

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ ŠTÚDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Terézia Soláriková

Prožitkové učení u dětí s mentálním postižením

Praha 2015

Vedúca diplomovej práce: PhDr. Zoja Šedivá, PhD.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Terézia Soláriková

**Experiential learning at children with intellectual
disability**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Zoja Šedivá, PhD.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovávaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Kalnej nad Hronom, dňa 26.02.2015

Terézia Soláriková

.....
Vlastnoručný podpis

Podakovanie

Týmto by som chcela poďakovať svojej vedúcej diplomovej práce
PhDr. Zoji Šedivej, PhD. za jej odborné vedenie, metodickú pomoc a cenné rady, ktoré
mi poskytla pri jej vypracovávaní.

Anotácia

Diplomová práca sa zaoberá problematikou dieťaťa s mentálnym postihnutím a jeho zážitkovým učením. Jej cieľom je hlbšie preniknúť do uvedenej tematiky, poskytnúť širší pohľad na mentálne postihnuté dieťa, poukázať na prepojenie odbornej starostlivosti v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese, kde zážitkové vyučovanie, ako už konkrétny spôsob edukácie sa snaží prostredníctvom zážitku a skúseností pomôcť žiakovi získať vedomosti, schopnosti a zručnosti tak, aby si ich osvojil na celý život. Teoretické poznatky sú využité v praktickej časti v rámci nami realizovaného prieskumu. V závere je podrobne popísaná príprava, organizácia, dotazníková metóda zberu údajov, analýza a interpretácia získaných údajov, zhrnutie i odporúčania pre prax.

Kľúčové slová

Dieťa s mentálnym postihnutím, etiológia, intelekt, profesionálna intervencia, špeciálna starostlivosť, zážitková pedagogika, zážitkové učenie, zážitok

Annotation

This diploma thesis is dedicated to the issue of *children with intellectual disabilities* and their experiential learning. Its aim is to gain a better insight on this subject area, provide a broader perspective on mentally disabled children and highlight the link between professional care given in a domestic environment vs. educational process, in which experiential learning seeks to help the student via experience. The ultimate goal of this specific educational method is to acquire a core body of long-term knowledge, skills and abilities. The theoretical findings have been employed in the practical study of our research. The preparation, organization, questionnaire method of data collection, analysis and interpretation of the data obtained, their summary and recommendations for practice are detailed in the conclusion.

Key words

children with intellectual disabilities, etiology, experience, experiential learning, experiential teaching, intellect, professional intervention, special care

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČASŤ	
1 DIEŤA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.....	11
1.1 Definícia mentálneho postihnutia a mentálnej retardácie.....	11
1.2 Klasifikácia mentálnej retardácie.....	14
1.2.1 Mentálne postihnutí s viacerými chybami.....	17
2 MENTÁLNE POSTIHNUTÉ DIEŤA V RODINNOM PROSTREDÍ.....	19
2.1 Včasná starostlivosť o deti s mentálnym postihnutím.....	20
2.1.1 Poskytovatelia ranej starostlivosti.....	21
2.2 Charakteristika osôb s mentálnym postihnutím.....	22
2.2.1 Psychické osobitosti ľudí s mentálnym postihnutím.....	23
2.2 Osobitosti pamäti a emocionálny vývoj detí s mentálnym postihnutím.....	24
2.3 Význam hry detí s mentálnym postihnutím.....	24
2.3.1 Hra ako diagnostická situácia.....	27
3 ŠPECIÁLNA EDUKÁCIA DIEŤAŤA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI.....	28
3.1 Špecifiká edukácie mentálne postihnutých.....	28
3.1.1 Inkluzívna pedagogika.....	30
3.1.2 Platná legislatíva súvisiaca s integráciou v SR.....	34
3.1.3 Platná legislatíva súvisiaca s integráciou v ČR.....	34
3.2 Profesionálna orientácia a príprava žiakov.....	35
3.3 Osobnosť špeciálneho pedagóga a jeho úloha.....	37
3.4 Využívanie voľného času a sociálna integrácia.....	39
4 ZÁŽITKOVÉ UČENIE U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.....	40
4.1 Rozvíjanie intelektuálnych vlastností a schopností dieťaťa a jeho schopnosť učiť sa.....	40
4.2 Zážitková pedagogika, metódy a formy práce so žiakmi.....	41
4.2.1 Modely skúsenostného učenia.....	44
4.2.2 Prostriedky zážitkovej pedagogiky.....	46
4.2.3 Formy zážitkovej pedagogiky.....	48
4.2.4 Prostriedky motivácie.....	51
4.3 Príklady zážitkového učenia.....	53

PRAKTICKÁ ČASŤ

5 OPIS PRIESKUMU.....	58
5.1 Cieľ a hypotézy prieskumu.....	58
5.2 Charakteristika prieskumnej vzorky.....	59
5.3 Metódy zberu údajov.....	60
5.4 Zber a spracovanie údajov.....	61
5.5 Interpretácia údajov.....	61
5.6 Zhrnutie a odporúčania.....	75
ZÁVER	80
ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV.....	81
ZOZNAM OBRÁZKOV, GRAFOV A TABULIEK.....	86
ZOZNAM PRÍLOH.....	86

ÚVOD

Motto:

„ Povedz mi a ja to zabudnem, ukáž mi a ja si zapamätám, dovol' mi to urobiť a ja to pochopím.“
(Čínske príslovie In:Švarcová,2011,s.114)

V našej spoločnosti má právo na vzdelanie a starostlivosť o zdravie každý človek. Osobitná pozornosť sa venuje postihnutým jedincom. Ich výchova a vzdelávanie sa stávajú predmetom celospoločenského záujmu.

Vo vzťahu k mentálnemu postihnutiu sa mení postoj odborníkov i spoločnosti, a to z dôvodu pozitívnej prognózy tohto ochorenia, najmä ak sa postihnuté dieťa diagnosticky, liečebne i výchovne podchytí už v rannom detstve. Ak sa rodičia rozhodnú mať deti, tie by mali byť stredobodom ich pozornosti a mali by sa im čo najviac venovať. Je pravda, že v tejto hektickej dobe chodia do práce a pracovný čas sa im predlžuje, ale každý deň si musia nájsť čas a s deťmi sa rozprávať, rozvíjať tvorivosť, fantáziu, predstavy a objavovania – s využívaním všetkých zmyslov. Ide predovšetkým o pôsobenie na rozum, intelekt a citovú stránku mentálne postihnutého dieťaťa. Profesionálni pracovníci a rodičia sa musia dohodnúť, že budú dieťaťu pomáhať po celý život, ako aj o tom, aké sú reálne možnosti pri práci s dieťaťom. Zodpovednosť školy za dieťa je vždy dočasná, kým zodpovednosť rodičov zostáva trvalou, na to nikdy nesmieme zabudnúť

Už od malička sa musí myslieť na sociálno- spoločenské uplatnenie postihnutého dieťaťa. K tomu treba dieťa zavčas viesť a učiť ho. Je prirodzené, že toto učenie prebieha pomalšie ako u intaktných detí. Vo svojej práci hľadáme kladné vlastnosti dieťaťa a nezdôrazňujeme jeho nedostatky. Každé postihnuté dieťa má aj dobré stránky a vlastnosti, na ktorých môžeme budovať.

Zážitkové učenie je jedna z najúčinnějších foriem učenia sa. Ak na vlastnej koži zažijeme niečo zaujímavé, vytvorí nám to skutočné spomienky, ktoré pretrvajú omnoho dlhšie. Deti to baví a ľahšie si zapamätávajú informácie. Keď sa naučia čítať, nielenže si prečítajú a predstavia, čo sa majú naučiť, ale zažijú to vlastnou skúsenosťou. Vzdelávací proces nie je len výchova a vyučovanie, ale aj hra. Preto je dôležité, aby sme poznali podstatu špecifických reakcií mentálne postihnutého dieťaťa na sociálne pôsobenie a zabezpečili kvalitatívne zlepšenie týchto reakcií na okolité podnety.

Myslíme si, že v zážitkovom učení alebo učení sa zážitkom sa získané skúsenosti ako hodnoty jednoznačne uplatňujú a dopĺňajú. V bezpečnom prostredí školy si dieťa skúša a nacvičuje rozličné životné situácie prostredníctvom aktivít, ktoré sú pre neho

neraz veľkou výzvou. V týchto aktivitách sa uplatňuje tak tvorivosť, ako aj zážitok samotný, pričom nedochádza len ku konaniu na pokyn učiteľa ale aj k radosti z akejsi pre neho zaujímavej hry. Takto má možnosť uvedomiť si zmysel svojho konania, cítenia i celkového miesta v živote.

Cieľom predloženej práce je poukázať na to, že zážitkové učenie slúži využitiu aktivity všetkých žiakov v triede, s týmto spôsobom je možné spoločné vzdelávanie mentálne postihnutých detí a detí so sociálne zaostalého prostredia.

Diplomová práca je zložená z dvoch častí – teoretickej a praktickej. Teoretická časť pozostáva zo štyroch kapitol. Praktickú časť tvorí prieskum a konkrétne príklady zážitkového učenia.

1 DIEŤA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

1.1 Definícia mentálneho postihnutia a mentálnej retardácie

„Platformy prístupu k deťom, ktoré sa nejakým spôsobom odlišujú od populácie tzv. „normálnych“ detí, sa v priebehu dejín menia v závislosti od viacerých činiteľov. Spomedzi týchto činiteľov treba predovšetkým uviesť jednak sociálno-ekonomický potenciál danej pospolitosti, jednak svetonáhľad, ktorý v nej aktuálne dominuje.“ (Lechta, In: Kratochvílová,2007,s.135)

Termíny mentálne postihnutie, mentálna retardácia.

Termín jedinec s mentálnou retardáciou a jedinec s mentálnym postihnutím sa v súčasnej českej psychopédii používajú ako synonyma. (Vašek, In: Černá,2009)

Bazalová (2014) píše, že označenie retardácia nesie v našej spoločnosti tak trochu hanlivý nádych. Za vhodnejšie považuje termín mentálne postihnutie. Na užívanie termínu mentálnej retardácie sa pre nutnosť terminologického zjednotenia dohodli odborníci v roku 1959 v Miláne. Odporúča ju používať v prípade, že hovoríme o označení ochorenia podľa MKN- 10 Svetovej zdravotníckej organizácie. Často sa tak deje v prípade diagnostiky.

Černá (2009) sa vo svojej knihe zmieňuje o ďalších termínoch vzťahujúcich sa k dobe vzniku mentálnej retardácie napr. oligofrénie, avšak s týmto termínom sa stretávame v súvislosti s mentálnou retardáciou diagnostikovanou od narodenia jedinca, s demenciou sa však označujú stavy, keď došlo k úbytku už dosiahnutej intelektovej úrovne a schopností v neskoršom živote. Podľa autorky uvedené termíny nemávajú vždy totožný obsah, zvlášť pretože syndróm mentálnej retardácie je svojou povahou predmetom interdisciplinárnym a v rôznych vedných oblastiach i v praktických opatreniach boli zavedené a doposiaľ pretrvávajú tradične prijaté, prípadne dohodnuté termíny.

