

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCA

2010

Bc. Jana Kotránová

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY A JEJ VPLYV
NA EFEKTÍVNU EDUKÁCIU**

Diplomová práca

Študijný program: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky

Školiteľ: Doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Konzultant:

Nitra 2010

Bc. Jana Kotránová

Zadanie záverečnej práce

Pod'akovanie

Touto cestou d'akujem doc. PaedDr. Jurajovi Komorovi, PhD. za pomoc, odborné vedenie, cenné rady a pripomienky, ktoré mi pomohli pri vypracovaní diplomovej práce.

Abstrakt

KOTRÁNOVÁ, J.: Diverzita školskej triedy a jej vplyv na efektívnu edukáciu. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta.

Školiteľ: Doc. PaedDr. Juraj Komora PhD.

Stupeň odbornosti kvalifikácie: Magister- Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Nitra: Pedagogická fakulta. 2010. 82 s.

Diplomová práca Jany Kotránovej sa zaoberá tým, ako sú základné školy pripravené prijať deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, či tam dostanú všetko, čo potrebujú: vzdelanie, výchovu, porozumenie, lásku, kamarátov, pocit spolupatričnosti, bezpečia, radosti a istoty. Práve týmto smerom je zameraná práca, ktorej cieľom je preskúmať pripravenosť škôl z hľadiska kvality podmienok na prácu pedagógov a zistiť spokojnosť žiakov s podmienkami edukácie a motivácie v práci vo vyučovacom procese. Práca je rozdelená na teoretickú časť, ktorá má tri kapitoly a praktickú časť. V teoretickej časti sa v prvej kapitole zaoberáme definovaním základných pojmov, v druhej kapitole uvádzame možnosti, prístupy, podmienky a výhody a nevýhody edukácie detí vyžadujúcich si špeciálnu starostlivosť. V tretej kapitole sme sa zamerali na úlohy školy v procese efektívnej edukácie, čo sa týka učiteľov, spolupráce s rodinou a zabezpečenie odbornej starostlivosti o žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V praktickej časti je spracovaný výskum: ciele, úlohy, hypotézy, metódy, organizácia a výsledky výskumu, ktoré sú zhrnuté v závere. Pri výskume sme použili dva druhy dotazníkov, jeden pre učiteľov a druhý pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a graf ktorý bol určený na zistenie pozície žiaka so sociálne znevýhodneného prostredia v škole a v triede.

Kľúčové slová: Diverzita. Edukácia. Klíma. Sociálne znevýhodnené prostredie. Špeciálne edukačné potreby.

Abstract

KOTRÁNOVÁ, J.: School class diversity and its influence on effective education. [University graduation project]. University of Konštantín Filozof in Nitra. The faculty of pedagogy.

Schooling instructor: Doc. PaedDr. Juraj Komora PhD.

Qualification expertness grade: Schooling science for primary education. Nitra:

The faculty of pedagogy. 2010. 82 p.

University graduation project of Jana Kotránová is basically concerned about readiness of elementary schools to accept socially disadvantaged children and conditions for all they need as: education, bringing up, understanding, love, friends, togetherness, safety, joy and certainty. The goal of this project is to explore schools readiness from the aspect of the quality of working conditions for pedagogues and discover the level of students satisfaction with education conditions and work motivation during educational process. The project itself is divided in two parts, first one-theoretical, has three chapters while the second one is practical. First chapter of theoretical part pays the attention to basic ideas definitions, the second chapter is concerned about possibilities, approaches, conditions, advantages and disadvantages of education of children with the need of special care. Third chapter concentrates on school tasks in the process of effective education regarding teachers, cooperation with families and providing professional care of students from socially unequal environment. Practical part of the project elaborates goals, tasks, hypotheses, methods, organisation and research outcomes summarized in closing statements. We have used two types of questionnaires during the research, one for teachers and the other one for socially disadvantaged students and the graph used for establishing concrete position of disadvantaged student in the school as well as in the class.

Key words: Diversity. Education. Climate. Socially disadvantaged environment. Special educational necessities.

Obsah

Obsah	6
Úvod	8
1 Charakteristika základných pojmov	9
1.1 Edukácia	9
1.2 Edukačné prostredie	12
1.3 Školská klíma	14
1.4 Interakcia	16
1.5 Diverzita	18
1.6 Integrácia	20
1.6.1 Edukácia v integrovaných podmienkach	20
1.6.2 Edukácia v segregovaných podmienkach	21
1.6.3 Kombinovaná edukácia.....	22
1.6.4 Individuálny vzdelávací plán (IVP).....	22
1.7 Pedagogická diferenciacia	25
2 Vzdelávanie žiakov vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť.....	30
2.1 Žiak vyžadujúci špeciálnu starostlivosť	30
2.1.1 Edukácia telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených	31
2.1.2 Edukácia mentálne postihnutých	32
2.1.3 Edukácia žiakov s poruchami správania	34
2.1.4 Edukácia nadaných detí	36
2.1.5 Edukácia detí s poruchami učenia.....	37
2.1.6 Edukácia autistického dieťaťa	39
2.1.7 Edukácia detí s poruchami reči	41
2.1.8 Edukácia detí s poruchami sluchu.....	42
2.1.9 Edukácia detí s poruchami zraku	44
2.1.10 Edukácia detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.....	46
3 Špecifiká edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia	48
3.1 Učiteľ v edukačnom procese	48
3.2 Spolupráca s rodinou	51
3.3 Odborná starostlivosť	53
3.3.1 Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	53
3.3.1.1 Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie	54

3.3.1.2	Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva	54
3.3.2	Špeciálne výchovné zariadenia	55
3.3.2.1	Diagnostické centrum	55
3.3.2.2	Reedukačné centrum	56
3.3.2.3	Liečebno-výchovné sanatórium	56
3.3.3	Špeciálny pedagóg v procese edukácie	56
3.3.4	Školský psychológ v procese edukácie	57
3.3.5	Výchovný poradca v procese edukácie	57
4	Analýza výsledkov skúmanej problematiky	59
4.1	Cieľ, úlohy a hypotézy výskumu	59
4.2	Metódy a metodika výskumu	60
4.3	Organizácia výskumu	60
4.4	Výsledky výskumu a ich interpretácia	62
5	Diskusia	75
6	Odporúčania pre prax	77
	Záver	78
	Zoznam použitej literatúry	79
	Prílohy	

Úvod

**„Nie je dôležité to čo robíme,
ale koľko lásky do svojej činnosti vložíme.**

Robme malé veci s veľkou láskou.“

(Matka Tereza)

Slová osobnosť a človek síce znejú rovnako, ale nie sú synonymné. Človekom sa narodíme a osobnosťou sa stávame počas života vplyvom rôznych faktorov. Niektoré faktory pôsobia viac menej závisle od našej vôle a vedomia, iné zas nie. Medzi nemenej dôležitú skupinu faktorov patrí edukácia, ktorá sa zameriava na organizovaný rozvoj osobnosti.

Každá spoločnosť, ktorá má záujem na svojom napredovaní sa neustále snaží prehlbovať vzdelávanie, kultúrnu a estetickú úroveň svojich občanov. Preto sa snaží vytvárať čo najoptimálnejšie podmienky pre výchovu a vzdelávanie všetkých vrstiev obyvateľstva.

Predmetom záujmu spoločnosti sú prirodzene nielen zdravé deti a mládež, ale aj deti vyžadujúce si špeciálnu starostlivosť z dôvodu mentálneho, senzorického, somatického, komunikačného, citového alebo vôľového narušenia, ako aj z dôvodu iných špecifických daností.

Nemalé percento žiakov základných škôl tvoria deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto deti prichádzajú z rodín, ktoré sú na zreteľne nižšej sociálnej a kultúrnej úrovni ako ostatné deti. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v porovnaní s ostatnými deťmi nie sú dostatočne pripravené na vstup do školy, pretože majú nedostatok materiálnej a výchovnej starostlivosti v rodine.

Rodina a škola sú dva najvýznamnejšie činitele v rozvoji osobnosti dieťaťa. Majú síce rozdielne úlohy, práva a povinnosti ale pri výchove a vzdelávaní by ich mal spájať spoločný cieľ. Pretože deti zo sociálne znevýhodneného prostredia nemajú dostatočnú podporu v rodine, dôležitým činiteľom v ich živote sa stávajú učiteľ a škola. Výchovné pôsobenie školy má umožniť dieťaťu zo sociálne znevýhodneného prostredia optimálnu kvalitu výchovy a vzdelania. Vyžaduje si to však diferencované a všestranne dobré vzťahy medzi rodinou a školou, zamerané tak, aby škola pomáhala rodičom pri výchove, ale súčasne sa mohla oprieť o ich podporu pri utváraní čo najlepších podmienok na výchovno-vzdelávací proces.

1 Charakteristika základných pojmov

Predmetom pozornosti našej práce je diverzita a edukácia v školskom prostredí. Analýza teoretických a praktických otázok súvisiacich s edukáciou, sa v súčasnosti javí ako aktuálna. Dôvodom sú predovšetkým celospoločenské zmeny vyplývajúce z globalizácie, ktoré v posledných rokoch významným spôsobom ovplyvnili náš školský systém, predovšetkým edukáciu v školskom prostredí. V nasledujúcich kapitolách sa bližšie venujeme pojmom, ktoré s edukáciou v školskom prostredí súvisia.

1.1 Edukácia

Základným a prirodzeným ľudským právom je právo žiť vo svojej prirodzenej rodine, prirodzenej sociálnej komunite, v prirodzenom prostredí. Každé dieťa má právo na vzdelanie a to mu môže zabezpečiť výchovno-vzdelávacia inštitúcia, v tomto prípade škola. Práve škola je inštitúciou, ktorá má zabezpečiť všetky potreby a podmienky nevyhnutné pre osobnostný rast každého dieťaťa. Z dostupnej literatúry je zrejmé, že edukácia je predmetom pozornosti viacerých významných predstaviteľov pedagogiky.

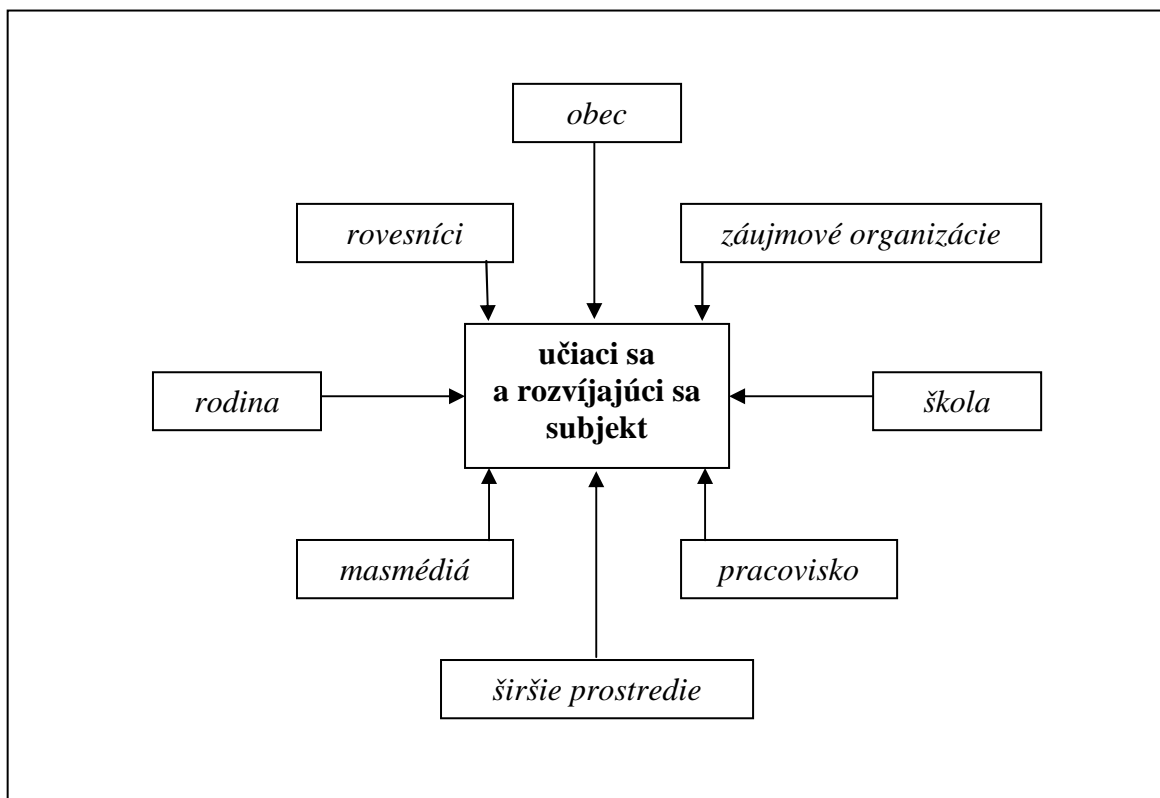
V odbornej literatúre sa často stretávame s pojmom edukačný proces, na čo upozorňuje aj J. Průcha vo svojom diele *Moderní pedagogika* (2002). Podľa J. Průchu možno za edukačné procesy považovať všetky také činnosti ľudí, pri ktorých dochádza k učeniu subjektu, ktorému je iným subjektom exponovaný určitý druh informácie a to priamo, alebo sprostredkované. Niektorí teoretici začínajú používať v zmysle pojmu „edukačný proces“ práve termín edukácia a súhrnne ním označujú tradičný pojem „výchova a vzdelávanie“. Termín edukácia je vhodnejší, než termín „edukačný proces“ aj vzhľadom na medzinárodný úzus, ako ekvivalent k anglickému pojmu „education“.

Edukácia je dlhodobý proces, na ktorom sa špecifickým spôsobom podieľajú učiteľ a žiak. Učiteľ na vyučovaní navodí atmosféru aktívnej činnosti a žiak svojim aktívnym a uvedomelým prístupom si osvojuje nové vedomosti a návyky. Z tohto pohľadu plní edukácia tieto funkcie:

- rozširuje okruh poznania žiaka
- utvára a prehľbuje vzťah k životu prostredníctvom poznania
- napomáha socializácii jedinca (Opatřil, S., 1985)

V slovníku cudzích slov (1997, s. 154) sa edukácia uvádza ako výchova, vzdelávanie.

Š. Švec (1995, s. 135–136) edukáciu popisuje ako zámerné výchovné pôsobenie relevantného prostredia, je preto zložkou komplexného javu sociálneho formovania osobnosti. To znamená, že je súčasťou socializácie ako celospoločenského procesu včleňovania jednotlivcov do svojej komunity so špecifickou kultúrou. Socializačnými činiteľmi sú rodina, výchovné ústavy, škola, spoločenské a osvetové inštitúcie a organizácie. Vplyvy socializačných činiteľov ako edukatívne relevantných faktorov sociálneho prostredia v ontogenéze jednotlivca Š. Švec znázorňuje Obr. 1.



Obr. 1 Stávajúca sa osobnosť v sociálnom prostredí

R. Rosinský (2009, s. 139) uvádza edukáciu vo vzťahu s kultúrou. Interakcia edukácie a kultúry vystupujú ako konštruktivistické, sociokognitívne teórie edukácie, ktoré vychádzajú z toho, že poznanie má činnostný pôvod. Je teda dôsledkom činnosti človeka, ktorou vstupuje do interakcie s prostredím.

V súčasnosti nemôžeme zabúdať na vzdelávanie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami. Edukáciou týchto detí sa zaoberá špeciálna pedagogika. Cieľom špeciálnej edukácie je vychovávať a vzdelávať jedincov so špeciálnymi výchovnými potrebami tak, aby sa čo najskôr vyrovnali so svojimi danosťami aby mohli prežiť plnohodnotný život. Pri

edukácii sa využívajú potencionálne možnosti jedinca, jeho motivácia, schopnosti, kreativita a tvorivosť. (Vašek, Š., 2000, s. 8)

Pre teóriu edukácie sú zároveň potrebné názvy pre subjekty edukácie. Zaužívané termíny, ktoré sa svojim konkrétnym významom vzťahujú čisto k školskému prostrediu sú pojmy „žiak“ a „učiteľ“. Pre všeobecnú teóriu edukácie sú zároveň potrebné všeobecné názvy pre subjekty edukácie. Zaužívané termíny „žiak“ a „učiteľ“ však túto požiadavku všeobecnosti nespĺňajú, nakoľko sa svojim konkrétnym významom vzťahujú čisto k školskému prostrediu.

Každý kto prichádza do styku so školským vzdelávaním, či už v úlohe učiteľa, školského inšpektora, rodiča, si uvedomuje, že edukačný proces je závislý napríklad na tom, akí žiaci sú vzdelávaní, koľko ich v danej triede sedí, či ich vyučuje skúsený učiteľ, alebo začiatočník, či sa používajú dobré učebnice atď. Učitelia zvyknú hovoriť o „materiále“ s ktorým musia pracovať, t.j. o svojich žiakoch s určitými charakteristikami (napr. zlí, hlúpi, pracovití, horší než vlani). Rodičia sa zas zaujímajú viac o charakteristiky učiteľov, ktorým sú ich deti zverené (napr. sú málo prísni, nespravodliví, alebo naopak, požadujú od detí príliš veľa). Tak ako pedagógovia, tak aj laická verejnosť si uvedomujú existenciu určitých vstupných determinantov školských edukačných procesov. (Průcha, J., 2002, s. 102)

Keďže vstupné determinanty zohrávajú v edukačnom procese veľmi významnú úlohu, je podľa nášho názoru potrebné aspoň v stručnosti objasniť tento výraz. Ako uvádza J. Průcha (2002, s. 103) termín „determinant“ (pôvodom z latinského *determinare* = vymedzovať, ohraničovať) sa používa v pedagogickom výskume a v sociálnych vedách s významom „rozhodujúci činiteľ, určujúci faktor“. Determinácia teda znamená „určujúci vplyv, rozhodujúce pôsobenie niečoho na niečo“.

Humanistické prístupy zdôrazňujú dôležitosť edukácie a tiež vnútorný svet edukanta, jeho osobné myšlienky, emócie a pocity ktoré pôsobia ako sila pri jeho osobnostnom raste (Badinská, M., In Porubská, G., 2006, s. 66).

M. Zelina (1996, s. 11) uvádza, že výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie pričom prvá axióma neneguje vzdelávanie, len zdôrazňuje skutočnosť, že je potrebné redukovať neefektívne vzdelávanie a posilniť metódy výchovy, venovať väčšiu pozornosť prežívaniu, hodnotovým systémom, motivácii, citom a tvorivosti.

Niekedy je len veľmi ťažko určiť kritéria efektívnej edukácie. Vo všeobecnosti sa dá povedať, že efektívna edukácia sa najlepšie uplatňuje vo vyhovujúcom edukačnom prostredí.

1.2 Edukačné prostredie

V niektorých školách a triedach sú žiaci spokojní a šťastní, iné triedy sú podľa niektorých detí nudné, do školy chodia s nechuťou, pretože sa cítia stiesnene, alebo majú z niečoho strach, necítia pocit bezpečia. Vyjadrenia žiakov súvisia s tým, čo v škole prežívajú a následne to hodnotia. Spokojnosť žiakov vo všeobecnosti je najčastejšie hodnotený z týchto hľadísk: veľkosť triedy a školy, učebnú motiváciu, očakávania od života v škole, fyzické prostredie triedy, stres, absencie v škole. Spokojnosť žiakov so životom v škole má súvis so širšími ukazovateľmi, so životom žiaka vo všeobecnosti. (Tamášová, V., 2005, s. 76) Pojem edukačné prostredie je v pedagogike pomerne nový. Edukačné prostredie je jedným z kľúčových konceptov, ktorý umožňuje adekvátne vysvetliť javy a procesy edukačnej reality. Už v stredoveku existovalo vedomie toho, že edukácia sa realizuje v určitých konkrétnych podmienkach a situáciách. Zodpovednosť za vzdelávacie výsledky leží na celej triede, v ktorej sa edukačný proces realizuje, v ktorej sa tento proces uskutočňuje. To znamená, že je potrebné v triede vytvoriť také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť. Úlohou učiteľa je vytvoriť prostredie, ktoré spĺňa základné potreby detí v školskom prostredí, a to sú napríklad: radosť, bezpečnosť úcta, spolupatričnosť, atď. Pociť spolupatričnosti vyžaduje kladné prijatie každého člena skupiny, toleranciu odlišností prijatť a oceniť. Za dôležité považujeme určité priateľské gestá, pozdravy, hry, rozhovory čestnosť, úprimnosť, uvedomiť si, že nie som ja sám, ale že sme „my“. Je potrebné v triede zabezpečiť u žiakov pocit bezpečia a pomoci ak majú potrebu vzdelávať sa tak, ako to dokážu, podľa svojich schopností tempa a záujmov.

Už v dielach J. A. Komenského, najmä v knihe Veľká didaktika sú obsiahnuté početné návrhy vzťahujúce sa k vytváraniu optimálneho edukačného prostredia pre školskú výučbu. V edukačnom prostredí, ktoré sa realizuje v školskej budove a triede, pôsobia určité faktory, ktoré ho môžu pozitívne, alebo negatívne ovplyvniť. J. A. Komenský poukazoval predovšetkým na fyzické (priestorové) faktory edukačného prostredia v škole t.j. usporiadanie vnútorného a vonkajšieho prostredia školy tak, aby bolo „príjemné“. Uvedené ponímanie edukačného prostredia pretrvávalo v pedagogickej teórii do nedávna. Ešte v 80. rokoch nachádzame v Medzinárodnej pedagogickej encyklopédii T. Husén a T. N. Postlethwaite (1985) pri výklade pojmu „učebné prostredie“ nasledovnú definíciu: Učebné prostredie je vytvárané všetkými fyzikálno-senzorickými elementmi, ako je osvetlenie, farba, zvuk, priestor, nábytok a iné, ktoré charakterizujú miesto, v ktorom sa má žiak učiť. Od 70. rokov sa postupne rozvíjalo aj iné ponímanie edukačného prostredia,

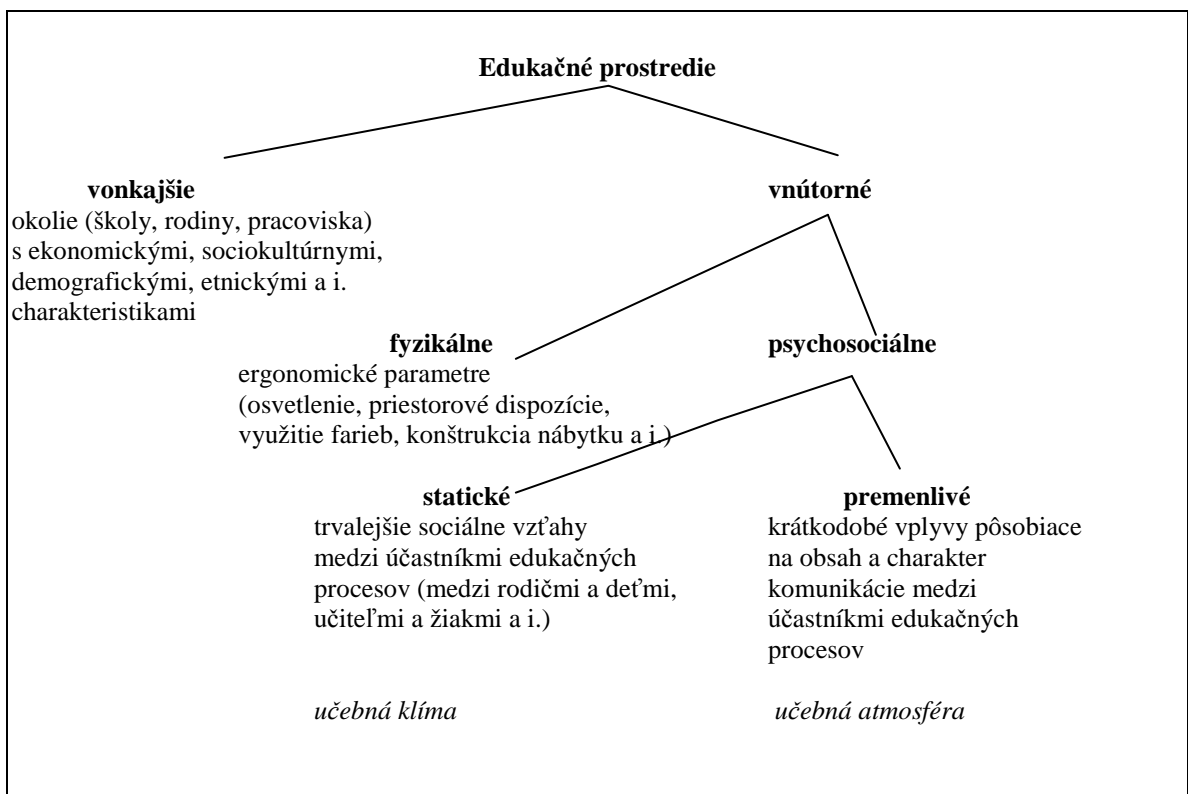
ktoré edukačné prostredie chápať ako súbor psychosociálnych vplyvov a vzťahov pôsobiacich v edukačných školských procesoch. (Průcha, J., 2002, s. 68-72)

Edukačné prostredie pre žiakov predstavuje trieda v ktorej je skupina jedincov vo vzájomnom vzťahu, čo znamená že sa navzájom ovplyvňujú a charakterizujú ich tieto rysy:

- skupina detí
- pravidelný kontakt
- prítomnosť učiteľa
- povinnosť byť súčasťou triedy
- mať spoločný cieľ vzdelávať sa
- vzdelávanie prebieha v škole

Každá skupina, teda aj trieda je jedinečná a má vlastnú štruktúru, stupeň súdržnosti, cieľ, normy a hodnoty. (Auger, M.-T., 2005, s. 29)

Chápanie pojmu edukačné prostredie v ponímaní modernej pedagogiky znázorňuje aj J. Průcha (2002, s. 70) a to prostredníctvom súhrnnej schémy, ktorú uvádzame na Obr. 2.



