *Školská hygiena a primárna prevencia drogových závislostí. FHaPV PU v Prešove*.
- Machová, J., Kubátová, D. et al. (2015). *Výchova ke zdraví*. Grada Publishing.
- Maňák, J. (2006). *Viry ve výchově*. In: *Škola a zdraví 21*. MU.
- Miovský, M. et al. (2007). *Vybrané termíny primární prevence*. MŠMaTV.
- Orosová, O. (2020). *Na výskumných dátach založená prevencia užívania návykových látok medzi slovenskými školákmi: Efektívnosť programu Unplugged*. ŠafárikPress.
- Thom, B. (2017). Good practice in school based alcohol education programmes. In: *Patient Education and Counseling*. Vol. 100, 1(2017), pp.17-23.
- Varmuža, J. (2001). *Metodická príručka pre koordinátorov prevencie drogových závislostí na základných školách, stredných školách a v školských zariadeniach v SR*. Občianske združenie PREVENCIA V & P.
- Verbovská, J. (2005). *Prevencia závislostí a koordinátor prevencie závislostí a iných sociálno- patologických javov v podmienkach školy a školských zariadení: teoretické východiská*.
- Verbovská, J. (2005). *Prevencia závislostí a koordinátor prevencie závislostí a iných sociálno- patologických javov v podmienkach školy a školských zariadení – teoretické východiská*. In: *Nový obzor (na pomoc koordinátorom prevencie*

závislostí a iných sociálno-patologických javov v podmienkach školy). [online] <http://www.ssi.sk>. Dostupné na: <http://www.mcpe.edu.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSZAV200601.pdf>.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2024). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Zober loptu, nie drogy. Dostupné na : <https://www.zoberloptu.sk/home>

AUTOR

Mgr. Richard Šturmankin, PhD.

Regionálny metodik pre systém podporných opatrení

NIVaM – KP v Košiciach, Južná trieda 10, O40 01 Košice

e-mail: richard.sturmankin@nivam.sk

DIAGNOSTIKA PROBLÉMOV V UČENÍ A SPRÁVANÍ ŽIAKA STREDNEJ ŠKOLY A POSKYTOVANIE PODPORNÝCH OPATRENÍ: PRÍKLADY Z VÝSKUMU A PRAXE

MIROSLAVA ČEREŠNÍKOVÁ
MÁRIA ROSINSKÁ

Anotácia: Cieľom príspevku je poskytnúť pohľad na implementáciu podporných opatrení v strednej škole prostredníctvom konkrétnych príkladov z praxe. Výskumné zistenia viazané na dospievanie upozorňujú na viaceré oblasti, ktoré by sme pri práci s dospievajúcimi v strednej škole mali zohľadňovať. V príspevku prinesieme informácie, ktoré sa viažu najmä k problémom regulácie emócií a sociálnym vzťahom, ale aj problémom v učení z dôvodu zníženej aktivity a motivácie.

ÚVOD

V stredoškolskom prostredí pracujeme s dospievajúcimi žiakmi. Dospievanie prináša do života dieťaťa mnoho vývinových zmien, ktoré sa odrážajú v jeho emocionálnosti, správaní a výkone. Vo vzťahu k podporným opatreniam a diagnostike potrieb žiaka vo vzdelávaní a výchove v prostredí strednej školy menej často pracujeme s novoobjavenými problémami v učení, ktoré by mali súvislosť s vývinovými poruchami učenia alebo inou diagnózou súvisiacou s poruchou kognitívnych procesov (napr. porucha pozornosti). Aj stredoškoláci však môžu mať problémy s učením rôznej etiológie. Najčastejšie bojujú s problémami viazanými na vyžadovaný alebo naučený učebný štýl, ktorý nemusí byť v súlade s ich prevládajúcim kognitívnym štýlom (osobným učebným štýlom). Problémy s výkonom v učení môže spôsobovať nedostatočné regulovanie emocionality alebo problémy so spracovaním emócií a dysregulované správanie. Samostatnou oblasťou je problém adaptácie, spojený s prechodom na novú školu, problém so sociálnym začlenením a vzťahmi. Problémy vo vzťahovej oblasti priamo vplývajú na školský výkon, a to nielen problémové rovesnícke vzťahy, ale aj

napäté vzťahy s rodičmi, blízkymi ľuďmi a pedagogickými zamestnancami. Stereotypné vnímanie strednej školy však skôr hovorí, že pracujeme s ľuďmi blížiacimi sa k dospelosti, a predpokladá sa, oproti žiakom na základnej škole, že by ich psychika mala byť oveľa stabilnejšia, mali by byť zodpovední za svoje správanie a rozhodnutia, disponovať vysokou sebareguláciou a cieľavedomosťou, dokázať vytvárať a udržiavať uspokojivé sociálne vzťahy, a to všetko s charakteristikou stability a nemennosti. Ako to teda v praxi je? Čo hovoria výskumné zistenia o dospievaní a fungovaní dospievajúcich vo vzťahoch a pri podávaní výkonu?

Exekutívne funkcie v dospievaní

Úspešnosť v učení a sociálnom fungovaní zabezpečujú funkcie mozgu, ktoré označujeme pojmom exekutívne funkcie. Exekutívne funkcie môžeme chápať ako súbor neurokognitívnych schopností, ktoré umožňujú konať spôsobom zameraným na cieľ, mať na pamäti informácie a inhibovať reakcie irelevantné pre cieľ v prospech tých, ktoré sú viac zamerané na cieľ (Miyake et al., 2000; Morton et al., 2003; Zelazo et al., 2016). Existuje viacero štrukturálnych modelov exekutívnych funkcií. Je ale možné identifikovať tri jadrové exekutívne funkcie, s ktorými sa stretávame najčastejšie. Sú nimi pracovná pamäť, kognitívna flexibilita a inhibičná kontrola (Lehto et al., 2003). Pracovná pamäť je schopnosť uchovávať informácie v pamäti, manipulovať s nimi a potom ich používať cieľným spôsobom. Používanie pracovnej pamäte ako exekutívnej funkcie je typické pre detský vek a v dospelosti sa nezlepšuje. Výskumy poukázali na to, že už 9 až 12-mesačné deti využívajú pracovnú pamäť (Bell & Cuevas, 2012). S rastúcim vekom kapacitu a efektívne používanie pracovnej pamäte obmedzuje tendencia podliehať rušivým vplyvom už naučeného (proaktívna a retroaktívna interferencia) (Solesio-Jofre et al., 2012). Kognitívna flexibilita je schopnosť potrebná na prepínanie medzi dvoma (alebo viacerými) súbormi pravidiel alebo na premýšľanie o veciach iným spôsobom (Miyake et al., 2000). Kognitívnej flexibility sú v špecifických úlohách schopné už 3-ročné deti (Diamond, Carlson, & Beck, 2005). Inhibičná kontrola, niekedy nazývaná kontrola impulzov, spočíva v tom, že bráni dominantnej alebo silnej reakcii a uprednostňuje menej impulzívnu, viac na cieľ zameranú, reakciu (Miyake et al., 2000). Oproti predchádzajúcim dvom exekutívnym funkciám, je práve inhibičná kontrola tou funkciou, ktorej kvalita sa z vývinového pohľadu zlepšuje vekom. Inhibičnej kontroly sú schopné 3-ročné deti (Moffitt et al., 2011). V období dospievania a dospelosti sa môže stále zvyšovať a pôsobiť ako protektívny faktor pri rizikovom správaní a pri prežívaní životného šťastia (Moffitt, 2012). Na vyššie popísané tri jadrové exekutívne funkcie nadväzujú ďalšie: schopnosť plánovať, vytvárať stratégie, monitorovať chyby, rozhodovať sa. V dospievaní a dospelosti by mali byť funkčné aj sebamonitoring a sebaregulácia (Miller, & Cohen, 2001; Gioia et al., 2000).

Exekutívne funkcie sa však nezlepšujú kontinuálne a počas ontogenézy dochádza k ich zdokonaľovaniu, ale aj oslabeniu. Prejaviť sa môžu nesústredenosťou, impulzívitou, neschopnosťou poučiť sa z vlastných chýb, vytvoriť si efektívnu stratégiu reagovania a podobne. Výsledky štúdie (Čerešník & Čerešníková, 2022) realizovanej vo výskumnom súbore dospelujúcich od 10 do 15 rokov ukazujú, že exekutívne funkcie u 15-ročných dospelujúcich majú nižšiu úroveň ako u 10-ročných, hoci by sme predpokladali opak. Vo všetkých sledovaných oblastiach viažúcich sa na exekutívne funkcie sa kvalita exekutívnej funkcie u starších dospelujúcich (vo veku 15 rokov) v porovnaní s mladšími (vo veku 10 rokov) znížila. Starší dospelujúci majú v porovnaní s 10-ročnými väčšie problémy v oblasti regulácie emócií, v časovom manažmente vo vzťahu k plneniu úloh a povinností, prispôsobovania sa novým situáciám, resp. zmeny svojho neefektívneho reagovania v novej situácii. Rovnako je pre nich problémovou oblasťou odloženie príjemných aktivít na úkor povinností. Všetky identifikované rozdiely sa viažu na exekutívne funkcie horúceho (afektívneho) systému, ktorý sa v dospievaní dostáva do popredia.

Afektívny a kognitívny systém v dospievaní

Charakteristiky horúceho a studeného systému nájdeme v práci Metcalfleovej a Mischela (1999). Horúci systém popisujú ako emočný, jednoduchý, reflexívny, rýchly, skoro sa vyvíjajúci, zvýraznený stresom, kontrolujúci podnety, systém povzbudení („go“ system). Studený systém popisujú ako kognitívny, komplexný, reflektívny, pomalý, neskôr sa vyvíjajúci, zmiernujúci stres, kontrolujúci seba, systém poznania („know“ system). Z popisu systémov vyplýva, že ide o komplementárne jednotky. S horúcim systémom sa rodíme. Na jeho fungovanie nie je potrebný vývin ani zrenie mozgu. Je okamžite reagujúcim, fylogeneticky starším systémom. Studený (kognitívny) systém je pomalým, fylogeneticky mladším systémom. Studený systém sa vyvíja na základe vývinu prefrontálneho kortexu, ktorý by mal byť dovŕšený až okolo 20. – 25. roku života. Podľa Kabíčka (2014) sa v dospievaní rozvíja mezokortikolimbický systém (zodpovedný za reguláciu emócií, rozhodovanie, impulzivitu a riadenie systému odmiern), frontostriálny systém (zodpovedný za sebakontrolu, impulzivitu) a orbitofrontálny kortex (zodpovedný za motiváciu, reguláciu emócií, vyhľadávanie nového, ale najmä kontrolu a inhibíciu impulzivity). Až funkčné prepojenie prefrontálneho kortexu a limbického systému človeku umožní efektívnu integráciu kognitívnych a emočných obsahov, tzn. umožní mu situačne chladiť emočný systém alebo zohrievať kognitívny systém. Tieto procesy zrenia sú však u dospelujúcich komplikované rozvíjajúcou sa emocionalitou, posilnením významu rovesníckych sociálnych vzťahov, potrebou emancipácie od rodičov a zároveň potrebou hraníc a štruktúry a podobne.

Exekutívne funkcie a ich vplyv na školský výkon

Výskumné zistenia viazané na dospievanie upozorňujú na viaceré oblasti, ktoré by sme pri práci s dospievajúcimi na strednej škole mali zohľadňovať a myslieť na ne. Ak prepojíme exekutívne funkcie s afektívnym (horúcim) a kognitívnym (studeným) systémom, tak objavíme zaujímavé zistenia. Tieto systémy sa vyvíjajú odlišne, a preto sa môže stať, že dospievajúci, ktorý je regulovaný a vysoko úspešný v situáciách vyžadujúcich chladné exekutívne zručnosti (rozhodovanie, odloženie uspokojenia, zameranie na cieľ), bude zlyhávať v situáciách vyžadujúcich využitie horúcich exekutívnych funkcií (napr. tlmenie stresu, regulácia emócií a vzrušenia a pod.) (Bernier, Carlson & Whipple, 2010). Vo výskumných štúdiách bol tiež potvrdený vzťah medzi chladnými exekutívnymi funkciami a zlepšujúcimi sa akademickými výkonmi (Kim, Notdling, Yoon, Boldt & Kochanska, 2013). Na druhej strane, oslabené exekutívne funkcie horúceho systému (napr. problém so zvládaním emócií, stresu) ovplyvňujú exekutívne funkcie chladného systému a komplikujú jeho činnosť. Vo vzdelávaní sa tak pre dospievajúcich stávajú akademické úlohy náročnejšími na zvládnutie (Prencipe & Zelazo, 2005).

V dospievaní je potrebné pri hodnotení exekutívnych funkcií a sebaregulácie brať do úvahy veľké množstvo premenných. Od individuálneho zrenia CNS, cez sociálne a kultúrne prostredie, v ktorom dospievajúci žije, až po jeho osobnostné vlastnosti a prežívanie. Dospievajúci, ktorý je vnútorne rozptyľovaný stresovými udalosťami doma alebo v škole, môže vykazovať zníženú kvalitu exekutívnych funkcií, ale nebude to problém primárne exekutívy, lebo pod vplyvom emočne vypätých udalostí nemôžu mozgové frontálne obvody efektívne pracovať (Bernsteinová, & Waberová, 2007). Exekutívne procesy sú mimoriadne citlivé na vonkajšie a aj vnútorné faktory, ktoré sa môžu v dospievaní rýchlo meniť. Mapovanie exekutívnych funkcií môže byť teda náročné a v individuálnom posúdení je nutné zohľadňovať aj situačný kontext.

Na ilustráciu vyššie uvedených výskumných zistení uvádzame príklad z praxe, ktorý sa viaže najmä k problémom regulácie emócií a sociálnych vzťahov, ale aj problémom v učení z dôvodu zníženej aktivity a motivácie.