Podľa Vaška možno pojem postihnutie zo symptomatologického hľadiska vymedziť ako *„ relatívne trvalý, ireparabilný stav jedinca v kognitívnej, komunikačnej, motorickej alebo emocionálno- vôľovej oblasti, ktorý sa manifestuje významnými ťažkosťami v učení a sociálnom správaní sa“.*(Vančová,2005,s.35)

Vágnerová upresňuje, že *„ Osobnosť človeka funguje ako integrovaný celok, ktorý je individuálne typický a vo svojich charakteristických rysoch i relatívne stabilný“.* Ďalej uvádza, že *„ osobnosť určuje, ako sa určitý jedinec bude v rôznych situáciách prejavovať, a ko bude reagovať na jednotlivé podnety“.* (Vágnerová, 2004,s.511)

Vančová (2005,s.9) charakterizuje mentálne postihnutého jedinca ako osobnosť, ktorú treba chápať a prijímať ako komplex biologických, psychických a sociálnych daností, znakov, prejavov a dôsledkov: „Naviac je to bytosť, v rámci ktorej sa znaky, prejavy a dôsledky menia, sú ovplyvniteľné, nie sú nemenné po celý život“.

Podľa Požára (2007, s.108.) „azda najvýraznejšou osobitosťou osobnosti mentálne postihnutých je neadekvátne a nekritické sebahodnotenie, ktoré je ovplyvnené ich spôsobom uvažovania obmedzenou možnosťou pochopiť a reálne zhodnotiť vlastné kompetencie“.

Psychologická charakteristika ľudí s mentálnou retardáciou podľa Švarcovej (2011): Za mentálne retardovaných (postihnutých) sa považujú jedinci (deti, mládež aj dospelí), u ktorých dochádza k zaostávaniu vývoja rozumových schopností, k odlišnému vývoju niektorých psychických vlastností a k poruchám adaptačných schopností. Hĺbka a miera postihnutia jednotlivých funkcií je u nich individuálne odlišná. Mentálna retardácia je dôsledkom organického poškodenia mozgu, ktoré vzniká na základe štrukturálneho poškodenia mozgových buniek, / abnormálneho vývoja mozgu. Podľa vývojového obdobia v ktorom k mentálnemu postihnutiu dochádza autorka rozlišuje:

a) oligofrénia, ktorá sa považuje za oneskorenie duševného vývoja v prenatálnom perinatálnom alebo postnatálnom období,

b) demencia, ktorá sa chápe ako dôsledok poškodenia mozgu rôzneho druhu už v priebehu života jedinca, spravidla po dovŕšení druhého roku života. Ktorú delí na **demenciu celkovú**, ktorá zasahuje viac-menej všetky rozumové schopnosti, a **demenciu čiastočnú**, ktorá postihuje len niektoré zložky intelektu.

Pseudooligofrénia (Tamtiež), postihuje deti a dospelých so závažnými emočnými poruchami alebo s vážnym zmyslovým postihnutím, ktoré neboli včas rozpoznané. Môžu to byť deti zaostávajúce vo vývoji rozumových schopností z iných dôvodov, než je poškodenie mozgu. Tieto stavy pripomínajú MR, ale nepovažujú sa za mentálne postihnutie.

Porucha adaptačných schopností. Adaptačnou schopnosťou sa rozumie schopnosť človeka jednať samostatne na úrovni svojho veku v rámci daných kultúrnych noriem a plniť bežné požiadavky, kt. sú na neho kladené. **V predškolskom veku** sa porucha prejavuje v nedostatočnom rozvoji komunikačných a sebaobslužných schopnostiach. **V školskom veku** dochádza k zlyhaniu vo zvládaní školských spôsobilostí **V dospelosti** je obmedzená alebo znemožnená schopnosť adaptácie na požiadavky samostatného života.

Charakterizovať cieľovú skupinu ako celok, teda osoby s mentálnou retardáciou, ako špecifickú populáciu je veľmi zložitá, nakoľko títo ľudia sa od seba vzájomne veľmi odlišujú, ich osobnostné zvláštnosti sa významne podieľajú na celkovej charakteristike každého jedinca. (Černá,2009)

Postihnuté dieťa potrebuje najmä pokojné prostredie plné lásky, vzájomného porozumenia, pochopenia a podpory. Ak má dieťa vytvorené podmienky, môže sa zdravo vyvíjať aj keď má zníženú úroveň intelektových schopností. Cit, spolupatričnosť, priateľstvá a iné pozitívne skutočnosti môžu pomôcť prežívať a dať najavo svoju náklonnosť, dosiahnuť maximálny možný rozvoj osobnosti.

„Je všeobecný názor, že ak od narodenia je výchova nedostatočná, málo podnetná, môže to takisto viesť k zaostávaniu duševného vývoja dieťaťa.“ (Matulay,1986 s.25)

Základné pojmy – dieťa s postihnutím, narušením a ohrozením

Vašek (In: Lechta, 2010) pokiaľ ide o vymedzenie konkrétneho postihnutia, narušenia a ohrozenia uvádza:

- mentálne, senzorické alebo somatické postihnutie;
- narušenie komunikačných schopností, psychosociálne narušenie (poruchy správania);
- iné špecifické danosti, poruchy učenia, správania vrátane jedincov výnimočne nadaných alebo inými špecifickými potrebami.

Tri vymedzené kategórie ohrozeného dieťaťa :

1) deti relatívne ireparabilným (ale nie nezmeneným) resp. zmyslovým, telesným a kognitívnym **postihnutím**;

2) deti s potenciálne reparablem **narušením**, resp. narušenými komunikačnými schopnosťami a poruchami správania;

3) deti so zjavným alebo skrytým **ohrozením** - t.j. **s rizikom**, že skôr alebo neskôr sa môže i nich vyvinúť narušenie alebo postihnutie, prípadne chronické ochorenie. (Lechta, 2010)

Platforma (zásada) prístupu k deťom, kt. sa v dôsledku svojho **postihnutia, narušenia / ohrozenia (PNO)** odlišujú od tzv. intaktných detí, v priebehu vývoja ľudstva rôznym spôsobom varuje. Súvisí to viacerými faktormi spracoval ich Scholz (2007) a vychádzajú z prác Saudera s Hinza (In: Lechta, 2010).

1.2 Klasifikácia mentálnej retardácie

Mentálnym postihnutím alebo mentálnou retardáciou nazývame trvalé zníženie rozumových schopností, ktoré vzniklo v dôsledkom poškodenia mozgu alebo nedostatočnej funkcie centrálnej nervovej sústavy. Mentálne postihnutie nie je choroba, je to trvalý stav, spôsobený neodstrániteľnou nedostatočnosťou alebo poškodením mozgu. (Švarcová, 2011)

Bazalová (2014) v charakteristike deficitov intelektu konštatuje, že mentálne postihnutie nie je časovým oneskorením vývoja, ale jedná sa o štrukturálne vývojové zmeny. Preto nie je vhodné dieťa s mentálnym postihnutím prirovnávať k zdravému dieťaťu mladšieho veku. Najjednoduchšie možno mentálne postihnutie charakterizovať ako zníženie intelektu, ktoré sa prejavuje v kognitívnej, rečovej, motorickej a v sociálnej zložke osobnosti. Najviac je postihnutý proces učenia, poznávania a orientácia vo svete.

Od deväťdesiatych rokov 20. storočia je pre klasifikáciu mentálnej retardácie využívaná Medzinárodná klasifikácia chorôb. (Bendová,2011)

Pri jej klasifikácii sa v súčasnej dobe používa 10. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb, spracovaná Svetovou zdravotníckou organizáciou v Ženeve, ktorá vstúpila do platnosti od rok 1992. Podľa tejto klasifikácie sa mentálna retardácia delí do šiestich základných kategórií: ľahká mentálna retardácia, stredne ťažká mentálna retardácia, ťažká mentálna retardácia, hlboká mentálna retardácia, iná mentálna retardácia, nešpecifikovaná mentálna retardácia. Mentálna retardácia predstavuje výrazne zníženú úroveň inteligencie. (Švarcová, 2011)

Tabuľka 1: Klasifikácia mentálnej retardácie

Základné kategórie	Rozsah IQ
1. F70 Ľahká mentálna retardácia	50 – 69
2. F71 Stredná mentálna retardácia	35 – 49
3. F72 Ťažká mentálna retardácia	20 - 34
4. F73 Hlboká mentálna retardácia	pod 20
5. F78 Iná mentálna retardácia	
6. F79 Nešpecifikovaná mentálna retardácia	

Zdroj: Bendová, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2011.s.11

Klasifikácia mentálnej retardácie podľa Švarcovej (2011):

Ľahká mentálna retardácia, IQ 50-69 (F70)

Do tejto kategórie patrí väčšina diagnostikovaných žiakov s mentálnou retardáciou, približne 80- 85 %. Väčšina z nich dosiahne úplnej nezávislosti v osobnej starostlivosti (jedlo, umývanie, obliekanie, hygienické návyky) a v praktických domácich zručnostiach. Majú schopnosť používať reč účelne v každodennom živote. Hlavné ťažkosti sa u nich obvykle prejavujú pri teoretickej práci v škole. Týmto deťom veľmi prospieva výchova a vzdelávanie zamerané na rozvíjanie ich zručností. U osôb s ľahkou mentálnou retardáciou sa môžu v individuálne rôznej miere prejavovať aj pridružené chorobné stavy, ako je autizmus, a ďalšie vývojové poruchy, epilepsia, poruchy chovania alebo telesné postihnutia. Ich mentálny vek sa pohybuje približne na úrovni 10-11 rokov.

Táto diagnóza zahŕňa:

- slabomyseľnosť,
- ľahkú mentálnu subnormalitu,
- ľahkú oligofréniu (predtým označovanú ako debilitu).

Stredne ťažká mentálna retardácia, IQ 35-49 (F 71)

Je diagnostikovaná približne u 10% postihnutých. U jedincov zaradených do tejto kategórie je výrazne oneskorený rozvoj chápania a používania reči a aj ich celkové schopnosti v tejto oblasti sú individuálne rozdielne. Obmedzené sú ich schopnosti starať sa o seba (sebestačnosť) a zručnosť. Pokroky v škole sú limitované, ale väčšina žiakov si pri kvalifikovanom pedagogickom vedení osvojí základy trívia (čítanie, písanie a počítanie). Ich mentálny vek sa pohybuje v pásme 4-8 rokov.

Táto diagnóza zahŕňa:

- stredne ťažkú mentálnu subnormalitu,
- stredne ťažkú oligofréniu (predtým označovanú ako imbecilitu).