Obr. 2 Edukačné prostredie (v ponímaní modernej pedagogiky)

Z obrázku 2 môžeme vyčítať, že edukačné prostredie môže byť rôzne a závisí od rôznorodosti zúčastnených objektov, od foriem a metód edukačných procesov.

1.3 Školská klíma

Z predchádzajúcej podkapitoly je zrejmé, že jedným z faktorov, ktorý zohráva dôležitú úlohu v edukačnom prostredí školy je školská klíma.

Ak prostredie triedy podnecuje osobnostný, emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa, malo by byť podnetné, vhodne upravené a usporiadané tak, aby boli splnené všetky požiadavky pre prácu učiteľa a tiež žiakov. Veľmi dôležité je materiálne vybavenie triedy, ale väčší a prvotný význam je vytvorenie priaznivej klímy - atmosféry v triede. Už v 70. rokoch pedagogickí výskumní pracovníci klímu a atmosféru v školách a tiež triedach. Zhodli sa v tom, že atmosféra v triede sa dá precítiť, avšak len veľmi ťažko sa dá popisovať a hodnotiť. Neskôr pedagogické výskumy dospeli k tomu, že sa dá klíma edukačného prostredia merať.

Pojem klíma pochádza z gréckeho slova, ktoré v preklade znamená podnebie. Pojmom klíma sa teda vyjadrujeme o istom prostredí, o „podnebí“ prostredia. V takomto prenesenom význame sa aj v pedagogike zaužívali také pojmy ako je klíma školy, klíma triedy, klíma školského prostredia.

Klíma školy je v literatúre opísaná a definovaná z viacerých hľadísk. Najčastejšie sa vymedzuje takými pojmami ako: atmosféra školy, duch školy, étos školy, kultúra školy, podmienky školy, prostredie školy, skupinová subkultúra, sociálny systém školy atď. V literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými definíciami školskej klímy. Ako uvádza E. Petlák (2006, s. 16) „niektoré definície vymedzujú klímu školy komplexnejšie (širšie), iné menej komplexne (zúžene). V definíciách komplexnejšieho vymedzenia sú uvádzané: vzťahy medzi osobnosťou a prostredím, sociálna klíma ako kultúra školy s jej hodnotami, normami, názormi, klíma ako súbor subjektívnych pohľadov zúčastnených jedincov, vzájomné vzťahy osadenstva školy a pod. V definíciách užšieho zamerania sú uvádzané: klíma ako organizačná ideológia - ciele a hodnoty školy, klíma ako „nálada“, psychický stav, ako sociálna klíma typická pre triedu, klíma ako všetky pravidlá života v triede, klíma ako sprostredkovateľ medzi žiakmi a učiteľmi a pod.“ Ďalším kritériom pre definovanie školy je kultúra didaktického procesu a sociálny aspekt, teda sociálna klíma. Kultúru didaktického procesu možno vyjadriť ako kvalitu školského prostredia, spojenie obsahu vzdelania so životom, orientácia na žiaka v procese vyučovania, šanca na úspech, dôraz sa kladie na procesúalnu stránku vyučovania. Sociálna klíma býva vyjadrená ako zaangažovanie učiteľov na práci, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, vzťahy žiak – žiak,

spolurozhodovanie, vzájomné spolužitie atď. Školská klíma teda zahŕňa celkovú kvalitu prostredia v škole. (Petlák, E., 2006, s.17)

J. Cepeková a B. Kosová (1996, s. 54) uvádzajú, že školská klíma je vytvorená interakciou medzi učiteľom a žiakom. Klíma školy je vytváraná systémom vzťahov učiteľov, žiakov, riaditeľa školy a ďalších výchovných činiteľov v škole. Na základe ich interakcie sa vytvárajú štruktúry pravidiel spolupráce, vzájomného ovplyvňovania názormi a postojmi a tiež sociálna spolupatričnosť.

Z pedagogického hľadiska sa pod klímou triedy rozumie dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov na udalosti v triede, ako aj pedagogické pôsobenie učiteľa. Ide tak o široké pôsobenie viacerých činiteľov: učiteľ (jeho autorita, výchovný štýl), vzťahy (emocionálne bezpečie), riadenie pedagogického procesu (disciplína), vedenie žiaka k jeho osobnostnému rozvoju a sebarozvoju. (Kosová, B., 2000, s. 107)

Atmosféra triedy má na žiaka a jeho učenie veľký vplyv. Nevhodná je ani veľmi uvoľnená atmosféra, kde si robí každý čo chce, ani autoritatívne riadená trieda, v ktorej učiteľka vyžaduje najvyššiu pozornosť. Pre edukáciu je najvhodnejší pocit uspokojenia, súdržnosti, zamerania na cieľ a priateľské ovzdušie. (Vendel, Š., 2007, s.219)

Klíma triedy úzko súvisí aj s mierou zapojenia žiakov do procesu učenia. V tomto smere klímu ovplyvňujú:

- počet žiakov v triede - pri vysokom počte nemôže učiteľ komunikovať so všetkými žiakmi (mal by využívať neverbálnu komunikáciu)
- lokalizácia žiakov v triede- spravidla má každý žiak svoje miesto (presadenie žiaka môže ovplyvniť jeho výsledky)
- uprednostňovanie niektorých žiakov - učiteľ poskytuje rôzne možnosti zapojenia do vyučovania (negatívne pôsobí tzv. škatuľkovanie žiaka). (Kalhous, Z., 2002, s. 397)

Vytvorenie priaznivej klímy v triede v zmysle naplnenia tvorivo humanistických dimenzií vytvára emocionálne bezpečie. Trieda sa tak môže stať bezpečným sociálnym prostredím, v ktorom vzájomné vzťahy a interakcie podnecujú osobnostný, emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa a posilňujú jeho sociálnu identitu.

1.4 Interakcia

Jednou z axiém tvorivo-humanistickej výchovy je zmena vzťahu učiteľa k žiakovi. Túto novú kvalitu uvedenej vzťahovej dimenzie je potrebné chápať predovšetkým ako orientáciu učiteľa na žiaka, na rozvoj a sebarozvoj jeho osobnosti a na znižovanie miery direktívnosti vo vyučovacom štýle učiteľa. Takto riadený edukačný proces výrazným spôsobom podporuje a pozitívne ovplyvňuje aktivitu žiakov, pretože u nich stimuluje potrebu seberealizácie a vytvára priaznivé prostredie na prejavy ich tvorivej aktivity. (Fenyvesiová, L., 2004, s. 118)

Nikde na svete neexistujú dvaja úplne rovnakí ľudia. Neexistujú teda ani dvaja rovnakí žiaci, ani dvaja rovnakí učitelia. Jedným zo znakov, ktorým sa od seba líšia je spôsob, akým reaguje konkrétny učiteľ na žiakov a ako žiaci reagujú na neho. Zdravý pocit sebadôvery je veľmi dôležitý pre schopnosť nadväzovať vzťahy navzájom. Deti, ktoré vidia seba v pozitívnom svetle, budú tak vnímať aj ostatných spolužiakov. Slabá sebadôvera často spôsobuje konflikty. Je mimoriadne dôležité, aby sa učiteľ snažil u žiakov rozvíjať sebadôveru. Pri upevňovaní sebadôvery je dôležité, aby dieťa poznávalo samo seba a spolužiakov navzájom. To znamená: poznávať seba, spolupracovať a pomáhať spolužiakom, kladne reagovať pri konfliktoch, vedieť prijať kritiku. Ak učiteľ naučí žiakov počúvať, pýtať sa pomôže im lepšie chápať svet. Toto obojstranné reagovanie predstavuje akýsi základ interakčných vzťahov v triede. K interakcii vo vyučovacom procese dochádza prostredníctvom vyučovacích metód, ako napríklad:

- využívanie pozitívneho hodnotenia
- učivo podávať podľa schopností
- prejavovať maximálnu trpezlivosť a pochopenie
- využívať dostatočný názorný materiál
- individuálne pristupovať ku každému žiakovi

L. Fenyvesiová (2004, s. 119) chápe vyučovací štýl ako: „prevládajúci a pre učiteľa typický spôsob konania, ktorý sa uplatňuje na vyučovacej hodine. Je v kontexte cieľového zamerania konkrétnej vyučovacej hodiny a časovo - priestorových okolností. Prejavuje sa predovšetkým v štruktúre didaktických aktivít učiteľa, vo forme, obsahu a spôsobe komunikácie so žiakmi, v spôsobe riadenia a kontroly ich práce.“ P. Gavora definuje interakčný štýl ako relatívne trvalú charakteristiku osobnosti pedagóga.

Uplatnenie interakčného štýlu závisí od:

- osobnosti učiteľa,

- od žiakov, osobností v skupine,
- od konkrétnej situácie a úloh.

Z uvedeného je zrejmé, že štýl je podmienený pôvodnými i získanými dispozíciami konkrétneho učiteľa, jeho kognitívnym štýlom, temperamentom, sebavedomím, profesijnými vedomosťami a spôsobilosťami a zároveň kontextom situácie v ktorej sa realizuje (filozofia školskej edukácie, vyučovací predmet, cieľ a typ vyučovacej hodiny, zloženie triedy). (Fenyvesiová, L., 2004, s. 119–120)

Existujú rôzne typológie vyučovacích štýlov, čo súvisí s rozmanitosťou kritérií, ktoré sa uplatňujú pri posudzovaní interakcie medzi učiteľom a žiakom. V dostupnej literatúre sa najčastejšie stretávame s tromi typmi, alebo štýlmi výchovy:

1. demokratický, teda sociálne integračný,
2. autoritatívny, čiže autokratický
3. liberálny, tzv. laissez faire.

Z hľadiska kognitívneho rozvoja žiakov je možné konštatovať, že najlepšie učebné výsledky dosahujú žiaci vtedy, keď je ich učiteľ dobrý organizátor, ale zároveň dostatočne prísny. Prílišná neistota a nespokojnosť učiteľa produkuje u žiakov slabšie výsledky. Rovnako aj veľká zodpovednosť, ktorú kladie učiteľ na plecia žiakov prispieva k nižšej úrovni vedomostí a zručností. Pre rozvoj citov, motivácie a afektívnej stránky osobnosti má najväčší vplyv učiteľovo napomáhanie žiakom a jeho dobré organizačné schopnosti. Ak teda učiteľ chce dosahovať so žiakmi vynikajúce výsledky v oblasti vedomostí a zručností musí byť prísny a dominantný, ak však chce zároveň žiakov motivovať do učenia a vytvárať priaznivú atmosféru v triede musí byť tiež chápacím a napomáhajúcim pedagógom.

Učiteľ realizuje svoje vzdelávateľské a vychovávateľské úlohy v rámci vyučovania. Vytvorenie priaznivej klímy a interakcie vytvára u žiakov pocit bezpečia. To však môže zabezpečiť len tvorivý, láskavý, spolupracujúci a súčasne primerane náročný učiteľ, ktorý je pre žiakov veľkým vzorom. Nemenej dôležitá je interakcia s vrstovníkmi, ktorá učí priamo postojom, hodnotám vedomostiam a schopnostiam, ktoré nemôžu získať od dospelých, vrstovnícke vzťahy poskytujú priateľstvo iné ako s dospelými, spolužiaci môžu motivovať k podávaniu vyšších výkonov, tiež učia vidieť a riešiť rôzne situácie zo svojho uhla pohľadu a z pohľadu iných. Trieda je miestom vzťahov, či už ide o vzťahy učiteľ – žiak alebo medzi žiakmi navzájom, kde spoločne zdieľajú rôzne životné skúsenosti, spoločne riešia problémy, prijímajú a dodržujú spoločné normy a pravidlá.

Účinnosť skupiny závisí čiastočne od štrukturálnych znakov – od veľkosti skupiny, od štruktúry statusov od kanálov komunikácie, ale aj zloženia členstva ktorú nám popisuje ďalšia podkapitola.

1.5 Diverzita

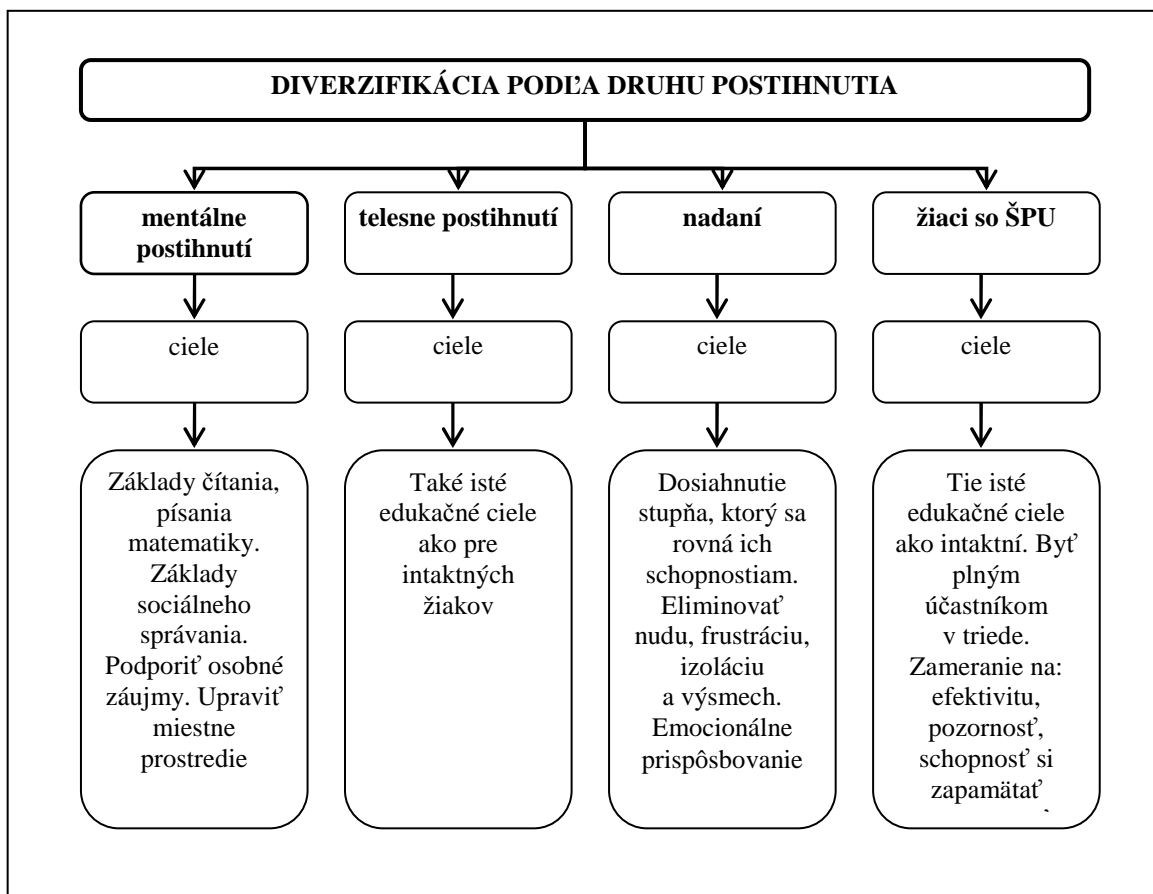
Každé dieťa má právo prežiť svoj život plnohodnotne. A práve plnohodnotný život mu môže poskytnúť rodina a tiež škola. Škola nie je len prostriedkom na získavanie vedomostí, ale aj miestom, kde sa u žiakov formujú postoje a názory., teda aj postoje k ľuďom, ktorí sa od nás v niečom odlišujú. Škola by mala poskytovať príležitosti na získavanie vedomostí a sociálnych spôsobilostí všetkým žiakom bez rozdielu na nadanie, pohlavie, rasu, zdravotné, či mentálne postihnutie. Z uvedeného vyplýva, že nie všetci žiaci v škole alebo školskej triede sú rovnakí a tu sa stretávame s pojmom diverzita. Všetci títo „iní“ žiaci majú právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní s rešpektovaním jeho schopností a zdravotného stavu, na vyučovanie pedagógom s odbornou spôsobilosťou, na úctu k svojej osobe a ochranu pred fyzickým a duševným násilím.

Homogenita znamená, že je niečo rovnaké, že sa niečo skladá z častí, ktoré sú rovnakého druhu. Opakom homogenity je diverzita (diverzifikácia), t.j. rozmanitosť, ktorá sa skladá z rôznych typov alebo je sformovaná z rôznych častí. (Seidler, P., 2005, s. 92)

Podľa P. Seidlera (2005, s. 92–93) úlohou diverzity je:

1. Vyučovať - učiť sa z hľadiska vzdelávacej perspektívy (ktorej základom je perspektíva diverzity). Znamená to, že všetci - učitelia, vychovávateľia, žiaci, rodičia, by sa mali naučiť zhodnúť sa na normách a hodnotách, ktoré budú zachovávať ako skupina a ktoré im umožnia stanoviť si ciele a dosahovať ich. Táto úloha môže byť ťažšia pre učiteľov ako pre žiakov, pretože žiaci sú viac zvyknutí na školské normy, zatiaľ čo učitelia sú viac zvyknutí tieto normy stanovovať a myslia si, že majú právo ich stanovovať. Celý tento proces musí byť dohodnutý v rámci skupiny.
2. Priamo vyjadriť čo máme spoločné a ako sa každý líši od tých ostatných. Zároveň je potrebné brať do úvahy, že všetci majú určité zvláštnosti, ale i podobnosti. Je dôležité vyhýbať sa jednoznačnému označeniu nedostatkov žiaka, neoznačovať žiaka „nálepkou“, aj keď niekedy je nálepka vhodná.

Pokiaľ bude prijatá táto perspektíva, pojmy ako vzorný žiak a školská neúspešnosť strácajú zmysel.



Obr. 3 Východiská diferenciacie vzhľadom na výnimočnosť (Seidler, P., 2005)

Učiteľ neštandardných detí má predovšetkým rešpektovať zvláštnosti týchto detí. Tieto zvláštnosti ich však nemajú vydeľovať ako špeciálne bytosti. Nie je to ani humánne, ani psychologicko-pedagogické. Má k nim pristupovať s rešpektovaním ich špecifickosti, ktorá sa nevymedzuje ich postihnutím, anamnézou, fyzickým alebo mentálnym handicapom, alebo ich inštitucionálnou výchovou. Preto zámerom práce nie je vydeľovať osobitne špecifickosť výchovy pre sluchovo, zrakovo, telesne, mentálne neštandardné deti, je to špecifickosť podobná inej pri jedinečnosti každej ľudskej bytosti. Tradičná škola grupovala deti, biľagovala ich a najmä sa snažila socializovať, systém tvorivo-humanistickej výchovy sa snaží každé personalizovať, teda rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť seberealizácie. (Zelina, M., 1996, s. 16)

S diverzitou úzko súvisí integrácia, pretože všetci žiaci bez ohľadu na stupeň vzdelania a druh postihnutia majú nárok na vzdelanie v bežných edukačných inštitúciách.

1.6 Integrácia

Integrácia postihnutých detí, ktoré si vyžadujú individuálnu starostlivosť zaradených do škôl bežného typu je v súčasnosti neodmysliteľnou realitou. Je jednou z foriem starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. O školskú integráciu ide vtedy, ak sú žiaci so špeciálno-výchovnými potrebami zaraďovaní do tried s intaktnými žiakmi školy a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy prispôsobujeme ich vzdelávacím potrebám. Podľa zloženia skupiny možno hovoriť o integrácii:

1. úplnej - jedno dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaradené v skupine, resp. triede s intaktnými deťmi.
2. čiastočnej - špeciálna trieda detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v škole bežného typu.
3. otočnej - intaktné deti zaradené do skupín detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. (Pavlíková, O., 2005, s. 8)

V ľudskom spoločenstve existuje skupina osôb líšiacich sa od väčšiny preto, lebo sú „iní“ (majú rôzne postihnutie, či narušenie). Spoločnosť k tejto skupine ľudí zaujíma rôzne postoje. V týchto postojoch prevažujú myšlienky segregácie aj myšlienky integrácie. Segregačné či integračné snahy ovplyvňujú rozdelenie spoločnosti na majoritné a minoritné skupiny, ako aj postoje tolerancie a intolerancie v spoločnosti.

1.6.1 Edukácia v integrovaných podmienkach

Pod integrovanou výchovou a vzdelávaním rozumieme spoločnú výchovu a vzdelávanie odlišných skupín alebo jednotlivcov. V širšom význame integrácie postihnutých a narušených jedincov do spoločnosti predstavuje ich čo najväčšie až úplné začlenenie do všetkých aktivít v rámci spoločnosti, vytváranie rovnakých možností pre „normálny“ život. Termín integrovaná výchova a vzdelávanie znamená spoločnú výchovu a vzdelávanie postihnutých či narušených jedincov s intaktnými. (Vašek, Š., 2000, s. 62)

Postihnuté dieťa má právo na to, aby mu spoločnosť poskytovala tie isté príležitosti a podnety na jeho vývin, ako poskytuje ich zdravým, normálnym rovesníkom a že špeciálna výchova a vzdelávanie je vlastne len istou formou individuálneho prístupu. V rámci hnutí za proklamáciu ľudských práv detí sa ukázalo, že špeciálnopedagogické inštitúcie nie vždy plnia očakávania verejnosti a zdôrazňuje sa pri tom nehumánnosť vytrhovať deti z ich prirodzeného prostredia a z neho vyplývajúce odcudzenie postihnutých

detí od rodičov, rodičov od detí (Vašek, Š., 2000). Dôležité je aj to, aby sa nepostihnuté deti naučili žiť s postihnutými.

Rozsah a kvalitu edukácie opisujú tri formy:

1. miestna, kde sa deti vyžadujúce špeciálnu starostlivosť vzdelávajú v tej istej budove alebo v tom istom areáli ako nepostihnuté deti, ale vo vyhradených priestoroch, triedach a pod. Tu je kontakt postihnutých a intaktných obmedzený.
2. sociálna, keď sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v odlišných priestoroch, ale dochádza k pomerne bohatému a pravidelnému stretávaniu postihnutých a intaktných.
3. funkčná, keď postihnuté deti navštevujú školu (triedu) a sú zaradované do výchovných skupín s intaktnými, učebné osnovy majú rovnaké, ale na vyučovacie predmety, v ktorých deti vykazujú deficity sa žiaci vyučujú pod vedením špeciálneho pedagóga v učebni vybavenej špeciálnymi pomôckami. (Vašek, Š., 1996, s. 46)

1.6.2 Edukácia v segregovaných podmienkach

V pedagogike sa segregovaná edukácia chápe ako oddelená výchova a vzdelávanie jedincov, ktorí sa odlišujú od svojich vrstovníkov istými spoločnými znakmi, napr. rasou, pohlavím, vierovyznaním, etnickou príslušnosťou, národnosťou a pod. V širšom význame segregácia znamená vyčleňovanie, vylučovanie z výchovných, vzdelávacích kultúrny, spoločenských a iných aktivít ktoré sa dejú v spoločensve intaktných. V užšom význame segregácie vyjadruje výchovu a vzdelávanie mimo škôl a zariadení pre intaktných. (Vašek, Š., 2000, s. 62)

Sústava špeciálnych škôl a zariadení vznikla v dôsledku bezradnosti učiteľov, ale aj rodičov, s výchovou a vzdelávaním postihnutých detí.