Príklad z praxe: Sociálna izolácia a slabé učebné výsledky

Popísaný príklad práce s problémami dospievajúceho, ktoré sa prejavujú v jeho školskej kariére, zachytáva proces poskytovania podporných opatrení v kroku vypracovania Vyjadrenia na účel poskytnutia podporných opatrení. Príklad podrobne popisuje diagnostickú fázu, ktorá vypracovaniu vyjadrenia predchádza. Je uzatvorený návrhom na poskytovanie podporných opatrení a doposiaľ zachyteným efektom poskytovanej

podpory. Príklad sme prevzali od účastníčky programu inovačného vzdelávania Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení. Je doplnený o naše postrehy a odporúčania (text kurzívou).

Anamnéza problému

Šestnásťročný žiak učebného odboru na strednej škole; rodičia sa rozviedli a žiak sa presťahoval spolu s mamou do okresného mesta; v triede je tichý, s nikým sa nerozpráva; vyčleňuje sa z kolektívu, nechce sa rozprávať s učiteľmi; jeho študijné výsledky sú slabé; nenosí si pomôcky a učebnice.

Triedna učiteľka videla, že tento žiak potrebuje v školskom prostredí dostávať podporu, aby nezačal v štúdiu úplne zlyhávať. Na základe týchto prvotných informácií si triedna učiteľka stanovila základnú otázku, na ktorú hľadala odpoveď, aby dokázala vhodne zvoliť diagnostické metódy: „Aké sú príčiny tichého a izolovaného správania v škole, slabých študijných výsledkov a ako by sme mu mohli najlepšie pomôcť v jeho školskom prostredí?“

Plánovanie a organizovanie diagnostikovania

Ciele diagnostiky v jednotlivých identifikovaných oblastiach, v ktorých bolo pozorované problémové správanie alebo výkony:

- **pedagogická diagnostika:** analyzovať jeho študijné výsledky vo vzťahu k jeho predchádzajúcim výsledkom (všimáť si aj úspechy), identifikovať oblasti, v ktorých potrebuje žiak pomoc a podporu,
- **diagnostika sociálnych vzťahov v školskom prostredí:** skúmať žiakovu interakciu s rovesníkmi a učiteľmi, identifikovať prípadné konflikty alebo izoláciu, posúdiť jeho emocionálny stav, ktorý by mohol ovplyvňovať jeho správanie a výkon,
- **rodinná diagnostika:** zaujímať sa, ako ovplyvnil rozvod rodičov a sťahovanie žiakovo prežívanie, aká je jeho komunikácia s rodičmi, ako vníma všetky zmeny, ktoré sa v jeho živote udiali a ako vníma svoju momentálnu situáciu vo vzťahu k rodičom a novému prostrediu, v ktorom žije.

Na základe cieľov diagnostiky stanovujeme metódy, prostredníctvom ktorých budeme zbierať potrebné informácie o žiakovi, aby sme si dokázali vytvoriť komplexný obraz o žiakovi a jeho probléme. Zároveň sa rozhodujeme aj o zapojení ďalších pedagogických a odborných zamestnancov (napr. školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, učitelia nosných predmetov alebo iných predmetov, v ktorých sme identifikovali vzdelávacie problémy).

Metódy: pozorovanie, rozhovor, sociometria; kresebné projektívne metódy, metódy orientačnej diagnostiky (realizuje školská psychologička; použité boli škály mapujúce úzkosť a depresivitu a dotazník vnímania rodičovských štýlov výchovy).

Pozorovanie

Triedna učiteľka, oslovené učiteľky a školská psychologička realizujú pozorovanie žiaka počas vyučovacích hodín a prestávok. Pozorovanie bude zahŕňať zachytenie správania sa žiaka prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov, frekvenciu a kvalitu interakcie s učiteľom/učiteľkou, reakcie na zadané úlohy, úroveň angažovanosti v triednych aktivitách. Sledované sú aj vzťahy so spolužiakmi a akceptácia žiaka v kolektíve.

Pri metóde pozorovania je nevyhnutné vypracovávať z pozorovania záznam. Iba vtedy môžeme pozorovanie považovať za diagnostickú metódu. Odporúčané je využívanie pozorovacích záznamových hárkov alebo posudzovacích škál.

Rozhovor

Rozhovor so žiakom je zameraný na jeho prežívanie, skúsenosti a vnímanie školského prostredia a aj vlastného správania a výkonov.

Metóda rozhovoru je efektívna vtedy, ak je splnená podmienka dôvery. Odporúčame realizovať rozhovor v podmienkach, ktoré podporujú otvorenosť, zaručujú bezpečie a dôvernosť. Je vhodné, aby takéto vzťahy so žiakmi mal vytvorené každý, kto sa podieľa na ich vzdelávaní alebo na práci s nimi. Kľúčovou osobou by mala byť pre žiaka v škole triedna učiteľka/triedny učiteľ.

Triedna učiteľka sa v rozhovoroch so žiakom zamerala na vnímanie a napĺňanie sociálnych potrieb žiaka (adaptácia na novú školu, vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi) a na jeho vnímanie vlastných vzdelávacích výsledkov (v čom sa mu darí, kde vníma problémy, čo by mu pomohlo, aby mohol podávať lepší výkon, s ktorými svojimi výsledkami je spokojný a kde cíti potrebu sa zlepšovať). Sériu rozhovorov so žiakom urobila aj školská psychologička a ich cieľom bolo pochopenie emocionality a správania sa žiaka. Zamerala sa na prežívanie žiaka viazané na náročnú životnú situáciu (rozvod rodičov, sťahovanie), ale aj na identifikovanie osobnostných vlastností, ktoré môžu ovplyvňovať reagovanie žiaka na záťaž, jeho postavenie medzi rovesníkmi a komunikáciu s dospelými. Dôležitým pedagógom pre žiaka bol majster odbornej výchovy, ktorému sa žiak počas hodín výcviku pri praktických činnostiach viac otvoril. V rozhovoroch vytváral majster odbornej výchovy žiakovi priestor na komunikovanie svojho prežívania a diskutoval s ním o jeho problémoch, obavách a potrebách v súvislosti so zmenami v jeho živote. Ale aj o možnostiach riešenia problémov.

U žiakov, ktorí sú utiahnutí, mlčanliví a odmietajúci vstupovať do vzťahu s dospelými (napr. odmietanie komunikovať s učiteľmi), je predpoklad, že zažili v blízkych vzťahoch situácie, ktoré vyhodnotili a prežívajú ako zradu dospelého človeka (takou situáciou môže byť napr.

rozvod rodičov). Ak si nájdú v školskom prostredí dospelého, ktorému dôverujú, je to veľmi cenné. Môže to byť ktorýkoľvek dospelý, ktorý je aktérom ich výchovy alebo vzdelávania. Prostredníctvom zažitia prijatia sa môže obnoviť ich narušená schopnosť dôverovať dospelým. V popisovanom prípade bol takýmto dospelým pre žiaka práve majster odbornej výchovy, s ktorým začal o sebe komunikovať otvorene a spontánne. Hoci rozhovory s majstrom odbornej výchovy nemôžeme považovať za diagnostické, tak sú cenným zdrojom informácií o tom, že žiak má motiváciu aktívne pracovať na svojom raste.

Sociometria

Metóda sociometrie bola využitá na diagnostiku postavenia žiaka v triede. Prostredníctvom otázok: – *S kým z triedy by si chcel byť pri vypracovaní úlohy? S kým z triedy by si chcel byť ubytovaný na školskom výlete? S kým z triedy si nevieš predstaviť spoluprácu na odbornom výcviku?* – sme zisťovali sociopreferenčné vzťahy žiaka, ale aj to, či on je voľbou u iných spolužiakov.

Kresebné projektívne metódy

Pri rozhovore so žiakom sme zistili, že sa vo voľnom čase venuje kresleniu komiksov. Kreslenie mu umožňuje spracovať to, čo prežil a rozmyšľať o vlastných pocitoch. Triedna učiteľka navrhla žiakovi, aby si viedol kreslený komiks svojich myšlienok, pocitov a skúseností v škole. O tomto komikse z jednotlivých dní alebo situácií sa následne rozprávali.

Projektívne metódy vychádzajú z predpokladu, že každý človek reaguje na situácie individuálne typickým spôsobom, na základe svojich osobnostných vlastností, prianí, potrieb, obáv, ktoré sa premietajú do jeho správania (výtvoru) bez toho, aby si to uvedomoval. V školskom prostredí môžeme túto vlastnosť projektívnych metód využívať aj pri diagnostike. U dospelievajúcich žiakov je možné využívať vyššie uvedené kreslenie komiksov (kreslenie obrázkov na zadanú tému, napr. nakresli obrázok s témou Naša trieda, nie je pre nich dostatočne motivujúce), ale aj modelovanie z rôznych materiálov alebo dopĺňanie nedokončených viet. O výsledku práce sa však so žiakom musíme rozprávať. Vytvorený materiál nám slúži ako podnetový materiál na rozhovor. Výtvor nemôže byť interpretovaný bez účasti autora.

Výsledky diagnostiky a poskytnutie podporných opatrení

Na základe doplnenia anamnestických údajov sme zistili, že žiak bol v predposlednom ročníku základnej školy odporúčený na komplexnú diagnostiku v zariadení poradenstva a prevencie kvôli problémom v učení. Matka škole dodatočne doručila sprá-

vu z diagnostického vyšetrenia, ktorá uvádza, že žiak má vývinové poruchy učenia – dysgrafiou, dyslexiou, dysortografiou, ktoré vyžadujú úpravu metód, foriem a prístupov vo vzdelávaní. Negatívne skúsenosti s možnosťou zažiť úspech počas školskej kariéry vníma žiak ako tie, ktoré ho vedú k správaniu odmietajúcemu komunikáciu s učiteľmi. Sú podľa neho aj vysvetlením uplatňovania vyhýbacích stratégií na vyučovaní (napr. neprinesiem si pomôcky, lebo s nimi neviem pracovať tak, aby som bol úspešný). V oblastiach, v ktorých sa cíti istejšie a má možnosť zažívať úspech, nemá výraznejšie problémy. K jeho silným stránkam patrí zručnosť, šikovnosť, schopnosť dopracovať riešenie problému.

V škole býval za svoje chyby, súvisiace s vývinovými poruchami učenia, často terčom posmechu, čo sa dnes odráža vo zvýšenom úzkostnom prežívaní sociálnych vzťahov a oslabenej schopnosti nadväzovať a udržiavať uspokojivé vzťahy s dospelými a rovesníkmi v školskom prostredí. V súčasnosti sme však identifikovali osoby, s ktorými si žiak vie predstaviť spoluprácu a nadviazať vzťah (na základe výsledkov sociometrie a vzťahu s majstrom odbornej výchovy). Na základe diagnostickej práce školskej psychologičky identifikujeme potrebu ďalej pracovať s pohľadom žiaka do vlastného prežívania a posilňovaním emočnej stability a sebaregulácie.

V interpretácii diagnostických výsledkov môžeme vidieť, že dospievajúci naozaj môžu mať veľký problém s reguláciou „horúceho“ systému (písali sme o ňom vyššie), čo sa prejavuje na ich akademických výkonoch. Zažívané negatívne skúsenosti v škole tak nie sú podnetom pre zmenu a motiváciou pre prácu s vlastnými chybami (čo sa však môže diať iba za výraznej podpory z vonkajšieho prostredia), ale pre amotiváciu vo vzťahu k školským výsledkom, ktorá je riadená negatívnymi emóciami, nízkou sebadôverou a neschopnosťou efektívne inhibovať emócie. Zároveň na funkčnosť exekutívnych funkcií mozgu (vrátane sebaregulácie) negatívne pôsobia náročné životné udalosti v rodinnom prostredí a v blízkych vzťahoch dospievajúceho.

Na základe diagnostických záverov sme navrhli poskytovanie týchto podporných opatrení.

a) Poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní

Učitelia používajú učebné materiály a metódy, ktoré sú vhodné pre žiakov s dyslexiou a dysgrafiou. Žiakovi poskytujú učebné materiály v elektronickej forme, žiak používa grafické organizéry, učitelia mu zjednodušujú znenie textových zadanií a inštrukcií.

Zaznamenaný efekt: Používanie špeciálnych učebných materiálov pomohlo žiakovi lepšie chápať učivo. Elektronické texty a grafické organizéry mu umožňujú ľahšie

sledovať a organizovať informácie. Prispôsobenie metód a foriem vzdelávania hodnotíme ako efektívne, ale je potrebné pokračovať v rozširovaní a aktualizácii metód a foriem vzdelávania na základe žiakových pokrokov a spätnej väzby.

c) Zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy

Podporné opatrenie je zamerané na rozvoj emocionality a sociálnych zručností žiaka a má viesť k zlepšeniu nielen v oblasti emocionálnej inteligencie, ale prispievať aj k psychickej pohode, zvýšeniu kvality osobných vzťahov. Podporné opatrenie je realizované prostredníctvom psychologickej intervencie. Individuálne a skupinové stretnutia so školskou psychologičkou sú zamerané na posilnenie sebavedomia a sebadôvery, zvládanie stresu a rozvoj sociálnych zručností.

Zaznamenaný efekt: Pravidelné stretnutia so školskou psychologičkou pomáhajú žiakovi v zvládaní stresu a znižujú mieru jeho úzkosti v školskom prostredí. Psychologickú podporu žiak považuje za dôležitú pre vlastnú pohodu a úspech.

j) Činnosť na podporu sociálneho zaradenia

Cieľom podporného opatrenia je vytvárať emocionálne bezpečné prostredie, v ktorom sa každý žiak cíti oceňovaný a rešpektovaný. Triedna učiteľka pri práci s triednym kolektívom využíva techniky, ktoré podporujú budovanie pozitívnej triednej atmosféry. Diskutuje so žiakmi o akceptácii odlišností a rešpektovaní každého človeka. V rámci tohto podporného opatrenia bol využitý aj rovesnícky „buddy“, ktorý žiakovi uľahčuje proces adaptácie v novom prostredí školy a mesta. Ako buddyho sme vybrali žiaka, ktorého v sociometrii „náš žiak“ zvolil ako toho, s kým by rád spolupracoval. Tento žiak je empatický, komunikatívny a má dobré sociálne zručnosti. Školská psychologička poskytla buddymu poradenstvo a podporu, aby bol pripravený na svoju úlohu. Podporovali sme buddyho a žiaka, aby sa zapájali do školských aktivít, projektov a mimoškolských podujatí. Školský psychológ a triedny učiteľ pravidelne sledovali pokrok a efektivitu buddy systému, organizovali stretnutia s oboma žiakmi na poskytnutie spätnej väzby a potrebných úprav.