Ťažká mentálna retardácia, IQ 20-34 (F72)

Táto kategória zahŕňa asi 5% osôb s mentálnou retardáciou. V mnohom sa podobá stredne ťažkej mentálnej retardácii, pokiaľ ide o klinický obraz, prítomnosť organickej etiológie a pridružených stavov. Znížená úroveň schopností spomínaná pod F 71 je však v tejto skupine oveľa výraznejšia. Žiaci s ťažkou mentálnou retardáciou školské trívium spravidla nezvládajú, ale sú schopní si osvojiť mnoho užitočných zručností. Väčšina jedincovo trpí značným stupňom poruchy motoriky alebo inými pridruženými vadami, ktoré preukazujú prítomnosť klinicky významného poškodenia

či chybného vývoja ústredného nervového systému. Ich mentálny vek sa nachádza v pásme 18 mesiacov až 3,5 roku.

Táto diagnóza zahŕňa:

- ťažkú mentálnu subnormalitu,
- ťažkú oligofréniu.

Hlboká mentálna retardácia, IQ je nižšia než 20 (F73)

Postihnutí jedinci tvoria necelé 1% mentálne retardovanej populácie. Sú ťažko obmedzení vo svojej schopnosti porozumieť reči, požiadavkám či inštrukciám a v najlepšom prípade sú schopní len rudimentárne neverbálnej komunikácie (úsmev, radosť zo spoločnosti, plač). Väčšina osôb z tejto kategórie je imobilná alebo výrazne obmedzená v pohybe. Postihnutí bývajú inkontinentní, vyžadujú stálu pomoc a stály dohľad. Možnosti ich výchovy a vzdelávania sú veľmi obmedzené, ale existujú metodické postupy, ktorými možno do istej miery rozvíjať ich motoriku, komunikačné zručnosti a ďalšie prejavy. IQ sa nedá presne zmerať, mentálny vek je nižší ako 18 mesiacov.

Táto diagnóza zahŕňa:

- hlbokú mentálnu subnormalitu,
- hlbokú oligofréniu (predtým označovanú ako idiotiu).

Iná mentálna retardácia (F78)

Táto kategória sa používa len vtedy, keď stanovenie stupňa intelektovej retardácie pomocou obvyklých metód je zvlášť neľahké alebo nemožné pre pridružené senzorické alebo somatické poškodenia (nevidiacich, nepočujúcich, nehovoriacich, u jedincov s ťažkými poruchami správania, osôb s autizmom či u ťažko telesne postihnutých osôb).

Nešpecifikovaná mentálna retardácia (F79)

Kategória sa používa v prípadoch, keď mentálna retardácia je preukázaná, ale nie je dostatok informácií, aby bolo možné zaradiť pacienta do jednej z vyššie uvedených kategórií.

Zahŕňa:

- mentálnu retardáciu NS,
- mentálnu subnormalitu NS,
- oligofréniu NS.

Charakteristika detí s mentálnym postihnutím podľa stupňov mentálnej retardácie

V správaní, ako aj vo výkone detí s mentálnou retardáciou školského veku možno pozorovať špecifické zvláštnosti, ktoré sú podmienené do značnej miery stupňom

mentálnej retardácie, ďalej tiež napr. adaptabilitou jedinca, ako aj jeho sociálnym okolím alebo zázemím, resp. výchovným štýlom rodičmi a pedagógmi. (Bendová, 2011)

Ľudia s mentálnou retardáciou tvoria jednu z najpočetnejších skupín medzi všetkými postihnutými. Počet osôb s mentálnou retardáciou nielen u nás, ale aj v celosvetovom merítku stále stúpa. Evidencia postihnutých nie je úplná. V našich podmienkach bráni vytvorenie evidencie dodržiavanie lekárskeho tajomstva.

1.2.1 Mentálne postihnutí s viacerými chybami

V praxi sa môžeme často stretnúť s kombináciou dvoch alebo viacerých väd alebo poruchou u jedného človeka. Ide o rôznorodú skupinu znevýhodnení, prakticky nie je možné vytvoriť jednotný klasifikačný systém a nie je dokonca ani ustálená terminológia používaná pri deskripcii prípadov takto handicapovaných osôb. Používajú sa pojmy: kombinované postihnutie, postihnutie viacerými chybami, viacnásobné postihnutie. (Ludíková In:Slowík,2007)

Vývinové postihnutia, poruchy a narušenia sa pomerne často združujú a vytvárajú kombinácie, Podľa autorov (Terminologický a výkladový slovník,1995) celkom izolované postihnutia a narušenia v podstate neexistujú. Najvyšší výskyt kombinovaných chýb súvisí je s poškodením CNS a mozgu, preto sa najviac postihnutí kombinuje s mentálnou retardáciou. Najčastejšie sa s mentálnym postihnutím podľa týchto autorov kombinujú poruchy reči, sluchu a správania, ale vyskytujú sa aj kombinácie s telesným a zmyslovým postihnutím. Pri ťažších klinických formách mozgových poškodení (DMO) je viacnásobné postihnutie obvyklé.

Černá (2009) podľa etiologických faktorov nachádzame v odbornej literatúre medicínskej, psychologickkej aj pedagogickej rôzne schémy, klasifikácie a kategorizácie mentálnej retardácie. V priebehu rokov tak vzniklo mnoho rozdielnych klasifikačných systémov založených na etiológii mentálnej retardácie.

Cez všetky pokroky biologických vied a upresňujúce sa možnosti diagnostiky mentálnej retardácie zostáva mnoho príčin vzniku mentálneho postihnutia doteraz neznámych. *„Čím je stupeň mentálnej retardácie ľahší, tým je väčšia pravdepodobnosť, že presné príčiny nebudú môcť byť určené“.* (Tamtiež, s.85)

Z hľadiska psychickej štruktúry osobnosti mentálne retardovaní jedinca netvorí homogénnu skupinu. Každý mentálne postihnutý je svojbytný subjekt s charakteristickými osobnostnými rysmi. Predsa sa však u väčšine žiakov prejavujú väčšie či menšie spoločné znaky.

Tabuľka 2 :Sprievodné prejavy mentálnej retardácie

	Mentálna retardácia			
	Ľahká (IQ 50-69)	Stredne ťažká (IQ 35-49)	Ťažká (IQ 20-34)	Hlboká (IQ nižšia než 20)
neuropsychický vývoj	obmedzený oneskorený	obmedzený, výrazne oneskorený	celkové obmedzenie	výrazne obmedzený
somatické postihnutie	ojedinelé	časté, častý výskyt epilepsie	časté ,neurologické príznaky, epilepsia	veľmi časté, neurologické príznaky, kombinované vady telesné a zmyslové
poruchy motoriky	oneskorený motorický vývoj	výrazné oneskorenie, ale postihnutí sú mobilní	časté stereotypné automatické pohyby, výrazné poruchy motoriky	väčšinou imobilný alebo výrazné obmedzenie pohybu
poruchy psychiky	zníženie aktivity psychických procesov, nerovnomerný vývoj, funkčné oslabenie, prevládajú názorné a mechanické schopnosti	celkové obmedzenie, nízka koncentrácia pozornosti, výrazne oneskorený rozvoj chápania, oneskorený rozvoj schopností v sebaobsluže	výrazne obmedzená úroveň všetkých schopností	Ťažké postihnutie všetkých funkcií
komunikácia a reč	väčšinou je vytvorená schopnosť komunikovať, oneskorený vývoj reči, obsahová chudosť, časté poruchy formálnej stránky reči	úroveň rozvoja reči je variabilná, niektorí jedinci sú schopní sociálnej interakcie a komunikácie, verbálny prejav je chudobný, agramatický a zle artikulovaný	prevažne neverbálna komunikácia, neartikulované výkriky, prípadne jednotlivé slová	rudimentárna (nevyvinutá, bez funkcie) neverbálna komunikácia alebo nekomunikuje vôbec,
poruchy citov a vôle	afektívna labilita, impulzivnosť, úzkostlivosť, zvýšená sugestibilita	nestálosť nálady, impulzivita, skratové jednanie	celkové poškodenie afektívnej sféry, časté sebapoškodzovanie	ťažké poškodenie afektívnej sféry potrebujú stály pohľad
možnosti vzdelávania	na základe špeciálneho Individuálneho vzdel. programu	na základe špeciálnych programov (ŠŠ)	vytváranie schopností a návykov, rehabilitačný vzdel. program	vytváranie jednoduchých schopností a návykov, (rehabilitácia, individ. starostlivosť)

Zdroj : ŠVARCOVÁ, A. *Mentálna retardácia*. Praha: Portál 2011. s.46.

Príčiny vzniku mentálneho postihnutia sú rôznorodé, vždy však ide o závažné organické alebo funkčné poškodenie mozgu. (Vágnerová, In: Slowík, 2007)

2 MENTÁLNE POSTIHNUTÉ DIEŤA V RODINNOM PROSREDÍ

Narodenie dieťaťa s postihnutím predstavuje pre rodičov záťaž, vo väčšine prípadov neočakávanú. Čím skôr sa rodičia dozvedia, že ich dieťa je postihnuté, tým zásadnejším spôsobom sa zmenia rodičovské postoje. Dôležité je primerane vysvetliť problém postihnutia súrodencom. Súrodenci dieťaťa s postihnutím potrebujú cítiť, že oni sami nie sú diskriminovaní, musia byť zoznámení s problémami ich súrodenca. (Pipeková,2010)

Každá rodina žije svoj vlastný príbeh jej špecifickosť je daná osobnosťou rodičov, ich vzájomným vzťahom i chápaním hodnoty vlastnej rodiny, ktorú spoluvytvárajú. Poradie narodených detí, ich pohlavie, sociálny kontext, im vymedzuje určitú rolu, ktorú tu majú zastávať, respektíve vymedzuje hranice ich možností. Deje sa tak aj prostredníctvom predstáv a očakávaní rodičov, k jednotlivým deťom. (Vágnerová, 2012)

Situácia rodiny s postihnutým členom je vo všetkých ohľadoch neštandardná. Narodenie dieťaťa s postihnutím je natoľko závažná udalosť, že niekedy je dokonca porovnávaná s úmrtím člena rodiny. Rodina prechádza krízou a niekoľkými fázami šoku, akceptácie a zmierania sa s realizmom.(Slowík,2007)

„Narodenie mentálne postihnutého dieťaťa býva považované za veľmi traumatizujúcu skutočnosť. Niektorí autori narodenie ťažko mentálne postihnutého dieťaťa považujú za jednu z psychicky najbolestivejšiu udalosť, ktorá môže človeka v živote stretnúť.“(Švarcová,2011, s.164)

Tabuľka 3 :Štýly rodinnej výchovy dieťaťa s postihnutím

protekcionalistická výchova	dieťa je vzhľadom k svojmu postihnutiu protežované, nedostáva primerané kompetencie, rodina dodáva nadpriemernú starostlivosť (robí za dieťa i to, čo by mohlo zvládnuť samostatne a pod.)
perfekcionalistická výchova	rodina kladie na dieťa neprimerané nároky, snaží sa o nadpriemernú stimuláciu k prekonávaniu handicapu a vlastnej stigmatizácie
realistická výchova	Dieťa je motivované k dosahovaniu maximálnych hraníc svojho rozvoja, zároveň sú však rešpektované neprekonateľné obmedzenia vyplývajúce z jeho postihnutia