Segregovaná edukácia v špeciálnych školách a zariadeniach umožňuje:

1. homogenizáciu triedy (skupiny) z hľadiska druhu a stupňa postihnutia
2. postup rovnakým tempom
3. odbornosť špeciálneho pedagóga
4. väčší pocit spolupatričnosti v rámci skupiny
5. špecifickú úpravu priestorov a potreby edukácie v rámci postihnutia
6. poskytovanie komplexnejšej edukačnej starostlivosti
7. možnosť dosahovať a prežívať osobné úspechy

8. pre špeciálne školy a zariadenia vytvárať odbornú bázu na rozvíjanie praxe príslušnej špeciálnej edukácie (Vašek, Š., 1996, s. 46)

1.6.3 Kombinovaná edukácia

Kombinovaná výchova a vzdelávanie sa vyskytuje tam, kde nie je možné aby sa postihnutý jedinec v rámci svojho postihnutia alebo rodinného zázemia vzdelával v integrovaných alebo segregovaných podmienkach. Takýto jedinci sú odkázaný na komplexnú starostlivosť a rehabilitáciu v špeciálnych inštitúciách. (Vašek, Š., 1996)

Najčastejšou formou integrácie je integrácia v škole bežného typu, kde sa spoločne vzdelávajú deti intaktné a deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Edukácia by mala prebiehať tak, aby sa vzájomne ovplyvňovali deti so špeciálno-výchovnými potrebami s deťmi intaktnými v rámci určitej interakcie. Hlavným predpokladom edukácie je, poskytnúť každému dieťaťu individuálnu starostlivosť zodpovedajúcu jeho individuálnym osobitostiam a vývinovým možnostiam. Preto je neodmysliteľnou súčasťou efektívnej edukácie individuálny vzdelávací plán, ktorý umožní každému žiakovi splniť výchovno-vzdelávací cieľ v rámci jeho možností a schopností.

1.6.4 Individuálny vzdelávací plán (IVP)

Individuálny vzdelávací plán je záväzný pracovný materiál, ktorý slúži všetkým, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní integrovaného žiaka. Vzniká na základe spolupráce špeciálneho pedagóga a učiteľa, ktorý realizuje reedukáciu. Tiež je potrebná spolupráca špeciálno-pedagogickej poradne, detského lekára, logopéda, ktorí poskytnú konkrétne odporúčania pre prácu s konkrétnym dieťaťom. Nemenej dôležitá je aj spolupráca s rodičmi. To znamená, že na vytváraní individuálneho vzdelávacieho programu by sa mali podieľať všetci, ktorí s dieťaťom pracujú

Podľa O. Zelinkovej (2007, s. 172) prínos individuálneho študijného plánu spočíva v nasledujúcich oblastiach:

- A. Umožňuje žiakovi pracovať podľa jeho schopností, individuálnym tempom, bez ohľadu na učebné osnovy, bez stresujúceho porovnávanie sa so spolužiakmi.
- B. Umožňuje učiteľovi pracovať s dieťaťom na úrovni, ktorú dosahuje, bez obavy z neplnenia požiadaviek učebných osnov.
- C. Do prípravy sa zapájajú aj rodičia, ktorí sa tak stávajú spoluzodpovednými za výsledky práce svojho dieťaťa.

D. Aktívna účasť žiaka mení jeho úlohu. Nie je pasívnym objektom pôsobenia učiteľa a rodičov, ale preberá zodpovednosť za výsledky reedukácie. (Zelinková, O., 2007, s. 172)

Individuálny výchovno-vzdelávací program mal byť východiskovým materiálom, ktorý poukazuje, aké vhodné podmienky je potrebné vytvoriť, ako špecificky postupovať v edukačnom procese, aby malo dieťa možnosť dosiahnuť úroveň, ktorá zodpovedá jeho individuálnym schopnostiam. Vypracúva sa pre každé dieťa jednotlivo, pričom sa zohľadňujú jeho individuálne predpoklady a schopnosti. (Pavlíková, O., 2005, s. 24)

Obsah individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu je v systéme našej predškolskej, školskej a špeciálno-pedagogickej edukácie stanovený Ministerstvom školstva. Pri vypracovaní IVP sa musíme zamerať:

1. Na komplexnú pedagogickú a špeciálnopedagogickú diagnostiku žiaka.
2. Na obsah učiva, špeciálnopedagogické zásady, metódy, prostriedky a pomôcky, vzhľadom na ich individuálne osobitosti.
3. IVP sa má zamerať na reálne podmienky školy.
4. Mať možnosť IVP priebežne upravovať podľa potrieb žiaka.
5. Individuálny výchovno-vzdelávací program má zapájať, čo najviac zainteresovaných ľudí.
6. Má sa zamerať na presné vyjadrenie spôsobu hodnotenia a klasifikácie žiaka.

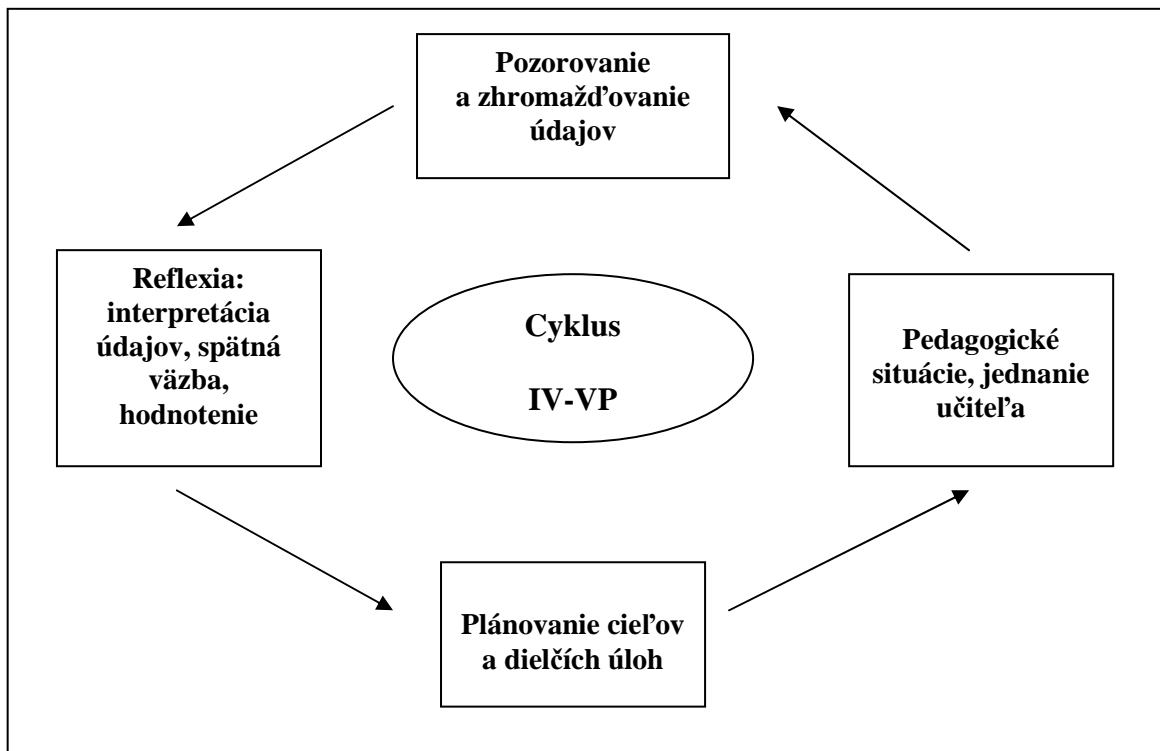
Pri zostavovaní individuálneho vzdelávacieho programu je potrebné získať o dieťati čo najviac informácií, aby sme si mohli stanoviť vhodné ciele, ktoré by každé dieťa mohlo úspešne dosiahnuť. (Pavlíková, O., 2005, s. 24)

Individuálny výchovno-vzdelávací program by sa mal obsahovať:

- A. Osobné údaje dieťaťa
- B. Závery jednotlivých diagnostík, konkrétne odporúčania pre rodičov a pedagógov jednotlivých odborníkov
- C. Konkrétne edukačné ciele a úlohy rozpracované do určitých časových celkov

Individuálny výchovno-vzdelávací plán je súčasťou programu. (Pavlíková, O., 2005, s. 24)

Cyklus plánovania individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu O. Pavlíková znázorňuje graficky na Obr. 4.



Obr. 4 Cyklus plánovania individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu (IV-VP)

Z hľadiska individuálneho prístupu je teda potrebné prispôbiť vyučovaciu hodinu potrebám žiakov.

Aby učiteľ prispôbil učebné aktivity individuálnym potrebám žiakov, môže meniť:

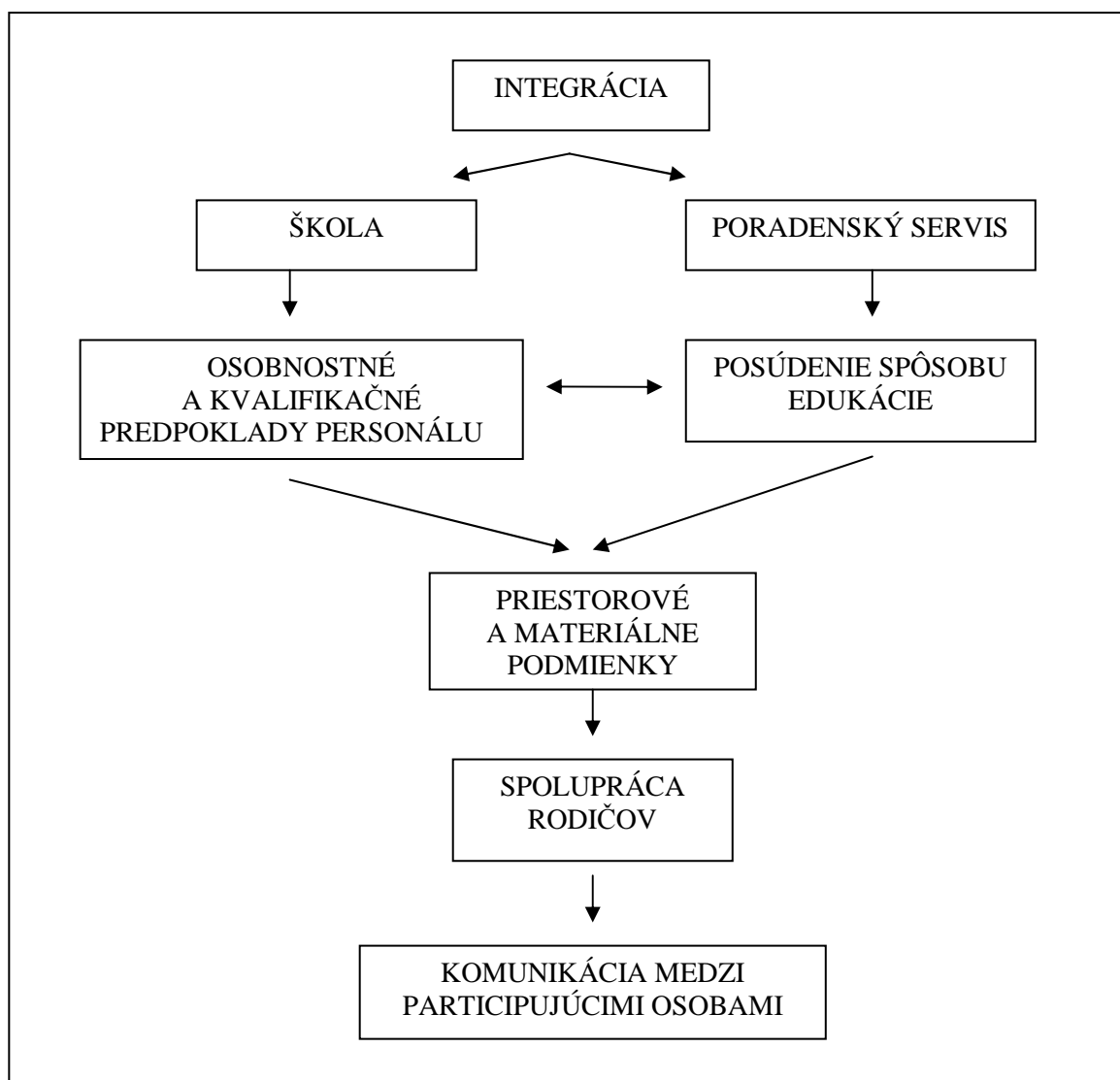
- Ciele vyučovania
- Rýchlosť vyučovania
- Činnosť v triede alebo učebné pomôcky
- Úroveň čítania
- Spôsob skúšania. (Vendel, Š., 2007, s. 189)

Pri individuálnom vzdelávaní je dôležitá voľba učebných cieľov. Učiteľka môže vytýčené učebné ciele prispôbiť potrebám, záujmom a schopnostiam rôznych žiakov, alebo rôznych skupín žiakov. Najjednoduchšou formou individuálneho prístupu je umožniť žiakom postupovať pri vypracovaní zadania vlastným tempom. Pri individuálnom prístupe vo vyučovaní je vhodné meniť samotné učebné činnosti. Aj keď má integrovaný žiak dosiahnuť rovnaký cieľ ako ostatní, môže k jeho dosiahnutiu použiť odlišné prostriedky.

V súvislosti s integrovanou edukáciou nemôžeme zabúdať na vytváranie legislatívnych, odborných, personálnych, priestorových i materiálnych podmienok. Zvyšovať efektivitu spoločného vzdelávania žiakov so špeciálno-výchovnými potrebami

na základných školách môžeme len za predpokladu, že sa budeme snažiť poznávať podmienky, ktoré pôsobia vo vyučovaní a to aj prostredníctvom poznatkov z praxe.

O. Pavlíková (2005, s. 12) model integrácie v škole bežného typu zobrazuje v podobe grafu ktorý uvádzame na Obr. 4.



Obr. 4 Model integrácie

1.7 Pedagogická diferenciacia

Neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu je diferenciacia. Aj napriek tomu, že diferenciacii sa v poslednom období venuje zvýšená pozornosť, nie je v pedagogike novým problémom. Problematikou diferenciacie sa vo svojom pedagogickom systéme zaoberal už J. A. Komenský.

Podľa G. Porubskej (2001, s. 9–11) si J. A. Komenský všimol nielen rozdiely medzi žiakmi, ale aj rozdiely v práci učiteľov. Vo svojom pedagogickom systéme zohľadňoval aj požiadavku individuálnych osobitostí žiakov v pedagogickej práci učiteľa, pričom je potrebné u žiakov dbať na rozdiely veku, povahy a pokroku. Podľa rozdielov v danostiach žiaka, je žiak rýchly, alebo pomalý, bystrý, alebo nechápavý, usilovný, alebo nedbalý. Ak je žiak pomalý, nechápavý, alebo nedbalý, je nevyhnutná a oveľa viac potrebná učiteľova trpezlivosť a obozretnosť, než vtedy, keď je žiak rýchly, bystrý a usilovný. Komenský rozlíšil šesť skupín žiakov a zároveň ukázal ako k nim pristupovať:

1. Žiaci bystrí, chtiví a poddajní, ktorí sú zo všetkých najsúcejší na štúdium. Týmto žiakom treba dávať iba potravu múdrosti a rastú sami ako rastliny.
2. Žiaci bystrí, ale pomalí. Potrebujú jedine ostrohy.
3. Tretiu skupinu tvoria žiaci bystrí a chtiví, ale diví a spurní. V škole obyčajne nad nimi zúfajú, ak sú ale správne vedení, stanú sa z nich najväčší muži.
4. Žiaci poslušní a súčasne dychtiví po učení, ale sú pomalí a tupí. Neukladáme im nič ťažkého, nič od nich nevymáhame ostro, pomáhame im, posilňujeme ich, aby neklesli na mysl.
5. V tejto skupine sú žiaci tupí, mdlí a leniví. Aj týchto možno napraviť, ak nie sú vzdorovití.
6. Na šiestom mieste sú žiaci tupí a pritom zvrátenej a zlomyseľnej povahy, ale aj tým treba pomáhať.

Požiadavku individuálneho prístupu k jedincovi nachádzame aj v pedagogických systémoch J. J. Rousseaua ako aj J. H. Pestalozziho. V J. J. Rousseauovom výchovnom naturalizme má základ aj snaha o samočinnosť jedinca, ktorému je potrebné dopriať čo najviac spontánnosti a aktivity. Rovnako ako J. J. Rousseau, ktorý hlásal vo výchove demokratické idey založené na humanizme, tak aj J. H. Pestalozzi založil svoju pedagogickú teóriu na prirodzenosti a snažil sa chápať zákonitosti a prirodzenú povahu výchovno-vzdelávacieho procesu. Už v jeho škole možno pozorovať realizáciu diferencovaného prístupu a to v tom, že žiaci pracovali rozdelení do skupín podľa svojho nadania.

S názormi na diferenciaciu žiaka, ako aj učiteľa sa tiež stretávame v pedagogickom diele K. D. Ušinského. Diferenciaciu žiakov najvýraznejšie presadzoval L. N. Tolstoj a to vo svojej slobodnej výchove, ktorá sa stala základom pre vznik tzv. hnutia o novú školu na prelome 19. a 20. storočia. Otázky diferenciacie vo vzdelávaní sa rozvinuli najmä v rámci reformnej pedagogiky. Pedagogickí reformisti ako E. Keyová, M. Montessoriová,

O. Declory a i. nielenže kritizovali dovedajšiu pedagogiku ovplyvnenú herbartizmom, ale zároveň sa usilovali o novú koncepciu výchovy.

Medzi jej základné rysy možno zaradiť:

- Voľnosť prirodzeného vývoja - dieťaťu sa dáva príležitosť, aby uplatnilo svoju iniciatívu a osobitný výraz.
- Záujem je motívom celej práce - záujem dieťaťa je podporovaný priamou skúsenosťou, praktickou aplikáciou a vedomím dosiahnutia výsledku.
- Učiteľ je vodcom - usmerňuje žiaka k vlastnému pozorovaniu, využívaniu informácií

Podstatnou črtou z hľadiska diferencovaného prístupu je, že nejde už o žiakov ako takých, ale o konkrétneho žiaka. (Porubská, G., 2001, s. 11–12)

Idea diferencovaného vyučovania, ktorá sa uplatňovala ako isté racionalizačné opatrenie pri riešení didaktických problémov tradičnej školy v reformných úsiliach spomínaných autorov, prihliadala predovšetkým na individuálne osobitosti žiakov a na organizáciu vyučovacieho procesu. Aj keď sa reformnému hnutiu podarilo niektoré zmeny realizovať, zároveň sa dopustilo aj niektorých chýb. Diferenciáciu nevnímal ako komplexný problém, ale prevažne sa orientovalo na diferenciáciu psychologickú (rozdeľovanie žiakov podľa psychologicky merateľných parametrov). Napriek uvedenému podľa G. Porubskej (2001, s. 17) je „prínos reformného hnutia pre oblasť problematiky diferencovanosti žiakov a diferenciácie vyučovania v nasledovnom:

- vyzdvihlo a zdôvodnilo aspekt diferencovanosti žiakov z hľadiska pracovného tempa, výkonu a schopností
- poukázalo na vzťah diferencovanosti žiakov k diferenciácii obsahu vyučovania
- formovalo objektívnu určenosť organizačnej štruktúry učebného procesu diferencovanosťou žiakov.“

K veľkým zmenám v pedagogike a školstve dochádza v druhej polovici 20. storočia. Socialistická škola bola do značnej miery unifikovaná v metódach a formách pedagogickej práce, pričom už samotný systém jednotnej školy nedovoľoval variabilnosť výchovno-vzdelávacej činnosti na školách. Aj napriek tomu aj v tomto období to boli znova učitelia, ktorí sa snažili uplatňovať metódy vnútornej diferenciácie a rešpektovať zásadu individuálneho prístupu k žiakovi. V sedemdesiatich rokoch na základe analýzy výsledkov efektívnosti vyučovacieho procesu dochádza k určitým pokusom o návrat niektorých myšlienok reformátorov a v školskej praxi sa začínajú opatrne objavovať aj niektoré znaky vonkajšej diferenciácie. Deväťdesiate roky priniesli v tejto oblasti ďalšie zmeny. Opäť sa

hľadajú cesty ktoré smerujú k obnove a náprave školského systému. Nová orientácia školy a vzdelávania vyžaduje uvedenie si človeka ako aktívnej tvorivej osobnosti. (Porubská, G., 2001, s. 18)

Z uvedeného vyplýva, že otázky týkajúce sa pedagogickej diferenciacie a jej uplatnenia v pedagogickej praxi prešli viacerými fázami chápania jej podstaty, funkcie, zamerania a obsahu. Prikláňame sa k názoru G. Porubskej (2001, s. 19), ktorá konštatuje, že: „... napriek tomu je doteraz pedagogická diferenciacia chápaná veľmi zúžene, často krát jednostranne (napr. so zameraním na vonkajšie znaky jedinca, na intelektuálne schopnosti, na sociálne podmienky a pod.), ale menšia pozornosť sa venuje konkrétnej skutočnosti, že v pedagogickom procese pracuje konkrétny pedagóg s konkrétnym jedincom, v limitovaných podmienkach a preto aj výsledky sú týmito skutočnosťami determinované.“

Veda jednoznačne dokázala, že neexistujú dva totožné živé organizmy a u ľudí je to ešte výraznejšie, pretože okrem fyziologických rozdielov, líšia sa aj duševnými vlastnosťami. Práve preto pedagogická diferenciacia pramení zo samotnej ľudskej prirodzenosti. Medzi ľuďmi sú rozdielnosti, ktoré sa prejavujú v schopnostiach, v aktivite, kvalite výkonu, v pracovnom tempe a v ďalších osobnostných vlastnostiach. Dobrý pedagóg musí tieto rozdielnosti nielen rešpektovať, ale prostredníctvom diferencovaného prístupu ich musí aj postupne vyrovnávať. Ide pritom o komplexný rozvoj každého človeka podľa jeho schopností s cieľom podporovať individualitu každého jedinca. Pedagógovia sú podnecovaní k tomu, aby sústavne hľadali efektívne a aktivizujúce formy a metódy pedagogickej práce. Jednou z ciest aktívneho prístupňovania obsahu vzdelania je diferencované riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Požiadavka diferenciacie vo výchovno-vzdelávacom procese vyplynula z poznania psychických rozdielností žiakov, ktoré sa prejavujú najmä v miere a zameraní ich schopností, v aktivite, v kvalite výkonu, v pracovnom tempe a v ďalších prejavoch ich osobnostných vlastností. Uvedené rozdielnosti sú determinované jednak vrodeným osobnostnými predpokladmi a dispozíciami jednotlivcov, ako aj pôsobením prostredia a výchovy v priebehu ich vývinu. (Porubská, G., 2001, s. 19–21) Pedagogická encyklopédia Slovenska charakterizuje diferenciaciu takto: „Diferenciacia (z lat. differe = rozlišovať líšiť sa) - rozlišovanie žiakov podľa určitých kritérií a jeho uplatnenie pri organizovaní výchovno - vzdelávacieho procesu.“ (Porubská, G., 2001, s. 20)

Výchovno-vzdelávací proces má zodpovedať individualite každého žiaka. E. Stračár uvádza, že „... diferenciacia v pracovnom tempe žiakov sa vyjadruje pomerom 1:2. To znamená, že najpomalšie pracujúci žiaci potrebujú na splnenie tých istých požiadaviek asi

dvojnásobný čas, ako žiaci, ktorí pracujú najrýchlejšie.“ G. Valkovič pod diferenciaciou rozumie „... také formy vyučovania, v ktorých žiak môže okrem základných vedomostí a zručností rozvíjať svoje individuálne schopnosti na základe záujmov, nadania a talentu.“ (Porubská, G., 2001, s. 21)

Úlohou diferenciacie nie je iba evidovanie rozdielností medzi žiakmi, ale voľba takých metód a foriem práce, ktoré vyrovnávajú rozdielnosti a zabezpečujú zvládnutie učiva a rozvoj každého žiaka. (Porubská, G., 2001, s. 24) Žiaka postihnutého, narušeného, oslabeného, alebo nadaného s jeho vnútorným vyrovnaním sa so svojimi danosťami, čo korešponduje a kopíruje ciele špeciálnej pedagogiky. Diferenciácia teda súvisí a smeruje k pomoci dieťaťu k jeho lepšiemu rozvinutiu. (Seidler, P., 2005, s. 89)

Podľa P. Seidlera (2005, s. 90) „Diferenciáciu v procese výchovy a vzdelávania chápeme ako špecifický postup pri organizácii a realizácii edukačného procesu, ktorý rešpektuje edukačné potreby jednotlivcov alebo skupín vytvorených na základe ich rozdielnych biologických, psychických a sociálnych predpokladov.“ Pričom ide o prispôbovanie kurikula, didaktických stratégií a metód, ako aj foriem práce učiteľa, prostriedkov, potrieb a schopností vzhľadom na záujmy žiaka.