Zaznamenaný efekt: Učiteľia a spolužiaci sa aktívne zapájali do aktivít podporujúcich budovanie inkluzívneho prostredia. Žiak sa začal cítiť v triede príjemnejšie a bude otvorenejší, čo bolo evidentné z jeho častejšej účasti na skupinových aktivitách. Žiak svojho buddyho hodnotí veľmi pozitívne. Interakcia s ním výrazne prispela k zlepšeniu jeho fungovania v školskom prostredí, ale aj mimo neho (chodia spolu aj do mesta, ktoré je pre žiaka nové a začal sa v ňom lepšie orientovať). Buddy mu pomáha prekonávať výzvy, s ktorými sa stretáva v oblasti učenia a vzťahov v triede.

ZÁVER

Intervencie v školskom prostredí alebo v individuálnom poradenstve smerujúce k dospievajúcim by mali byť zamerané na zosúladienie kognitívneho a afektívneho systému. V prostredí strednej školy môžeme exekutívne funkcie podporovať, ako sme videli na uvedenom príklade z praxe, aj cieľným poskytovaním podporných opatrení. V konkrétnych školských situáciách je dôležité znižovať pôsobenie afektívneho systému, napr. prostredníctvom znižovania emočného náboja skúškových situácií a znižovaním prežívania stresu. To môže pomôcť dospievajúcemu v konkrétnej situácii znížiť požiadavky na afektívne exekutívne funkcie a umožniť mu to uspieť tam, kde predtým zlyhal. Podporiť dospievajúceho v situáciách, ktoré od neho vyžadujú využitie exekutívnych funkcií a sebareguláciu, je možné aj prostredníctvom prerámcovania, reflexie alebo vytvorenia psychologického odstupu od situácie.

Zoznam použitej literatúry

- Bell, M.A. & Cuevas, K. (2012). Psychobiology of executive function in early development. In P. McCardle, L. Freund, & J.A. Griffin (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 157–179). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-008>
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Bernstein, J. H. & Waber, D. P. (2007) Executive Capacities from a Developmental Perspective. In L. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education* (pp. 39–72). New York: The Guilford Press.
- Čerešníková, M. & Čerešník, M. (2022). Exekutívne funkcie dospievajúcich vo veku 10–15 rokov. Vývinové trendy. In E. Gajdošová (Ed.) *Pozitívna psychológia pre pozitívny život*. (69–82). Paneurópska vysoká škola.
- Diamond, A., Carlson, S.M. & Beck, D.M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 689–729. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_7
- Gioia, G.A., Isquith, P. K., Guy, S.C. & Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Kabíček, P. (2014). Vývoj v dospívání. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová et al. (Eds.), *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví* (pp. 17–31). Triton.

- Kim, S., Nordling, J.K., Yoon, J.E., Boldt, L.J. & Kochanska, G. (2013). Effortful control in „hot“ and „cool“ tasks differentially predicts children's behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9661-4>
- Lehto, J.E., Juujärvi, P., Kooistra, L. & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Metcalfe, J. & Mischel, W. (1999). A Hot/Cool-System Analysis of Delay of Gratification: Dynamics of Willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.3>
- Miller, E.K. & Cohen, J.D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Miyake, A. et al. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moffitt, T.E. (2012). *Childhood self-control predicts adult health, wealth, and crime*. Multi-Disciplinary Symposium of Improvement of Well-Being Children Youth. Copenhagen.
- Moffitt, T.E. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morton, J.B., Trehub, S.E. & Zelazo, P. D. (2003). Sources of inflexibility in 6-year olds' understanding of emotion in speech. *Child Development*, 74(6), 1857-1868. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00642.x>
- Prencipe, A. & Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision making for self and other: Evidence for the integration of first-and third-person perspectives. *Psychological Science*, 16(7), 501-505. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01564.x>
- Solesio-Jofre, E. et al. (2012). Age-related effects in working memory recognition modulated by retroactive interference. *The Journals of Gerontology: Series A. Biological Sciences and Medical Sciences*, 67 A(6), 565-572. <https://doi.org/10.1093/gerona/glr199>
- Zelazo, P. D., Blair, C.B. & Willoughby, M.T. (2016). *Executive Function: Implications for Education*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

AUTORKY

PhDr. Miroslava Čerešníková, PhD.

Ústav romologických štúdií

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre

Kraskova 1, 949 01 Nitra

e-mail: mceresnikova@ukf.sk

Výskumná a vývojová zamestnankyňa, metodička

NIVaM – KP v Nitre, Cabajská 6, 949 01 Nitra

Mgr. Mária Rosinská

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku

NIVaM – KP v Nitre, Cabajská 6, 949 01 Nitra

e-mail: maria.rosinska@nivam.sk

SKÚSENOSTI Z PRVÉHO ROKA IMPLEMENTÁCIE PODPORNÝCH OPATRENÍ V PREŠOVSKOM KRAJI

MARIANNA BALOGOVÁ

MONIKA DUŽDOVÁ

ALICA PETRASOVÁ

TEŤANA USTOHALOVÁ

Anotácia: Príspevok sa sústreďuje na vzdelanie ako základné ľudské právo, ktoré je nástrojom ekonomického a ľudského rastu i na inklúziu ako na neustály proces skvalitňovania škôl a školských zariadení. Opierame sa o novelu zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorá zavádza do vzdelávacieho systému 21 podporných opatrení (ďalej PO). Nadobudli platnosť od septembra 2023 a majú poskytovať podporu vo výchove a vzdelávaní každému dieťaťu a žiakovi s akýmkoľvek prekážkami. Príspevok prezentuje názory a skúsenosti regionálnych metodičiek pre systém PO a učiteľky profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku z NIVaM-mu, KP v Prešove z realizácie prvého roka Plánu obnovy a odolnosti SR, Komponent 6 (ďalej K6), ktoré prostredníctvom rozhovoru, získala doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. – regionálna metodička (výskumná a vývojová zamestnankyňa). Rozhovory boli zamerané na činnosti, ktoré od septembra 2023 do augusta 2024 vykonávali v rámci K6 – na realizáciu špecializovaných programov inovačného vzdelávania, na zavádzanie modelu nárokovateľných podporných opatrení do škôl a školských zariadení a na ďalšie skúsenosti, medzi ktoré patria i reflexia a spätná väzba od účastníkov vzdelávania, či udržateľnosť a skvalitňovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní.

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Vzdelanie je základným ľudským právom aj nástrojom ekonomického a ľudského rastu. Je cenené, pretože prispieva k národnému rozvoju, pomáha stimulovať produktivitu a odstraňovať chudobu, choroby a nevedomosť. Inkluzívne vzdelávanie zahŕňa neustály proces skvalitňovania škôl a školských zariadení, zameraných na využívanie existujúcich, najmä ľudských zdrojov, na podporu participácie všetkých účastníkov na výchovno-vzdelávacom procese. Väčšina európskych krajín uznáva inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok na zabezpečenie rovnakých práv na vzdelanie pre všetky deti a žiakov. Definície a implementácie inkluzívneho vzdelávania sa však značne líšia. Diskutuje sa o nich vo vzťahu k úzkej a širokej definícii inkluzívneho vzdelávania, pričom sa rozlišuje medzi horizontálnou a vertikálnou dimenziou tohto konceptu. Žiadna krajina však ešte nedokázala vybudovať školský systém, ktorý by spĺňal ideály a zámery inklúzie, ako ich definovali rôzne medzinárodné organizácie.

Inkluzívne vzdelávanie je téma, ktorá v posledných rokoch začína rezonovať aj na Slovensku, a to ako v pedagogickej teórii, tak aj v praxi. Hoci sa diskusia nezriedka zužuje iba na problematiku detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, týka sa aj pripravenosti a schopnosti škôl a školských zariadení, aby dokázali adekvátne reagovať na potreby všetkých. Je teda legitímnu súčasťou akýchkoľvek diskusií o reforme vzdelávania a nových podobách vzdelávacieho systému, ktoré sa v súčasnosti na Slovensku vedú. Záväzok realizácie inkluzívneho vzdelávania nie je splniteľný okamžite a na najvyššej možnej úrovni. Máme však povinnosť robiť systematické a konkrétne kroky pre ich napĺňanie. Zmysel a cieľ vzdelávania je pre všetkých rovnaký. Potrebujeme pre každého zabezpečiť podmienky, aby k týmto cieľom mohol smerovať.

Významná zmena v modernej histórii inkluzívneho vzdelávania na Slovensku sa začala v máji v roku 2023, kedy vstúpila do platnosti novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorá zavádza do vzdelávacieho systému 21 podporných opatrení (PO). Nový model podporných opatrení je v platnosti od septembra roku 2023 a poskytuje podporu vo výchove a vzdelávaní každému dieťaťu a žiakovi s akýmkoľvek prekážkami. Táto adresná podpora by mala zvýšiť kvalitu inkluzívneho vzdelávania. Jednotlivé podporné opatrenia reagujú na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov a môžu mať dočasný i trvalý charakter. Na druhej strane môžu odzrkadľovať zdravotný stav, životné či iné podmienky, v ktorých sa dieťa a žiak nachádza. Zároveň § 145a novely školského zákona určuje aj to, čo [Katalóg podporných opatrení](#) (KPO) obsahuje a vymenúva všetkých 21 podporných opatrení. Postup prideľovania podporných opatrení

určuje následne § 145 b školského zákona (www.minedu.sk/12272-sk/zakony). KPO presne definuje podporné opatrenia vo výchove a vzdelávaní, ktoré je možné školou, či školským zariadením dieťaťu a žiakovi poskytnúť. Sú to opatrenia, ktoré im pomôžu plnohodnotne sa zapojiť do vzdelávania a rozvíjať svoj potenciál.

NIVaM ako verejná, rezortná organizácia MŠVVaM SR naplňa víziu moderného formálneho a neformálneho vzdelávania na Slovensku s odbornou podporou jeho aktérov – jednotlivcov a organizácií, aby vedeli efektívne a adresne poskytovať kvalitné výchovné a vzdelávacie služby.

Rozhovory o činnosti v rámci K6, Reforma 2

V októbri 2024 sa uskutočnil rozhovor s tromi zamestnankyňami NIVaM-u, krajského pracoviska v Prešove (KP PO), ktoré sú regionálnymi metodičkami pre systém podporných opatrení, Mgr. Mariannou Balogovou, Mgr. Monikou Duždovou a učiteľkou profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku (UPR) Mgr. Teťanou Ustohalovou. Zámerom štruktúrovaného rozhovoru bolo sprostredkovať názory a skúsenosti respondentiek z realizácie prvého roka POO SR, Komponent 6 – *Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania*, Reforma 2: *Definícia konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov a vypracovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní vrátane systému ich financovania* (K6). Rozhovory s nimi pripravila a viedla doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. – regionálna metodička KP PO (výskumná a vývojová zamestnankyňa).

Respondentky sa v rozhovoroch vyjadrujú:

- k činnostiam, ktoré od septembra 2023 do augusta 2024 vykonávali v rámci K6;
- k realizácii špecializovaných programov inovačného vzdelávania;
- k zavádzaniu modelu nárokovateľných podporných opatrení do škôl a školských zariadení;
- k reflexii a spätným väzbám získaných od účastníkov vzdelávania;
- k udržateľnosti a skvalitňovaniu modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní.

Zavádzanie modelu podporných opatrení pre všetky deti a žiakov v systéme vzdelávania je sprevádzané viacerými nástrojmi priamej podpory, určené školám, školským zariadeniam a školským zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie. Sú to metodické usmernenia, webová stránka, vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov a pod. Obdobie prvého školského roka (2023/24) zavádzania systému podporných opatrení bolo zložité a hektické, hlavne pre pedagogic-

kých a odborných zamestnancov škôl, školských zariadení a zariadení poradenstva a prevencie.

Ako zamestnankyňa NIVaM-u poskytujete služby pre aktérov vo formálnom a neformálnom vzdelávaní prevažne v Prešovskom kraji a v rámci K6 aj pre celé Slovensko.

Ako z vašej pozície v rámci K6 reflektujete obdobie od septembra 2023 do augusta 2024? Aké hlavné činnosti ste realizovali a čo bolo pre vás najnáročnejšie?

Marianna Balogová: V pozícii členky K6 by som obdobie od októbra 2023 do augusta 2024 reflektovala z viacerých perspektív, a to najmä so zameraním na kľúčové aktivity, výsledky ako aj na výzvy a príležitosti, ktoré toto obdobie prinieslo. Bolo to dosť náročné a hlavne rýchle obdobie. Často sme nestíhali riešiť administratívne veci, keďže väčšinu času sme boli v teréne, kde sme sa snažili prezentovať školám a školským zariadeniam čo naviac informácií o Katalógu podporných opatrení. Reflexia tohto obdobia ukázala, že KP PO v rámci K6 zaznamenalo výrazný progres v rámci svojich stanovených cieľov, nastavilo si nové výzvy a zároveň sa otvorili dvere k novým príležitostiam. Aj keď je pozícia regionálnej metodičky pre systém podporných opatrení dosť náročná, zároveň je aj potrebná najmä preto, aby sme všetkým školám a školským zariadeniam vysvetlili, čo je to inklúzia a hlavne o čo v nej ide. Mnohí nevedia o čom inklúzia je, stále žijú v procese integrácie. Kým sa pedagogickým zamestnancom toto nedostane do podvedomia a tzv. „pod kožu“, tak môžeme o inklúzií hovoriť len ako o ilúzii.