Zdroj: SLOWÍK,J, *Špeciálna pedagogika*. Praha: Grada Publishing,a.s.2007,s.35

Funkčné rodinné prostredie pre postihnutého má mimoriadny význam a nie je nahraditeľné z hľadiska rozvoja osobnosti, kvality života a istoty (atmosféra domáceho

prostredia), uspokojenia vzťahových a emocionálnych potrieb (citové väzby), vytvárania vlastnej identity (rodina ako referenčná skupina – niekedy jediná po celý život). (Slowík, 2007)

Stredom pozornosti špeciálnej pedagogiky sú úvahy o tom, ako uplatniť svoj cielený vplyv na rodinu žiaka. Zaoberá sa predovšetkým rodičmi, ktorí majú preukázateľný záujem o čo najoptimálnejší vývoj svojho dieťaťa a jeho vzdelania, aj keď tento vývoj bol narušený alebo ohrozený postihnutím. (Pipeková, 2010)

Dôležité pre rodičov je poznanie, že aj u mentálne postihnutých detí dochádza k rozvoju osobnosti a je možné u nich primeranou výchovou dosiahnuť určité kvalitatívne zmeny. Rodičia musia spolupracovať s radou odborníkov, naučiť sa žiadať o radu a prijímať názory iných, aj keď sa nie vždy s nimi stotožnia. Rodič by si mal byť vedomí, že práve on je najväčším špecialistom pre svoje dieťa, lebo najlepšie ho pozná. Jeho názor preto by tiež mal byť odborníkom prijímaný a rešpektovaný. Taktiež sa ocitá v roly prosebníka – musí žiadať o príspevky na starostlivosť, orientovať sa v systéme sociálnych služieb a musí sa stať odborníkom na typ postihnutia svojho dieťaťa. Stáva sa akýmsi hľadačom terapií, lekárov a zariadení. Je dobré zostať v realite, nemať neprimerané očakávania, ani neprepadať pesimizmu.

2.1 Včasná starostlivosť o deti s mentálnym postihnutím

Včasnosť v starostlivosti o postihnuté dieťa je jedným zo základných predpokladov k poskytnutiu pomoci pre ich kvalitnejšiu a všestrannejšiu prípravu pre život. (Vališová, 1978)

Významný odborník, autorita pre celú českú špeciálnu pedagogiku MUDr. et PhDr. Miloš Sovák v období defektológie v r. 1980 uvádza komplexnú starostlivosť na ktorej sa podieľajú opatrenia preventívne, liečebné, výchovné a sociálne:

- A. Preventívnu starostlivosť,
- B. Liečebnú starostlivosť,
- C. Výchovnú starostlivosť,
 - a) *Výchova zmyslová*,
 - b) *Výchova rozumová, estetická*,
 - c) *Výchova pohybová*.
- D. Sociálnu starostlivosť.

Podľa Slowíka (2007), okrem lekárskej starostlivosti by mala rodina postihnutého dieťaťa získať podporu a služby ďalších profesionálov (špeciálnych pedagógov,

psychológov, sociálnych pracovníkov), ktorí pomôžu zvládnuť situáciu a vytvoriť dieťaťu vhodné podmienky v dôležitom období. Komplex služieb patrí do oblasti tzv. včasnej starostlivosti, ktorá býva poskytovaná najčastejšie v strediskách ČŠPP.

V rodine treba zaistiť tok výchovných podnetov a prirodzených výchovných situácií. V prvom rade sa rodina zameriava na správny zdravý vývoj dieťaťa, rozvoj poznávacích schopností, založenie žiaducich osobných vlastností. (Bartoňová, In: Pipeková 2010)

Vzhľadom k tomu, že vývoj každého človeka je dynamickým procesom, nie je možné na diagnózu pozerat' ako na niečo nemenné v čase. Z hľadiska ďalšieho vývoja jedinca so zdravotným postihnutím zdôrazňujeme požiadavku včasnosti diagnostiky. Je to dôležité u vrodených a včasne získaných postihnutiach, kde je vážne riziko „vyčkávania a oddaľovania“ riešenia situácie a tým pádom i nebezpečenstvo stagnácie a brzdenie psychického vývoja. (Přinosilová, 2007)

Nesmieme zabudnúť na spoluprácu rodiny so školou. Rodina a škola ako spoločenské inštitúcie hrajú pri utváraní sociálnych vzťahov jednotlivých detí rozhodujúcu úlohu. Postavenie školy by malo vždy viesť k tomu, aby žiakovi pomáhala a v žiadnom prípade by nemala byť stresujúcim činiteľom. (Pipeková, 2010)

Nástup do školy je v živote postihnutého dieťaťa veľmi dôležitým medzníkom. Niekedy môžeme hovoriť o prvej kríze identity, pretože sa v tejto dobe potvrdzuje stálosť a nemennosť jeho znevýhodnení. (Vágnerová, 2004)

2.1.1 Poskytovatelia ranej starostlivosti

Tím odborníkov ranej starostlivosti

Raná starostlivosť by mala obsahovať intervenciu pedagogickú, psychologickú, terapeutickú, právnu a diagnostickú. Poskytovaná je tímom odborníkov, ktorí tvoria poradcovia - väčšinou špeciálny pedagóg, psychológ, sociálny pracovník, medzi spolupracovníkov stredísk ranej starostlivosti patria fyzioterapeut, pediater, neurológ, foniater, očný lekár a ďalší špecialisti (kardiológ, dermatológ atď.).

Zameranie ponúkaných služieb

Po oznámení diagnózy potrebujú rodiny psychologickú pomoc a informácie z rôznych oblastí: ako môžu s dieťaťom komunikovať, ako mu porozumieť, aké sú možnosti intervencií, ako jednat' s odborníkmi a úradmi vrátane sprostredkovanie kontaktu na odborníkov. Rodina si môže požičať literatúru, rôzne pomôcky vhodné pre dané postihnutie, zúčastniť sa odborných seminárov a pobytov rodín. Súčasťou ranej

intervencie by tiež malo byť poradenstvo pri voľbe predškolského zariadenia. Pre dieťa sa doporučuje špeciálno -pedagogická a psychologická starostlivosť, program Portage.

Poskytovatelia starostlivosti

Pomoc pre rodiny je legislatívne zakotvená v Zákone č. 108/2006 Sb., o sociálnych službách, a úlohu poskytovať ranú starostlivosť ako štandardnú špeciálnu činnosť vymedzuje Vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytovaní poradených služieb v školách a v školských poradenských zariadeniach. Raná starostlivosť je poskytovaná **strediskami ranej starostlivosti**, ktoré sú neziskovými organizáciami zriadenými Spoločnosťou pre ranú starostlivosť v Brne, v Olomouci, v Českých Budějoviciach a v Ostrave. Ďalšími poskytovateľmi sú cirkevné organizácie, napr. **Slezská diakonie**. Poskytovateľom v oblasti školstva sú **Špeciálno pedagogické centrá**. Ich klientmi sú deti od troch rokov a ich činnosť je zameraná prevažne na diagnostiku a spoluprácu so školou. **Kojenecké ústavy** sú zariadenia, ktoré poskytujú starostlivosť deťom, ktorých vývoj je z najrôznejších dôvodov ohrozený, a to z pravidla do jedného roku. Môžu to byť aj detské domovy. Zariadenia vykonávajú diagnostiku, ponúkajú liečebnú, ošetrovateľskú, rehabilitačnú, edukačnú a výchovnú starostlivosť, ktorá je dopĺňovaná psychoterapiou, relaxáciami.

2.2 Charakteristika osôb s mentálnym postihnutím

„ Rovnako ako z kyslíka a vodíka nevzniká zmes plynov, ale voda, osobnosť postihnutého nie je jednoduchým súčtom nedostatočne vyvinutých funkcií a vlastností, ale je niečím iným. Mentálne retardované dieťa sa od normálneho nelíši svojimi kvantitatívnymi proporciami, ale špecifickosťou organickej a psychickej štruktúry, typom vývinu a svojou osobnosťou.“(Vygotskij In: Požár,2007,s.72)

Aby sme mohli pochopiť podstatu a psychické problémy mentálneho postihnutia mali by sme podľa Požára (2007) poznať **tri hlavné znaky** mentálnej retardácie:

- a)** predovšetkým je to znížená úroveň rozumových schopností, ktorá sa prejavuje najmä v nedostatočnom vývine myslenia, najmä myslenia abstraktného, tiež v obmedzenej schopnosti učenia a v problémoch s adaptáciou v spoločnosti,
- b)** ide o postihnutie trvalé,
- c)** napriek tomu, že je to postihnutie trvalé, v dôsledku vhodného výchovného a terapeutického pôsobenia môže dôjsť k istému zlepšeniu (v prípade nevhodného pôsobenia aj k horšiemu) v súčasnosti sú snahy aj medikamentóznou liečbou.

Kvalitatívne hodnotenie mentálne postihnutých spracovala Vágnerová(2000), ktoré s malými obmenami uvádza vo svojej knihe Požár (2007), a Švarcová (2011) vo svojej knihe „*Mentální retardace*“.

Kvantitatívne hodnotenie inteligencie ľudí s mentálnym postihnutím. Pre výchovnú prácu s deťmi s mentálnym postihnutím je dôležité hodnotenie štruktúry rozumových schopností, ich individuálnych osobitostí a identifikácia takých jej elementov, ktoré možno úspešne rozvíjať.

2.2.1 Psychické osobitosti ľudí s mentálnym postihnutím

Myslenie detí s mentálnym postihnutím

Myslenie ako vyššia forma poznávacej činnosti je podmienená zmyslovým poznávaním, preto toto zmyslové poznávanie je u detí s mentálnym postihnutím často neplnohodnotné.

Rubinštejnová (In:Požár,2007) píše o tom, že v predstavách mentálne postihnutých detí sa rôznorodé objekty strácajú individuálne, originálne. Nedokonalé pociťovanie a vnímanie brzdia a spomaľujú vývin vyšších psychických funkcií, konkrétne vývin myslenia.

Požár (2007) pripomína, že myslenie úzko súvisí s rečou a tá je u mentálne postihnutých nedostatočne vyvinutá. Dieťa abstraktné pojmy veľmi ťažko chápe a preto v reči vôbec nepoužíva. To všetko zapríčiňuje prvú osobitosť myslenia detí s mentálnou retardáciou – **konkrétnosť a názornosť myslenia**.

Osobitosťou myslenia sú podľa Požára (2007) aj **nedostatky v myšlienkových operáciách** – v porovnávaní, analýze a syntéze a najmä v abstrakcii. Deti pri porovnávaní sa často opierajú o náhodné, vonkajšie príznaky a nedokážu si vyčleniť príznaky podstatné.