Úlohy diferenciacie:

- poskytnúť príležitosť každému žiakovi dosiahnuť primerane stanovené ciele,
- vyhnúť sa rôznym omylom a chybám z hľadiska individuálnych potrieb, čo najefektívnejšie rozvíjať osobnosť žiaka,
- umožniť rozvoj nadaných a talentovaných žiakov,
- rozvíjať mozgový potenciál, schopnosti a záujmy jedincov so špeciálnopedagogickými potrebami do maximálnej možnej miery,
- snažiť sa udržať všetkých žiakov čo najdlhšie v prostredí bežnej školy, aby edukačný proces prebiehal v čo najprirodzenejších podmienkach, aby bola zabezpečená prirodzená socializácia. (Seidler, P., 2005)

2 Vzdelávanie žiakov vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť

V sústave pedagogických vied patrí špeciálna pedagogika ako veda o edukácii postihnutých, narušených a detí so špeciálnymi potrebami medzi dôležité odbory.

Špeciálna pedagogika je vedná oblasť, ktorá sa zaoberá teóriou a praxou výchovy, edukácie detí, mládeže a dospelých vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť z dôvodu somatického, mentálneho, senzorického, psychosociálneho postihnutia, tiež sa zaoberá poruchami učenia, správania a narušenými komunikačnými zručnosťami. Jestvujú aj ďalšie skupiny detí a mládeže so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a tou sú talentované a nadané deti a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. (Slezáková, T., In Seidler, P., 2008, s. 232)

Predmetom špeciálnej pedagogiky je skúmanie podstaty a zákonitosti výchovy, edukácie postihnutých z aspektu etiológie, korekcie, metód edukácie a reedukácie postihnutých.

Cieľom je vychovávať, vzdelávať a vyučovať postihnutých jedincov tak, aby sa vnútorne vyrovnali so svojimi danosťami a boli schopní prežívať plnohodnotný život v spoločnosti. Pri takejto edukácii sa plne využívajú špeciálne metódy výchovy a vyučovania, modifikované organizačné formy, potencionálne možnosti jedinca s uplatňovaním individuálneho prístupu. Tiež sa vyžaduje záujem rodičov a spolupráca poradní a špecializovaných zariadení. (Vašek, Š., 1996)

2.1 Žiak vyžadujúci špeciálnu starostlivosť

V minulosti boli žiaci s problémami učenia – žiaci, ktorých dnes nazývame žiaci so špeciálnymi problémami a sú umiestňovaní do špeciálnych tried a škôl. Dnes už mnohých z nich integrujeme do hlavného prúdu vzdelávania, pri čom sú kladené väčšie požiadavky na pedagógov a školu.

Žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak so zmyslovým, mentálnym alebo telesným postihnutím, zdravotne oslabený, chorý, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s vývinovými poruchami učenia alebo správania sa, s autistickým syndrómom alebo žiak s poruchami psychického alebo sociálneho vývinu. Nesmieme však zabudnúť na nadané deti ktoré sa tiež zahrňujú do tejto kategórie. (Vendel, Š., 2007)

2.1.1 Edukácia telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených

Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených je vedný odbor, ktorý skúma osobitosti edukácie jednotlivcov s chybami pohybového, oporného a nervového ústrojenstva.. Tento vadný odbor sa nazýva Somatopédia a toto označenie v roku 1956 zaviedol F. Kábele.

V praxi sa stretávame s tromi rôznymi kategóriami osôb, ktorých telesná integrácia je obmedzená:

- a) telesne postihnutý
- b) chorý
- c) zdravotne oslabený (Vašek, Š., 1996, s. 155)

Telesne postihnutý jedinec sa vyznačuje chybami pohybového a nervového ústrojenstva, ktoré zapríčiňujú poruchy hybnosti. Tým rozumieme anomálie a odchýlky ktoré sa odlišujú od ostatných. Telesné postihnutie môže byť vrodené alebo získané. Vrodené vznikajú spravidla vo vnútro maternicovom vývoji v prvých týždňoch tehotenstva. Získané môžu byť dôsledkom úrazu, zápalových ochorení a hormonálnej činnosti. (Vašek, Š., 2001, s. 8)

Do skupiny chorých zaraďujeme jedincov, ktorý sa vyznačujú dlhodobo narušenou vnútornou rovnováhou organizmu, alebo medzi organizmom a prostredím. Takýto jedinci sa stávajú objektom zdravotníckej starostlivosti. Výchovná rehabilitácia , najmä edukácie sa realizuje v škole pri zdravotníckom zariadení s upraveným obsahom vyučovacích a rehabilitačných metód s použitím špeciálnych pomôcok a prostriedkov s dôsledným dodržiavaním individuálneho prístupu (Vašek, Š., 1996, s. 156)

Zdravotne oslabený jedinec má zníženú odolnosť proti chorobám, alebo je jeho zdravotný stav ohrozený nevhodným režimom a má tendenciu k recidivite a z dôvodu liečenia alebo doliečenia nachádza v detských ozdravovaniach alebo liečebniach dlhší čas. (Vašek, Š., 1996, s.156). Edukácia prebieha v zdravotníckych zariadeniach alebo ozdravovniach, kde získavajú pozitívny vzťah k pohybu, primerané sebavedomie, úpravu sociálnych vzťahov k rodine, škole, rovesníkom apod. U deti pripútaných na lôžko sa edukácia prispôsobuje stavu dieťaťa podľa pokynov lekára, použitím špeciálnych edukačných metód a pomôcok. (Vašek, Š. 2001, s. 9)

Edukačnú činnosť telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených ovplyvňuje predovšetkým vhodný či nevhodný pohyb. Dominantné postavenie má špeciálna pohybová výchova, ktorá prispieva k priaznivému vývinu osobnosti a k liečebnému ozdravovaciemu procesu.

2.1.2 Edukácia mentálne postihnutých

Pedagogika mentálne postihnutých je jedným z dôležitých odborov špeciálnej pedagogiky, pretože sa týka najpočetnejšej časti postihnutej populácie. Zaoberá sa rozvojom, výchovou, vzdelávaním, vyučovaním mentálne postihnutých a mentálne postihnutých s viacerými chybami. Predmetom pedagogiky mentálne postihnutých je skúmanie javov a spoločenských dôsledkov mentálneho postihnutia, psychopedická diagnostika a prognostika a socializácia mentálne postihnutých. (Vašek, Š., 2001, s. 74)

Faktory mentálnej retardácie:

- rozumová úroveň je podpriemerná (napr. skóre pod 70 bodov vo Wechslerovom teste)
- adaptácia k prostrediu je narušená a jedinec nespĺňa štandardy osobnej nezávislosti a spoločenskej zodpovednosti
- tieto nedostatky sa musia objaviť pred 18-tym rokom života (Vendel, Š., 2007, s. 308)

Z hľadiska psychológie môžu byť rôznorodé príčiny ktoré vedú k následku-k mentálnemu postihnutiu. Môžeme konštatovať, že najčastejšími príčinami bývajú:

- dedičné zaťaženie
- encefalopatia
- nevhodné sociálne prostredie (Pikálek, Š., 1998)

Mentálne postihnutie nie je homogénnou skupinou etiologicky ani klinicky, pričom podiel týchto príčin býva u každého jedinca iný a nemožno ho hierarchicky zoradiť. Potom aj prístup k diagnostikovaniu, edukácii a rehabilitácii musí byť mnohostranný.

Zo psychologického aspektu môžeme konštatovať, že pri chápaní mentálneho postihnutia sa zdôrazňuje znížená intelektová úroveň a mieru zníženia psychológie identifikujú psychometrickými metódami, prostredníctvom inteligenčných škál (Vašek, Š., 1996, s. 143).

Úrovne mentálneho postihnutia:

- Mierna - IQ skóre 50-70 ľahká duševná zaostalosť

Ak sú vzdelávaný v špeciálnych školách dosahujú úroveň 5. ročníka. Pri vhodnej podpore sú schopný viesť samostatný život a pracovne sa zaradiť.

- Stredná - IQ skóre 35-49 stredná duševná zaostalosť

Majú ťažkosti pri vzdelávaní, dosahujú úroveň 4. ročníka. S pomocou iných a vo vhodnom prostredí pod dozorom dosahujú primerané výsledky. Môžu vykonávať nekvalifikované pomocné pracovné činnosti, ktoré vhodne prispievajú k ich samostatnosti.

- Ťažká - IQ skóre 20-34 ťažká duševná zaostalosť

Naučia sa istým spôsobom komunikovať, v jednoduchom prostredí pod dozorom uskutočňovať jednoduché samoobslužné úkony a obmedzené pracovné činnosti. Potrebujú starostlivosť a opatrovateľské služby.

- Hlboká - IQ skóre pod 20 duševná zaostalosť

Obmedzený pohyb, nízka úroveň reči. Nie sú schopný výcviku ale pod dohľadom opatrovateľov môžu uspieť v niektorých samoobslužných činnostiach. (Vendel, Š., 2007, s. 310)

Podstatou edukačného procesu je sprostredkovanie, prijímanie, transformovanie a uchovanie informácií. V edukačnom procese musí špeciálny pedagóg pozornosť venovať vstupu a výstupu informácie ktoré môže do istej miery ovplyvňovať. (Vašek, Š., 1996, s. 145)

Pri vzdelávaní mentálne postihnutých žiakov treba dbať na dobrý kontakt a vzťah medzi učiteľom a dieťaťom. Je však potrebné vychádzať z dobrých vlastností dieťaťa. Spočiatku mu ukladáme len ľahšie úlohy, aby sa v ňom upevnila dôvera vo vlastné sily a postupne prechádzame na náročnejšie úlohy. Ak učiteľ vystihne u žiakov dobré vlastnosti včas a vedie ich k tomu aby ich využívali pomaly sa u nich začnú formovať a prehĺbovať kladné vlastnosti a zručnosti. (Gaži, M., 1991, s. 157)

Úlohy pedagóga v edukačnom procese:

- rozpoznať individuálne schopnosti žiaka a tieto rozvíjať
- stanoviť jednoduché ciele, postavené na silných a slabých stránkach žiaka
- učiť malými logickými krokmi a neustále precvičovanie
- pojmy a zručnosti približovať požiadavkám ich života v spoločnosti
- ak žiak niečo nechápe, vrátiť sa na jednoduchšiu úroveň výkladu
- vhodnou motiváciou udržiavať žiakov v pozornosti
- zamerať sa na ciele a zručnosti pri ktorých žiak dosiahne úspech pre kladné posilnenie
- hodnotiť u žiakov aj najmenší úspech
- využívať bezprostredné zážitky a skúsenosti žiaka zo školy, z domu a okolia
- v rôznych predmetoch využívať hrové činnosti
- využívať exkurzie, besedy a priame skúsenosti. (Vendel, Š., 2007, s. 315)

Cieľom vzdelávania mentálne postihnutých jednotlivcov je naučiť ich pracovať, stanoviť, kde je ich miesto, čo skutočne robia ako sa vzdelávajú a ako dokážu svoje nadobudnuté poznatky využívať. Tiež pripraviť mentálne postihnutého jednotlivca

z hľadiska profesie na integráciu do spoločnosti, na prežitie šťastného a zmysluplného života pri rešpektovaní hodnôt spoločnosti a naučiť ho čo najsamostatnejšie žiť.

Obsahom vzdelávania je poskytovanie primeraného individuálneho vzdelávania tak, aby bol handikep dieťaťa reedukovaný. (Hučík, J., 2001, s. 13)

Pri vzdelávaní mentálne postihnutých žiakov by nemala chýbať príležitosť realizovať sa v rôznych činnostiach napríklad prostredníctvom krúžkov a mimoškolskej činnosti, tiež je dôležité vzbudzovať u detí hrdosť a pýchu za svoje osobné výkony v rámci skupiny, triedy a školy.

2.1.3 Edukácia žiakov s poruchami správania

Pedagogika emocionálne a sociálne narušených sa zaoberá otázkami problémových oblastí výchovy a prevýchovy. Patria sem otázky zdroja narušenia, diagnostikovania typu a stupňa narušenia, vyrovnávanie sa s citovými traumami, možnosti reedukácie neadaptívneho správania a otázky spojené s edukáciou jedincov ktorých správanie vybočuje určitým spôsobom z priemeru. Cieľom diagnostikovania, reedukácie a edukácie je zastaviť bludný kruh maladaptívneho správania, identifikovať a zmobilizovať potenciál jedinca., potom nasleduje rekonštrukcia dôležitých aspektov osobnosti dieťaťa, odstránenie vnútornej bolesti, zlosti a hnevu, korigujú sa city a spôsob vnímania a rekonštruujeme vnímanie sveta i ľudí okolo seba. Záverečný krok pozostáva zo samotnej realizácie konkrétneho korekčného programu a kontroly jeho účinnosti. Pri splnení tohto cieľa môžeme dosiahnuť takú úroveň zrelosti, ktorá umožní jedincovi pokračovať v prirodzenom vývine v štandardných podmienkach. (Žarnovičanová, R., In Seidler, P., 2008, s.137)

Edukácia žiakov s poruchami správania v bežných triedach základných škôl patrí medzi veľmi obtiažne, lebo žiak vo svojom správaní vybočuje z pásma normality a vedome či mimovoľne porušuje spoločenské, morálne a právne normy. Z tohto hľadiska je pri edukácii a reedukácii dôležitá spolupráca so špeciálnym pedagógom- psychopédom, odborníkom na duševné zdravie, psychológom a v neposlednom rade je dôležitá aj spolupráca s rodinou.

Podľa Š. Vendela (2007) poruchy správania môžeme klasifikovať do štyroch skupín: 1. skupinu tvorí agresívne správanie - ako je ničenie majetku, neposlušnosť narúšanie priebehu vyučovania, neochota spolupracovať. Často sú v skupine neoblíbení a za svoje nevhodné správanie bývajú napomínaní a trestaní.

Pomoc týmto žiakom je založená na sociálnom odmeňovaní. Je potrebné stanoviť si určité pravidlá správania, následne sa ich snažiť dodržiavať a rešpektovať a majú byť oboznámený s dôsledkami pri zlyhaní.

2. skupinu tvorí socializovaná agresia - vyznačuje sa členstvom v rôznych gangoch, často kradnú a ničia majetok lebo to skupina v ktorej sa nachádzajú od nich očakáva.

3. skupinu tvorí úzkostné správanie - deti sú utiahnuté, úzkostné, plaché, precitlivé, trpia depresiou, často plačú a majú málo sebadôvery.

Pretože tieto deti majú málo priateľov a málo sociálnych spôsobilostí, najúspešnejší prístup k takýmto deťom je priamym učením sociálnych spôsobilostí.

4. skupinou sú nezrelí - vyznačujú sa neporiadkom v osobných veciach, malá iniciatíva, obmedzená pozornosť, časté snenie.

F. Kábele a L. Edelsberger rozdeľujú poruchy správania na:

- disociálne správanie, ktoré nie je spoločensky nebezpečné ale vymyká sa z noriem, napríklad fóbie, neurózy, úzkosť a iné.
- asociálne správanie ktoré je spôsobené toxikomániou, záškoláctvom, gamblerstvom atd.
- antisociálne správanie ktoré je spoločensky najnebezpečnejšie, lebo sa porušujú právne normy- delikvencia, kriminalita.

Reedukácia a korekcia správania spočíva:

- vo vytvorení vhodných podmienok pre edukáciu, čo znamená odstránenie podnetov ktoré by ich mohli rozptyľovať
- v stanovení si presných rozsahov aktivít ktoré by mali splniť
- určiť si jasné signály a postupy pri začiatkoch a koncoch aktivít a tiež zmenách v činnosti
- posilňovať autoregulačné mechanizmy jedinca
- vytvárať hierarchiu hodnôt
- umožniť žiakovi ak v niečom vyniká aby pomohol slabšiemu spolužiakovi
- posilňovať pozitívne formy správania a vôľového konania
- odstraňovať agresivitu a agresogénne faktory
- využívanie metód liečebnej pedagogiky ako je muzikoterapia, arteterapia, atd.
- zamyslieť sa nad svojim vlastným správaním, byť žiakovi príkladom, žiak napodobňuje správanie ktoré vidí
- doviestť žiaka aby si cvičil správne správanie
- byť k žiakovi pozitívny, každú negatívnu poznámku pozitívne skomentovať
- hovoriť so žiakom ako je dobre zostať kľudným (Martin, M., 1997, s. 250)

Ľahšie stupne správania sa dajú odstrániť v školskom prostredí v spolupráci odborných pracovníkov a ambulantným ošetrovaním, ťažšie formy asociálneho a antisociálneho správania je potrebné reedukovať v inštitucionálnych podmienkach ako sú reedukačné centrá.

2.1.4 Edukácia nadaných detí

Vo vzdelávaní jestvuje ďalšia skupina žiakov so špeciálnymi potrebami. Sú to často krát nepovšimnutí a prehliadaní talentovaní a nadaní žiaci.

Pedagogika nadaných a talentovaných žiakov bola donedávna mimo pozornosti špeciálnej pedagogiky, aj napriek tomu, že edukácia nadaných žiakov si vyžaduje individuálny prístup, aplikáciu špeciálnych metód a upravené učebné osnovy.

V súčasnosti sa stretávame s názorom, že sa nadaným deťom v bežných školách nedostáva zodpovedajúce vzdelanie ich schopnostiam. Napríklad M Vágnerová (2002, s. 37) píše, že „Štandardná škola v súčasnej situácii nemôže plne uspokojiť potreby detí, ktorých rozumové schopnosti sú odlišné od priemeru, či už ide o nadaných alebo podpriemerných.“ Odvolávajúc sa na ponímanie nadania podľa US Office of Education z roku 1972 uvádza, že o nadaní možno hovoriť u detí, ktoré vykazujú vysoký výkon v niektorej oblasti psychomotorických a intelligenčných schopností alebo v oblasti umenia.

M. Martin a C. W. Greenwoodová (1997, s. 111) uvádzajú, ako môžeme zistiť, že máme nadané dieťa:

- dieťa je zvedavé- kladie množstvo otázok, ak sa chce niečo dozvedieť je neodbytné
- má dobrú pamäť na množstvo informácií rôzneho druhu
- v rannom veku má vysoko rozvinuté rečové schopnosti
- rýchlejšie sa vyvíja po intelektovej ale aj po fyzickej stránke ako ostatné deti
- je schopné vyššej koncentrácie a pozornosti
- je sociálne zrelšie, dokáže nadväzovať a udržiavať spoločenské vzťahy na vyššej úrovni
- má zmysel pre humor, ktorý nachádza v rôznych situáciách

Jedinci môžu mať rôzne druhy nadania. Tak napríklad školskí nadaní žiaci sa učia učebnú látku rýchlo a ľahko, v testoch inteligencie vysoko skórujú. Tvorivo nadaní často vynikajú pri riešení problémov. Takýto jedinci majú väčšinou úspech aj v budúcom živote.

Š. Vendel (2007, s. 340) definoval nadanie ako spojenie troch charakteristík:

- nadpriemerné všeobecné schopnosti
- vysokú úroveň motivácie
- vysokú úroveň motivácie

Ak sa tieto tri charakteristiky vyskytnú v prepojení, nadaní jedinci sa stanú prospešný pre spoločnosť.

Obsah edukácie sa sprostredkúva prostredníctvom individuálnych programov. Učebné plány sú tvorené podľa toho ako sú nadaní žiaci zoskupovaní a umiestňovaní. Za dôležité sa považuje aj vhodný výber metód, postupov a prostriedkov pre dosiahnutie najúčinnnejšej edukácie.

Ako pracovať s nadaným žiakom:

- umožniť žiakom vypracovať projekt v mieste bydliska alebo nejakej inštitúcii
- časť vyučovacej hodiny venovať tvorivej samostatnej práci
- umožniť nadaným zvládnuť látku samostatne a potom ju odprezentovať
- dať možnosť využívať pokročilejšie učebné pomôcky a techniku
- poskytnúť žiakom zdroje informácií
- mať k dispozícii množstvo testov s ktorými môže nadaný žiak pracovať
- neprikladať dôraz na známky
- umožniť odprezentovať vlastnú prácu, rozobrať ju ale aj skritizovať
- využiť nadanie pri práci s ostatnými žiakmi napr. ako patrónov
- zamerať sa na riešenie problémov, divergentné myslenie
- používať vnútorné a sociálne posilňovanie zapojiť nadaných žiakov do tvorby učebných osnov a plánovania (Vendel, Š., 2007, s. 345)

Učiteľka, ktorá má v triede nadaných žiakov musí byť flexibilná, tvorivá s bohatou fantáziou, nesmie sa cítiť ohrozená schopnosťami žiakov.

2.1.5 Edukácia detí s poruchami učenia

Pedagogika detí s poruchami učenia je jeden s najmladších odborov špeciálnej pedagogiky, pretože tejto skupine detí sa donedávna nevenovala samostatná pozornosť.

Žiaci s poruchami učenia tvoria významnú kategóriu integrovaných žiakov. Týmto pojmom sa v edukačnom prostredí nazývajú žiaci, u ktorých je vylúčená prítomnosť mentálnej retardácie a iného postihnutia (Žovinec, E., In Seidler, P., 2008, s. 59)

Poruchy učenia sú zo symptomatologického a z etnologického hľadiska rôznorodou skupinou a v prípade ak mu nie je poskytnutá špeciálna starostlivosť zlyháva v škole. (Vašek, Š., 1996, s. 158)

Porucha učenia je porucha v jednom alebo viacerých psychických procesoch zahrnutých v porozumení, používaní hovorenej alebo písanej reči, a môže sa prejavovať v narušenej schopnosti počúvať, rozprávať, písať, počítať, myslieť. Tiež zahŕňa poruchy

vnímania, poškodenie mozgu, ľahkú mozgovú dysfunkciu, dyslexiu a vývinovú afáziu. (Vendel, Š., 2007 s. 303)

Špecifické poruchy učenia majú identické alebo podobné symptómy. Môžu vzniknúť na rôznom podklade a môžu sa sytmatologicky manifestovať v rôznej miere, niekedy iba v špecifických situáciách a oblastiach. V edukačnej starostlivosti odlišujeme jednotlivé skupiny v psychologickom a v psychopatologickom ponímaní porúch učenia. (Žovinec, E., In Seidler, P., 2008, s. 60)

V súvislosti s poruchami učenia sa uvádzajú poruchy:

- špecifické poruchy písania- dysgrafia
- špecifické poruchy počítania- dyskalkúlia
- špecifické poruchy čítania- dyslexia
- špecifické poruchy pravopisu- dysortografia
- špecifické poruchy hudobných schopností- dysmúzia
- vývinové poruchy školských schopností nešpecifikované- dysfunkcia CNS
- špecifické poruchy vývinového správania
- vývinové poruchy hovorenej reči- dysfázia
- špecifická porucha motorickej funkcie- dyspraxia (Vašek, Š., 1996, s. 160)

Diagnostika uvedených porúch spočíva v rozpoznaní typu a druhu poruchy, či ide o vývinovú alebo získanú poruchu.

Pre potreby inklúzie a prevencie v edukačnom prostredí môžeme podľa poruchy učenia rozdeliť do dvoch skupín (Žovinec, E., In Seidler, P., 2008, s. 60):

- nešpecifické poruchy učenia
- špecifické vývinové poruchy učenia

Nešpecifické poruchy učenia sú poruchy , ktoré môžeme pozorovať u jedincov s rôznymi formami postihnutia, pričom je prepojenosť medzi poruchou učenia a daným postihnutím.

Špecifické poruchy učenia podľa Š. Vendela (2007) nie sú primárne zapríčinené inými podmienkami ako sú emocionálna narušenosť, výučbová zanedbanosť alebo mentálne postihnutie.