Od októbra 2023 som bola vedúcou 9 vzdelávacích skupín programov inovačného vzdelávania (PIV) a v niektorých som bola aj lektorkou. Ďalej som poskytovala metodickú podporu školám či už mailovou alebo telefonickou komunikáciou. Vzdelávali sme školy a školské zariadenia na odborných podujatiach, ktorých sme realizovali do augusta 2024 približne 26 spolu s mojou kolegyňou Monikou Duždovou a s našimi učiteľmi profesijného rozvoja. Najnáročnejšia bola pre mňa koordinácia viacerých podporných aktivít. Bola to výzva najmä keď bolo potrebné súbežne zvládať viaceré aktivity spojené s uvádzaním podporných opatrení do praxe.

Monika Duždová: Z pozície regionálnej metodičky pre podporu výchovy a vzdelávania v rámci K6 reflektujem toto obdobie ako prechod od integrácie k inkluzívnemu vzdelávaniu v systéme podporných opatrení. Z môjho pohľadu vnímam tento prechod pre slovenské školstvo ako veľmi pozitívny a nevyhnutný. Katalóg podporných opatrení považujem za nástroj ako dospieť k inkluzívnemu vzdelávaniu a vytvoreniu podmienok pre výchovu a vzdelávanie pre každé dieťa a pre každého žiaka.

September 2023 sa niesol v znamení informačných seminárov. Aby sme zabezpečili informovanosť všetkých škôl a školských zariadení v Prešovskom kraji, navštívili sme každý okres, kde sme sa snažili sústrediť zástupcov (riaditeľov, pedagogických aj odborných zamestnancov, členov školského podporného tímu, zriaďovateľov a pod.) každej školy a školského zariadenia v danom okrese. Realizovali sme spolu 14 infoseminárov s celkovou účasťou viac než 700 účastníkov. Keďže KPO vstúpil do platnosti od 1. 9. 2023 a zároveň sa prechádzalo od integrácie k inklúzii, pre školy a školské zariadenia nebolo ľahké nabehnúť na tento systém. Prijatie samotnými pedagógmi a vedením škôl nebolo práve podľa očakávania. Stretávali sme sa s mnohými negatívnymi názormi a postojmi k zavádzaniu PO nielen pre byrokráciu v procese prideľovania a žiadostí o poskytnutie PO, ale aj pre obavy z opäť niečoho nového, čo ich čaká. Vnímali sme ich obavy aj ich názory veľmi intenzívne a dá sa povedať, že NIVaM bol na tieto reakcie pripravený.

Okrem metodologickej podpory, poradenstva a konzultácií podrobné informácie o KPO ako aj o zavádzaní modelu PO, regionálni metodici KP PO poskytovali aj prostredníctvom odborných podujatí priamo na školách. Od apríla 2024 do augusta 2024 sa zrealizovalo 24 odborných podujatí na tému *Ako zaviesť podporné opatrenia v základných školách*. Poradenstvo a konzultácie pri PO poskytli regionálni metodici prezenčnou formou v tom istom období takmer 70 školám a školským zariadeniam a elektronickou a telefonickou formou takmer 200 pedagogickým i odborným zamestnancom škôl a školských zariadení.

Tetana Ustohalová: Preradenie na projekt K6 v pozícii učiteľky profesijného rozvoja predstavovalo pre mňa zásadnú zmenu. V začiatkoch bolo dôležité oboznámiť sa s modelom poskytovania podporných opatrení a zároveň pripraviť obsah a štruktúru programov inovačného vzdelávania. Užitočnou sa ukázala účasť na pracovnom stretnutí na začiatku septembra 2023. Stretnutie na Donovaloch sa stalo odrazovým mostíkom rozširovania mojich nových kompetencií. Zámerom prezentovaných odborných prednášok a diskusií bolo hľadanie možností, ako myšlienku inkluzívneho prístupu a cielenej podpory dostať k aktérom, ktorí ju budú v školách a školských zariadeniach uskutočňovať. Rámec postupu sme mali pripravený – organizovať infosemináre a odborné podujatia v jednotlivých okresných mestách kraja, naplánovať a realizovať programy inovačného vzdelávania a poskytovať metodickú pomoc priamo školám a školským zariadeniam.

Súčasťou práce bolo aj prevziať garanciu nad jedným z programov inovačného vzdelávania (PIV) v rámci K6 a vytvoriť v spolupráci s kolegami príručku pre lektora a prezentácie modulov vzdelávania. Bolo to obdobie, kedy naše online diskusie s tímom

reflektovali predovšetkým potrebu zachovať odbornosť, súlad obsahu PIV s úpravami v legislatíve. Zároveň sme sa snažili zaujať účastníkov tak, aby sme ich dokázali motivovať k zmene, ktorá sa zo zákona stala ich povinnosťou. Prezentovanie zmien formou infoseminárov zaujalo mnohých jednotlivcov a školské kolektívy, o čom svedčí ich veľký záujem práve o ponúkané PIV.

Realizácia špecializovaných programov inovačného vzdelávania

Za účelom efektívnej implementácie modelu podporných opatrení pripravil NIVaM šesť špecializovaných programov inovačného vzdelávania. Ich cieľom je prehĺbiť, rozšíriť a inovovať profesijné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov vymedzené v profesijných štandardoch.

Od druhej polovice minulého roka ste vyškolili stovky pedagogických a odborných zamestnancov škôl, školských zariadení a zariadení poradenstva a prevencie.

Ktorý z programov ste lektorovali? Aké sú ohlasy účastníkov?

Marianna Balogová: Bola som vedúcou skupín a administrovala programy Diagnostika detí predškolského veku v systéme podporných opatrení a Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení. Spolu s Alicou Petrasovou som lektorovala niektoré úvodné časti spomínaných programov. Ďalšie časti lektorovali buď interní zamestnanci NIVaM alebo externí lektori. Ohlasy na vzdelávania sú zväčša pozitívne, o čom svedčí aj veľmi rýchle napĺňanie sa skupín hneď po ich otvorení a pridaní na stránku www.nivam.sk.

Prezentujem niektoré z vyjadrení absolventov programov:

- *Vzdelávanie ma veľmi obohatilo a spoločným dialógom som sa naučila veľa nových vecí, ako reagovať v rôznych situáciách a hlavne ako byť pripravená na rôzne aj neočakávané problémy, na čo sa zamerať a kde hľadať pomoc.*
- *Čo sa týka diagnostiky dieťaťa, všetky témy boli zodpovedané. Motivovať sa musí každý sám...veď sme dospelí ľudia a len my sami musíme chcieť. Všetky... výklad, diskusia, rozhovor, náučné videá. Videá sa mi veľmi páčili. Tiež som ich deťom pustila v materskej škole s otázkami...*
- *Asistent by mal byť barličkou, o ktorú sa má žiak oprieť, a nie aby mu barličkou odpratával prekážky.*

Monika Duždová: Učitelia profesijného rozvoja v spolupráci s ďalšími odbornými i externými zamestnancami vytvorili šesť PIV v rámci K6, ktoré sú nápomocné pri orientovaní sa v Katalógu podporných opatrení. Na krajskom pracovisku v Prešove sa

od polovice októbra 2023 do augusta 2024 otvorilo viac než 50 vzdelávacích skupín PIV, z toho zhruba polovica boli školské kolektívy, ktorým sa poskytovalo vzdelávanie priamo na školách.

Tetana Ustohalová: Od novembra 2023 do augusta 2024 som viedla 14 skupín programu *Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku*. Okrem dvoch verejných skupín to boli predovšetkým školské kolektívy, za ktorými som cestovala priamo do škôl. Kolegyňa Janka Dacková paralelne vypo-máhala s vedením ďalších piatich skupín. Som hrdá na to, že sme spoločne dokázali do augusta 2024 ukončiť 19 skupín PIV aj napriek tomu, že som na pracovisku v rámci K6 pracovala na pozícii UPR sama.

Účastníci vzdelávania boli často v začiatkoch zvedaví a motivovaní, neskôr sa vyskytlo aj rozčarovanie z množstva materiálov a úloh, ktoré bolo potrebné dohľadať a naštudovať. V konečnom dôsledku sa v drvivej väčšine prípadov dokázali pod naším vedením prelúskat' všetkými dištančnými úlohami, ktoré ich postupne doviedli k poznaniu, že poskytovanie PO je proces, ktorý je v praxi potrebné vyskúšať a nájsť si spôsob, ako ho uplatniť pri jednotlivcoch, či skupinách. Ako dôležitý posun v prístupe našich pedagogických a odborných zamestnancov vnímam ich zvýšený záujem venovať sa rozvíjaniu sociálnych vzťahov, podpore emocionality, prevencii na podporu fyzického a duševného zdravia detí a žiakov.

V tomto období nás, lektorov aj účastníkov vzdelávania, veľmi potrápila nefunkčnosť web stránky MŠVVaM SR, kedy sme nemohli pracovať priamo s KPO a s ním prepojenými sprievodnými materiálmi. Bolo to frustrujúce, lebo presviedčať účastníkov o niečom, čo je nefunkčné, ale v budúcnosti bude, nebolo jednoduché. V konečnom dôsledku to aj zanechalo negatívny obraz o pripravenosti celého systému podpory.

Zo spätných väzieb účastníkov vyberáme:

- *Program mi poskytol základ do sveta PO. Dal mi skvelý kolektív účastníkov i lektoriek. Spoznala som aj nové opatrenia, ktoré sme doteraz nepoužívali a viem, že sú.*
- *Každé stretnutie bolo produktívne a obohacujúce. Mne osobne veľmi rozšírilo vedomosti o poskytovaní PO. Prezenčná forma vzdelávania mi vyhovuje viac, pretože sa dá na podnet ihneď reagovať.*
- *Ťažká, ale praktická prednáška plná potrebných inštrukcií a materiálov, ktoré v blízkej budúcnosti využijem. Ďakujem.*
- *Školenie ma prinútilo zorientovať sa v PO, ináč by som sa do toho sama asi ne-*

pustila. Som rada, že viem, o čo sa mám oprieť a kde potrebné informácie nájdem. Lektorka T. bola super (pridala hodnotenie usmíatym smajlíkom).

- *Uvedomila som si, že v jednote je sila. Aj pri tvorbe spoločnej práce som sa snažila „neprekričať“ ostatných a načúvať ich názorom. To sa budem snažiť pretaviť aj do praxe.*
- *Školenie mi dalo prvé vedomosti o žiakoch, ktorí potrebujú podporu a pomoc. Splnilo moje očakávania, hoci v tom ešte nie som doma.*
- *Vzdelávanie mi poskytlo určite lepší prehľad v PO. Školiteľky boli plné vedomostí a skúseností – veľké plus. Získali sme prehľad o tom, ako fungujú veci inde, keďže sme boli zmiešaná skupina z rôznych škôl a školských zariadení. Našli sme veľkú bariéru, ktorou je nezapájanie sa vychovávateľiek školských klubov detí do nastavovania a poskytovania PO.*
- *Ďakujem veľmi pekne, začínam mať obraz i zvuk. Je to veľká podpora, lebo v praxi by sme sa bez tohto školenia trápili, boli by to len dohady, ako to robiť správne. Zvlášť sa teším, že to absolvovali aj učitelia, s ktorými je to niekedy ťažká práca.*
- *Odporúčam absolvovanie tohto školenia pre riaditeľov škôl. Odporúčam absolvovať vzdelávanie o PO s týmito lektorkami.*
- *(...) som spokojná, ale ešte stále mám v tom chaos. Vzdelávanie nesplnilo moje očakávania, mala som inú predstavu, konkrétne, ako robiť PO pre žiaka.*
- *Inovačné vzdelávanie hodnotím veľmi pozitívne. Každé stretnutie bolo prínosné, príjemné – ubehlo veľmi rýchlo a vôbec sme sa nepozerali na hodinky. Prinieslo nám vhlad do niečoho nového aj zmysel, prečo to robiť.*
- *Ťažká a veľmi rozsiahla problematika. Náročné na čas z hľadiska samoštúdia.*
- *Páčilo sa mi, ako sme sa venovali viac praktickým príkladom a vzájomnému zdieľaniu skúseností. Prevaha osobných prezenčných stretnutí bola pre mňa a pre moje kolegyne v networkingu pridanou hodnotou. Ďakujem za ľudskosť, ústretovosť, odborné vedenie a vôbec, za celú koncepciu PO.*
- *Pred vzdelávaním som nemala ani poňatia, komu čo nastaviť. Začalo sa to vyjasňovať počas jeho priebehu. Odpadli bezsenné noci. Vzdelávanie hodnotím ako veľký prínos k poskytovaniu PO. Veľká vďaka za ľudský prístup a príjemné chvíle na vzdelávaní.*
- *Pozitívne hodnotím pomoc pri orientácii v sprievodných materiáloch. Super bola praktická časť – riešenia prípadov. Prijala by som takejto činnosti viac.*
- *Chýbali mi názorné ukážky podpory jednotlivých postihnutí.*

- *Ďakujem za inšpirujúce uvedenie do problematiky PO.*
- *Konečne som pochopila, kde to nájdem a ako to celé funguje.*
- *Pre mňa osobne bolo toto vzdelávanie prínosom. Bez neho by som sa tak rýchlo nenakopla k hľadaniu ciest. S prednášajúcou sme si ľudsky sadli, bolo z nej cítiť zanie-tenie pre vec, pre prácu v prospech detí, v prospech spoločnosti. Jedno veľké ďakujem.*
- *Obsiahle vzdelávanie s množstvom informácií. Oceňujem, že som sa zorientovala v KPO – potrebná funkčnosť webu!*

Zavádzanie modelu podporných opatrení do škôl a školských zariadení

V rámci lektorovania špecializovaných programov inovačného vzdelávania máte priamu skúsenosť s aktérmi, ktorí podporné opatrenia zavádzajú.