Ďalšie osobitosti myslenia podľa autora sú **nedôslednosť** myslenia, čo je charakteristické pre mentálne postihnuté deti, ktoré sa rýchlo unavia. Dieťa začne úlohu správne riešiť, ale zide zo „správnej cesty“ V dôsledku nejakej náhodnej chyby, odpútania pozornosti alebo nejakého dojmu. Pri odpovediach sa im preto stáva, že stratia niť danej myšlienky a začnú hovoriť o niečom inom.

Oslabenie regulujúcej úlohy myslenia je ďalším nedostatkom mentálne postihnutých detí. Často a okamžite pristupuje k riešeniu nejakej úlohy bez toho, že by sa podrobnejšie oboznámilo s podmienkami riešenia bez predstavy postupu riešenia. Je to dôsledkom nekritickosti myslenia, ktorá je pre nich charakteristická. Dieťa nepochybuje o správnosti svojich predpokladov, často nevidí svoje chyby. (Tamtiež)

2.2.2 Osobitosti pamäti a emocionálny vývoj detí s mentálnym postihnutím

Výskumy pamäti mentálne postihnutých svedčia o tom, že v tejto oblasti tiež zaostávajú za intaktnými jedincami. Predovšetkým ide o spomalené tempo osvojovania si všetkého nového, majú trvácnosť uchovania naučeného a nepresnosti v reprodukcii naučeného. V oblasti logickej pamäti sa zaostávanie prejavuje výraznejšie, svedčia o tom výskumy u nás aj vo svete. (Požár, 2007)

Medzi významné oblasti osobnosti, ovplyvňujúce výrazným spôsobom prežívanie a správanie je emocionalita. Vo väčšine prípadov sú deti s mentálnym postihnutím **emočne nevypelé** a správajú sa ako deti nižšej vekovej úrovne.

Podľa Švarcovej (2011) **nedostatočné ovládanie citov intelektom** sa prejavuje v tom, že vzhľadom k situácii deti v ničom nekorigujú svoje city a prejavy. Dlho sa nevedia ukludniť po nejakej krivde, neuspokoja sa s inou, možno aj lepšou vecou, ktorú dostali ako náhradu za podobnú vec, ktorá bola poškodená alebo stratená.

2.3 Význam hry u detí s mentálnym postihnutím

„Hra je individuálna alebo kolektívna činnosť, ktorá nemá ráz úžitkovej činnosti, ale vykonáva sa pre vlastné potešenie. Základnými charakteristikami hry sú samoučelnosť a spontánnosť.“ (Drlíková, Ďurič, 1992, s.81)

Hra vyplníva v živote postihnutého dieťaťa celé detstvo, významnú časť školského veku, ba presahuje aj do voľného času dospelého človeka. (Pardel, 1967)

Často sa hovorí, že hra je „ako život na nečisto“. V hrách vzniká modelový svet, ktorý ľuďom umožňuje skúšať nové role a typy správania, experimentovať a skúmať iné spôsoby interakcie s okolím. V hre nejde o predávanie, ani o vyučovanie, ide ale o ponuku „skús si čo to s tebou urobí, a budeš vedieť, na čo sa máš pripraviť“. Hra prebúdza emócie, emócie mobilizujú energiu. (Franc, 2007)

„Hra môže byť podnetom, ktorý prebúdza aktivitu, kľúčom k pochopeniu záujmu, emócií a charakterových osobností dieťaťa.“ (Kábele a kol. 1966, s.40). Autori ďalej poukazujú na to, že hra nám dovoľuje študovať jednotlivé stránky činnosti dieťaťa – poznávanie farieb, priestorové predstavy, motorické osobitosti, napodobivosť, chápanosť, schopnosť pracovať podľa výzvy. Pri voľnej hre s hračkami sa objavuje rad typických osobností, ktoré charakterizujú hru mentálne postihnutého dieťaťa, na rozdiel od hry dieťaťa duševne normálne vyvinutého. Mentálne postihnuté dieťa sa nezapája dosť aktívne do hry, hračky ho vždy nepoháňajú ku hre.

Telesný pohyb a hra prinášajú pocit uspokojenia a radosti, tiež prebúdzajú a zvyšujú záujem o okolitý svet. (Sovák, 1980)

Ak vychádzame z poznatku, že človek sa celý život snaží byť šťastný, tak potom pravda je taká, že vhodné volené hry sú tie, ktoré podporia orientáciu dieťaťa vo svete dôležitých aj menej dôležitých vecí.

Podľa Zelinovej (2007), hru vnímame nielen ako zábavu, ale ako prostriedok, pomocou ktorého cielene rozvíjame jednotlivé charakteristiky osobnosti dieťaťa. Hra má aj pozitívny vplyv na rozvoj celej osobnosti, preto dôležitou zásadou je zámernosť hry, to znamená cieľ, funkčnosť, výchovný zámer a spätné hodnotenie, či hra splnila svoj zámer. Dôležité je teda veľmi pozorne sledovať, ako účastník hru prežíva, či je aktívny, čo sa naučil, čo sa v ňom upevňuje ako skúsenosť, návyk alebo poznatok.

Didaktická hra prináša účastníkovi predovšetkým určité poznanie, vedomosti.

Didaktické hry **v rodinnej edukácii** (Šauerová, 2012) v súčasnosti sú veľkým problémom, nakoľko sa odkláňajú od klasických didaktických hier, ktoré smerovali k prirodzenej aktivite dieťaťa k osvojovaniu základných zručností vedúcich k bezproblémovému osvojeniu čítania, písania a matematiky. Patria sem typické hry:

- **domino** (počtové zručnosti, predstavivosť);
- **pexeso** (pamäť, dne sa trhu varianta pexetrio – trojica logicky prepojených obrázkov);
- **mikádo** (jemná motorika, trpezlivosť);
- **hra s kockami** (počtové a motorické zručnosti);
- **stolné hry s pravidlami** (rešpektovanie autority, pravidiel).

Výchovná hra (Zelinová, 2007) kladie dôraz na prežívanie, zážitky, city, emócie a skúsenosť, prináša tiež napätie a uvoľnenie, radosť a zábavu.

Tvorivá hra dáva človeku príležitosť k sebvýjadreniu, umožňuje mu prežívať radosť, čo rozvíja jeho samostatnosť, motiváciu, zmysľovanie, fantáziu imaginárnosť, učí ho riešiť problémy a zoznamuje ho i s pocitom zodpovednosti.

Hra je tiež neverbálnou funkciou, ďalším spôsobom vyjadrenia vlastnej interpretácie reality, postoja k svetu i k sebe samému:

Symbolická hra slúži predškólakovi ako prostriedok k vyrovnaniu sa s realitou, ktorá je pre neho akosi zaťažujúcou. Umožňuje mu aspoň symbolicky, uspokojiť prania, ktoré sa v skutočnosti nedajú splniť. Dieťa sa musí neustále prispôbovať požiadavkám okolitého sveta, aj keď tie veľakrát úplne nechápe. Symbolická hra mu dovoľuje správať sa podľa svojich predstáv a prispôbiť realitu, aj keď dočasne,

svojim potrebám. V hre sa dieťa cíti slobodné a môže si problematickú skutočnosť spracovať tak, ako samo chce.

Tematická hra o niečo slúži ako **precvičovanie budúcich rolí**, vhodných k riešeniu určitých situácií, ponúka možnosť prežitia rôznych rolí i tých negatívnych, ktoré deti lákajú a v inej podobe by im neboli dovolené, napr. na vojnu. (Vágnerová 2012)

Kirboyová (2000) delí hry postihnutých detí nasledovne:

- Samostatná hra
- Paralelná hra s ostatnými
- Hra s partnerom
- Hra v skupine

Z pohľadu autorky dieťa príjemnú hru bude chcieť opakovať. Pozitívna skúsenosť je preto dobrým základom pre učenie. Funkcie hry vysvetľuje nasledovne:

- Hra umožňuje dieťaťu rozvíjať spôsobilosť prostredníctvom pozorovania, skúmania, objavovania nového a napodobňovanie.
- Hra je príjemná činnosť, ktorá zaháňa nudu a nespokojnosť.
- V priebehu hry sa uvoľňuje fyzická energia.
- Pri hre na remeslá a na niektoré činnosti sa dieťa môže naučiť pochopiť (podľa hĺbky postihnutia) spoločenské úlohy aj spôsobilosti ľudí. (Kirboyová 2000)

Existuje veľké množstvo hier, (Franc, 2007) dôležité je vedieť vybrať vždy takú, ktorá najlepšie bude spĺňať stanovené ciele. Je treba vedieť, aký účinok môže mať konkrétna hra na psychiku dieťaťa, ako pomôže pri výchove. Čo teda hru prepojuje s normálnym životom? Sú to hlavne emócie, procesy a interakcia, ku ktorej v priebehu hry dochádza. Každá môže plniť niekoľko rôznych funkcií. Dobrá hra nielen zaujme účastníkov a je zdrojom zábavy, ale usiluje tiež o výchovný efekt v najširšom slova zmysle. Niekoľko základných funkcií hry:

- Vytrhnutie zo známeho prostredia.
- Rozširovanie osobných hraníc a objavovanie samého seba.
- Skúmanie sociálnych interakcií a hier.
- Rozvoj zručností.

Výrazová hra. Všetky umelecké činnosti aj ich pomocné aktivity zahrňuje Slavíková (2007) v artefilatike pod spoločný termín – výrazová hra. Slovu „hra“ sa autorka so svojim kolektívom venuje ako symbolickej a sebestačnej tvorivej činnosti, ktorá je východiskom pre učenie a poznávanie. Termín výrazová hra má označovať to, čo majú spoločné výrazové tvorivé aktivity dieťaťa s obdobnými kultúrnymi prejavmi

v spoločnosti. Poznatky získané prostredníctvom výrazovej hry obvykle zanechávajú v pamäti hlbšiu stopu ako len mechanicky naučené údaje.

Hra detí s mentálnym postihnutím podľa Černej (2009) – je skôr jednotvárna, s mechanickým opakovaním deja a priebehu. Tiež býva nedostatočne sloвне komentovaná, málo vynaliezavá, lebo záujmy dieťaťa sú roztrieštené, dieťa len ťažko spolupracuje s druhými deťmi.

2.3.1 Hra ako diagnostická situácia

„ Hra postihnutých detí má svoje špecifické rysy, ktoré vyplývajú z postihnutia – z defektu senzorického či somatického, alebo mentálneho. Tieto defekty v individuálne podmienenej miere ovplyvňujú ich vnemy, myslenie, obrazotvornosť, teda ich psychické funkcie a procesy. Majú dopad aj na utváranie citov, vôle a v konečnom dôsledku na utváranie celej osobnosti.“ (Vašek, 2006, s.105)

Hru ako diagnostickú situáciu podľa Vaška (2006) možno využívať:

- pri posudzovaní a hodnotení jednotlivých vybraných premenných (úroveň vedomostí, reč, lateralita, motorika, funkcionovanie zmyslových orgánov, sociabilita).