Diagnostika porúch učenia je veľmi náročná. Dôležité je rozpoznanie aktuálnych a potencionálnych možností dieťaťa, o vylúčenie možných mentálnych či sensorických defektov. Je potrebné rozpoznať jednotlivé znaky, sformulovať diagnózu a určením prognózy zvoliť stratégiu špeciálno-pedagogickej edukácie prostredníctvom korekčných, reedukačných a stimulačných programov. (Vašek, Š., 1996, s. 160)

Ako postupovať pri vzdelávaní žiakov s poruchami učenia.

Dieťa u ktorého sa prejavila špecifická porucha učenia nebýva v škole príliš úspešné. Úlohou učiteľky bežnej triedy v ktorej sú integrovaný takýto žiaci je vysvetliť žiakom v triede, prečo takýto žiak nemôže pracovať ako ostatní.

Ako týmto žiakom pomôcť:

- odmeniť žiaka za všetky úspechy, aktivuje ho do činnosti (využívať hlavne symbolické odmeny)
- používať prístupy ktoré sa už osvedčili pri vyučovaní žiakov s poruchami učenia, môžu byť prospešné aj pri učení slabších žiakov
- zistiť kroky, ktorá spôsobujú žiakovi najväčšie ťažkosti a venovať sa im
- usporiadať učebnú látku do zmysluplného celku
- pracovať priamo na probléme
- nezadávať žiakovi úlohy z učebnice ak ich nedokáže zvládnuť
- učiť žiakov postupom ktoré im pomôžu pri učení
- ak žiak napríklad nedokáže čítať alebo písať, nájsť iné spôsoby ako prezentovať údaje a myšlienky
- umožniť žiakom použiť ich vlastné postupy. (Vendel, Š., 2007)

Edukácia detí s poruchami učenia má špecifickosť v tom, že do vyučovacieho procesu zahŕňame korekčné prvky, teda aj vzdelávanie má miestami korekčný charakter preto úlohou učiteľa je úzka spolupráca s odborníkmi (psychológ, logopéd, špeciálny pedagóg, atd.) a tiež s rodinou.

2.1.6 Edukácia autistického dieťaťa

Autizmus je vážna porucha psychického vývinu ktorá postihuje kvalitu komunikácie, sociálnych interakcií, a obmedzenými opakujúcimi aktivitami.

Autistické dieťa je väčšinou inteligentné a často mentálne nadpriemerné a aj napriek tomu má problém s chápaním okolitého sveta, jeho zmysluplnosti, významu vecí a javov. Jeho problém je v samote a izolácii, čo má za následok neschopnosť akéhokoľvek spoločenského kontaktu. Dieťa je izolované do vlastného sveta, ktorý je pre nás nepochopiteľný. Problematika autizmu priťahuje čoraz väčšiu pozornosť nielen u odborníkov ale aj u laickej verejnosti. (Cibulková, L., 2001, s. 31)

V súčasnosti sa autizmus liečiť nedá, je to celoživotné postihnutie. Je len veľmi ťažké odhadnúť ako tento svoj handikep prežívajú autistické deti. Faktom je, že pre rodinu

a okolie je to veľká záťaž. Existujú však metódy a formy, ktoré dokážu výrazne ovplyvniť nielen život autistických detí ale aj ich rodiny.

Dominantné postavenie v terapeutických prístupoch má špeciálna výchova odborných pracovníkov, ktorý sa usilujú týmto deťom poskytnúť pocit bezpečia a uľahčiť im existenciu v našej spoločnosti. Práca s takýmito deťmi je veľmi náročná a vyžaduje si trpezlivosť, dôslednosť a lásku a to nielen zo strany rodičov ale aj učiteľov.

Výchovno-vzdelávací proces prebieha pod vedením špeciálnych pedagógov formou edukačného programu ktorý vychádza z nasledovných princípov:

- zlepšenie adaptácie
- vypracovanie individuálneho plánu
- stanovenie individuálneho vyučovania
- štruktúrovaná výučba
- rozšírenie vedomostí
- generalizovaný výchovný model
- kognitívna a behaviorálna liečba
- spolupráca s rodinou (Cibulková, L., 2001, s. 31)

Výchovno-vzdelávací proces prebieha v špeciálnych základných školách a aplikujú sa princípy programu TEACH.

- denný poriadok je rozložený na etapy ktoré majú predmetný charakter
- trieda je prehľadne usporiadaná
- vyhradené miesta pre konkrétne aktivity
- dieťaťu musí byť jasné, čo sa od neho očakáva
- vyhnúť sa predmetom, ktoré ho rozptyľujú a sú pre neho nepodstatné
- každú úlohu musí dieťa dokončiť
- pri práci využívať overené metódy, aby sme dieťaťu neublížili
- vhodným spôsobom a vo vhodne zvolenom čase ich zapájať do kolektívnych akcií (Matušáková, B., 2009, s. 23)

Problematika detského autizmu je stále v procese hľadania a objavovania efektívnych výchovno-vzdelávacích prístupov. Môžeme však konštatovať, že štruktúrovaný spôsob a metódy práce s autistickými deťmi je efektívny v špeciálnych základných školách kde špeciálni pedagógovia svojim odborným prístupom sa snažia uľahčiť týmto deťom existenciu medzi nami.

2.1.7 Edukácia detí s poruchami reči

Prirodzeným prostriedkom komunikácie je reč v hovorenej podobe – verbálna komunikácia.

Obsahová stránka verbálnej komunikácie by sa mala vyznačovať zrozumiteľnosťou, presnosťou, komunikačnou zručnosťou, jazykovou správnosťou a primeranosťou (Kalhous, Z., 2002, s. 256).

Narušenou komunikačnou zručnosťou detí sa zaoberá vedný odbor Logopédia, ktorej predmetom je edukácia, korekcia a rehabilitácia jednotlivcov. Logopédia skúma etiológiu, symptomatológiu a možnosti korekcie. Hľadá účinné metódy edukácie, korekcie, rehabilitácie a snaží sa o elimináciu negatívnych sociálnych dôsledkov vyplývajúcich z narušenej komunikačnej zručnosti. M. Sovák definuje logopédiu ako špeciálno-pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá rozvojom, výchovou a vzdelávaním jedincov s chybami a poruchami komunikačného procesu. (Vašek, Š., 1996, s. 157)

V. Lechta uvádza nasledovné príčiny narušenej komunikačnej schopnosti:

- dyslália- chybná artikulácia
- brblavosť- narušenie tempa reči
- narušený vývin reči- neschopnosť si osvojiť hovorenú reč
- zajakavosť- narušenie plynulosti reči
- poruchy hlasu- patologické zmeny v štruktúre hlasu
- fufnavosť- zmena zvuku hlások
- dyzartia- narušenie artikulácie
- afázia- narušenie produkcie a porozumenia hovorenej reči. (Vašek, Š., 1996, s.157)

Poruchy reči môžu mať mnoho príčin. Môžu byť ovplyvnené zlým sociálnym prostredím, emočnými problémami, poruchou sluchu, poškodenie rečových orgánov, choroby dýchacieho systému, infekčné ochorenia a keďže je reč spojená s myslením akékoľvek ťažkosti v poznávaní môžu ovplyvniť schopnosť používať jazyk. (Vendel, Š., 2007, s. 327)

Mnohí odborníci zaraďujú narušené komunikačné schopnosti medzi poruchy učenia, hlavne dyslexiu, dysortografiu, dysgrafiú a dyskalkúliu. Ak sa deti s narušenou komunikačnou schopnosťou vzdelávajú v bežných podmienkach základnej školy nemôžeme hovoriť o edukácii ako takej, skôr sa môžeme zamerať na korekciu daných porúch. O komplexnej edukácii môžeme hovoriť ak sa dieťa vzdeláva na školách s narušenou komunikačnou schopnosťou (Vašek, Š., 1996, s. 158).

Ako uľahčiť edukačný proces deťom s poruchami reči:

- nesústredíte sa stále na poruchu dieťaťa
- postavte ho do pozície, ktorá mu získa uznanie spolužiakov, vyzdvihujte jeho kladné stránky
- žiak s poruchou reči by sa mal riadiť rovnakými pravidlami, ako ostatný spolužiaci, ale nevyvíjame na neho tlak
- signalizovať mu, že sa od neho bude niečo vyžadovať
- nedovoliť mu aby sa vyhýbal povinnostiam a zneužíval svoje postihnutie
- ak sa necíti na ústnu odpoveď, umožniť mu inú formu vyjadrenia
- nedovoliť spolužiakom, aby si z neho robili posmech
- počas logopedickej starostlivosti „korekcie“ nevyvíjať na neho tlak
- spolupracovať so špeciálnym pedagógom a terapeutom dieťaťa (Vendel, Š., 2007)

Najlepšou metódou nápravy všetkých rečových chýb je rozprávanie a práca s počítačom. Zlepší si tak nielen pravopis, ale zdokonalí si schopnosť vyjadrovať svoje myšlienky. (Martin, M.,1997)

Didaktické postupy vyžadujú, aby sa učiteľ dopúšťal vo svojom prirodzenom prejave čo najmenších chýb, aby bol pre deti rečovým vzorom, taktiež sa od učiteľa očakáva, aby mal k žiakom taktný prístup a opravoval ich len vtedy ak je to vhodné.

2.1.8 Edukácia detí s poruchami sluchu

Pod pojmom sluchové postihnutie spravidla rozumieme zníženie priepustnosti akustického kanálu, ktorý spôsobuje ťažkosti pri komunikácii a pri prijímaní informácii na akustickej báze a pri pretváraní akustických informácii na poznatky.

Nedostatočná priepustnosť akustického kanálu spôsobuje ťažkosti:

- a) v edukačnej sfére
- b) v pracovnej sfére
- c) v spoločenskej sfére (Vašek, Š.,1996, s.149)

Stupeň sluchového postihnutia sa posudzuje podľa intenzity zvukového podnetu v decibeloch „dB“, ktoré sú jednotkou intenzity zvuku:

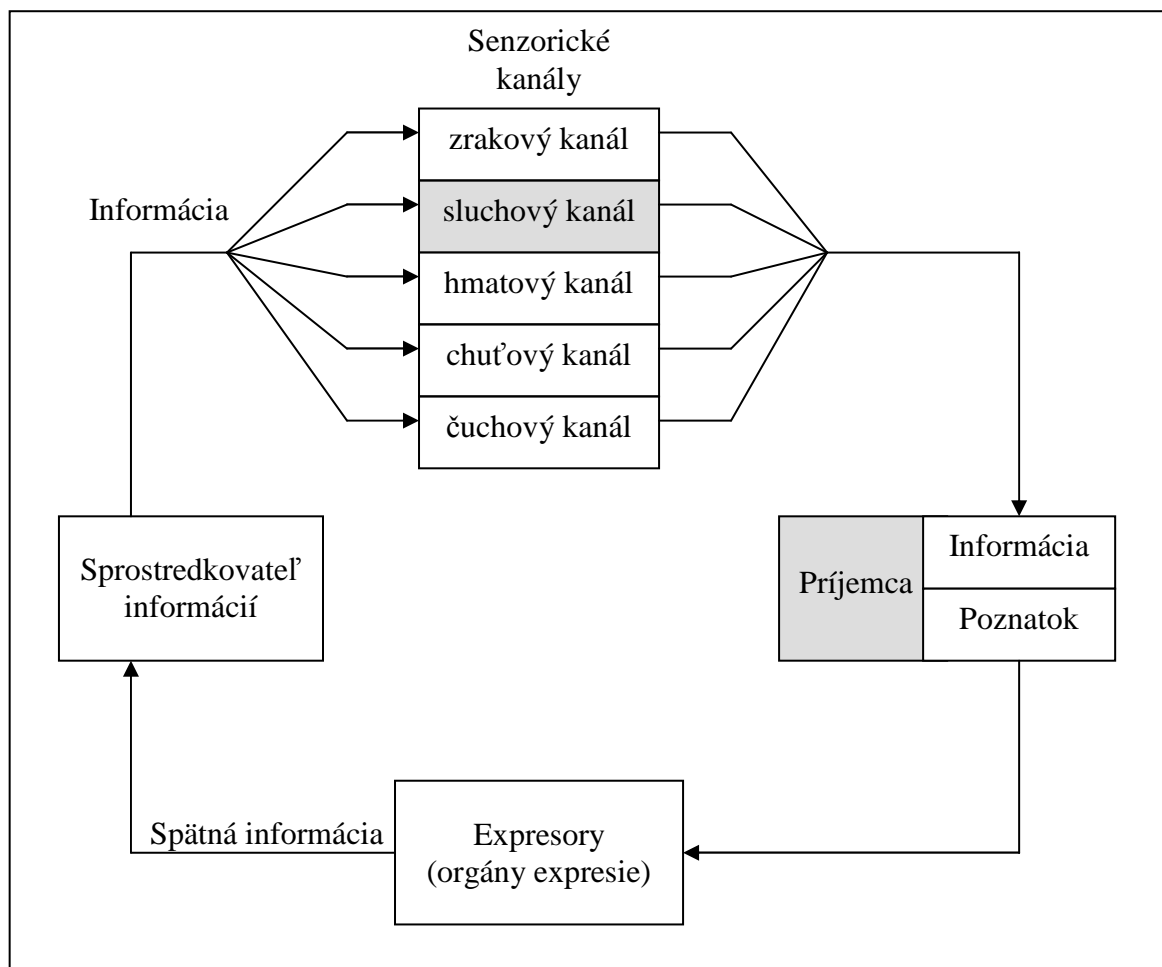
- ľahké sluchové postihnutie: 23-40 dB
- stredné sluchové postihnutie: 41-56 dB
- stredne ťažké sluchové postihnutie: 56-70 dB
- ťažké sluchové postihnutie: 71-91 dB
- veľmi ťažké sluchové postihnutie: 91 dB
- úplná strata sluchu – hluchota (Vašek, Š.,1996, s. 151)

Strata sluchu môže byť zapríčinená genetickými faktormi, infekciou v prenatálnom období, počas pôrodu alebo rannými detskými chorobami.

Ako zistí učiteľ u žiaka poruchu sluchu:

- uprednostňovanie jedného ucha pri rozhovore, otáčanie hlavy a tela pri rozhovoroch
- zmätenosť a dezorientácia
- časté žiadosti o zopakovanie, potiaže pri plnení pokynov
- chybné vyslovovanie hlások, zvlášť samohlások
- vyhýbanie sa účasti na spoločných diskusiách
- bolesti uší, choroby, prekonanie ušných infekcií (Martin, M., 1997, s.119)

Veľký význam má aj úroveň kognitívneho vývinu, emocionálno-vôľové činitele, ktoré môžu v edukačnom procese minimalizovať dôsledky sluchovej poruchy na vzdeláateľnosť. (Vašek, Š., 1996, s. 151) Edukačný proces sluchovo postihnutých sa vyznačuje špecifickými znakmi, ktoré vyplývajú z postihnutia a je založený na informačnom kolobehu, ktorý Š. Vašek popisuje na Obr. 5.



Obr. 5 Informačný kolobeh u sluchovo postihnutých

Š. Vendel (2007) uvádza, ako sa venovať žiakom s poruchami sluchu, čo je potrebné zabezpečiť aby sme mu uľahčili jeho výchovno-vzdelávací proces:

- zabezpečiť vhodné osvetlenie
- žiaka umiestniť tak, aby mohol odzerať z pier a sledovať pohyby tela
- intenzitu hlasu prispôbiť poruche sluchu (nehovoriť príliš hlasno ak používa žiak sluchovú pomôcku)
- počas rozprávania sa učiteľ nepohybuje po triede a pri tabuli nestojí chrbtom k žiakom
- využívať diskusie v malých skupinách
- často využívať vizuálne pomôcky
- využívať pri učení pomoc intaktných žiakov
- požiadať žiaka s poruchou sluchu o malú lekciiu znakovkej reči pre ostatných žiakov.

Úlohou pedagogiky sluchovo postihnutých je vybudovanie optimálneho komunikačného systému a prostredníctvom komunikačného systému vybudovať systém poznatkov, zručností a návykov a tiež upravovať a pozitívne usmerňovať vzťah k sebe samému a svojmu okoliu.

2.1.9 Edukácia detí s poruchami zraku

Edukáciou zrakovo postihnutých sa zaoberá pedagogika zrakovo postihnutých v odbornej terminológii nazývaná aj ako tyflopédia alebo oftalmopédia.

Príjem zrakových informácií majú zrakovo postihnutí jedinci znížený alebo úplne znemožnený. Z tohto dôsledku majú špecifické potreby v edukácii. Sú obmedzení v pohybe a priestorovej orientácii a v písomnej komunikácii, tiež v sebaobsluže a pri transformácii optických informácií na poznatky.

Zrakovo postihnutých môžeme rozdeliť na:

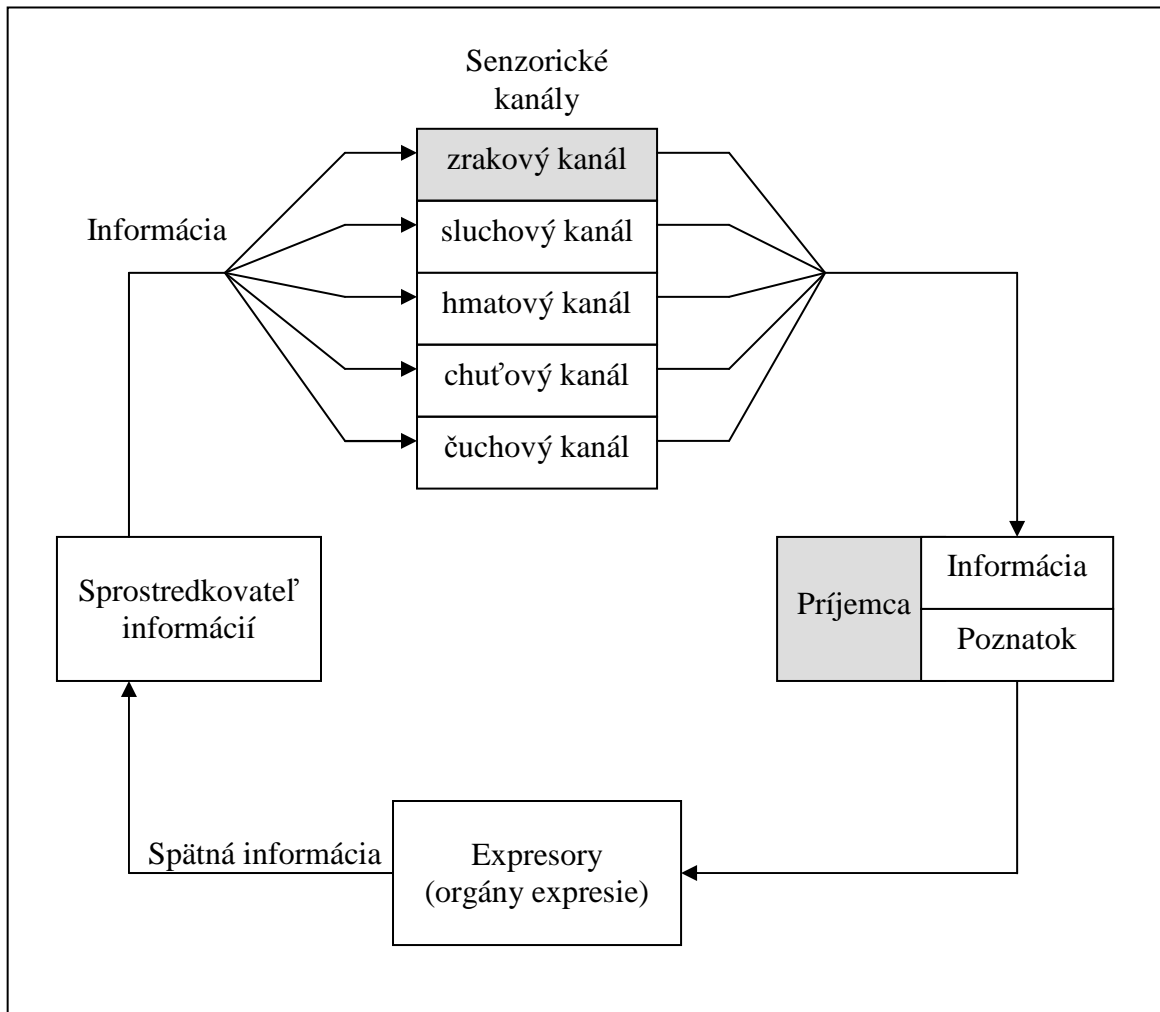
- binokulárne chybných
- slabozrakých
- čiastočne vidiacich
- nevidiacich (Németh, O., 1999, s.12)

Ako môže učiteľ zistiť u žiaka poruchy zraku:

- žiak drží knihy veľmi blízko alebo ďaleko
- časté mrkanie, žmurkanie, slzenie, opuchnuté oči
- porušené vnímanie priestoru a priestorových vzťahov
- chybné čítanie

- precitlivenosť na svetlo
- nakláňanie hlavy v nezvyklom uhle (Vašek, Š., 2001)

Špecifické potreby sú determinované stupňom postihnutia a týkajú sa metód edukácie a spoločenského uplatnenia. Edukačný proces u zrakovo postihnutých Š. Vašek (1996) popisuje nasledovným modelom (Obr. 6):



Obr. 6 Informačný kolobeh u zrakovo postihnutých

Pre edukačný proces je dôležitý čas vzniku zrakového postihnutia, či je vrodené alebo získané. Ak je zrakové postihnutie získané môže pedagóg nadväzovať na predtým získané zrakové skúsenosti. Úlohou učiteľa je orientačne vyšetriť zrak dieťaťa, aby objasnil možné príčiny neúspešnosti vo výchove a vzdelávaní. Vyšetrenie zraku sa spravidla zameriava na :

- zrakovú ostrosť prostredníctvom optotypov (tabuľky na ktorých sú natlačené písmená alebo číslice v rozličných pozíciách)
- farbocit prostredníctvom pseudoizochromatických tabuliek (do pozadia z rôznofarebných bodiek sú zakomponované obrazce jednej farby). (Vašek, Š., 1995)

Edukačné ciele sú zamerané na dosiahnutie:

- a) gramotnosti v dorozumení
- b) vytvorenie relatívne uceleného systému poznatkov
- c) pozitívnych sociálnych vzťahov
- d) schopnosti samostatnej orientácie
- e) vyrovnanie sa s postihnutím a začlenením sa do spoločnosti. (Vašek, Š., 1996)

Úlohou učiteľa v edukačnom procese u žiakov s poruchami zraku je zabezpečiť špeciálne materiály a pomôcky ktoré umožnia žiakom fungovať v riadnych triedach. Sú to napríklad: písacie stroje s veľkými písmenami, magnetofóny, diktafóny, špeciálne kalkulačky, počítadlo, plastické mapy, modely a špeciálne meracie nástroje, a pod.

2.1.10 Edukácia detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

Mnoho ľudí sa v dnešnej dobe dostáva do konfrontácie s nefunkčným spoločenským prostredím a s mnohými patogénnymi javmi ako je napríklad kríza v rodine, nezamestnanosť, kríza hodnôt a tie nás nútia prispôbovať ciele, metódy a formy vzdelávania. Mnohí rodičia ktorí sa s takýmito problémami denne stretávajú a musia ich riešiť, často zabúdajú na svoje deti alebo im neostáva dostatok priestoru na to, aby sledovali pokroky a výsledky svojich detí v škole. Mnoho rodičov dáva prednosť citovým vzťahom na úkor výchovného pôsobenia na svoje dieťa, vyhýbajú sa povinnostiam, majú na svoje deti malé nároky. To, že na deti nemajú čas a že na deti nekladú žiadne nároky deti sa dostávajú do pozície, že si môžu v škole všetko dovoliť a často nerešpektujú ani učiteľa alebo naopak, sú utiahnuté a cítia sa menejcenné.