Ako účastníci vzdelávania prijímajú model podporných opatrení v systéme vzdelávania? Z čoho majú najväčšie obavy?

Marianna Balogová: Účastníci vzdelávania zvyčajne prijímajú model podporných opatrení pozitívne. Reakcie a hodnotenia sa líšia v závislosti od konkrétnych typov opatrení, spôsobu ich realizácie a individuálnych potrieb účastníkov. Model im poskytuje dostatočné zdroje, možnosti rozvoja a zázemie na dosiahnutie cieľov. V mnohých prípadoch majú účastníci vzdelávania preštudovaný KPO spolu so sprievodnými materiálmi a reflektujú ich zavádzanie do praxe. Často sa účastníci zaujímajú o implementáciu konkrétneho podporného opatrenia. Niekedy sa však stretávame aj s tým, že model podporných opatrení ešte nepoznajú a nestretli sa s ním. Sú to pre nich úplne nové veci.

Najväčšie obavy majú účastníci vzdelávaní z administratívy, ktorá je s podpornými opatreniami spojená. Majú obavy z neznalosti a z toho, že je potrebné robiť niečo navyše. Pri veľkom počte žiakov v triede je pre učiteľov náročné poskytovať individualizovanú podporu každému, kto ju potrebuje. Obávajú sa, že nebudú schopní efektívne manažovať čas medzi rôznymi podpornými opatreniami a samotnou výučbou. Obavy sú aj z toho, že rodičia nebudú chcieť podpísať informovaný súhlas so zavedením podporných opatrení u ich dieťaťa/žiaka a ako si poradiť s dochádzkou u žiakov, keď štát dáva možnosti ospravedlnenia detí každý mesiac a rodičia to naplno využívajú. Účastníci vzdelávania chcú riešiť cez podporné opatrenia aj veci, ktoré tam nepatria. Školy majú strach z toho, že majú málo asistentov a ako ich teraz získajú. Niektorí učitelia majú pochybnosti, či podporné opatrenia prinesú očakávané výsledky alebo či budú spravodlivé voči všetkým žiakom. Obávajú sa, že zvýšená pozornosť venovaná

žiakom s potrebami môže negatívne ovplyvniť tých, ktorí ich nemajú. Spomínané obavy sú bežné a prirodzené, pretože implementácia podporných opatrení predstavuje veľkú zmenu v práci učiteľov a vyžaduje vysokú mieru flexibility, trpezlivosti a hlavne spolupráce.

Monika Duždová: Prvé zavádzanie modelu podporných opatrení odkrylo mnohé nedostatky a prinieslo nové postrehy. Na pravidelných celoslovenských poradách tímu K6 sme sa zaoberali potrebami škôl a školských zariadení. S cieľom získať spätnú väzbu som v máji 2024 navštívila 17 vybraných škôl, vrátane materských škôl, cirkevných škôl, základných umeleckých škôl, stredných odborných škôl a gymnázií.

Najnáročnejšie bolo časovo zosúladiť návštevy škôl a školských zariadení s vedením a lektorovaním vzdelávacích skupín a školských kolektívov. V súvislosti s realizáciou a poskytovaním podporných opatrení bolo pre mňa výzvou eliminovať negatívne až odmietavé postoje vedenia a pedagogických i odborných zamestnancov.

Tetana Ustohalová: Postoje účastníkov sa odvíjajú predovšetkým od toho, do akej miery sa stotožňujú s filozofiou inklúzie a budovania inkluzívnej kultúry školy. Mnohí pedagogickí zamestnanci (PZ) sú spočiatku nastavení na podporu v rámci vzdelávania, zaujímajú sa o proces podpory v prípade, ak žiak zlyháva v školských výkonoch, ak neplní predstavy PZ, alebo aj rodičov žiakov o dosahovaní dostatočných výsledkov v jednotlivých predmetoch v súlade so školským vzdelávacím programom. Ich očakávania v rámci poskytovania PO korešpondujú práve s ich potrebami – čo je potrebné urobiť, akú podporu poskytovať, aby žiak dosahoval lepšie výsledky, aby sa začal učiť, aby chodil do školy, aby sa správal v súlade s pravidlami. Tu chcem zdôrazniť, že ak aspoň čiastočne pochopia princípy inkluzívneho vzdelávania, dokážu spracovať kvalitnú pedagogickú diagnostiku, tak začnú hľadať aj príčiny zlyhávania žiakov. Následne to vedie k ich potrebe viac sa zaujímať o osobnosť samotného žiaka, o faktory, ktoré ovplyvňujú jeho školské úspechy z externého prostredia – rodina, kamaráti, podmienky na učenie a pod. Začínajú vnímať aj vnútorné bariéry školy/školského zariadenia – personálne, organizačné či materiálno-technické. Uvedomujú si tlak na výkon žiakov, nízku mieru spolupráce s kolegami, nedostatok času na vzájomnú komunikáciu a tímovú spoluprácu, neochotu poskytovať podporu, nedostatok času na realizáciu hrových a interaktívnych činností na vyučovaní, nedostatočný priestor pre tímový prístup, nedostatky vo vedení triedy ako kolektívu, dôraz na byrokráciu, organizačné nedostatky v rámci školy/školského zariadenia, ale aj spoliehanie sa na odborné vyšetrenia z centier poradenstva a prevencie – čo nám odporúčajú, ako máme postupovať. V tomto období si účastníci začínajú uvedomovať svoj vlastný potenciál pre poskytovanie PO na prvom a druhom stupni podpory a vnímať potreby žiakov z ich uhla pohľadu – cítiť sa v škole, v kolektíve triedy/skupiny spokojne, v bezpečí,

šťastne. Čo mňa osobne veľmi teší, toto poznanie vedie PZ k hľadaniu takých podporných opatrení, ktoré dokážu rozvíjať nielen výkonovú zložku žiaka v rámci vyučovania, ale podporujú aj jeho osobnosť, pocit bezpečia, duševné a fyzické zdravie, ktoré je predpokladom pre vytváranie pozitívnych vzťahov medzi PZ a žiakmi, a tým aj pre vyššiu mieru motivácie učiť sa.

Celkovo môžem konštatovať, že v prevažnej miere je systém PO prijímaný veľmi pozitívne odbornými zamestnancami školy/školského zariadenia a školskými špeciálnymi pedagógmi, rovnako pozitívne ho vnímajú aj pedagogickí zamestnanci – vychovávatelia a pedagogickí asistenti, učitelia primárneho vzdelávania, ale aj mnohí majstri odbornej výchovy na stredných odborných školách. Viac obáv a pesimizmu prejavuje časť PZ na druhom stupni základnej školy alebo učitelia stredných škôl, ktorí sa obávajú monitorov, testovania, maturitnej skúšky, inšpekcie a pod., ale aj očakávaní zákonných zástupcov žiakov. Obávajú sa tzv. merateľných ukazovateľov, na základe ktorých je hodnotený samotný vyučujúci, ale aj škola. Tieto obavy sú spojené s neistotou pri zvládaní procesov poskytovania PO, s vybočením zo stereotypov vyučovania, s potrebou získať viac pomoci od odborných zamestnancov pôsobiach v škole alebo v centre poradenstva a prevencie, mať v každej triede pedagogického asistenta, spoliehať sa na externú pomoc pri rozhodovaní a pod.

Značná časť účastníkov vzdelávania sa pomerne negatívne stavia k byrokracii, ktorá zavádzanie PO sprevádza. Pokladajú ju za zbytočnú, neopodstatnenú, často nerozumejú jej zmyslu.

Udržateľnosť a skvalitňovanie modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní

Vaša pozícia v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR, Komponent 6 – Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania, Reforma 2 končí v auguste 2025.

Aké sú vaše návrhy týkajúce sa udržateľnosti a skvalitňovania modelu nárokovateľných podporných opatrení? Čo je potrebné zabezpečiť, aby sa nielen zachovalo, ale aj zlepšovalo všetko to, čo bolo v priebehu realizácie nadobudnuté, vybudované a vytvorené?

Marianna Balogová: Hlavným cieľom udržateľnosti modelu podporných opatrení je vytvoriť taký systém podpory, ktorý bude schopný fungovať efektívne aj pri zmenách vo financovaní, personálnych kapacitách či v potrebách školy. Každá škola by mala mať vytvorený plnohodnotný podporný tím, ktorý zohráva v tomto celom systéme

dôležitú úlohu. Vytváranie dlhodobu udržateľných podporných opatrení v školách tak môže prispieť k tomu, aby sa každé dieťa/žiak mohlo učiť v prostredí, ktoré mu poskytne nielen nové poznanie, ale aj potrebnú podporu pre jeho rozvoj a pohodu. Taktiež by bolo prínosné udržať aj metodickú podporu pre školy/školské zariadenia, aby sa mali na koho obrátiť v prípade problémov vzniknutých so zavádzaním podporných opatrení. Udržateľné podporné opatrenia majú výrazný pozitívny vplyv na spoločnosť. Tým, že zabezpečujú dlhodobú dostupnosť podpory pre cieľové skupiny, zvyšujú kvalitu života, podporujú rozvoj komunity a prispievajú k stabilite systému, v ktorom sú implementované. Dôležité pre udržateľnosť sú tiež správna komunikácia školy/školského zariadenia s rodinou, ich vzájomná spolupráca a fungujúci multidisciplinárny prístup, či už pri zavádzaní, realizácii, resp. riešení problémov.

Monika Duždová: Na základe doterajších skúseností a spätnej väzby zo škôl a školských zariadení, odporúčam cez osobné návštevy škôl, webináre a informačné semináre naďalej poskytovať kvalitné výchovné a vzdelávacie služby, vzdelávanie pedagógov i odborných zamestnancov, ako aj priamu metodickú podporu školám a školským zariadeniam. Rovnako je dôležité zachovať a uplatňovať multidisciplinárny prístup, kooperáciu externých aktérov vstupujúcich do procesu výchovy a vzdelávania nielen detí a žiakov, ale aj zákonných zástupcov.

Aby sa udržalo všetko to, čo sa v priebehu realizácie nadobudlo, vybudovalo a vytvorilo, je potrebné zabezpečiť vzájomnú komunikáciu medzi školami a školskými zariadeniami a ministerstvom školstva. Rovnako je dôležité brať na vedomie reálne potreby škôl a školských zariadení pri zavádzaní podporných opatrení do praxe. Získavať spätnú väzbu a venovať jej adekvátnu pozornosť a dôležitosť.

Teľana Ustohalová: Pre udržateľnosť modelu PO bude potrebné navýšiť objem finančných prostriedkov na chod škôl a školských zariadení v rozsahu požadovanom na zriaďovanie školských podporných tímov (ŠPT). Je zjavné, že tam, kde už ŠPT začal pracovať a má ambície prispievať k rozvoju školy inkluzívnym smerom, dostáva sa aj PZ potrebná pomoc a podpora pri zavádzaní systému PO do praxe. Aj tu však vidieť rozdiely. Niektoré ŠPT ešte nemajú dostatočné skúsenosti a často podliehajú tlaku vedenia školy, aby sa prioritne venovali žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spracovávali individuálny vzdelávací program bez spoluúčasti triednych učiteľov a vyučujúcich a robili administráciu týchto žiakov.

Pod ťarchou skúseností s individuálnym vzdelávacím programom počas integrácie v minulosti, často aj teraz pristupujú školské kolektívy k modelu PO ako k niečomu, čo nahradilo integráciu a navýšilo byrokráciu. Tu sa mi žiada dodať, že formálny prístup

k integrácii v minulosti v mnohých prípadoch môže nahradiť formalizmus aj v systéme poskytovania PO v súčasnosti. Ak tomu chceme zabrániť, bolo by vhodné, aby sa zamestnanci Štátnej školskej inšpekcie zaujímal pri kontrole škôl a školských zariadení predovšetkým o reálne poskytovanie PO v praxi v súlade s predkladanou štatistikou a nesústredovali sa len na administráciu žiakov so *špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* či žiakov, ktorým bolo vydané rozhodnutie o poskytovaní PO.

Štátna školská inšpekcia by sa mala zamerať, okrem iného, aj na sledovanie spokojnosti žiakov v školskom prostredí, či v kolektíve v triede/skupine, zisťovanie celkovej klímy školy, spôsob komunikácie medzi všetkými aktérmi výchovy a vzdelávania, výber foriem a kvalitu multidisciplinárnej spolupráce, kvalitnú a zmysluplnú ponuku mimoškolských a mimovyučovacích aktivít, ktoré rozvíjajú osobnosť žiakov komplexne, pričom sa dbá o ich duševné a fyzické zdravie. Mala by konkrétne sledovať a vyhodnocovať, ako si škola dokáže poradiť s prejavmi šikanovania a pod. – to sú niektoré z možností, ako aj kontrolné orgány dokážu pomôcť nastavovať proinkluzívne procesy v našich školách.

Tam, kde sa vedenie školy a školského zariadenia aktívne zaujíma a angažuje pri zavádzaní modelu PO, kde spolupracuje so školským podporným tímom, centrami poradenstva a prevencie, kde podporuje pedagogických a odborných zamestnancov vo vzdelávaní a má snahu vytvárať inkluzívnu kultúru školy, prirodzene sa to odráža aj na porozumení zmyslu nastavovaných zmien. V takýchto inštitúciách je vidieť snahu aj o vnútorný audit školy s cieľom identifikovať bariéry a hľadať možnosti ich zmiernenia či eliminácie. Preto, podľa môjho názoru, udržateľnosť modelu PO bude závisieť aj od celkovej kultúry školy/školského zariadenia, čo môže garantovať len kvalitný manažment, ktorý sa vzdeláva, je stotožnený so zmenami v rámci reformy školstva. Tu sa vrátim na začiatok – ak sa škola/školské zariadenie na čele s manažmentom nebude neustále strachovať o dostatok finančných prostriedkov, ak nebude neustále v strehu, ako zabezpečiť svoj chod po každej stránke, ak bude mať tzv. voľnú ruku pri presadzovaní svojej filozofie, je tu veľká šanca, že sa všetci postupne naučíme, aké hodnoty sú pre budúcnosť žiakov dôležité a žiadané, ktoré hodnoty vieme oceniť celoživotne, nielen v súkromí, v našom povaní, ale aj v celej našej spoločnosti.