- pri prisudzovaní a určovaní úrovne schopností dieťaťa hrať sa (akú hru sa hrá), najmä z hľadiska nárokov na realizáciu hry.

Přinosilová (2007) uvádza hru ako diagnostickú situáciu, ktorá môže vzniknúť:

- **náhodne, spontánne** – dieťa alebo skupina detí rozvíjajú hru, ktorú sledujeme bez ovplyvňovania;

- **zámerne, cielene** – v súlade so zámerom ovplyvňujeme vznik a priebeh hry, jej námet a spôsob realizácie.

Hra je odborníkmi odporúčaná ako najvhodnejší typ diagnostiky mentálneho postihnutia – prinajlepšom ako prostriedok nadviazania kontaktu s dieťaťom a jeho uvoľnenia. Říčan, Krejčírová (In:Černá,2009)

Hru hodnotíme z hľadiska:

- **prevládajúcej činnosti** (hry manipulačné, konštrukčné, pohybové, - tematické rytmicko-hudobné),

- **úrovne kognitívneho vývoja** (hra precvičovania, vedúca k zvládaniu zručnosti, hra symbolická),

- **sociálneho významu** (izolovaná, divácka, paralelná, asociatívna a kooperatívna (Přinosilová, 2007)

3. ŠPECIÁLNA EDUKÁCIA DIEŤAŤA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

V nasledujúcej kapitole sa zameriame na vysvetlenie pojmov špeciálna edukácia a dieťa, žiak so ŠVVP, inkluzívna pedagogika.

Prvotné, primárne potreby postihnutých jedincov sú v zásade rovnaké s intaktnými jedincami. Ale odlišnosti sa objavujú v oblasti psychických i sociálnych potrieb. Nazývame ich aj sekundárne vývinové potreby (potreba vzťahu, zakorenenosti, identity, rámca pre organizáciu a uctievanie sa), vytvárajú sa v procese socializácie človeka.

Vznik týchto potrieb predpokladá uspokojovanie primárnych potrieb. Vo vzťahu k nasýtenosti môžeme potreby vyjadriť nasledovne:

Jednotlivec → potreby → motivácia → rovnováha

ŠEP nazývame potreby, ktoré zaznamenávame iba u postihnutých, narušených, alebo ohrozených jedincov (talentovaných, nadaní). Sú označované tiež termínom špeciálne výchovno – vzdelávacie potreby (ŠVVP).

3.1 Špecifiká edukácie mentálne postihnutých

Znížená úroveň rozumových schopností vyvoláva predsudky, že vzdelávanie osôb s mentálnym postihnutých nie je práve efektívne a zmysluplné. Vzhľadom k deficitu rozumových schopností sa dieťa s mentálnym handicapom musí usilovnejšie učiť aj to, čo sa ostatní naučia spontánne a prirodzene. Švarcová (In: Slowík 2007)

Pre začlenenie človeka s mentálnou retardáciou do edukácie však zohráva významnú úlohu celá rada ďalších činiteľov, ako sú emocionalita a úroveň rozvinutosti voľných vlastností, ktoré sú nielen z jedných predpokladov úspešného učenia, ale aj podmienkou regulácie správania človeka a podmienkou úspechu výchovného pôsobenia. (Švarcová,2011)

Päť prístupov k edukácii detí s mentálnym postihnutím

(Fázy vývoja prístupu k postihnutým deťom):

1 Exklúzia - deti s postihnutím, nespĺňajú (ale prípadne aj spĺňajú) kritériá, ktoré svojvoľne vymedzí vyššia inštancia sa kompletne vylúčia z edukačného procesu.

2 Segregácia (separácia) - deti, kt. sa majú zaškoliť, sa rozdeľujú podľa vopred vymedzených kritérií na určité podskupiny. Pri takomto selektívnom prístupe sa

vychádza z názoru, podľa ktorého sa žiakom môžu poskytnúť len optimálne podmienky edukácie v najhomogenizovanejších (rovnorodých) skupinách. Celý edukačný systém tvoria dva základné subsystemy : sústavy tzv. bežných škôl a sústavu špeciálnych škôl, ktoré sa potom ešte ďalej rozčleňujú.

3 Integrácia - Naďalej existujú vedľa seba rozdielne skupiny, ale deti s postihnutím môžu s určitou podporou navštevovať bežné školy. Principiálne ide o duálny systém, v ktorom paralelne funguje integrovaná a segregovaná edukácia. V prípade, že je integrácia neúspešná, môže sa dieťa vrátiť do špeciálneho zariadenia. Sander opisuje akýsi medzistupeň medzi integráciou a inklúziou, ktorá sa nazýva kooperácia. Ide o kooperáciu medzi bežnými a špeciálnymi školami na báze partnerských tried, spoločných osláv Vianoc, vzájomná výmena žiakov na určité vyučovacie predmety, spoločné zamestnávanie.

4 Inklúzia - Základná idea integrácie sa postupne rozvíja novou, odlišnou, vyššou kvalitou, pretože pri tomto edukačnom prístupe sa už heterogenita principiálne chápe ako normalita. Zvyšky starého školského systému a jeho segregačná inštitúcia postupne zanikajú. Treba si uvedomiť, že akceptovanie heterogenity v inkluzívnej edukácii obsahuje okrem humánneho aspektu aj uľahčujúci faktor učiteľovej práce v bežnej škole. Sander tvrdí, že takto odpadá potreba dosiahnuť so všetkými žiakmi rovnaké ciele, ktoré doteraz sťažovali prácu učiteľov.

5. Rôznorodosť je normálna - Ide vlastne o dovŕšenie procesu inklúzie - inklúzia sa stáva samozrejmosťou. Jednou zo základných charakteristík inklúzie je heterogénnosť žiakov v triedach. (Lechta, 2010)

Vzdelávanie detí a žiakov s mentálnym postihnutím

Deti s mentálnym postihnutím sú viac - menej stále vzdelávané prevažne segregovane, v bežných školách bývajú vzdelávaní žiaci s ľahším stupňom mentálneho postihnutia. Žiaci s ťažším stupňom mentálneho postihnutia sú podľa prijatého zákona č. 561/2004 Sb. (ČR) a zákona č. 245/2008 Z. z. (SR) o výchove a vzdelávaní (školský zákon) tiež začlenení do vzdelávania. Predtým boli označovaní za nevzdelávateľné, aj keď vzdelávacie príležitosti im boli ponúknuté v podobe Rehabilitačného vzdelávacieho programu pomocnej školy. Každú situáciu je potrebné posúdiť individuálne, zastávame názor, že inklúzia nie je vhodná pre každého. Myslíme si, že špeciálne školy sú u nás na dobrej úrovni, disponujú s personálom s odpovedajúcim vzdelaním, znížením počtom žiakov, diferencovaným obsahom

vzdelávania podľa stupňa postihnutia a v triedach sú používané špeciálne pomôcky, metódy a formy práce vyhovujúce deťom s daným postihnutím.

3.1.1 Inkluzívna pedagogika

Uplatňovanie princípov inkluzívnej pedagogiky v podmienkach základných škôl je v začiatkoch. Inkluzívne vzdelávanie v našich podmienkach predstavuje dlhodobý trend s cieľom úplného prijatia každého dieťaťa – aj dieťaťa s postihnutím (narušením a ohrozením) za samozrejmeho člena školskej komunity pod heslom „škola pre všetkých“. (Lechta, 2010)

Pojem inklúzie vychádza z angl. slova *inclusion*- zahrnutie, v širšom zmysle slova *príslušnosť k celku*. Inklúzia nie je optimalizovaná a rozšírená integrácia. Jedná sa o koncept, podľa ktorého by všetky deti mali navštevovať triedy hlavného vzdelávacieho prúdu a to bez ohľadu na stupeň postihnutia.

Inkluzívna pedagogika = Pedagogika presadzujúca otvorenú, individualizovanú a na individuálne schopnosti dieťaťa orientovanú podobu učebných procesov bez statických výkonnostných noriem a umožňujúcu zohľadnenie špecifických vzdelávacích potrieb žiakov v heterogénnych učebných skupinách. Ako didakticko- metodické východisko presadzuje vnútornú diferenciáciu a individualizáciu vyučovania, otvorenosť vyučovania, orientáciu na obec a komunitu. Je odborom pedagogiky. (Hájková, Strnadová, 2010)

Komponenty inkluzívnej pedagogiky

Inkluzívna pedagogika má svoj historický, etický, ekonomický, sociálny, odborný, vedecko-technický, transdisciplinárny, transnacionálny, aplikačný, ako aj politický komponent.

a) Etický komponent. Konkrétne postoje k ľuďom s postih. v dejinách často neprebiehajú ľahko. Celkový **globálny trend** - od represívneho prístupu ba až zabíjanie, - až po akceptovanie, láskavý prístup k ľuďom postihnutím je možné pozorovať i istú **ambivalenciu** resp. cyklický návrat určitých negatívnych tendencií. Koncept inklúzie má svoje východisko v diskusii o ľudských právach, ani v najmenšom nespochybňuje jeho oprávnenosť z hľadiska etického komponentu.

b) Odborný (profesijný) komponent. **1. špeciálny (liečebný) pedagóg** pôsobí v rámci IP v úlohe „edukátora – špecialistu“, **2. inkluzívny pedagóg** je „všeobecný edukátor“ intaktných detí a detí s postihnutím (narušením, ohrozením), s komplexnými úlohami a celoplošnými kompetenciami. Efektívne pôsobenie týchto kompetencií je

možné len na báze komplementárnosti a symbióze všetkých zúčastnených vrátane rodičov.

c) Politický komponent. IP má svoj veľmi významný politický komponent. Celý koncept „ Disability Studies“, vychádza z politického pohľadu na problematiku ľudí s postihnutím, podľa ktorého sú títo ľudia utlačovaní, diskriminovaní spoločenskou skupinou. Pokusom o objektívne riešenie častého rozporu medzi politickým tlakom a reálnymi možnosťami by mohlo byť **aplikovanie výpočtu tzv. indexu inklúzie**, alebo podobných techník, ktoré by mohli pomôcť pri kompetentnom rozhodovaní o tom, či je daná inštitúcia objektívne pripravená na inklúziu alebo nie.

d) Aplikačný komponent. Pokiaľ ide o realizáciu Konceptu IP, jej aplikácii – koncept je teoreticky bezchybný, **v praktickej realizácii však naráža na viac prekážok:**

1. finančné,
2. legislatívne,
3. zotrvačnosť v zmýšľania ľudí.