V súčasnej dobe sa v odbornej literatúre často stretávame s pojmami v ktorých sa autori (M. Zelina, J. Průcha, J. Drapák, B. Kasáčová a i.) snažia definovať sociálne prostredie napríklad:

- sociálne a výchovne nedostatočné podnetné prostredie
- sociálne znevýhodnené prostredie
- sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie
- málopodnetné sociálne a kultúrne prostredie (Rosinský, R., 2009, s. 91)

V pedagogickom slovníku (Průcha, J., 1995) je definovaný sociálne znevýhodnený žiak, ktorý „má v dôsledku svojho sociálneho postavenia obmedzený prístup k niektorým spoločenským či materiálnym statkom. Znakom týchto detí je psychická deprivácia, ktorá sa objavuje u detí z podnetovo chudobnejšieho prostredia. Navonok sa prejavuje intelektovou nevypelost'ou, vývojovou nevyrovnanosťou a poruchami správania.“

Sociálne znevýhodnené prostredie s aspektu edukácie môžeme definovať ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne, jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jedinca, nepodporuje efektívnu socializáciu a neposkytuje primerané podnety pre rozvoj osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie deformuje intelektuálny rozvoj, citový a mravný rozvoj a tiež spôsobuje sociokultúrnu depriváciu. Z týchto dôvodov považujeme jedincov so sociálne znevýhodneného prostredia za jedincov so špeciálno-vzdelávacími potrebami.

Charakteristika sociálne znevýhodneného prostredia:

- rodina, ktorá si neplní základné funkcie
- nedostatočné vzdelanie rodičov dieťaťa
- nevyhovujúce bývanie a hygienické podmienky
- chudoba a hmotná núdza rodiny (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov)
- segregované rómske komunity
- vyučovací jazyk v škole je iný ako jazyk, ktorým sa hovorí v rodine
- sociálna exklúzia komunity (napr. osady) (Rosinský, R., 2009, s. 96)

Vo vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je rozhodujúce, ako je vypracovaný školský systém v ktorom sa výchovno-vzdelávací proces uskutočňuje. Dôležité je vytvoriť také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť.

Pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je dôležité, aby za svoje úspechy získali úprimné ocenenie, pretože sociálne ujma im často bráni v „normálnej“ aktivite a ovplyvňuje nadväzovanie kontaktov s rovesníkmi ale aj inými ľuďmi. Učiteľka by mala byť citlivá k sociálnym úspechom všetkých žiakov ale žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia potrebujú vo svojom úsilí stať sa súčasťou kolektívu osobitnú podporu. A práve preto ma táto téma mimoriadne zaujala. Preto sa v ďalšej kapitole budeme venovať práve deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia.

3 Špecifická edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Celková spoločenská situácie v našej krajine sa odráža aj vo výchovno-vzdelávacom procese na školách. Čoraz viac sa dostáva do praxe požiadavka sociálno-kultúrneho prístupu, ktorý predstavuje schopnosť vzájomného poznávania, tolerancie, rešpektovanie a spoločné spolunažívanie. Človek však musí byť k tomu vychovávaný. Preto je vo výchovno-vzdelávacom procese na školách dôležité uplatňovať a premietat' do prístupu pedagógov zohľadňovanie sociálnych odlišností žiakov. (Lehoczká, I.,2005, s. 27)

3.1 Učiteľ v edukačnom procese

Učiteľ je dôležitým koordináčnym a integračnym činiteľom s množstvom výchovno-vzdelávacích úloh nielen k žiakom, ale tiež k rodičom, ostatným učiteľom, vedeniu školy a širšej verejnosti.

Triedny učiteľ by mal byť čo najlepšie informovaný o svojich žiakoch a to jednak po výchovno-vzdelávacej stránke ale aj podľa individuálnych kognitívnych a emocionálnych dispozícií (Frýdková, E., In Seidler, P., 2008, s. 326).

Edukácia bez pripraveného, a motivovaného učiteľa nemôže byť úspešná. K účinnému učeniu a vyučovaniu dochádza vtedy ak:

- je založené na porozumení a prijatí žiaka
- je u žiaka posilňovaný kladný vzťah k škole
- je organizáciou edukačného procesu možnosť poznať svojich žiakov
- je zosilňované partnerskými vzťahmi pri učení
- podporuje náročné stimulujúce prostredie (Vida, J., 1998/99)

Vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia môže byť úspešné len vtedy, ak učiteľ a škola využívajú dostupné zdroje, ako ľudské, tak materiálne, v duchu ohľaduplnosti, otvorenosti a pružne.

Učiteľ, ktorý má vo svojej triede žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia musí mať mnoho vedomostí, zručností a schopností, ktorá dokáže pri práci s takýmito žiakmi efektívne využiť. Príprava učiteľov ktorí majú v triede žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia je náročnejšia a vyžaduje si pozitívny postoj, didaktickú zručnosť, flexibilitu, poznať pozitíva a riziká práce s takýmito žiakmi, poznať charakteristiku, žiaka ak je to potrebné vypracovať si individuálny vzdelávací plán, dôležitá je spolupráca s rodinou

a odborníkmi. Ak učiteľ prijme do svojej triedy žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, v prvom rade by sa mal stretnúť s rodičmi žiaka aby sa dozvedel čo najviac o jeho rodinnom zázemí. Potom je dôležitý rozhovor so samotným žiakom a tiež pripraviť spolužiakov na to, že v triede budú mať spolužiaka, ktorému sa budeme snažiť pomôcť. Úlohou učiteľa je vytvoriť prostredie ktoré uspokojí základné potreby detí ako sú: sloboda, úcta, spolupatričnosť a radosť. Pocit spolupatričnosti zabezpečí kladné prijatie každého žiaka aj s jeho odlišnosťami. V triede by mali žiaci prežívať radosť, pocit bezpečia, ktoré prejavia priateľskými gestami, úsmevom, rozhovorom, hrou a schopnosťou hovoriť a myslieť v kategórii „my“.

Pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je veľmi dôležité vytvoriť dobrú interakciu medzi učiteľom a žiakom. Pocit dôvery medzi žiakom a učiteľom pozitívne motivuje dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia.. Výchovno-vzdelávacie metódy a práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje otvorený prístup pedagógov, odbúravanie stereotypov, záujem o inovatívne metódy. Vhodné môže byť napríklad zadávanie úloh v súlade s individuálnymi schopnosťami, ktoré dokážu deti splniť a tak si následne posilňujú sebadôveru. Učiteľ musí mať pripravený bohatý repertoár vzdelávacích stratégií.. Dôležitá je tiež spolupráca pri učení a v tejto súvislosti sa kladie dôraz na kooperatívne vyučovanie, pri ktorom spolužiaci spolupracujú a tak rozvíjajú sociálne schopnosti. Toto učenie má výhody kognitívnej, afektívnej a sociálnej oblasti a tiež v oblasti postojov. Pozitívne môže byť aj vrstovnícke učenie, pri ktorom je žiak v roli učiteľa a on sám zodpovedá za výsledky spolužiaka a zároveň si rozvíja sociálne schopnosti.

Škola patrí medzi významné socializačné činitele aj v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Stratégiou pôsobenia škôl by malo byť vytváranie aktivít v prospech utvárania osobností detí. V nich sa potom odzrkadľuje konkrétny priebeh socializácie, začlenenie sa do referenčných systémov a vytváranie obrazu konkrétnych sociálnych typov a identít osobností. Socializácia je aktívnou adaptáciou dieťaťa do socializačného systému. (Kováčová, E., 2005, s. 9)

Každý učiteľ, ktorý má v triede žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia by si mal o viesť o žiakovi vlastné záznamy, v ktorých si zhromažďuje všetky potrebné údaje ktoré sú potrebné pre výchovno-vzdelávaciu činnosť a rozvoj dieťaťa. Informácie o žiakovi učiteľ získava od rodičov, detského lekára, psychológa a všetkých zúčastnených, ktorý s dieťaťom prichádzajú do styku. Dôležitá je diagnostika žiaka, ktorú si učiteľ pripraví a zaznamenáva. Výpovede žiaka sú dôležité z hľadiska komplexného pochopenia situácie

a posúdenia vývoja a súčasného stavu. Významným dôvodom zapojenia dieťaťa do diagnostického procesu a neskôr do podporných aktivít je spoluzodpovednosť za dosiahnuté výsledky.

Človek disponuje individuálnymi psychickými, biologickými a sociálnymi vlastnosťami, ktoré majú svoju kvalitatívnu a kvantitatívnu stránku.. Človek je harmonické spojenie psychických, biologických a sociálnych faktorov a objektívny pohľad na jedinca môže vzniknúť len ako výsledok komplexného interdisciplinárneho prístupu. Tak je to aj pri diagnostike dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorá by mala byť tímová, čo znamená, že by sa mali na nej zúčastňovať: učiteľ, psychológ, špeciálny pedagóg, lekár, sociálny pracovník a v neposlednom rade aj rodič. Pri tímovom prístupe je dôležitá dostatočná informovanosť a poznatky každého zúčastneného odborníka (Vašek, Š., 1995).

Pri diagnostikovaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je dôležité objektívne zhodnotenie prostredie v ktorom sa žiak nachádza alebo nachádzal, pretože prostredie môže výrazne podporiť rozvoj osobnosti alebo môže na neho vplývať patologicky.

Pri sociálnom diagnostikovaní sa zhromažďujú a zhodnocujú údaje týkajúce sa:

- osobnej anamnézy
- rodiny diagnostikovaného žiaka
- užšie sociálne prostredie ako je trieda alebo priatelia
- širšie sociálne prostredie. (Vašek, Š., 1995)

Pri diagnostikovaní rodiny v ktorej žiak žije sa zisťujú údaje o úplnosti rodiny, sociálno-ekonomické podmienky, vnútorná klíma, vzdelanostná úroveň, spôsob života, štýl výchovy, citové vzťahy medzi rodičmi, súrodencami a podobne.

Pri hodnotení školského prostredia sa zisťuje a hodnotí správanie, školská úspešnosť a neúspešnosť, klíma triedy a školy, vzťahy medzi žiakmi, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, učebné plány a osnovy, učebnice a pomôcky ale aj vzťahy medzi vedením školy a učiteľmi.

Dôležité je aj hodnotenie sociálneho prostredia ako je vplyv vrstovníkov, záujmových organizácií a masovokomunikačných prostriedkov.

Najčastejšie otázky kladené žiakom pri diagnostikovaní:

1. Ako vnímaš sám seba?

- Čo rád robíš?
- V čom si úspešný?
- Máš nejaké problémy?

- Ako dlho, kedy začali?
- S kým si sa o nich rozprával alebo komu by si o nich chcel povedať?

2. Ako vnímaš seba v rodine?

- Keď niečo spravíš, máš strach o tom hovoriť? Prečo?
- Bývaš trestaný?
- komu sa zveruješ s problémami?

3. Ako hodnotíš svoje zdravie?

- Bývaš často chorý?
- Bojíš sa choroby?

4. Spôsob domácej prípravy.

- Aký dlhý čas potrebuješ na úlohy?
- Pomáha ti niekto s úlohami?
- Zaujímajú sa rodičia o tvoj prospech? (Zelinková, O., 2007)

Názor dieťaťa nie je vždy objektívny ale môže učiteľovi pomôcť pri tom, ako žiak vníma seba sám seba, ako sa cíti a učiteľ má tieto činitele využívať a rešpektovať pri výchovno- vzdelávacom procese. (Zelinková, O, 2007, s. 25)

Učiteľ je u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia často najdôležitejšia osoba počas mnohých hodín v týždni. Pre žiakov, ktorí majú osobnostné problémy a problémy vo vzťahoch k iným, je učiteľ najlepším zdrojom pomoci. Keď žiaci prichádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, potrebujú oporu v škole. Potrebujú učiteľa, ktorý je ochotný vypočuť ich, dbá na dodržiavanie pravidiel rázne, ale bez trestania, prejavuje o nich záujem. Osobný záujem o žiaka je veľmi dôležitý hlavne u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Žiaci musia cítiť, že o nich niekto dbá, aby oni dbali o školu. (Vendel, Š., 2007, s. 401)

3.2 Spolupráca s rodinou

Pri edukácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia učiteľ nadväzuje na rodinnú výchovu.

Rodina je prvým spoločenským útvarom, s ktorým sa dieťa stretáva a v ktorom si osvojuje prvé vedomosti, povahové vlastnosti, návyky a sociálne vzťahy. Rodičia sú osobami, ktorí najlepšie poznajú svoje dieťa, vedia, čo je pre ich dieťa dobré, príjemné a naopak zlé a nepríjemné. Vo výchovno-vzdelávacej oblasti sa mu snažia zabezpečiť, čo najlepšie podmienky, aby mohli vyrastať v prirodzenom prostredí a aby boli pripravený na

život v spoločnosti Celková atmosféra rodiny závisí od mnohých okolností. Predovšetkým z toho, či je rodina kompletná, od jej sociálnej a kultúrnej úrovne, vzťahu rodičov k deťom, spôsobu výchovy a mnohých ďalších činiteľov.

Do školy prichádzajú aj deti z málo podnetného rodinného prostredia. „Vplyv prostredia, v ktorom dieťa trávi čas, pôsobí na jeho psychiku nielen kvalitou stimulácie, ale aj trvalosťou pôsobenia v čase.“ (Dědič, M., 1974, s.184) Čím dlhšie sa dieťa nachádza v nevhodnom rodinnom prostredí, tým ťažšie je jeho formovanie a pozitívne ovplyvňovanie. Z takéhoto nepriaznivého rodinného prostredia s nedostatočnou starostlivosťou prichádzajú do škôl väčšinou rómske deti. V extrémne nevhodnom sociálnom prostredí, pri extrémnej výchovnej a vzdelávacej zanedbanosti môžu tieto deti v kognitívnej oblasti zostúpiť až do pásma mentálnej retardácie. Hlavným symptómom je celková zaostalosť mentálnych schopností, ktorý nemá organický podklad, ale je spôsobený nedostatočnou stimuláciou prostredia, pričom mentálne schopnosti sú pôvodne normálne, ale absenciou podnetov, potrebných pre rozvoj funkcií, schopností a vlastností sa nerozvíjajú a neuplatňujú. (Bajo, I., 1979)

Na komunikáciu medzi školou a rodičmi detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa kladie veľký dôraz. Komunikácia by mala začať hneď na začiatku školského roka a potom počas celého školského roka vytvárať možnosti stretnutí a spolupráce. Dôležité je podchytiť záujem rodičov, ktorý prejavia záujem o svoje deti. Učiteľ má využívať rôzne formy komunikácie s rodičmi ako napríklad:

- neformálne rozhovory – ak je potrebné prediskutovať nejaké záležitosti ohľadom žiaka
- informačné listy – poskytujú informácie o činnosti žiaka na vyučovaní, v krúžkoch, mimoškolskej činnosti
- stretnutia v popoludňajšom čase – informácie o prebiehajúcich aktivitách, spolupráca s rodičmi pri ich organizovaní
- rozhovory o rodinných zvykoch a tradíciách – neformálne stretnutia kde sa rozprávajú o zvykoch a tradíciách v rodine, ktoré môžu byť prínosné a efektívne pre rozvoj deti
- triedne schôdzky – oboznámenie rodičov o výchovno-vzdelávacích výsledkoch a možnosti spolupráce so školou a inými odbornými pracovníkmi a inštitúciami
- festivaly a oslavy – slávnosti, ktoré sa organizujú z rôznych dôvodov a týkajú sa žiakov aj rodičov. (Klein, V., 2008)

Z hľadiska cieľa výchovy je jednotnosť výchovného pôsobenia rodiny a školy predpokladom sústavnosti a nadväznosti vo výchovno-vzdelávacom procese a preto je dôležité, aby sa rodičia a učitelia usilovali o jednotné pôsobenie na deti, čím sa zvyšuje účinnosť výchovy a vzdelávania detí. (Baláž, O., 1987, s. 167)

Učiteľ musí dbať o to, že spolupráca školy a rodiny musí byť dôsledná, pretože spolupráca významne prospieva k osobnostnému a vzdelanostnému rastu žiaka. Ak je spolupráca a komunikácia pravidelná, odzrkadľuje sa to aj na výsledkoch žiaka. U žiakov vzrastá pocit bezpečia a dôvery a majú radosť zo vzájomného vzťahu rodiny a školy a že sa spoločne podieľajú na dosiahnutí určitého cieľa.

3.3 Odborná starostlivosť

Ak chceme u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia zabezpečiť plnohodnotný osobnostný, kognitívny a sociálno-emocionálny vývin je dôležitá spolupráca učiteľov s rodičmi a ďalšími odborníkmi ktorí by sa mali podieľať na tomto procese.

Odborná pomoc sa realizuje:

- v školskom rezorte
- v sociálnom rezorte
- zdravotníckom rezorte.

Výchovno-vzdelávací proces detí so špeciálnymi výchovnými potrebami zabezpečujú inštitúcie ktoré môžeme členiť podľa charakteru a realizovaných cieľov a aktivít na :

- edukačné
- poradenské
- rehabilitačné
- reedukačné
- sociálno-právnej ochrany
- liečebné. (Vašek, Š., 1996, s.115)

3.3.1 Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie

Poskytujú odborné služby výchovného poradenstva, špeciálno-pedagogického poradenstva a starostlivosti deťom so vzdelávacími, výchovnými a vývinovými problémami, ktoré sú uvádzané v školskom zákone (Zákon č. 245/2008).

Medzi poradenské zariadenia patria:

- centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
- centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

K ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie patrí:

- výchovný poradca
- školský psychológ
- školský špeciálny pedagóg
- liečebný pedagóg
- sociálny pedagóg
- sociálny pedagóg.

Jednotlivé zložky systému výchovného poradenstva a prevencie najmä s rodinou, školou, školským zariadením a orgány verejnej správy a občianskymi združeniami, ktoré sú organizačne a obsahovo prepojené.

3.3.1.1 Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Jeho úlohou je odborná starostlivosť o žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a na žiadosť so súhlasom rodiča poskytuje odborné poradenstvo školám, ktoré nemajú vlastného psychológa.

Poskytujú služby:

- vyhľadávanie a včasná diagnostika detí s rôznymi problémami (strach, zmeny v správaní, agresivita, šikanovanie, emočné problémy, školská zrelosť apod.)
- odborná individuálna práca s týmito deťmi
- práca s deťmi s odloženou školskou dochádzkou
- poradenská starostlivosť deťom a ich rodičom a učiteľom počas školskej dochádzky.

3.3.1.2 Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva

Väčšinou sa zriaďuje pri špeciálnych školách pre deti s poruchami reči, zraku, sluchu a telesne postihnuté deti.. Poskytujú komplexnú špeciálno-pedagogickú činnosť, rehabilitačnú, psychologickú, poradenskú, rehabilitačnú, metodickú, výchovno-vzdelávaciu odbornú činnosť postihnutým deťom a ich rodičom. Na špeciálno-pedagogickú poradňu sa môžeme obrátiť s problémami ako sú:

- poruchy učenia
- logopedické problémy
- poruchy pozornosti

- starostlivosť o deti s postihnutím.

Medzi hlavné aktivity tohto zariadenia patria:

- podieľanie sa na výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovnými problémami
- zabezpečujú komplexný diagnostický proces
- spolupracujú s pedagógmi škôl a školských zariadení
- poskytujú odbornú pomoc žiakom a pedagógom
- podieľajú sa na tvorbe a overovaní nových špeciálno-pedagogických metód
- zabezpečujú podľa objektívnych požiadaviek individuálne vzdelávanie.

Ich činnosť sa orientuje hlavne na :

- depistáž – včasné vyhľadávanie ohrozených detí a mládeže
- kompletnú diagnostiku- určenie diagnózy a prognózy
- rehabilitáciu a terapiu
- poradenstvo
- výskum a metodickú činnosť
- zaškoľovanie a sledovanie školského vývinu
- spolupráca s inštitúciami.

3.3.2 Špeciálne výchovné zariadenia

Špeciálne výchovné zariadenia majú úlohy v súvislosti s ochranou detí pred patosociálnymi javmi, pri výkone ústavnej a ochrannej výchovy. (Vašek, Š., 1996, s. 121)

Špeciálnymi výchovnými zariadeniami v zmysle školského zákona ((Zákon č. 245/2008) sú:

- diagnostické centrum
- reedukačné centrum
- liečebno-výchovné sanatórium.

3.3.2.1. Diagnostické centrum

Poskytuje diagnostickú, psychologickú, psychoterapeutickú a výchovno-vzdelávaciu starostlivosť. Diagnostické centrum

- zabezpečuje diagnostiku deťom s narušeným alebo psychosociálnym vývinom
- poskytuje poradenské služby ústavným výchovným zariadeniam
- vypracúva diagnostické správy o dieťati na vypracovanie individuálneho reedukačného programu

- vypracúva odporúčania o umiestnení dieťaťa po ukončení pobytu v diagnostickom centre.

3.3.2.2. Reedukačné centrum

Reedukačné centrum poskytuje deťom do 18 rokov možnosť predĺženia o jeden rok výchovu a vzdelávanie s cieľom ich opätovného začlenenia do pôvodného prostredia. Reedukačné centrum vytvára na základe psychologickkej a špeciálnopedagogickej diagnózy pre každé dieťa individuálny reedukačný program.

3.3.2.3 Liečebno-výchovné sanatórium

Poskytujú špecializovanú liečebno-výchovnú starostlivosť ktorá má s pravidla dlhodobý charakter. Psychologická, psychoterapeutická starostlivosť o výchovu a vzdelávanie sa poskytuje deťom s vývinovou poruchou učenia a deťom s poruchou pozornosti, u ktorých ambulatná starostlivosť nevedla k náprave. Sú zriaďované osobitne pre rôzne typy porúch správania a pre rôzne vekové kategórie.

Odborné služby v oblasti poradenstva poskytuje špeciálny pedagóg, výchovný poradca, školský psychológ. Škola má ako prvá zachytiť výchovno-vzdelávacie problémy žiaka, ako sú napríklad: poruchy učenia, správania. Preto by škola mala zamestnávať výchovného poradcu, špeciálneho pedagóga a školského psychológa, ktorý môžu rozpoznať a odborne riešiť problémy žiakov a navrhnúť ďalšie postupy pre ostatných pracovníkov školy.

3.3.3 Špeciálny pedagóg v procese edukácie

Špeciálny pedagóg môže pracovať ako: školský špeciálny pedagóg – konzultant, dochádzajúci špeciálny pedagóg, ambulatný špeciálny pedagóg, kooperujúci špeciálny pedagóg, a bežnému učiteľovi je k dispozícii aspoň na dvoch podporných hodinách.

Špeciálny pedagóg sa priamo podieľa na tvorbe individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu, počas vyučovania sa individuálne venuje žiakovi a poskytuje mu špeciálno-pedagogické služby. Rodičom, učiteľom a ostatným pracovníkom školy poskytuje informácie ktoré prispievajú k zefektívňovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti.(Vašek, Š., 2000)

Efektívna edukácia si vyžaduje dobrú spoluprácu učiteľa a špeciálneho pedagóga, flexibilný prístup a uplatňovanie rôznych foriem vyučovania s využitím rôznych špeciálno-pedagogických metód, pomôcok a prostriedkov, ktoré si vyžaduje konkrétny žiak.

3.3.4 Školský psychológ v procese edukácie

Rola psychológa vo výchovno-vzdelávacom procese a v procese začleňovania najviac vystupuje do popredia v krízových obdobiach, keď je potrebné načúvať, povzbudzovať a sprostredkovať rôzne pohľady, čiže navrhovať riešenie.

Psychológ musí pružne reagovať na rôzne problémové situácie a hľadať vhodné cesty a formy riešenia pre dieťa, rodiča a tiež pre školu aby edukácia dieťaťa prebiehala čo najefektívnejšie a najprirodzenejšie.

Psychológ má tiež rolu sprostredkovateľa, čo súvisí s osvetou. To znamená vysvetľovanie, informovanie všetkých zúčastnených, ktorí prichádzajú s jedincom do kontaktu. Učiteľ je v procese edukácie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia dôležitou osobou a tiež potrebuje podporu a pomoc psychológa, ktorý ho povzbudzuje a navrhuje možnosti individuálneho prístupu.

Hlavné úlohy školského psychológa sú:

- podpora rozvoja osobnosti žiakov
- prevencie sociálno-patologických javov
- pomoc pri integrácii žiakov
- vytváranie optimálnych podmienok vzdelávania, pričom sleduje klímu školy, vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi
- prevencia stresu a psychickej záťaže učiteľiek
- byť otvorení a počúvať rodičov. (Vendel, Š., 2008)

Úlohou špeciálneho pedagóga je neustála priebežná spolupráca s učiteľom a so špeciálnym pedagógom a snaha dozvedieť sa čo najviac o konkrétnom dieťati, v čom môžu pomôcť aj rodičia a ostatní spolupracujúci odborníci.