Udržateľnosť a skvalitňovanie modelu podporných opatrení závisí aj od flexibiity stredných a vysokých škôl, ktoré pripravujú generáciu budúcich pedagogických a odborných zamestnancov. Z pohľadu ministerstva školstva a jeho priamo riadených organizácií bude nevyhnutné zabezpečiť dlhodobú metodickú podporu školám a školským zariadeniam a ponúkať špecificky zamerané programy vzdelávania v rámci poskytovania PO. Je nutné zamerať sa na všetkých tých, ktorí podporu v školách

a školských zariadeniach poskytujú. Oni rovnako potrebujú neustálu morálnu podporu štátu a verejnosti, adekvátne ohodnotenie, ako aj priestor pre sebarozvoj, relaxáciu, regeneráciu, aby si dokázali udržať dušené zdravie a pohodu aj pre generáciu detí a žiakov, ktorá je ich profesijnou cieľovou skupinou.

Zoznam použitej literatúry

Katalóg podporných opatrení. (2023). Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR.
<https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR.
<https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

AUTORKY

Mgr. Marianna Balogová

Výskumná a vývojová zamestnankyňa pre POO K6, regionálna metodička
NIVaM, KP v Prešove, Ul. T. Ševčenka 11, O80 20 Prešov
e-mail: marianna.balogova@nivam.sk

Mgr. Monika Duždová

Výskumná a vývojová zamestnankyňa pre POO K6, regionálna metodička
NIVaM, KP v Prešove

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Výskumná a vývojová zamestnankyňa pre POO K6, regionálna metodička
NIVaM, KP v Prešove

Mgr. Teťana Ustohalová

Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku
NIVaM, KP v Prešove

KVALITATÍVNA ANALÝZA IMPLEMENTÁCIE PODPORNÝCH OPATRENÍ V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

ERIK ŽOVINEC
RASTISLAV ROSINSKÝ
BARBORA SENDER

Anotácia: Predkladaný príspevok popisuje realizovanú výskumnú štúdiu k revízií Katalógu podporných opatrení (KPO) a mapuje výzvy a ťažkosti so zavádzaním podporných opatrení (PO) v slovenskom školstve. Metodológia vychádza z kvalitatívnej analýzy rozhovorov v rámci fokusových skupín, ktoré realizovali krajskí metodici Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVaM) v mesiacoch apríl a máj 2024. Rozhovory sa zameriavali na získavanie spätnej väzby na KPO, konkrétne na identifikáciu problémov v praxi s uplatňovaním PO. Zámerom analýzy bolo tiež vytvorenie objektívnych podkladov pre zamýšľané legislatívne úpravy PO. KPO bol skúmaný na všetkých typoch škôl a školských zariadení. Výskumná štúdia bola východiskom pre revidované vydanie Katalógu podporných opatrení, ktoré schválilo Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR s platnosťou od 1. septembra 2024. Ďalšia aktualizácia bude realizovaná na základe podnetov z praxe, ale tiež priebežne s predpokladom raz za dva roky.

ÚVOD

Podporné opatrenia, ako nový prvok školskej inklúzie, vstúpili do platnosti 1. 9. 2023 v rámci legislatívnych zmien a reforiem ako súčasť Plánu obnovy a odolnosti SR, konkrétne Komponentu 6, Reformy 2 – *Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch v Pláne odolnosti a obnovy*.

Cieľom komponentu K6 je najmä znížiť podiel detí a žiakov, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností, znížiť socioekonomický vplyv na vzdelávacie výsledky detí a žiakov a podporiť rovnosť príležitostí vo vzdelávaní.

Medzi ďalšie ciele patrí:

- zvýšiť podiel detí v predškolskom veku, ktoré sa zúčastňujú na predprimárnom vzdelávaní;
- znížiť mieru predčasného ukončovania školskej dochádzky so špeciálnym zameraním na zdravotne a sociálne znevýhodnené deti a žiakov;
- prispôbiť vzdelávania individuálnym potrebám každého dieťaťa a žiaka;
- znížiť miery preradovania znevýhodnených žiakov z hlavného vzdelávacieho prúdu do špeciálneho školstva.

Komponent 6 reaguje na špecifické odporúčania pre krajiny vyzývajúce na zlepšovanie kvality a inkluzívnosti vzdelávania na všetkých úrovniach a zabezpečenie rovného prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu. Reformy a investície v tomto komponente sú v súlade s návrhmi Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ako aj inými národnými strategickými dokumentmi zameranými na sociálne začleňovanie znevýhodnených skupín, a boj proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu (www.minedu.sk/komponent-6).

Plán obnovy a odolnosti SR bol vypracovaný a schválený na základe kritérií Nariadenia Európskeho parlamentu a Rady (EÚ) 2021/241 z 12. februára 2021, ktorým sa zriaďuje mechanizmus na podporu obnovy a odolnosti. Plán obnovy a odolnosti SR stanovuje ucelený súbor reforiem a investícií, ktoré sa realizujú do roku 2026.

Zavádzanie podporných opatrení do školského systému SR

Systém podporných opatrení (PO) spolu s katalógom podporných opatrení (KPO) sú prostriedkami realizácie inkluzívneho vzdelávania. Do roku 2023 sa špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba (ŠVVP) priznávala iba skupine detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením (12 kategórií), zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo s nadaním. Cieľom zavedenia PO je rozšíriť tieto potreby o ďalšie skupiny detí a žiakov s rizikom, napríklad v oblasti jazykových a kognitívnych schopností, motivácie a emocionality či zručností. Vznik podporných opatrení sa datuje k júnu 2021. Vznikli tri pracovné skupiny pod gesciou Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (vtedy Štátny pedagogický ústav) v Bratislave, ktoré postupne spracovali viac ako 180 činností/opatrení, z ktorých po prepracovaní a zoskupení zostalo 21. Tieto sa stali súčasťou finálnej podoby prvého KPO v roku 2023.

Cieľom zavedenia PO bolo vniesť do vzdelávacieho systému na Slovensku kontinuum podpory vo vzdelávaní (resp. kontinuálneho poskytovania podpory), v ktorom by sa poskytovali:

- všeobecné opatrenia (dostupné pre všetky deti alebo žiakov s miernymi ťažkosťami),
- cielené opatrenia (dostupné pre všetky deti a žiakov, ktorí zažívajú krátkodobé závažnejšie prekážky vo vzdelávaní),
- špecifické opatrenia (dostupné pre deti a žiakov zažívajúcich dlhodobé/trvalé závažné prekážky).

Na úrovni legislatívy sa PO stali súčasťou zmien v školskom zákone. V súvislostiach s PO zákon 182/2023 Z. z. novelizoval zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon); zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve; zákon 597/2003 Z. z. o financovaní škôl a školských zariadení. Zároveň boli novelizované:

- 339/2023 Z. z. Vyhláška o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii;
- 341/2023 Z. z. Vyhláška o materskej škole;
- 344/2023 Z. z. Vyhláška o základnej škole.

Zavedenie PO ovplyvnilo aj zariadenia poradenstva a prevencie (ZPP). Poradenské zariadenia, teda centrá poradenstva a prevencie (CPP) a špecializované centrá poradenstva a prevencie (ŠCPP) musia určovať stupeň podpory a navrhovať PO v rámci komplexnej diagnostiky. Zmenila sa podoba výstupov diagnostického procesu a pribudli nové tlačivá, administratívne a evidenčné povinnosti. Zmeny nastali aj pre školy:

- práca so žiakom v 1. a 2. stupni podpory bez potreby komplexnej diagnostiky ZPP (rozšírený okruh poskytovaných intervencií a podporných služieb na úrovni školy),
- manažment posudzovania prideľovania PO pre žiakov v 1. a 2. stupni podpory (riaditeľ, triedny učiteľ, vyučujúci, členovia školského podporného tímu (ŠPT)),
- potreba orientačnej diagnostiky pre účely poskytnutia PO zo strany pedagogických (PZ) alebo odborných zamestnancov (OZ) škôl,
- zmeny v kurikulumných dokumentoch školy.

Na jeseň v roku 2023 začali školy zapracovávať PO do školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) a školského poriadku postupne. Prepojenie ŠkVP s PO nebolo pri plánovaní systému PO zamýšľané. Vyplynulo postupne z potrieb praxe. Mechanizmus podpory zavádzania PO na školách bol a je viacúrovňový. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠVVaM SR) zriadilo webovú stránku pre informovanie o PO. Ministerstvo vytvorilo metodickú pomoc v podobe aktualizovaných, často kladených otázok, ktoré sú diferencované do štyroch oblastí.

Na krajských pracoviskách Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVaM) boli zriadené pracovné miesta regionálnych metodikov. Ich úlohou bolo dohliadať a metodicky usmerňovať zavádzanie podporných opatrení do škôl, komunikovať so školami pri problémoch s podpornými opatreniami, realizovať webináre, informačné stretnutia a pod. Metodickú pomoc pedagogickým a odborným zamestnancom ponúka NIVaM aj prostredníctvom programov inovačného vzdelávania a odborných podujatí z oblasti reformy Plánu obnovy a odolnosti SR K6 – R2.

Cieľom príspevku je zmapovať problémy so zavádzaním PO v slovenskom školstve, a tak vytvoriť objektívne podklady pre revíziu a zamýšľané legislatívne úpravy PO.

Metodológia výskumu

Metodológia vychádza z kvalitatívnej deskriptívnej analýzy rozhovorov v rámci fokusových skupín, ktoré realizovali krajskí metodici NIVaM v školách a školských zariadeniach. V tomto príspevku vychádzame zo záverov štúdie *Revízia Katalógu podporných opatrení – Kvalitatívne zhodnotenie implementácie na základe fokusových skupín* (Žovinec, Rosinský, Gatál et al., 2024).

Katalóg podporných opatrení bol skúmaný na všetkých typoch škôl a školských zariadení. Cieľom bolo získať spätnú väzbu na KPO a formulovať základné východiská súčasného poznania, skúseností a orientácie PZ a OZ v KPO, sprievodných materiáloch o systéme poskytovaní PO. Sekundárnym cieľom bolo zmapovanie problémov v praxi s uplatňovaním PO na všetkých typoch škôl a školských zariadení. Spracovanie dát bolo zabezpečené prostredníctvom vyhodnocovania zvukových nahrávok, výpovedí s prepisom kľúčových informácií podľa sledovaných oblastí a podľa metódy dlhého stola.

Výskum sa realizoval od 8. apríla 2024 do 17. mája 2024. V tomto čase sa uskutočnil zber dát a zasielanie protokolov z terénu. V termíne do 31. mája 2024 sa spracovávali a analyzovali získané dáta.

Výskumný súbor bol vytvorený stratifikovaným výberom typických jednotiek a tvorili ho pedagogickí zamestnanci (PZ) a odborní zamestnanci (OZ) škôl a školských zariadení z celej SR. Metodici KP NIVaM mali zabezpečiť rozhovory z týchto škôl a školských zariadení v každom kraji:

- 2 x materská škola (MŠ),
- 1 x špeciálna materská škola (ŠMŠ pre deti so zdravotným znevýhodnením),
- 2 x základná škola (ZŠ) s prítomnosťou školského podporného tímu (ŠPT) (väčšia škola nad 300 žiakov) (ZŠ1),

- 2 x ZŠ bez prítomnosti odborného zamestnanca/školského špeciálneho pedagóga (typická škola bez podpory) (ZŠ2),
- 1 x inak špecifická ZŠ (napr. ZŠ s aspoň 20% žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), vývinovými poruchami (VP) alebo málotriedna ZŠ) (ZŠ3),
- 1 x špeciálna základná škola (ŠZŠ),
- 1 x odborné učilište (OU),
- 1 x praktická škola (PŠ),
- 1 x stredná odborná škola (SOŠ),
- 1 x gymnázium (GYM),
- 1 x zariadenie poradenstva a prevencie (ZPP),
- 1 x základná umelecká škola (ZUŠ) alebo centrum voľného času (CVČ),
- 1 x špeciálne výchovné zariadenie (liečebno-výchovné sanatórium (LVS), diagnostické centrum (DC) alebo reedukačné centrum (RC)).

Z niektorých objektívnych dôvodov (v kraji neexistoval niektorý typ školy, najmä školského zariadenia) sa nakoniec finálne počty zapojených škôl a školských zariadení do výskumného súboru líšili. Celkovo bolo analyzovaných 123 zvukových nahrávok a 137 protokolov z rozhovorov. Rozhovorov sa zúčastnilo 475 participantov (viď Tabuľka 1).