Často sa zabúda na to, že rozhodnutie Európskej rady z.r.2001 si síce žiada integráciu všetkých detí s postihnutím do bežného edukačného systému, ale doslova „vo všetkých vhodných, primeraných prípadoch“. (Lechta, 2010)

Inkluzívna edukácia žiaka s mentálnym postihnutím

Východiskom inkluzívnej pedagogiky sa stala Salamanka 1994- konferencia UNESCO kde v Deklarácii sa začala zdôrazňovať otázka týkajúca sa pedagogického, organizačného a kultúrneho potenciálu školy v ktorej sa má uskutočňovať vyučovanie. (neuprednostňovala sa otázka týkajúca sa predpokladov dieťaťa pre dochádzku do bežnej školy)

Inklúzia implikuje radikálnu reformu školstva v kurikulárnej oblasti, v oblasti hodnotenia a vytvárania skupín žiakov. Je založená na akceptovaní rôznorodosti, pokiaľ ide o pohlavie, národnosť, rasu, jazykový pôvod, sociálne pozadie, úroveň výkonu alebo postihnutia. Všetci žiaci sa môžu vzdelávať so svojimi vrstovníkmi v bežných triedach, v školách čo najbližšie svojmu bydlisku.

Cieľ je sociálna adaptácia človeka s postihnutým. Koncept inklúzie sa koncentruje na práva všetkých detí, (koncept integrácie vychádza predovšetkým z potrieb postihnutého dieťaťa). Zmena paradigmy určuje i **zmenu cieľa** = „od integrácii pre postihnutých“ k cieľu „škola pre všetky deti“. (Lechta, 2010)

Pořár (In: Lechta, 2010) zdôrazňuje, že skutočný koncept inklúzie by mal pripraviť tiež intaktných ľudí na život v spoločnosti, v ktorej odjakživa boli a sú ľudia s rôznymi druhmi postihnutia.

Inkluzívna didaktika

Inkluzívna didaktika je výsledkom doterajšieho vývoja a syntézy všeobecnej didaktiky a špeciálnej didaktiky žiakov s PNO. (Matuška, In: Lechta, 2010)

Inkluzívnu didaktiku definoval Lebeer, 2006(In: Lechta 2010, s.121): „ *Inkluzívne vzdelávanie je usporiadanie bežnej školy takým spôsobom, aby sa v nej mohlo poskytnúť adekvátne vyučovanie všetkým deťom bez ohľadu na ich individuálne rozdiely, na druh ich špeciálnych potrieb, bez rozdielu vo výkonoch žiakov v učení.*“

Didaktické zásady a metódy

V inkluzívnom vzdelávaní sa uplatňujú **didaktické zásady** podľa teórie všeobecnej didaktiky, podľa teórií špeciálnej didaktiky a opiera sa o niektoré špecifické zásady.

Zásada podpory a pomoci vo vzdelávaní žiakov s postihnutím. Uplatnenie tejto zásady spočíva v zistení spontánneho postupu (algoritmu) učenia žiaka s postihnutím a v pozvoľnom vylepšovaní tohto postupu do účinnejších alternatívnych foriem algoritmov.

Zásada individualizácie činnosti sa uplatňuje v určení cieľov, obsahu, zásad, metód, podmienok a pomôcok plánovanej prípravy a realizácie vyučovania a učenia sa žiakov so ŠVVP podľa potrieb ich vývoja a rehabilitácie. Táto zásada sa výrazne realizuje i v hodnotení učebných výsledkov žiakov s PNO. Cielené a dôsledné uplatňovanie tejto zásady vyžaduje tímovú prácu odborníkov a rodičov.

Metóda vrstovníckeho vyučovania - žiak, kt. si dôkladne osvojí učivo alebo časť učiva, niektoré dôležité prvky učiva v určitej etape spravidla v menšej skupine žiakov, preberá úlohu učiteľa a stáva sa mentorov v skupine.

Metóda akcelerácie individuálneho rozvoja (tútorstvo) je vhodná a účinná pokiaľ sa podarí inkluzívnemu tímu získať dobrého tútora, odborníka v určitej oblasti, o ktorú má zvláštny, individuálny záujem talentovaný žiak.

Metódy požadované pri modelovaní správania žiakov tvoria širokú paletu uplatňovania podľa druhu problémového, disocálneho, antisocálneho či deviantného správania žiakov, podľa ich IVVP. Metóda modifikácie správania sa opiera o behaviorálne teórie, podľa kt. žiaduce správanie bude odmenené a nežiaduce zostane bez odmeny. (Matuška, In: Lechta 2010)

Veľký význam pre integráciu a inklúziu ľudí s mentálnym postihnutím má úroveň ich adaptačných schopností, ale aj niektoré ich povahové vlastnosti, postoje a schopnosť komunikovať a nadväzovať vzťahy s ostatnými ľuďmi. (Švarcová,2011)

Päť princípov kooperatívneho vyučovania:

1) Rozvoj pozitívnej vzájomnej závislosti - je pozitívna vzájomná závislosť zodpovedná za vyšší výkon v skupine. Vždy sa odvíja od cieľa, kt. má skupiny spoločne dosiahnuť. Skupina stojí a padá ako celok.

2) Zariadenie vzájomného kontaktu – interakcia tváre v tvár (zrakový kontakt) = žiakom v učení výrazne pomáha keď môžu v rámci autentickej činnosti sledovať určitý zmysluplný cieľ a spolupracovať na ňom s ostatnými. Vo väčšine kooperatívnych skupín spolupracujú žiaci s rôznou úrovňou schopností a s rôznymi životnými skúsenosťami.

3) Posilnenie osobnej zodpovednosti - zmyslom kooperatívneho vyučovania nie je posilnenie skupiny, ale posilnenie jednotlivca. Individuálna zodpovednosť má za následok nárast účinnosti skupiny tým, že všetci jej členovia sa pokúšajú o úspech a zároveň sa podieľajú na výkone ostatných členov skupiny.

4) Formovanie a uplatnenie interpersonálnych a skupinových schopností - sociálne schopnosti umožňujú skupine afektívne fungovať. Ich utváranie je postupné – od vzájomného poznávania, *oslovovania krstným menom,* posilňovania vzájomnej dôvery,* presnej a otvorenej komunikácii.

5) Reflexie vzájomnej činnosti - dôležitým znakom kooperatívneho vyučovania je reflexia skupinových procesov, kolektívneho úsilia a individuálneho prispievania v rámci skupiny, dosiahnutých a nedosiahnutých cieľov, účinnosti a neúčinnosti doterajších postupov, analýza dosiahnutých úspechov, hodnotenie prístupu jednotlivcov a skupín a plánovanie ďalšieho zdokonaľovania činností, príprava nových stratégií. (Johnson, Johnson, In: Lechta 2010)

3.1.2 Platná legislatíva súvisiaca s integráciou v Slovenskej republike

Školská integrácia - je výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (§ 2 písm. s) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov – ďalej len „školský zákon“).

Školskou integráciou sa v súčasnosti chápe iba individuálne začlenenie žiakov so ŠVVP do tried základnej školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno -vzdelávacích

potrieb. V minulosti formou integrácie bola aj výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach základných škôl.

Školská integrácia/školské začlenenie - pojem školské začlenenie používaný v niektorých paragrafoch školského zákona je synonymum pojmu školská integrácia, definovaného v § 2 písm.s) školského zákona. Oba pojmy označujú ten istý proces (I. Základné pokyny bod 5 Pokynov na vyplnenie formulára Návrh na prijatie žiaka so ŠVVP do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy, schváleného MŠ SR pod číslom CD-2008-17271/37405-1:914 dňa 24. 10. 2008 s platnosťou od 1. januára 2009).

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami - je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu (§ 2 písm. j) školského zákona).

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba - je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona).

Myslíme si ,že nevyhnutným predpokladom je aj plánovanú výchovu uskutočňovať nenásilne, prirodzene. Najlepšie však v situáciách, ktoré sú pre žiaka známe. Výchovnými formami i oblasťami pôsobenia sú herné situácie, praktické životné činnosti, aktivity (spev, tanec, hudba, cvičenia),tvorivá práca s materiálmi ale aj rôzne hračky a úžitkové predmety.

3.1.3 Platná legislatíva súvisiaca s integráciou v Českej republike

Znalosť legislatívy považujeme za dôležitú, pretože rodičom detí s postihnutím môže pomôcť pri presadzovaní práv ich detí v oblasti edukácie.

Zákon č. 561/2004 Sb. o predškolskom, základnom, strednom, vyššom odbornom a inom vzdelávaní (Novela č.472/2011 Sb.), je poňatý prointegračne. Povinná školská dochádzka trvá deväť rokov (§36), existujú ale dôvody, pre ktoré môže byť predĺžená, čo býva prípad žiakov s mentálnym postihnutím. V odstavci 5 sa uvádza, že žiak plní povinnú školskú dochádzku v školskom obvode, kde má trvalý pobyt a kde je riaditeľ spádovej školy povinný ho prednostne prijať. (Bazalová, 2014)

Drvivá väčšina detí s mentálnym postihnutím plní povinnú školskú dochádzku formou integrácie v ZŠ praktickej a ZŠ špeciálnej. Ďalším spôsobom je „iný spôsob plnenia školskej dochádzky“ (§ 40-42 školského zákona), ktorý má dve možnosti:

1. Individuálne vzdelávanie (tzv. „domáca škola“). Plnenie školskej dochádzky je bez pravidelnej účasti na vyučovaní v škole, nie je primárne určený pre deti s postihnutím. Je to možnosť, ktorú na základe žiadosti rodičov môže povoliť riaditeľ školy, ale len na 1.stupni ZŠ. Dieťa je vyučované doma a do školy dochádza každý polrok na preskúšanie (§41 školského zákona).

2. Vzdelávanie žiakov s hlbokým mentálnym postihnutím. Túto možnosť môže povoliť krajský úrad (so súhlasom rodičov a na základe odporúčenia odborného lekára a školského poradného zariadenia), a to v prípade, kedy zdravotný alebo psychický stav dieťaťa nedovoľuje dochádzku do školy.

Stredné a celoživotné vzdelávanie.

Žiaci, ktorí získajú základné vzdelanie (úspešní absolventi ZŠ praktickej), majú možnosť nastúpiť na štúdium na akúkoľvek strednú školu, pokiaľ spĺňajú požiadavky k prijatiu. Väčšina žiakov s mentálnym postihnutím využíva možnosti štúdia na stredných školách, ktoré sú prispôbené ich možnostiam. Je to:

- **Odborné učilište**

Škola je určená absolventom ZŠ praktickej a poskytuje nižšie stredné odborné vzdelanie. Školy realizujú výučbu mnohých učebných odborov podľa redukovaných učebných plánov, dĺžka štúdia je dva alebo tri roky získaním výučného listu.

- **Praktická škola**

Ročná: Je určená žiakom s ťažkým mentálnym postihnutím, žiakom viacnásobným postihnutím (absolventov ZŠ špeciálnej). Cieľom je rozšírenie vzdelania, príprava na praktický život a osvojenie si jednoduchých manuálnych činností.