3.3.5 Výchovný poradca v procese edukácie

Takmer na všetkých školách pracujú výchovní poradcovia. Sú nimi väčšinou skúsení učitelia s dlhoročnou praxou, ktorí sa popri svojom úväzku venujú výchovnému poradenstvu. Ak majú žiaci v škole nejaký problém učitelia by ho mali adekvátne riešiť. Ak sa v triede vyskytne závažný problém ktorý súvisí so vzdelávaním a lebo správaním

učiteľ požiada o pomoc výchovného poradcu ktorý odborne posúdi a koordinuje pomoc dieťaťu.

Hlavné úlohy výchovného poradcu sú:

- informačná a poradenská činnosť pre žiakov, rodičov a učiteľov
- pedagogická diagnostika žiakov
- sledovanie výchovno-vzdelávacích problémov žiakov
- pomoc pri problémoch v osobnostnom a sociálnom vývine žiakov
- pomoc pri vzdelávacom a profesijnom vývine
- pomoc pri integrácii žiakov. (Vendel, Š., 2008)

Učiteľ, výchovný poradca, školský špeciálny pedagóg a psychológ pri práci s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia by mali disponovať osobnostnými charakteristikami ako sú: sebadôvera, sebaistota, sebakontrola, schopnosť riadiť a používať spisovnú reč a pod. Ďalej by mali byť komunikatívni, empatickí, čestní, spravodliví, zásadoví a ohľaduplní.

4 Analýza výsledkov skúmanej problematiky

Realizácia efektívnej edukácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je podmienená celým radom parciálnych ale aj vzájomne pôsobiacich organizačných, pedagogických, ekonomických a psychologických faktorov. Vyžaduje si to zabezpečenie všetkých podmienok pre úspešný priebeh edukácie, a preto sa vo výskumnej časti zameriame na prieskum súčasného stavu škôl v tejto oblasti.

4.1 Cieľ, úlohy a hypotézy výskumu

Cieľom výskumu je zisťovanie kvality podmienok na prácu pedagógov a zistiť spokojnosť žiakov s podmienkami edukácie a motivácie v práci vo vyučovacom procese.

Vychádzajúc z cieľa výskumu sme si stanovili nasledovné úlohy:

- zistiť názory pedagogických pracovníkov na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- preskúmať materiálno-technické zabezpečenie škôl pre vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- preskúmať ochotu pedagógov individuálne sa venovať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- zistiť záujem žiakov o školu, do akej miery sú motivovaní a podporovaní zo strany pedagógov a spolužiakov.

Na základe vytýčeného cieľa a analýzy teoretických poznatkov predpokladáme, že:

Hypotéza č. 1

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahujú priemerné výchovno-vzdelávacie výsledky, ak je zabezpečený individuálny prístup s vhodným materiálno-technickým zabezpečením.

Hypotéza č. 2

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia budú mať vyššiu úroveň motívov k učeniu a spokojnosť s dosiahnutými výsledkami, ak budú na vyučovaní prevládať motivačné metódy a stratégie, ktoré podporia záujem žiakov.

4.2 Metódy a metodika výskumu

V diplomovej práci sme pre zozbieranie spracovanie a vyhodnotenie údajov potrebných k zrealizovaniu výskumu použili nasledovné metódy:

Literárnu metódu: na spracovanie poznatkov z odbornej literatúry.

Dotazník: na využitie vlastného výskumu.

1. dotazník pre učiteľov základných škôl, ktorý bol zameraný na zistenie názorov pripravenosti školy na efektívnu edukáciu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, na skúsenosti pri vzdelávaní týchto žiakov a tiež preskúmanie podmienok v personálnej a materiálno-technickej oblasti.

2. dotazník pre žiakov obsahoval otázky orientované na prieskum názorov žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, či je škola ktorú navštevujú schopná vytvoriť vhodné podmienky na vzdelávanie a zabezpečiť vhodný motivujúci prístup zo strany učiteľov.

Dotazník pre učiteľov obsahoval 13 otázok a dotazník pre žiakov 12 otázok. Respondenti sa k otázkam vyjadrovali výberom z uvedených možností alebo odpovede dopĺňali. Znenie otázok je uvedené v prílohe.

a) Metóda spracovania výsledkov výskumu: spracované v percentuálnych hodnotách a zaznačené v tabuľkách.

4.3 Organizácia výskumu

Výskum sme realizovali na viacerých základných školách v okrese Brezno prostredníctvom dotazníkov pre učiteľov a pre žiakov.

A/ Učitelia: Výskumnú vzorku tvorilo 60 učiteľov základných škôl, z toho 52 žien a 8 mužov, v piatich školách v jednom meste a troch okolitých obciach. Všetci respondenti mali vysokoškolské vzdelanie. Údaje o výskumnej vzorke uvádzame v T1, T2, T3.

T1 Skúmané školy

Základná škola	Počet škôl
ZŠ Brezno	2
ZŠ Valaská	1
ZŠ Podbrezová	1
ZŠ Beňuš	1
Spolu	5

T2 Dĺžka pedagogickej praxe respondentov

Dĺžka pedagogickej praxe	Počet učiteľ'ov	
	n	%
do 10 rokov	8	13,33
do 15 rokov	22	36,67
do 20 rokov	7	11,67
do 25 rokov	7	11,67
do 30 rokov	6	10,00
do 35 rokov	9	15,00
do 40 rokov	1	1,66
Spolu	60	100,00

T3 Vekové zloženie respondentov

Vek učiteľ'ov	Počet učiteľ'ov	
	n	%
od 20 do 30 rokov	4	6,67
od 30 do 40 rokov	21	35,00
od 40 do 50 rokov	20	33,33
od 50 do 60 rokov	15	25,00
Spolu	60	100,00

B/ Žiaci: Výskumnú vzorku tvorilo 80 žiakov z piatich základných škôl v okrese Brezno. Ďalšie údaje o respondentoch výskumnej vzorky uvádzame v T4 a v T5.

T4 Pohlavie respondentov

Pohlavie	Stupeň	Počet žiakov	
		n	%
Muž	1.	44	55,00
Žena	2.	36	45,00
Spolu		80	100,00

T5 Vek respondentov

Vek	Stupeň	Počet žiakov	
		n	%
od 8 do 10 rokov	1.	30	37,50
od 11 do 15 rokov	2.	50	62,50
Spolu		80	100,00

4.4 Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky výskumu budeme interpretovať tak, že uvedieme presné znenie otázky, nasledovať bude tabuľka s percentuálnym vyhodnotením a potom uvedieme výsledky a zhrnutie – interpretáciu výsledkov.

Dotazník pre učiteľov:

Otázka č.1: Vaše poznatky a skúsenosti so vzdelávaním žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú:

T6 Hodnotenie skúseností učiteľov

Hodnotenie	Počet učiteľov	
	n	%
Veľmi dobré	2	3,33
Dobré	28	46,67
Priemerné	26	43,33
Slabé	4	6,67
Žiadne	0	0,00
Spolu	60	100,00

Zlúčením odpovedí dobré a priemerné môžeme konštatovať, že respondenti pozitívne hodnotia svoje poznatky o vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Z týchto výsledkov môžeme konštatovať, že v základných školách respondentov sú vytvorené reálne vhodné podmienky pre prácu s touto minoritnou skupinou.

Otázka č.2: Máte v tomto čase vo svojej triede žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia?

Otázka č.3: Máte v triede väčšinou rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia?

Otázka č.4: Máte vytvorený individuálny vzdelávací plán pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia?

T7 Percentuálne vyjadrenie otázok 2-4

Vyjadrenie	Počet učiteľov					
	Otázka č. 2		Otázka č. 3		Otázka č. 4	
	n	%	n	%	n	%
Áno	53	88,33	12	20,00	12	20,00
Nie	7	11,67	48	80,00	48	80,00
Spolu	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Výskyt žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo svojich triedach potvrdila väčšina respondentov a však len malý počet sa týka rómskej populácie. Väčšina respondentov sa zároveň vyjadrila, že nemá vytvorený individuálny vzdelávací plán pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Výsledky uvádzame v T7.

Z uvedených výsledkov respondentov sa môžeme domnievať, že úroveň žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je na takej nízkej úrovni, aby bolo nutné vytvárať individuálny vzdelávací plán a tiež z dôvodu, že žiaci s veľmi slabou vedomostnou úrovňou sú väčšinou umiestňovaní do špeciálnych základných škôl.

Otázka č.5: Uved'te, aké metódy a postupy využívate pri vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Názorné pomôcky pri vysvetľovaní a uplatňovaný individuálny prístup kombinovaný s kladným hodnotením žiakov je uvádzaný väčšinou respondentov ku ktorému v menšej miere možno prirátať i motiváciu a skupinové práce, zatiaľ, čo šestina respondentov nepoužíva žiadne motivačné metódy pri vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Otázka č.6: Môžete pri vzdelávaní týchto žiakov očakávať pomoc kolegov?

T8 Vzájomná spolupráca učiteľov

Hodnotenie	Počet učiteľov	
	n	%
Rozhodne áno	18	30,00
Skôr áno	40	66,67
Skôr nie	2	3,33
Rozhodne nie	0	0,00
Spolu	60	100,00

Pri vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa respondenti vyjadrili, že učitelia navzájom medzi sebou spolupracujú a môžu sa spoľahnúť na vzájomnú pomoc. Spolupráca a vzájomná pomoc je daná už samotnou podstatou učiteľského povolania.

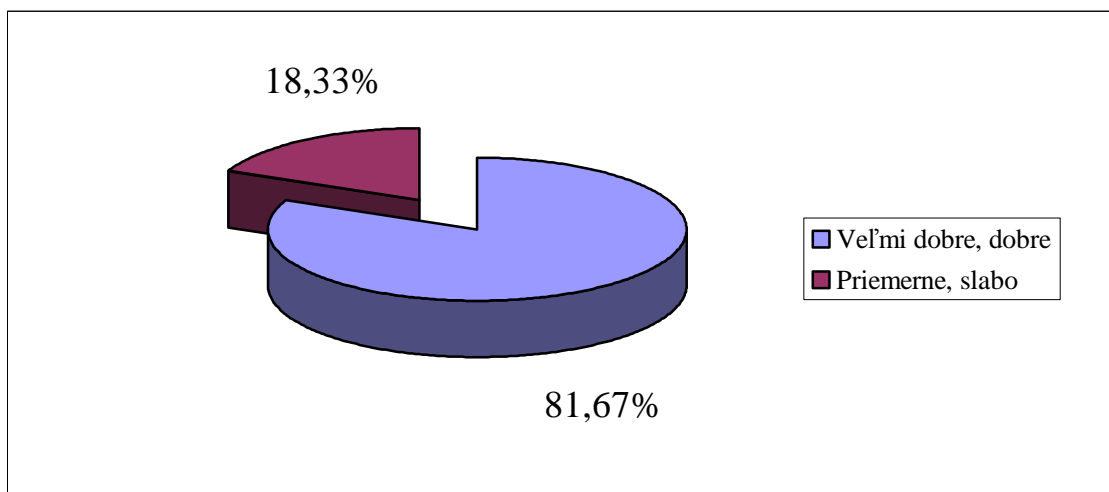
Otázka č.7: Materiálno-technické zabezpečenie týkajúce sa vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia zo strany školy hodnotíte:

T9 Materiálno-technické zabezpečenie

Hodnotenie	Počet učiteľ'ov	
	n	%
Veľmi dobre	16	26,67
Dobre	33	55,00
Priemerne	8	13,33
Slabo	3	5,00
Nevyhovujúco	0	0,00
Spolu	60	100,00

Respondenti sa pri otázke týkajúcej sa materiálneho zabezpečenia školy týkajúceho sa žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia väčšinou vyjadrili kladne a materiálno-technické zabezpečenie školy hodnotili dobre a veľmi dobre. Len 11 respondentov nie je spokojných s materiálno-technickým vybavením školy a hodnotia ho, ako primerané až slabé. Grafické znázornenie našich zistení uvádzame v G1.

G1 Hodnotenie materiálno-technického zabezpečenia



Doplňujúci graf presvedčivo dokazuje dobré materiálno-technické zabezpečenie škôl, v čítne malej skupiny respondentov, ktorí by zrejme na materiálno-technické zabezpečenie mali vyššie osobné požiadavky.

Otázka č.8: Je vhodné žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia zaraďovať do prípravných ročníkov?

T10 Zaráďovanie žiakov do prípravných ročníkov

Hodnotenie	Počet učiteľov	
	n	%
Áno	36	60,00
Nie	2	3,33
Niekedy	12	20,00
Neviem posúdiť	10	16,67
Spolu	60	100,00

Zo zaraďovaním žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do prípravného ročníka súhlasí viac ako dve tretiny respondentov, jedna tretina respondentov sa domnieva, že je to potrebné len niekedy alebo to nevedia posúdiť. Preto sa domnievame, že zaraďovanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do prípravného ročníka je od respondentov požadované preto, že väčšina žiakov neabsolvovala predprimárne vzdelávanie, tiež kvôli preklenutiu nedostatkov vo vedomostnej úrovni.

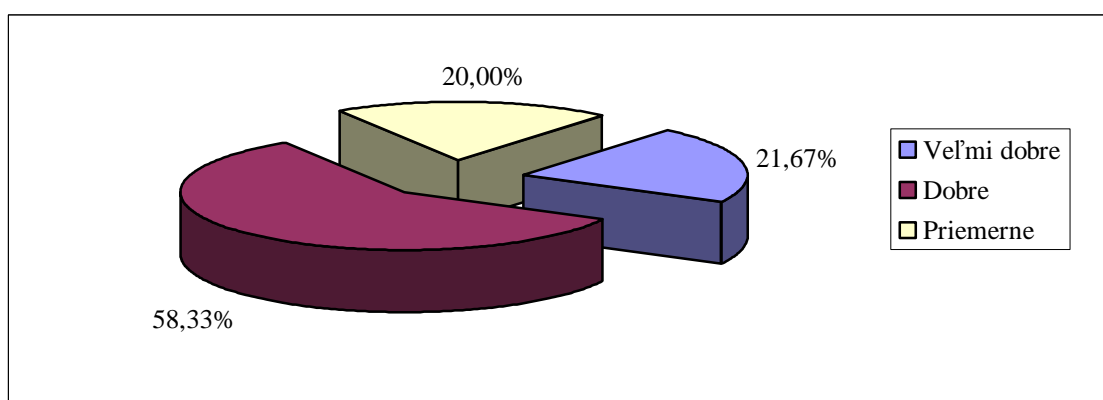
Otázka č.9: Svoju triedu z hľadiska flexibility v usporiadaní priestoru triedy, rozvrhu a štruktúry vyučovacích hodín hodnotíte:

T11 Hodnotenie triedy

Hodnotenie	Počet učiteľov	
	n	%
Veľmi dobre	13	21,67
Dobre	35	58,33
Priemerne	12	20,00
Slabo	0	0,00
Nevyhovujúco	0	0,00
Spolu	60	100,00

Z percentuálneho vyjadrenia v tabuľke môžeme konštatovať, že z hľadiska flexibility v usporiadaní triedy, rozvrhu a štruktúry vyučovacích hodín respondenti svoju triedu hodnotia väčšinou dobre alebo primerane, 13 respondentov ju hodnotí veľmi dobre. Reštrukturalizáciou a modernizáciou daných škôl sa vytvorili oveľa vyhovujúcejšie podmienky, čo sa týka priestorového usporiadania tried, čo zároveň vplýva na kvalitatívne lepšiu spoluprácu učiteľského zboru a vzťahu učiteľov k žiakom a tiež žiakov navzájom. Grafické znázornenie výsledkov zistení uvádzame v G2

G2 Hodnotenie triedy z hľadiska flexibility v usporiadaní priestoru, rozvrhu a štruktúry vyučovacích hodín



Otázka č.10: Postoje žiakov vašej triedy k odlišnostiam týkajúcich sa žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú:

T12 Hodnotenie vzťahu „žiak - žiak“ učiteľmi

Hodnotenie	Počet učiteľov	
	n	%
Veľmi dobré	11	18,33
Dobré	30	50,00
Priemerné	19	31,67
Zlé	0	0,00
Spolu	60	100,00

Vzťahy a postoje žiakov vo svojej triede respondenti zhodnotili, ako dobré, v niektorých prípadoch až veľmi dobré. Negatívny postoj respondenti neuvádzajú, ale jedna tretina uviedla postoje žiakov k odlišnostiam týkajúcich sa žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ako primerané. Z odpovedí respondentov nám je jasné, že správanie sa žiakov v našom regióne je tolerantné, bez výnimočných negatívnych vplyvov spoločnosti v ktorej žijeme.

Otázka č.11: Používate pri hodnotení týchto žiakov väčšie množstvo stratégií a metód?

T13 Využívanie hodnotiacich metód

Hodnotenie	Počet učiteľ'ov	
	n	%
Rozhodne áno	10	16,67
Skôr áno	36	60,00
Skôr nie	11	18,33
Nie	3	5,00
Spolu	60	100,00

V T13 sa uvádza, že respondenti pri hodnotení žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia využívajú väčšie množstvo stratégií a metód a len 11 respondentov ich využíva len sporadicky a 3. respondenti nevyužívajú žiadne. Myslíme si, že využívanie väčšieho množstva stratégií a metód zlepší okrem vedomostnej úrovne žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia aj celkovú prestíž triedy.

Otázka č.12: Spolupráca s rodičmi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je:

T14 Spolupráca školy s rodičmi

Hodnotenie	Počet učiteľ'ov	
	n	%
Veľmi dobrá	5	8,33
Dobrá	4	6,67
Priemerná	36	60,00
Takmer žiadna	14	23,33
Žiadna	1	1,67
Spolu	60	100,00

Spoluprácu s rodinou respondenti hodnotia väčšinou ako primeranú, 10 respondentov spoluprácu hodnotí ako veľmi dobrú a 15 respondentov uvádza, že rodičia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa takmer vôbec nezaujímajú o výchovno-vzdelávacie výsledky svojich detí. Spolupráca so školou zo strany rodičov je len minimálna alebo žiadna. Percentuálne hodnotenie je uvedené v tabuľke. Nezáujem rodičov o spoluprácu so školou uvádzaný respondentmi je podľa nás spôsobený nízkou sociálno-kultúrnou úrovňou samotných rodičov, zatiaľ čo väčšina rodičov pokladá spoluprácu so školou a záujem o svoje deti za primerane prospešnú.

Otázka č.13: Zorad'te podmienky pre výchovno-vzdelávací proces žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa dôležitosti.

Pri zorad'ovaní podmienok pre výchovno-vzdelávací proces žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa dôležitosti respondenti považujú za najdôležitejšiu spoluprácu s rodinou, nižší počet žiakov v triede a individuálny prístup k žiakom. Za menej dôležité považujú spoluprácu s pedagogicko-psychologickými poradňami a špeciálnym pedagógom, tiež spoluprácu učiteľ'ov a vhodné materiálno-technické zabezpečenie školy. Pre výchovno-vzdelávací proces žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je pre nás logické, že respondenti preferujú nižší počet žiakov v triede a z toho vyplývajúci

individuálny prístup k žiakom, ktorý spravidla zabezpečí lepšie výsledky žiaka za súčasnej spolupráce s rodinou.

Dotazník pre žiakov:

- Otázka č. 1: V škole sa cítim vítaný.
- Otázka č. 2: Mám možnosť zúčastňovať sa na všetkých aktivitách organizovaných triedou?
- Otázka č. 3: V škole sa odo mňa veľa očakáva?
- Otázka č. 4: Na vyučovaní sa cítim dostatočne ocenený a spravodlivo hodnotený:
- Otázka č. 5: Učitelia sa snažia so všetkým mi pomáhať aby som dosiahol, čo najlepšie výsledky.
- Otázka č. 6: Všetci žiaci sú pre učiteľov rovnako dôležití?

T15 Percentuálne vyjadrenie otázok 1-6

Číslo otázky	Áno		Skôr áno		Nie		Skôr nie		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	59	73,75	16	20,00	2	2,50	3	3,75	80	100,00
2.	47	58,75	17	21,25	7	8,75	9	11,25	80	100,00
3.	28	35,00	27	33,75	14	17,50	11	13,75	80	100,00
4.	50	62,50	18	22,50	6	7,50	6	7,50	80	100,00
5.	53	66,25	19	23,75	5	6,25	3	3,75	80	100,00
6.	56	70,00	14	17,50	7	8,75	3	3,75	80	100,00

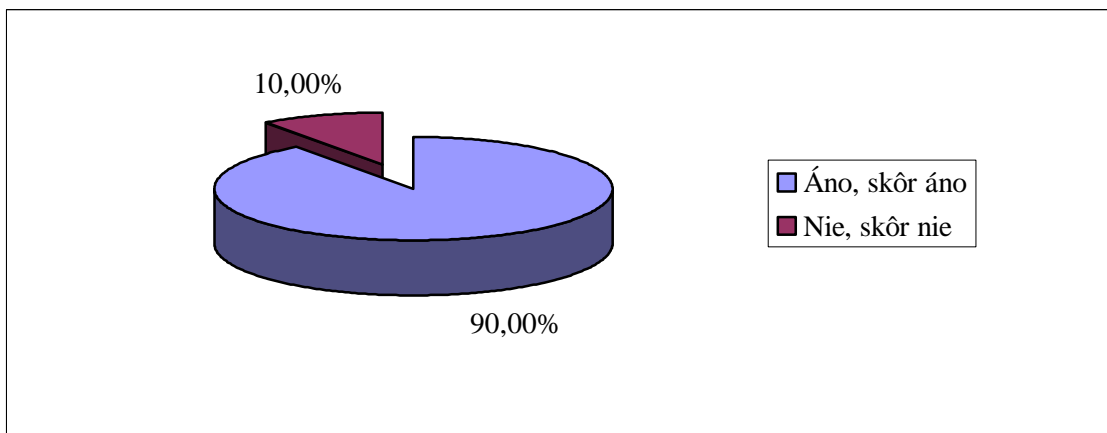
Väčšina respondentov sa vyjadrila, že sa v škole cítia vítaní a majú možnosť zúčastňovať sa na rôznych aktivitách organizovaných školou a triedou. Viac ako dve tretiny respondentov sa tiež vyjadrilo, že sa v škole od nich veľa očakáva, ale všetci žiaci sú pre učiteľov rovnako dôležití, snežia sa im pomáhať a spravodlivo ich hodnotiť.

Len 5 respondentov sa vyjadrilo, že sa v škole necítia vítaní. Menej ako jedna tretina respondentov sa kriticky vyjadrila k možnosti zúčastňovať sa na aktivitách organizovaných triedou, ako i k nízkym požiadavkám kladených na nich školou, a zároveň sa necítia byť spravodlivo hodnotení, s konštatovaním, že im učitelia nedostatočne pomáhajú, a z toho dôvodu sa cítia byť pre učiteľov menej dôležití.

Percentuálne vyjadrenie respondentov je názorne uvedené v T15.

Zaujímavé sú výsledky odpovedí na otázku č. 5, ktoré uvádzame aj v grafickom znázornení v G3.

G3 Hodnotenie snahy učiteľa pomáhať žiakom



Snaha učiteľov pomáhať žiakom je už z uvedeného grafu výborná, z čoho vyplýva, že pri primeranej starostlivosti o žiakov by sa k aktivitám triedy a školy mala dať pritiahnúť aj časť respondentov, ktorá sa k týmto veciam vyjadrila kriticky. Takéto hodnotenie respondentov nás utvrdzuje v presvedčení, že vďaka takémuto prístupu učiteľov sa v škole cítia vítaní a je im v škole dobre.

Otázka č. 7: Pomáhajú mi spolužiaci, ak si neviem zadanú úlohu vyriešiť sám?

Otázka č. 8: V triede sa cítim dobre, so spolužiakmi mám väčšinou priateľský vzťah:

Otázka č. 9: Ak mám v škole problém, je mi vždy k dispozícii nejaká dospelá osoba, ktorá sa o mňa postará?

Otázka č. 10: Učiteľ rieši problémy v triede spravodlivo?

T16 Percentuálne vyjadrenie otázok 7-10

Číslo otázky	Áno		Skôr áno		Nie		Skôr nie		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7.	41	51,25	21	26,25	11	13,75	7	8,75	80	100,00
8.	54	67,50	19	23,75	2	2,50	5	6,25	80	100,00
9.	47	58,75	17	21,25	12	15,00	4	5,00	80	100,00
10.	56	70,00	14	17,50	7	8,75	3	3,75	80	100,00

Viac ako dve tretiny respondentov sa vyjadrilo, že môžu očakávať pomoc od spolužiakov s ktorými majú dobrý priateľský vzťah. Ak sa v škole vyskytne nejaký problém majú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia k dispozícii vždy dospelú osobu a triedny učiteľ sa snaží spravodlivo problém vyriešiť.