Tabuľka 1

Počet participantov podľa typu školy/školského zariadenia

Typ školy/školského zariadenia	Počet participantov	Podiel v %
Materská škola	56	11,79
Základná škola	172	36,21
Stredná škola	51	10,74
Zariadenie poradenstva a prevencie	38	8,00
Špeciálne výchovné zariadenie	25	5,26
Odborné učilište	26	5,47
Špeciálna materská škola	42	8,84
Špeciálna základná škola	42	8,84
Praktická škola	23	4,84
Spolu	475	100,00

Na dosiahnutie cieľov sa využívali fokusové skupiny. Vzorku tvorili aj zástupcovia vedenia školských zariadení a špeciálnych výchovných zariadení a zariadení poradenstva a prevencie (ZPP). Fokusové skupiny tvorili – PZ, OZ, vedenie škôl a školských zariadení. Metódou bol pološtruktúrovaný rozhovor. Celkovo bolo k dispozícii k analýze viac ako 144 rozhovorov. Jednotlivé rozhovory trvali v rozmedzí 10 – 90 minút. Otázky sa orientovali na 3 základné okruhy:

- oboznámenie sa s KPO a orientácia v KPO,
- porozumenie KPO a jeho zavádzanie do praxe, spokojnosť so štruktúrou a obsahom KPO,
- navrhované zmeny v KPO.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Návrhy na zmeny v systéme PO a KPO boli rôznorodé. Medzi návrhmi sa objavili návrhy na zmeny v legislatíve PO, KPO, SM a najviac zaznievali problémy v praktickej aplikácii. Nie všetky návrhy a odporúčania možno posudzovať rovnocenne. Je možné sledovať paradoxy a isté protirečenia. Ako príklad môžeme uviesť rozdielne kontexty výpovedí voľnočasových zariadení a ZŠ. V skupine voľnočasových zariadení najviac spokojnosti so súčasnou podobou PO a KPO vyjadrili tí, ktorí poznajú PO iba povrchne, alebo ho nepoužívajú. Značná časť zamestnancov základných aj stredných škôl, ktorí v rámci rozhovoru uviedli, že KPO dostatočne poznajú a vedia sa v ňom orientovať, pri ďalších otázkach nedokázali vyjadriť stanovisko k jeho obsahu, štruktúre, či rozsahu. Pri ZŠ taktiež platilo, že najviac spokojní boli tí, ktorí KPO poznali veľmi dobre a aktívne ho používali. Práve tie školy, ktoré sa o dokument veľmi nezaujímali, alebo ho poznali len povrchne, mali k nemu negatívny postoj – hlavne k jeho rozsahu. ZŠ s malým poznaním KPO sa nevedeli vyjadriť k obsahu a štruktúre, vadil im rozsah a zavádzanie PO, ich pripomienky často súviseli so slabým poznaním KPO a dokumentov súvisiacich s PO. Odpovede na ich otázky vo veľkej miere ponúkala stránka NIVaM a MŠVVaM SR. Základné školy s priemerným poznaním mali viac konštruktívnych pripomienok a návrhov na zlepšenie. Analyzovala sa frekvencia navrhovaných opatrení (N – 944). Bolo vytvorených päť skupín návrhov na zmeny v celom systéme PO:

1. Zjednodušenie KPO, elektronická verzia KPO by mala byť prehľadnejšia, s rýchlou navigáciou cez kľúčové slová.
2. Zníženie byrokracie, zlúčenie krokov v procese poskytovania PO a stabilita vo financovaní PO.
3. Viac príkladov z praxe a kazuistiky v KPO pre jednotlivé vekové skupiny žiakov.

4. Väčšia personálna podpora pre PO. Možnosť zavedenia externých konzultantov a výjazdové školské podporné tímy pre školy bez školského špeciálneho pedagóga a školského podporného tímu.
5. Osobitný manuál a metodická príručka pre materské, stredné školy, špeciálne školy, špeciálne výchovné zariadenia a voľnočasové zariadenia.

Zrejme najsilnejší odkaz zrealizovaného výskumu je, že súčasné podporné opatrenia potrebujú **zjednodušiť administratívnu záťaž učiteľov a poradiť**. Hoci na začiatku tejto reformy sa zdalo, že administratívy ubudne, postupne pribudli kroky a usmernenia, ktoré proces komplikujú. Reforma poradenského systému znížila počet a oslabil systém ZPP, a zároveň sa zvýšilo zaťaženie centier poradenstva a prevencie (CPP) a špecializovaných centier poradenstva a prevencie (ŠCPP) podpornými opatreniami. Toto všetko blokuje terénnu prácu zamestnancov ZPP a kvalitnejšiu kooperáciu so školami, školskými podpornými tímami a učiteľmi (konzultácie u žiakov v 2. stupni podpory, priama a konzultačná pomoc u detí a žiakov s podpornými opatreniami 3. – 5. stupňa). Zavedenie PO zvýšilo čakacie lehoty na diagnostiku detí/žiakov a školy evidujú veľké lehoty na vyjadrenie ZPP ohľadom poskytovania PO.

Druhým najzávažnejším odkazom je **prepracovanie KPO a sprievodných materiálov (SM)**. Školská prax potrebuje zmeny na úrovni terminológie, doplnenie niektorých opatrení, rozšírenie okruhov žiadateľov a sprehľadnenie. Participanti najviac potrebujú upraviť sprievodný materiál k PO a) – *Poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, firiem a prístupov vo výchove a vzdelávaní* a k PO b) – *Poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania a hodnotenia výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi vo výchove a vzdelávaní*. Objavilo sa viacero návrhov na doplnenie SM k pomôckam (maturita žiakov z Ukrajiny, pomôcky pri prijímacích skúškach, bežné didaktické pomôcky).

V PO b) je problémové pre základné aj stredné školy čast' „hodnotenie“. Pri hodnotení sa školy často pýtajú, akým spôsobom majú posudzovať výsledky žiaka. Vzdelávanie vnímajú ako výkonovo orientované, a takým spôsobom by mal byť hodnotený aj žiak. Hlavne školy, ktoré mali väčšie ťažkosti so zavádzaním podporných opatrení, považovali hodnotenie výkonov pri poskytovaní podporných opatrení ako nespravodlivé voči spolužiakom, ktorí ich nedostali. Nerozumeli úplne individuálnemu prístupu pri hodnotení žiakov so ŠVVP. Mnohé otázky sa týkali aj dokumentácie žiaka, uvádzanie úpravy hodnotenia v dokumentácii, na vysvedčení, uvádzanie poskytnutých PO na vysvedčení a testovaní T9. V tejto oblasti by privítali vzdelávanie alebo metodické vedenie.

Tretím dôležitým odkazom je **zabezpečenie lepšieho financovania a stability vo financovaní PO**. Viaceré školy nezískali finančné prostriedky na pedagogického asistenta (ide o PO m)), alebo len zlomok (0,5 úväzku na 11 žiadostí, v prípade jedného gymnázia). Na doučovanie mnohé školy prostriedky nežiadali z dôvodu, že neuverili v možnosť ich získať. Školy uvádzali, že niektoré PO „zablokovali“ usmernenia k financovaniu napr. diétne stravovanie. Z hľadiska informovanosti je potrebné neustále vyvíjať kroky k zvyšovaniu informovanosti a metodického vedenia. Zdá sa, že napriek snahe, aby PO boli platné pre všetky školy, je potrebné metodicky a informačne pracovať diferencovane podľa typov a druhov škôl (osobitne SOŠ, OU, praktické školy, SZŠ). Voľnočasových zariadení sa prakticky PO ešte nedotkli, je potrebné sa im informačne a metodicky venovať a vyškoliť pracovníkov ZUŠ a CVČ.

ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU A ZÁVER

Miera spokojnosti so systémom 21 podporných opatrení vo vzdelávaní je u učiteľov a odborných zamestnancov relatívne vysoká. Mnohí pokladajú rozsah za dobrý, a najčastejší argument pre existenciu veľkého množstva PO je, že pokryjú rozmanitosť prípadov a žiackych potrieb. Pri súhrnom sčítaní išlo o viac ako 60% participantov prikláňajúcich sa k tomuto názoru. Avšak, ako sme uviedli vyššie, nie všetky vyjadrenia spokojnosti sú relevantné. Experti zo ZPP vyjadrili spokojnosť s počtom a štruktúrou PO, negatívnejšie sa vyjadrovali ku KPO, SM, ale najmä k administratívnej a praktickej stránky posudzovania a poskytovania.

Pre potreby špeciálnych výchovných zariadení je systém delenia na špecifické a cieľené PO nevyhovujúci. V ich prípade bolo kritizované aj rozdelenie PO na tie, ktoré odporučí ZPP. V špeciálnych výchovných zariadeniach pracujú psychológovia, sociálni pedagógovia a špeciálni pedagógovia, ktorí vedú robiť komplexnú aj parciálnu špecializovanú diagnostiku, ale nemôžu ju vykonávať za účelom posúdenia odporúčania. V prípade špeciálnych škôl a špeciálnych výchovných zariadení bude potrebné zvážiť, či systém PO im nebude odňatý, alebo jasnejšie metodicky usmerniť a stanoviť hranicu, čo sú bežné činnosti v rámci ich výchovnej rehabilitácie a vzdelávania, a kedy je potrebné aplikovať PO. Špeciálne školy išli aj v zavádzaní PO a financovaní hlavných PO do úzadia a bolo to cítiť na ich orientácii, poznaní a frustrácii. Všetci klienti týchto škôl a zariadení sú so ŠVVP, a je nereálne administrovať u nich všetky PO.

Viacerých participantov, naprieč školami a školskými zariadeniami, neuspokojovalo PO t) *prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencia výskytu rizikového správania*. Školskí psychológovia na stredných umeleckých školách, ale aj špeciálnych výchovných zariadení sa zhodujú v tom, že je potrebné rozšíriť KPO o po-

moc deťom a žiakom s emočnými poruchami, alebo predefinovať toto PO. V KPO dnes máme podporu duševného zdravia, ale nie je to dostatočné. OZ ho vnímajú ako príliš všeobecné – je tu zahrnuté fyzické zdravie, duševné zdravie a rizikové správanie, všetko v jednom.

Pedagógov pred naštudovaním si KPO a SM odrádza aj veľký rozsah týchto materiálov. Všetky typy škôl a zariadení (okrem bežných ZŠ) vyslovili želanie, že by potrebovali katalóg šitý na mieru iba pre ich typ školy či zariadenia, či osobitý manuál v skrátenej verzii KPO.

Taktiež sa objavili návrhy členiť PO na tie, ktoré môžu poskytovať bežní učitelia, a na tie, na ktoré je potrebné disponovať OZ či školským špeciálnym pedagógom (ŠŠP). Participanti tiež navrhovali v KPO pri niektorých PO metodicky upraviť rozsah. Ide o väčšinový názor, naprieč všetkými typmi a druhmi škôl a zariadení. Členiť PO podľa druhu zdravotného znevýhodnenia alebo špeciálnej potreby, participanti uvádzali iba okrajovo. Bolo by to prehľadnejšie v istých prípadoch, ale jednoznačne by to bolo proti filozofii inklúzie vo vzdelávaní (využívanie medicínskych kategórií poškodenia jedinca). Väčšinový názor je taktiež odstrániť PO, na ktoré nie je potrebná žiadosť (prevencia, krízová intervencia).

Najvyššia informovanosť a poznanie všetkých relevantných dokumentov je na strane ZPP. Naopak, najnižšiu informovanosť vykazujú voľnočasové zariadenia (CVČ a ZUŠ), ktoré v minulom školskom roku ešte PO neuplatnili. Špeciálne školy boli odradené od informovanosti po informácii, že viaceré PO budú pre nich neprístupné z dôvodu nefinancovania na špeciálnych školách. Stredné odborné školy PO poznajú, ale ich ochota aplikovať PO je nízka, aplikujú ich akoby v staršom systéme integrácie. Prvý a druhý stupeň podpory využívajú okrajovo, najmä z dôvodu administratívnej záťaže a chýbajúcich OZ na stredných školách. Školy často v rámci rozhovorov spomínali PO f) „doučovanie“ žiakov, pretože zákonní zástupcovia sa prostredníctvom učiteľov dožadujú zabezpečenia doučovania, keď majú na to ich deti nárok. Na druhej strane školy toto PO zamietajú, pričom argumentujú nedostatkom personálu a financií.

Školy sa na ZPP často ohľadom PO obracajú, hlavne tie, na ktorých nepôsobí ŠPT. Vo všeobecnosti PO stále narážajú na problém personálneho zabezpečenia, hlavne nedostatok školských špeciálnych pedagógov a OZ na školách. Z toho dôvodu vznikla z analýzy požiadavka: vytvárať ŠPT na všetkých typoch škôl. Zamestnanci ZPP prihliadajú pri vyjadrovaní sa k PO aj na to, či konkrétne PO dokáže daná škola poskytnúť.

Aj na základe analýzy rozhovorov zo škôl a školských zariadení sa od 01. 09. 2024 revidoval a zmenil KPO a zjednodušila sa administratíva procesu poskytnutia PO, čo z časti zjednodušilo systém poskytovania PO na úrovni školy. Následne vytvoril

NIVaM zjednodušené verzie KPO podľa typov škôl, ktoré ho poskytujú. Zásadnejšie zmeny sa zrealizovali najmä v PO a) a PO b), v rámci ktorých prišlo k rozšíreniu opisov týchto PO. V PO e) bol revidovaný odporúčaný rozsah podporného opatrenia a v PO f) bola upravená cieľová skupina podporného opatrenia. Ďalšie úpravy v KPO boli menšieho rozsahu, s cieľom precizovať dokument.

Zoznam použitej literatúry

- Drangová, I., Čaplová, B., Domancová, I. et al. (2023). *Katalóg podporných opatrení*. NIVaM. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/75d/28077.59adc1.pdf>
- Žovinec, E., Rosinský, R., Gatiaľ, V., Sender, B., Kozlíková, M. & Štefanidesová, M. (2024). *Revízia Katalógu podporných opatrení – Kvalitatívne zhodnotenie implementácie na základe fokusových skupín*. NIVaM.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2025) <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. (2025). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/596/20040101.html>
- Zákon 597/2003 Z. z. o financovaní škôl a školských zariadení. (2025) <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/597/>
- Vyhláška 339/2023 Z. z. o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii. (2025) <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/597/>
- Vyhláška 341/2023 Z. z. o materskej škole. (2024) <https://www.minedu.sk/data/att/a68/31342.c77f0d.pdf>
- Vyhláška 344/2023 Z. z. o základnej škole. (2025). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/344/>

AUTORI/AUTORKA

doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: ezovinec@ukf.sk

doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

hlavný manažér Plánu obnovy a odolnosti – Komponent K6

Oddelenie pre inklúziu a špeciálnu pedagogiku, rané a predškolské vzdelávanie

Odbor podpory formálneho vzdelávania

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Pluhová 8, 831 03 Bratislava

e-mail: rastislav.rosinsky@nivam.sk

Ústav romologických štúdií

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre

Kraskova 1, 949 01 Nitra

PaedDr. Barbora Sender, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogickej fakulty UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: bsender@ukf.sk

ŠKOLA AKO PRÍLEŽITOSŤ K VÝZVAM VO VZŤAHOCH MEDZI ŽIAKMI

BIELESZOVÁ, DUŠANA (2024).

Program rovesníckej mediácie. Wolters Kluwer.

ERICH PETLÁK

Na úvod recenzie využijem slová autorky, ktorá píše: „Škola je miestom, kde sa stretávajú rôzne osobnosti, záujmy a skúsenosti, čo môže viesť k výzvam vo vzťahoch medzi žiakmi. Preto je kľúčové, aby školy podporovali vytváranie zdravých vzťahov a pozitívnej atmosféry v triedach.“ Tieto slová ma oslovili spontánne, ale o to viac významovo. Prečo? V školách by sme najradšej mali všetkých žiakov rovnakých, čo je však nemožné, pretože rozdielnosť je prirodzená. Je mimoriadne dôležité ju pripomínať ako samozrejmú, no nemenej dôležité je pracovať s touto rôznorodosťou tak, aby sme z nej vyťažili to, čo je prospešné pre každého zúčastneného. Autorka ako skúsená učiteľka, autorka publikácií, štúdií a prednášok pre učiteľov nechce poučovať, ale predovšetkým viesť všetkých, ktorí pracujú s mládežou, k tomu, aby mediáciou predchádzali mnohým sociálno-patologickým javom. Ako odborníčka v danej oblasti prináša mnohé nové a v praxi overené metódy a formy mediácie. Posudzovaná publikácia je výsledkom jej priam neúnavného, hlbokého a úprimného záujmu o výchovnú prácu v školách.

Recenzovaná publikácia je rozdelená do troch častí: prvá – teoretické aspekty mediácie a s tým súvisiace vzťahy, druhá – rovesnícka mediácia a s tým súvisiace vzťahy, najmä program rovesníckej mediácie, tretia – praktická časť – ponúka 100 hier a aktivít zameraných na rozvoj sociálnych, komunikačných a mediačných zručností žiakov a podporu zdravých vzťahov v kolektíve.

V prvej kapitole sú spracované viaceré aspekty mediácie – aplikačná časť, podstata a roviny rovesníckej mediácie, sociálne kontexty, komunikácia ako nástroj prevencie a pod. Po jej preštudovaní konštatujem, že je v nej veľmi precízne a zodpovedne vysvetlené všetko, čo sa vzťahuje k danej oblasti. Považujem za správne, že autorka

nezabúda, ale s plnou vážnosťou vysvetľuje aj legislatívnu stránku oblasti. Text je mimoriadne čitateľný a zaujímavý, pretože autorka neostáva len v teoretickej rovine, ale viaceré oblasti „pretkáva“ výsledkami, ktoré získala vlastnou výskumnou, ale aj lektorskou činnosťou medzi učiteľmi. Mimoriadne cenné je, že text je dôsledne prepojený so životom a realitou výchovnej činnosti škôl, učiteľov a aj žiakov.

Druhá časť je spracovaná mimoriadne motivačne, napr. opis verbálnych a neverbálnych prejavov žiaka a s tým spojených ďalších aspektov – nenásilná komunikácia, bariéry komunikácie, mimika, aktívne počúvanie a teória štyroch uší, práca s emóciami atď. – nie sú spracované len formálnym opisom. Autorka do jednotlivých podkapitol vkladá viaceré významové nuansy – tým je text nielen zaujímavý čitateľný, ale aj významovo vysvetľujúci. Autorka v texte veľmi výstižne a na príkladoch „*učí čitateľa čo všetko sa dá „vyčítať“ z chovania a prejavov žiakov*“, teda ako rozumieť komunikácii, ako rozumieť vyjadreniam žiakov, ich prejavom a pod. Táto časť textu nenásilne, no pri tom zaujímavovo vysvetľuje mnohé špecifiká opisovanej stránky. Je v nej veľa príkladov a námetov pre správne uplatňovanie mediácie.

V tretej časti sa autorka analyzuje mnohé aspekty rovesníckej mediácie. Vysvetľuje, resp. zdôrazňuje, že ten, kto využíva mediáciu, si musí všímať, na koho je zameraná, aký je jej cieľ, aký má význam a ako bude realizovaná – to všetko z hľadiska kognitívneho, afektívneho a konatívneho. Osobitnú pozornosť venuje opisu zručností rovesníckych mediátorov. Oceňujem previazanosť textu s praxou, čo určite privítajú mnohí učitelia. O zameraní ďalšej časti textu autorka píše: „*ide o príručku, ktorá slúži ako komplexný sprievodca pre efektívnu implementáciu a podporu rovesníckej mediácie v školskom prostredí*.“ V zmysle tohto vymedzenia sú v kapitole podrobne spracované viaceré možné aktivity mediátorov v príprave na činnosti, opis, význam a úlohy spoločných prípravných stretnutí mediátorov ako príprava na mediáciu, opis a námety rôznych činností.

Na túto časť nadväzuje praktická časť – hry a aktivity. Využijem slová autorky, ktorými jasne a výstižne charakterizuje zámer: „*...časť publikácie je praktickým návodom na uplatňovanie mediácie a rozvoj sociálnych zručností u žiakov*.“ Autorka tu opisuje 100 rôznych aktivít, ktoré je možné využiť ako prípravu rovesníckych mediátorov na realizáciu mediácie. Pri opise činností a hier neostala len v rovine jednoduchého opisu, ale každú aktivitu spracovala veľmi podrobne z hľadiska cieľa, obsahového zamerania, pomôcok, možnej realizácie, príp. aj upozornenia na špecifiká tej-ktorej činnosti. Naozaj spracovanie, ktorému sa isto potešia učitelia v praxi.

Spracovaný text je mimoriadne aktuálny. Ak hodnotíme dianie okolo seba, musíme povedať, že v spoločnosti, žiaľ, aj v školách sa vyskytujú nežiaduce prejavy a nežia-

duce správanie. Uvedená publikácia je cenným prínosom do týchto výchovných procesov. Text je výsledkom viacročnej činnosti autorky v oblasti mediácie a **dôsledného** poznania reality v našich školách. Obsahuje celý rad námetov pre realizáciu neformálnej mediácie pedagógov, ale, a to je mimoriadne dôležité, do tejto činnosti sa usiluje zapojiť a pripravovať na mediáciu aj samotných žiakov. Predložený text je spracovaný na výbornej úrovni. Oceňujem, že spolu s odbornosťou prináša čitateľovi skutočne veľa podnetov a námetov konkrétnej realizácie mediácie. To považujem skutočne za mimoriadne prínosné a z praxe viem, že mnohí učitelia, ale aj študenti učiteľstva, sa dožadujú práve takýchto publikácií. Je to významný prínos pre rozvoj wellbeingu, ktorý v našich školách neraz chýba.

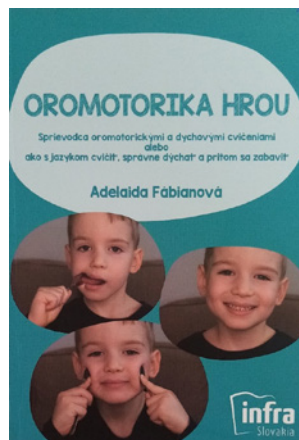
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

Fábianová, A. (2023). *Oromotorika hrou: sprievodca oromotorickými a dychovými cvičeniami, alebo, ako s jazykom cvičiť, správne dýchať a pritom sa zabaviť.*

INFRA Slovakia, s. r. o.

V publikácii nájdeme cvičenia overené praxou, zamerané na posilňovanie orgánov, ktoré sa zúčastňujú na prehltaní i hovorení. Jej cieľom je poukázať na dôležitosť terapie, ktorá je súčasťou prípravných cvičení smerujúcich k správnej výslovnosti či koordinovanému dýchaniu. Poskytuje prehľad oromotorických cvičení, ale i dychové cvičenia a tiež informácie o oromotorickom systéme.



Sasse, H. (2024). *Konflikty v mateřské škole: jak je zvládat pomocí nenásilné komunikace.*

Portál.

Konflikty v materských školách prebiehajú na rôznych úrovniach – ako v práci s deťmi, tak aj v kontakte s kolegynami alebo s rodičmi. S napätými situáciami je možné narábať konštruktívne s vedomím, že útok alebo útek, na ktoré sa pripravuje naše telo, nebýva účinným riešením. Publikácia ponúka spôsoby správania, ktoré nám pomôžu v takýchto situáciách k tomu, aby sme si udržali chladnú hlavu a jednali konštruktívne. Podstatné je uchovať si k tomu druhému úctu, rešpekt, zrozumiteľnosť a otvorenosť.

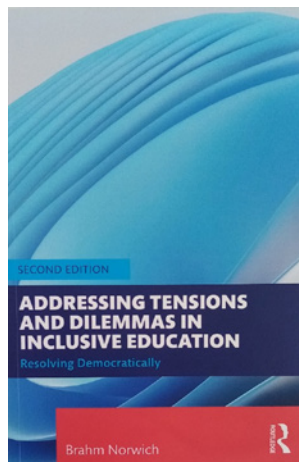
Autor je kouč, špecializujúci sa na predchádzanie konfliktným situáciám.



Norwich, B. (2024). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education* (2. vydanie).

Routledge.

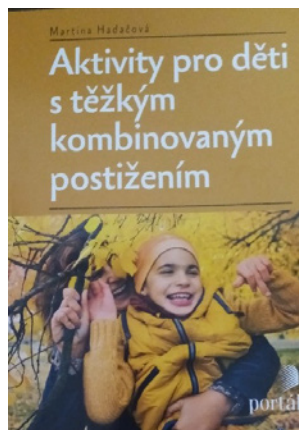
Duhé vydanie prináša kritickú analýzu pôvodného vydania tejto publikácie. Analýza integruje interakciu medzi rôznymi perspektívami a pozíciami v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Rozširuje prvé vydanie o postupy riešenia napätia a dilem v inkluzívnom vzdelávaní a rieši ich prostredníctvom demokratickej úvahy. Vychádza zo súčasných výskumov, teórie a politiky a reaguje na súčasné perspektívy vzdelávania detí a mladých ľudí s poruchami učenia. Autor Brahm Norwich rozširuje a zdokonaľuje pôvodný základný prístup z predchádzajúceho vydania a vychádza z toho, že praktická realizácia inklúzie zahŕňa napätie a dilemy, ktoré je potrebné riešiť a prediskutovať.



Hadačová, M. (2024). *Aktivity pro děti s těžkým kombinovaným postižením*.

Portál.

Kniha ponúka spektrum aktivít zameraných najmä na rozvoj zmyslového vnímania. Obsahuje 6 tematických blokov zameraných na ročné obdobia a všeobecné témy sebaobsluhy a hygieny. V knihe je každá aktivita opísaná jednoduchým spôsobom, so zoznamom vhodných pomôcok. Všetky aktivity sú obohatené o texty sprievodných básní alebo piesní, ktoré vnášajú do aktivít rytmus a tematické posilnenie. Jej cieľom nie je oboznámiť čitateľa s terapeutickými postupmi, ale skôr s jednoduchými a ľahko realizovateľnými aktivitami, ktoré môžu opatrovatelia využiť na doplnenie výchovného, terapeutického a liečebného programu detí doma, v škole a v ústavnej starostlivosti. Je určená pre výchovných a osobných asistentov, špeciálnych pedagógov, pracovníkov v sociálnych službách a rodičov starajúcich sa o deti s ťažkým (často kombinovaným) postihnutím.



Šéfredaktorka:	doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
Zástupca šéfredaktora:	Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.
Výkonná redaktorka:	Mgr. Miroslava Hajtmánková
Redakčná rada:	Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD. RNDr. Erika Fryková doc. PaedDr. Martina Kosturková, PhD. PaedDr. Eva Pupíková, PhD. doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD. PaedDr. Jana Tomášková, PhD.
Obálka:	Mgr. Ján Husár
Grafická úprava:	Stano Jendek Renesans, s. r. o.
Jazyková úprava:	Mgr. Miroslava Hajtmánková PaedDr. Jana Tomášková, PhD.
Preklad do angličtiny:	Mgr. Anna Pávová, PhD.

Na tomto čísle sa okrem členov redakčnej rady editorsky spolupodieľali:

PaedDr. Janka Ferencová, PhD. (PF PU v Prešove)
RNDr. Erika Fryková (Gymnázium J.A. Raymana, Prešov)
doc. PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD. (PF UKF v Nitre)
Jana Huttová (UNICEF)
doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD. (PF UKF v Nitre)
PaedDr. Dagmar Koštrnová (NIVaM, KP v Trenčíne)
Mgr. Andrea Ladecká (NIVaM, Bratislava)
PaedDr. Gyöngyi Ledneczská, PhD. (NIVaM, Bratislava)
Mgr. Andrea Lehenová, PhD. (NIVaM, KP v Trnave)
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (PF PU v Prešove)
PaedDr. Adela Melišeková Dojčanová, PhD. (PF UKF v Nitre)
PaedDr. Silvia Mináriková, PhD. (NIVaM, KP v Trnave)
PaedDr. Monika Miňová, PhD. (PF PU v Prešove)
doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD. (PF PU v Prešove)
Mgr. Robert Sabo, PhD. (NIVaM, KP v Banskej Bystrici)
PaedDr. Radka Teleková, PhD. (PF UKF v Nitre)
doc. PaedDr. Klára Velmovská, PhD. (PF UK v Bratislave)
prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD. (PF UKF v Nitre)
Mgr. Martin Vyšňa (NIVaM, KP v Nitre)
Mgr. Zuzana Zímenová (NIVaM, Bratislava)