Menšia časť respondentov sa odvoláva na nie najlepšie priateľské vzťahy so spolužiakmi, ktorí nie sú vždy ochotní pomôcť so zadanými úlohami a k tomuto negatívnemu postoju prispieva fakt, že k riešeniu problémov nie je vždy k dispozícii osoba, ktorej náplňou práce by malo byť poradenstvo a včasná pomoc žiakom slabšej skupine žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Táto časť respondentov sa cíti ukrivdená nespravodlivým riešením vzniknutých problémov učiteľmi. Odpovede respondentov k tejto problematike sú vyplývajúce z medziľudských vzťahov žiak- žiak, žiak- učiteľ, z rozdielnymi názormi respondentov na to, aký individuálny prístup k riešeniu problémov učiteľ zvolí.

V T16 názorne presne uvádzame percentuálne zhodnotenie odpovedí respondentov na otázky č. 7 až č. 10.

Otázka č. 11: Učiteľ na vyučovaní často využíva zaujímavé pomôcky, ktoré mi uľahčujú učenie?

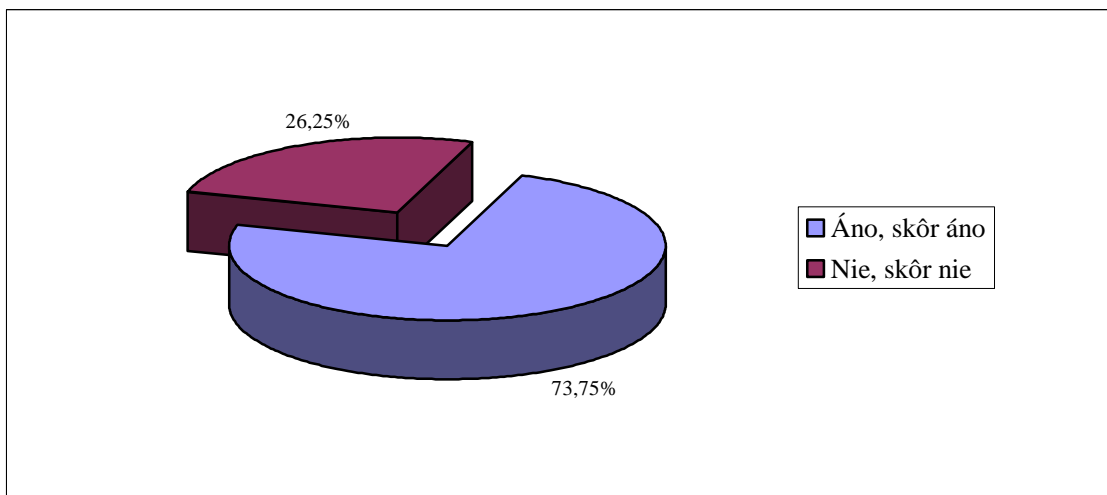
T17 Hodnotenie využívania pomôcok učiteľom

Hodnotenie	Počet žiakov	
	n	%
Áno	44	55,00
Skôr áno	15	18,75
Nie	12	15,00
Skôr nie	9	11,25
Spolu	80	100,00

Z otázky č. 11 sme sa dozvedeli, že takmer 74 percent žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia si myslí, že učiteľia na vyučovaní využívajú zaujímavé pomôcky, ktoré im uľahčujú vzdelávanie. Naopak 26 percent žiakov zo sociálne

znevýhodneného prostredia si myslí, že učitelia nepoužívajú alebo skôr nevyužívajú pomôcky, ktoré by im uľahčili učenie. Grafické znázornenie našich zistení uvádzame v G4.

G4 Využívanie pomôcok učiteľom



Už z pohľadu na graf je nám dostatočne jasné, že využívanie pomôcok učiteľmi je na takej úrovni, ktoré uľahčuje vzdelávanie žiakov a niekoľko negatívne vyjadrujúcich sa žiakov skôr patrí do skupiny tých, ktorých vzťah k vzdelávaniu a k škole môžeme považovať za ľahostajný.

Otázka č. 12: Učiteľ sa zaujíma o moje problémy:

T18 Záujem učiteľa o problémy žiaka

Hodnotenie	Počet žiakov	
	n	%
Áno	37	46,25
Skôr áno	19	23,75
Nie	15	18,75
Skôr nie	9	11,25
Spolu	80	100,00

Nesporná väčšina respondentov až 70 percent uvádza dostatočný záujem o ich problémy a záujmy, kým iba 30 percent respondentov uvádza nedostatočný záujem učiteľov o ich problémy osobné i školské všeobecne.

Nízky počet respondentov, ktorí podľa našej mienky môžu patriť k osobnostne problematickým žiakom neumožňujúcich učiteľom ich problémy riešiť zároveň potvrdzuje, že záujem učiteľov o riešenie osobných problémov žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je na vysokej úrovni.

5 Diskusia

O efektívnej edukácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa nielen hovorí, ale sa aj uskutočňuje. Svedčí o tom fakt, že na každej zo skúmaných škôl je pomerne veľké zastúpenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Celkovo hodnotia učitelia školy v ktorých pracujú z hľadiska pripravenosti vychovávať a vzdelávať žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia za primerané až dobré. Dobré až veľmi dobre hodnotia vhodné materiálne technické zabezpečenie a vzájomnú spoluprácu učiteľov. Predpokladanú spoluprácu s rodičmi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, svoju triedu z hľadiska flexibility a postoje žiakov k odlišnostiam hodnotia učitelia celkovo dobre. Aby bola edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia úspešná, je podľa šesťdesiatych percent respondentov potrebné zaraďovať týchto žiakov do prípravných ročníkov. Pri určovaní dôležitosti podmienok pre výchovno-vzdelávací proces sa názory respondentov rozchádzali, ale za najdôležitejšie považujú spoluprácu s rodinou, individuálny prístup a nižší počet žiakov v triede.

Žiaci sa v škole cítia väčšinou dobre a aj napriek vysokým nárokom ktoré sú na nich kladené, vhodným prístupom učiteľov a využívaním vhodných zaujímavých pomôcok sú schopný vo výchovno-vzdelávacom procese uspieť a dosahovať primerané výsledky. Respondenti potvrdili dobré priateľské vzťahy so spolužiakmi, od ktorých tiež môžu očakávať pomoc.

Pri zisťovaní kvality podmienok na prácu pedagógov a zisťovaní spokojnosti žiakov s podmienkami edukácie a motivácie v práci vo vyučovacom procese sme si stanovili dve hypotézy a na základe výskumu môžeme konštatovať:

V 1. hypotéze sme predpokladali, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahujú primerané výchovno-vzdelávacie výsledky, ak majú zabezpečený individuálny prístup s vhodným materiálne technickým zabezpečením. Väčšina učiteľov uvádza, že pri vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia využívajú individuálny prístup a materiálne technické zabezpečenie školy na ktorej pôsobia hodnotia dobre až veľmi dobre. Individuálny prístup učiteľov k žiakom a využívanie zaujímavých pomôcok kladne zhodnotili aj žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Týmto zhodnotením môžeme potvrdiť, že sa nám prvá hypotéza potvrdila.

V 2. hypotéze sme predpokladali, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia budú mať vyššiu úroveň motívov k učeniu a spokojnosť s dosiahnutými výsledkami, ak budú na vyučovaní prevládať motivačné metódy, ktoré podporia záujem žiakov. Väčšina

žiacov sa vyjadrila, že učitelia sa im snažia pomáhať, aby dosiahli čo najlepšie výsledky, individuálne sa im venujú, využívajú zaujímavé pomôcky, spravodlivo ich hodnotia a pomáhajú im pri riešení školských a osobných problémoch všeobecne. Pomoc môžu očakávať aj od spolužiakov, s ktorými majú väčšinou dobré priateľské vzťahy. Hypotézu číslo dva nám potvrdilo vyhodnotenie otázok číslo jeden a päť, na ktoré nám respondenti odpovedali, že sa v škole cítia vítaní a učitelia sa snažia žiakom pomáhať, aby dosahovali, čo najlepšie výsledky.

Štúdiom teoretických poznatkov o edukácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré sme získali z dostupnej literatúry sme si pomocou výskumu prakticky overili a stanovené hypotézy sa nám potvrdili.

6 Odporúčania pre prax

Premyslený a vhodne organizovaný výchovno-vzdelávací proces je vhodným prostriedkom na získavanie nových vedomostí, teda na komplexný a všestranný rozvoj osobnosti.

Možno teda konštatovať, že kvalita učebného procesu sa dosiahne využívaním vhodných motivačných metód a stratégií s využívaním vhodných a zaujímavých pomôcok, a v neposlednom rade individuálnym prístupom k žiakovi. Pre učiteľa je nevyhnutné pedagogické majstrovstvo dobrej prípravy na vyučovaciu hodinu a osobnostný prístup k žiakovi.

Na základe výsledkov výskumu môžeme sformulovať niekoľko odporúčaní pre prax:

- zvýšiť záujem učiteľov o vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia
- zabezpečiť učiteľom vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky
- zabezpečiť dobrú kooperáciu, zohratosť realizačného tímu odborných pracovníkov v práci so žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia
- v spolupráci s mestami a okresnými úradmi zlepšiť materiálno-technické zabezpečenie školy
- zabezpečiť žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia prístup k vhodným pomôckam, ktoré skvalitnia výchovno-vzdelávací proces
- zlepšiť spoluprácu s rodinami žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, spoluprácou triedneho učiteľa s rodičmi, informovať rodičov o pokrokoch dieťaťa, zapájať ich do školských a mimoškolských aktivít
- prejavovať záujem o žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia, poskytnúť mu pocit pohody, bezpečia, spolupatričnosti, úcty a radosti
- v triede vytvárať vhodnú klímu a upevňovať priateľské vzťahy medzi žiakmi navzájom.

Skúsenosťami a štúdiom na Pedagogickej fakulte univerzity Konštantína Filozofa v Nitre bude autorka diplomovej práce prispievať k rozvoju aplikovaných poznatkov v edukačnom procese pri práci so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Záver

Úlohou základných škôl je reagovať na špeciálne potreby všetkých skupín žiakov tak, aby sa docenilo vytvorenie flexibility pedagógov a životaschopnosti všetkých skupín žiakov.

V našej práci sme sa zamerali na skúmanie kvality podmienok na prácu pedagógov a zistiť spokojnosť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia s podmienkami edukácie a motivácie v práci vo vyučovacom procese. Zisťovali sme, ako sú školy pripravené na to, aby žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahovali čo najlepšie výchovno-vzdelávacie výsledky, či im škola poskytuje dostatočné materiálno-technické zabezpečenie, či sú dostatočne motivovaní a hodnotení a či sa v škole cítia spokojne a dostatočne ocenení.

Na základe skúmaných skutočností môžeme konštatovať, že na základných školách v okrese Brezno sú učitelia ochotní pracovať so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. A aj napriek špecifickým nárokom danej skupiny žiakov a relatívnej obtiažnosti edukačného procesu- t. j. učebných metód, špecifických prístupov, študijných materiálov a zavádzanie učebných pomôcok môžeme potvrdiť, že proces edukácie tejto skupiny žiakov je pomerne úspešný.

Náš výskum potvrdil na konkrétnych faktoch, že pre zvyšovanie efektívnosti edukácie žiakov v súlade s rastúcimi nárokmi školy v okrese Brezno umožňujú vzdelávanie prostredníctvom individuálneho prístupu s vhodným využitím motivačných metód, prostriedkov a pomôcok, tiež vytváraním vhodnej klímy v triede, ktoré vedie k dobrým školským výkonom a buduje u žiakov sebadôveru a vhodnú interakciu medzi žiakmi navzájom. Výskumom sa nám potvrdilo, že pri vzdelávaní žiakov zo sociálne-znevýhodneného prostredia sú školy schopné zabezpečiť vhodné podmienky s materiálno-technickým zabezpečením a tiež zamestnávať pedagogických pracovníkov, ktorí sú ľudskí, ohľaduplní, spravodliví, flexibilní, ktorí hľadajú a skúšajú nové možnosti, postupy a stratégie prispôsobené žiakom.

Zároveň sa nám potvrdilo, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dokážu vzdorovať nepriaznivým okolnostiam, nám poskytujú nádej a povzbudenie, pretože je jasné, že napriek nepriaznivým okolnostiam svojho vývinu uspejú.

Zoznam použitej literatúry

1. AUGER, M.-T. – BOUCHARLAT, CH. 2005. *Učiteľ a problémový žiak*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
2. BAĎURÍKOVÁ, Z. a kol. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. 256 s. ISBN 80-223-1536-2.
3. BAJO, I. 1979. *Nepublikované prednášky so psychológie*. Trnava : Pedagogická fakulta UK, 1979.
4. BALAŽ, O. a kol. 1987. *Výchova - činnosť - spoločenské prostredie*. Bratislava : VEDA, 1987. 200 s.
5. CEJPEKOVÁ, J. – KOSOVÁ, B. 1996. *Učebné texty zo všeobecnej pedagogiky*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1996. 56 s.
6. CIBULKOVÁ, L. 2001. Individuálne vzdelávanie autistických detí v podmienkach špeciálnej základnej školy. In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2001, roč. 11, č. 4, s. 31.
7. DĚDIČ, M. 1974. Výchova cikánskych detí v rámci celodenného výchovného systému. In *Vychovávateľ*. 1974, roč. 18, č. 6, s. 13-15.
8. FENYVESIOVÁ, L. 2004. Premeny vzťahovej dimenzie učiteľ - žiak. In PETLÁK, E. – JUSZCZYK, S. a kol. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2004. ISBN 80-8050-743-0, s. 118-123.
9. FRÍDKOVÁ, E. – TURZÁK, T. 2008. Pripravenosť budúcich učiteľov na kooperáciu s rodinou žiaka. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. a kol. 2008. *Cesty k inklúzii*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9. s. 323-346.
10. GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca, 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.
11. GAŽI, M. 1991. *Mentálne postihnuté dieťa v škole*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1991. 306 s. ISBN 80-08-00392-8.
12. HUČÍK, J. 2001. Úvahy nad vzdelávaním mentálne postihnutých jednotlivcov. In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2001, roč. 11, č. 4, s. 12-13.
13. KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
14. KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. 1. vyd. Nitra : UKF Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008. 170 s. ISBN 978-80-8094-333-2.

15. KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Prešov : Rokus, 2000. 121 s. ISBN 80-968452-2-5.
16. KOVÁČOVÁ, E. 2005. Konštruktívna súťaživosť ako efektívny prvok edukácie. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2005, roč. 51, č. 4, s. 9-12.
17. LEHOCZKÁ, L. 2005. Identita Rómov a multikulturalita. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2005, roč. 51, č. 10, s. 27-30.
18. MARTIN, M. – WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. 1997. *Jak řešit problémy dětí se školou*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 322 s. ISBN 80-7178-125-8.
19. MATUŠÁKOVÁ, B. 2009. V prvej škole pre žiakov s autizmom. In *Učiteľské noviny*. 2009, roč. 58, č. 43. - 44. týždeň, s. 22-23.
20. NÉMETH, O. 1999. *Slabozrakosť ako pedagogický problém*. Bratislava : Sapiaientia, 1999. 113 s. ISBN 80-967180-5-3.
21. OPATŘIL, S. 1985. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Bratislava : SPN, 1985. 206 s.
22. PAVLÍKOVA, O. 2005. *Ako postupovať pri integrácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. (Materiál dištančného vzdelávania)* Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 31 s.
23. PETLÁK, E. – JUSZCZYK, S. a kol. 2004. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2004. 363 s. ISBN 80-8050-743-0.
24. PETLÁK, E. a kol. 2005. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2005. 272 s. ISBN 80-8050-900-X.
25. PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
26. PETLÁK, E. – GROFČÍKOVÁ, S. – ZAŤKOVÁ, T. 2007. *Modernizácia didaktických postupov vo vyučovaní*. Nitra : Centrum pre celoživotné vzdelávanie Pedagogická fakulta UKF, 2007. 90 s. ISBN 978-80-8094-250-2.
27. PIKÁLEK, Š. 1998. *Výchova a pracovnorehabilitačná činnosť u ťažko mentálne postihnutých*. 1. vyd. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1998. 190 s. ISBN 80-88868-02-5.
28. PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2001. 242 s. ISBN 80-8050-415-6.

29. PORUBSKÁ, G. 2001. Pedagogická diferenciacia. In PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. *Diferenciácia integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2001. ISBN 80-8050-415-6, s. 9-24.
30. PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
31. PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
32. ROSINSKÝ, R. a kol. 2009. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. 1. vyd. Nitra : UKF Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.
33. SEIDLER, P. 2005. Diverzita školskej triedy ako východisko kreovania zmien vzhľadom na edukáciu výnimočných žiakov. In PETLÁK, E. a kol. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2005. ISBN 80-8050-900-X, s. 89-96.
34. SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. a kol. 2008. *Cesty k inklúzii*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF, 2008. 361 s. ISBN 978-80-8094-446-9.
35. SLEZÁKOVÁ, T. 2008. Školská pripravenosť detí zo špeciálnymi edukačnými potrebami ako významný predpoklad integrácie do podmienok bežnej školy. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. a kol. 2008. *Cesty k inklúzii*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9. s. 232-257.
36. SOVÁK, M. 1990. *Učení nemusí být mučení*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.
37. ŠALING, S. – IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – MANÍKOVÁ, Z. 2002. *Slovník cudzích slov*. 2. vyd. Bratislava : SAMO, 2002. 688 s. ISBN 80-967524-7-2.
38. ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 1995. 276 s. ISBN 80-88778-15-8.
39. TAMÁŠOVÁ, V. – MANNIOVÁ, J. 2005. *Aktuálne otázky pedagogickej vedy v kontexte európskej dimenzie vzdelávania*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2005. 117 s. ISBN 80-89113-14-1.
40. VAŠEK, Š. 1995. *Špeciálno-pedagogická diagnostika*. 2. vyd. Bratislava : SPN, 1995. 170 s. ISBN 80-08-02056-3.
41. VAŠEK, Š. 1996. *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava : Sapientia, 1996. 180 s. ISBN 80-967180-3-7.

42. VAŠEK, Š. a kol. 2000. *Špeciálna pedagogika pre 2. roč. stredných odborných škôl*. Bratislava : SPN, 2000. 81 s. ISBN 80-08-02981-1.
43. VAŠEK, Š. a kol. 2001. *Špeciálna pedagogika pre 3. roč. stredných odborných škôl*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 2001. 109 s. ISBN 80-08-03050-X.
44. VENDEL, Š. 2007. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava : EPOS, 2007. 447 s. ISBN 978-80-8057-710-0.
45. VIDA, J. 1998/99. Učítelia I. stupňa základnej školy a nekognitívne efekty edukácie. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 1998/99, roč. 2, č. 4, s. 33-35.
46. ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
47. ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
48. ŽARNOVIČANOVÁ, R. 2008. Psychoedukácia ako jeden z intervenčných prístupov k emocionálne a sociálne narušeným v rámci inklúzie. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. a kol. 2008. *Cesty k inklúzii*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9. s. 136-162.
49. ŽOVINEC, E. 2008. Prevencia špecifických vývinových porúch učenia a inkluzívna škola. In SEIDLER, P.-KURINCOVÁ, V.-KOMORA, J. a kol. *Cesty k inklúzii*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9. s. 59-87.
50. Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008.

Prílohy

Zoznam príloh

- Príloha 1: Dotazník pre učiteľov základných škôl
- Príloha 2: Dotazník pre žiakov základných škôl
- Príloha 3: CD médium – diplomová práca v elektronickej podobe, príloha v elektronickej podobe.

DOTAZNÍK PRE UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Vážený (-á) pán učiteľ, pani učiteľka,
Máte v rukách dotazník, ktorý je zameraný na výskum pripravenosti školy na efektívnu edukáciu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Je anonymný a výsledky budú spracované pre potreby diplomovej práce. Odpovede zakrúžkujte, prípadne doplňte.

Za Vašu snahu a úprimné odpovede Vám vopred ďakujem.

Pohlavie..... Vek..... Počet rokov praxe.....

1. Vaše poznatky a skúsenosti so vzdelávaním žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú:

- a/ veľmi dobré
- b/ dobré
- c/ priemerné
- d/ slabé
- e/ žiadne

2. Máte v tomto čase vo svojej triede žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia?

- a/ áno
- b/ nie

3. Máte v triede väčšinou rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia?

- a/ áno
- b/ nie

4. Máte vytvorený individuálny vzdelávací plán pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia?

- a/ áno
- b/ nie

5. Uved'te, aké metódy a postupy využívate pri vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia:

(uved'te aspoň tri)

6. Môžete pri vzdelávaní týchto žiakov očakávať pomoc kolegov?

- a/ rozhodne áno
- b/ skôr áno
- c/ skôr nie
- d/ rozhodne nie

7. Materiálno-technické zabezpečenie týkajúce sa vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia zo strany školy hodnotíte:

- a/ veľmi dobre
- b/ dobre
- c/ priemerne
- d/ slabo
- e/ nevyhovujúco

8. Je vhodné žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia zarad'ovat' do prípravných ročníkov?

- a/ áno
- b/ nie
- c/ niekedy
- d/ neviem posúdiť

9. Svoju triedu z hľadiska flexibility v usporiadaní priestoru triedy, rozvrhu a štruktúry vyučovacích hodín hodnotíte:

- a/ veľmi dobre
- b/ dobre
- c/ priemerne
- d/ slabo
- e/ nevyhovujúco

10. Postoje žiakov vašej triedy k odlišnostiam týkajúcich sa žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú:

- a/ veľmi dobré
- b/ dobré
- c/ priemerné
- d/ zlé

11. Používate pri hodnotení týchto žiakov väčšie množstvo stratégií a metód?

- a/ rozhodne áno
- b/ skôr áno
- c/ skôr nie
- d/ nie

12. Spolupráca s rodičmi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je:

- a/ veľmi dobrá
- b/ dobrá
- c/ priemerná
- d/ takmer žiadne
- e/ žiadna

13. Zoraďte podmienky pre výchovno-vzdelávací proces žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa dôležitosti:

(označte číslom od 1-6)

- a/ spolupráca učiteľov
- b/ spolupráca s rodinou
- c/ spolupráca s PPP a špeciálnym pedagógom
- d/ nižší počet žiakov v triede
- e/ vhodné materiálno-technické zabezpečenie školy
- f/ individuálny prístup k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia

DOTAZNÍK PRE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Milý (-á) žiak, žiačka,
máš v rukách dotazník, ktorý je zameraný na výskum, aké podmienky Ti umožňuje škola pre Tvoje vzdelávanie. Dotazník je anonymný a jeho výsledky budú spracované pre potreby diplomovej práce. Zvolenú odpoveď zakrúžkuj.

Za Tvoju snahu a úprimné odpovede Ti vopred ďakujem.

Pohlavie.....

Vek.....

1. V škole sa cítim vítaný:

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

2. Mám možnosť zúčastňovať sa na všetkých aktivitách organizovaných triedou?

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

3. V škole sa odo mňa veľmi veľa očakáva?

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

4. Na vyučovaní sa cítim dostatočne ocenený a spravodlivo hodnotený:

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

5. Učitelia sa snažia so všetkým mi pomáhať aby som dosiahol, čo najlepšie výsledky:

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

6. Všetci žiaci sú pre učiteľov rovnako dôležití?

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

7. Pomáhajú mi spolužiaci, ak si neviem zadanú úlohu vyriešiť sám?

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

8. V triede sa cítim dobre, so spolužiakmi má väčšinou priateľský vzťah:

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

9. Ak mám v škole problém, je mi vždy k dispozícii nejaká dospelá osoba, ktorá sa o mňa postará? (napr. výchovný poradca, asistent učiteľa, atd.)

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

10. Učiteľ rieši problémy v triede spravodlivo?

- a/ áno
- b/ skôr áno
- s/ nie
- d/ skôr nie

11. Učiteľ na vyučovaní často využíva zaujímavé pomôcky, ktoré mi uľahčujú učenie?

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

12. Učiteľ sa zaujíma o moje problémy a záujmy:

- a/ áno
- b/ skôr áno
- c/ nie
- d/ skôr nie

CD MÉDIUM