Dvojročná: Je určená žiakom so stredne ťažkým mentálnym postihnutím alebo žiakom s viacnásobným postihnutím. Cieľom je získanie základných pracovných návykov a zručností, príprava na jednoduché pracovné činnosti. (Benková, Zikl,2011)

3.2 Profesionálna orientácia a príprava žiakov

Výchovu a vzdelávanie ľudí s mentálnym postihnutím chápeme ako celoživotný proces. Aj keď u nich kognitívne procesy prebiehajú podstatne pomalšie ako u ostatnej populácie, dnes už stále výraznejšie vystupuje potreba ich rozvíjania, stáleho prehlbovania a opakovania naučených vedomostí a zručností.

Vzdelávanie obohacuje každého človeka s mentálnym postihnutím, skvalitňuje jeho život tým, že podnecuje jeho aktivitu, podporuje samostatnosť a nezávislosť. (Černá,2008)

Profesionálnu orientáciu Vašek(2006) vymedzuje tiež ako cieľavedomý proces, ktorý vrcholí voľbou povolania.

Úlohou poradenstva pre voľbu povolania je odporúčenie profesie vhodnej pre daného jedinca. Za týmto účelom je zabezpečené aj psychologické vyšetrenie, ktoré pozostáva konkrétne z vyšetrenia inteligencie, vyšetrenia dielčích schopností a zručností, z posúdenia štruktúry záujmu a vyšetrenia osobnosti. (Černá, 2008)

Elrod (In: Černá,2008) doporučuje používať k diagnostike za účelom voľby povolania neformálny rozhovor. Otázky, ktoré by mohli byť:

- Čo by ste rad/a robil/a po skončení školy?
- Pracujete rád sám/a , alebo s ostatnými?
- Dávate prednosť práci v kancelárii, alebo práci, v ktorej môžete využiť svoje fyzické schopnosti?

Tradičné spôsoby prípravy absolventov základných škôl praktických na profesijné uplatnenie predstavujú učebné odbory. Odborné učilištia (ďalej len OU) v trvaní komplexne 2 až 3 roky poskytujú širokú možnosť výberu profesijnej prípravy, z ktorých si žiaci môžu voľiť učebný odbor podľa svojich záujmov a schopností.(Švarcová,2011)

Úlohou profesijnej prípravy je preto poskytnúť komplexné predpoklady pre uplatnenie sa vo zvolenom povolaní. Ide najmä o rozšírenie všeobecnovzdelávacích poznatkov v primeranom rozsahu, o poskytnutie najpotrebnejších teoreticko-odborných poznatkov vo zvolenej profesii, o osvojenie profesijných úkonov, pohybov, operácií, návykov a postojov, ktoré sú potrebné pre praktický výkon povolania.

V rozvinutých zemiach organizujú vzdelávacie inštitúcie a dobrovoľné organizácie prípravné kurzy a tranzitné programy pre mládež s mentálnym postihnutím k preklenutiu medzery medzi odchodom zo školy a nástupom do zamestnania. (Černá,2008)

Podľa Vašeka (2006) veľmi dôležitou etapou je profesionálna adjustácia, ktorá nasleduje po skončení profesionálnej príprave a nástupu do zamestnania. Tu už absolvent musí pracovať samostatne, bez školského zázemia. Podľa autora záverečnú etapu profesionálneho vývinu predstavuje etapa profesionálnej integrácie. Teraz už pracovník sa stáva súčasťou pracovného kolektívu, ktorý akceptuje a je ním rovnako akceptovaný.

Pracovné uplatnenie ľudí s mentálnym postihnutím v podmienkach na trhu práce predpokladá dobré zvládnutie všetkých etáp profesijného vývinu a najmä profesijnej orientácie. Správna voľba povolania je predpokladom úspešného uplatnenia sa. (Vašek, 1994)

3.3 Osobnosť špeciálneho pedagóga a jeho úloha

„ ...ako učiteľ a vychovávateľ sa zaväzujem rešpektovať individuálne zvláštnosti každého dieťaťa, zodpovedať za nepoškodenie jeho telesného a duševného vývoja, rozvíjať a podporovať jeho talent, učiť ho pravdovravnosti, akceptovať jeho slabosti a byť mu oporou...“

Sokrates (In :Manniová, 2008)

Jednou z hlavných podmienok úspešného vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím a zdravotným znevýhodnením je zaistenie kvality pripraveného personálu. Postihnutie kladie rôzne nároky na špeciálneho pedagóga. Pipeková (2010)

Výsledky výchovno vzdelávacej činnosti špeciálneho pedagóga sú podmienené predovšetkým dobrou spoluprácou s rodinou. Spolupráca rodiny a školy je súčasťou jednotného výchovno- vzdelávacieho úsilia spoločnosti. (Vališová, 1978)

Základné komponenty úspechu práce špeciálneho pedagóga v škole sú **empatia, schopnosť počúvať, spolupráca, tímovosť**. Škola je živým organizmom, ktorý sa nezaobíde bez vzájomnej spolupráce, dohody v spoločné ciele, ich stanovením a vyhodnocovaním.

Ďalšou vhodnou vlastnosťou je **tvorivosť a pružnosť**. Špeciálny pedagóg sa podľa Smékala (2007, s.327) líši od učiteľa hlavne tým, že sa zamýšľa nad dieťaťom, čo sa s ním deje, keď sa učí a čo mu v učení bráni. Podľa svojich profesionálnych schopností by mal vedieť dieťaťu metódu učenia „ ušiť na telo“.

Aby pedagóg mohol vytvárať pedagogické podmienky „ šité na mieru“ pre každé dieťa, je dôležitá jeho diagnostická činnosť, ktorú chápeme ako proces zisťovania a hodnotenia stavu rozvoja žiaka vzhľadom na stanovené normy. Petlák (2004)

Podľa Vacínovej a kol.(2007) úspešnosť pedagogickej práce závisí od psychologických zručností pedagóga.

Charakteristika špeciálneho pedagóga mentálne postihnutých podľa Vančovej (2005) v Základoch pedagogiky mentálne postihnutých je:

-špeciálny pedagóg, ako profesionál sociálnych interakcií s mentálne postihnutými osobami, ktorý zabezpečuje plnenie úloh edukačného procesu a riešenie pedagogických situácií.

-špeciálny pedagóg by mal byť profesionálne zdatný, trpezlivý, emocionálne vyrovnaný, tolerantný odborník. Mal by byť tvorivý a humanisticky orientovaný v prístupoch k mentálne postihnutým. Nemal by sa báť v rozumných medziach experimentovať, hľadať cesty vedúce k prospechu v edukačnom úsilí.

Práca špeciálneho pedagóga žiakov s mentálnym postihnutím a zvlášť žiakov s ťažkým postihnutím je veľmi namáhavá a psychicky náročná. Neustále musí dávať žiakom kus „seba“, deliť sa s nimi o poznatky, pocity aj problémy, reflektovať ich nálady a byť neustále nablízku, a to nielen fyzicky, ale aj psychicky. (Švarcová,2011)

„ *Myslenie , reč, poznanie, spoločenské vzťahy, regulácia správania, aktívne pretváranie okolitého sveta ako i seba samého, to sú charakteristiky, ktoré človeka robia osobnosťou.*“ (Vančová,2005,s.268)

3.4.Využívanie voľného času a sociálna integrácia

„ *Výchova je profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobností.*“ (Zelina,2004,s.10)

Nevyhnutnou súčasťou zdravého spôsobu života je vhodné využívanie voľného času. U detí s mentálnym postihnutím, ktoré navštevujú školy, prípadne iné zariadenia, sa do režimu dňa včleňuje využívanie voľného času. Vhodným spôsobom treba naplňovať ich voľný čas a dávať im adekvátne podmety k rôznym činnostiam a aktivitám. Závisí od prostredia kde dieťa žije, od stupňa postihnutia, ale tiež od dostatočnej podpory rodičov a pedagógov.

Akúkoľvek záujmovú mimoškolskú činnosť si dieťa vyberie, mala by ho baviť, tešiť sa. Vhodnými aktivitami pre mentálne postihnuté dieťa sú:

- **jazda na koni** – ktorá pomáha zlepšovať stabilitu tela, umožňuje vnímanie rytmu. Dieťa s nízkym sebavedomím môže získať istotu a ku koňovi si vytvoriť dobrý vzťah – kôň ho totiž nijako neposudzuje.

- **plávanie** – pri plávaní si dieťa posilňuje hornú aj dolnú polovicu tela. Môžeme usporiadať rôzne súťaže.

- **varenie** – príprava jedla je dobrá príležitosť ku konverzácii a rozvoju reči dieťaťa. Hotové jedlo (výrobok) je pre dieťa niečím čím sa môže popýšiť, pochváliť, čím si vytvára sebavedomie. Varenie môže tiež prispieť k zlepšeniu hrubej a jemnej motorike.

- **nesút'ážné aktivity** – rôzne pozorovania vtákov, spievanie, plachtenie. Pre dieťa môžu byť tieto činnosti veľmi zaujímavé, ktoré môžu pobaviť.

- **fotografovanie** – je zábavná a tvorivá činnosť s ktorou sa dieťa bude môcť ukázať svojim známym, rodine. S fotografovaním a fotkami bude mať pravdepodobne väčší úspech ako s kreslením alebo maľovaním.

- **keramika** – práca s hrnčiarskou hlinou, modelovanie prispieva k posilneniu prstov, ku koordinácii pohybov. Z vytvorených výrobkov môžeme urobiť výstavku, prípadne usporiadať predajnú akciu z príležitosti rôznych sviatkov.

- **dramatický krúžok** – hranie divadla pomáha rozvíjať istotu, dáva dieťaťu príležitosť uvoľniť sa. Táto činnosť spojená s hudbou je veľmi zábavná – muzikál.

- **cyklistika** – jazda na bicykli môže byť zábavná pre celú rodinu. Za predpokladu náležitého vybavenia, môžu sa vytvoriť skupinky a určiť rôzne trasy.

- **turistika** – na prechádzky chodia radi malí aj veľkí. Vychádzky do prírody dopredu naplánovaným programom sú veľmi užitočné pre zdravie a tiež výchovné. (Kirby,2000)

V záujmovej činnosti mentálne postihnutých detí kladieme dôraz hlavne na telesnú aktivitu, ktorá zohráva dôležitú funkciu pri rozvoji osobnosti. Prvoradou úlohou je cielené ovplyvňovanie fyzického vývinu, posilňovania zdravia, zvyšovania celkovej odolnosti, osvojovanie si pohybových zručností – napr. formou loptových hier.

Pohybová aktivita súvisí s rozvojom poznávacej činnosti a so sociálnou integráciou. Pohyb rôznych podobách je jedným zo základných stavebných prvkov takmer všetkých zážitkových akcií. Tabuľka č.4 uvádza prehľad námetov na športy vhodné na zážitkové akcie vo voľnom čase žiakov:

Tabuľka 4 :Prehľad námetov na športy vhodné na zážitkové akcie

Kolektívne športy	Fotbal,ragby,hádzaná,volejbal,prehadzovaná,nohejbal,badinton,vybíjaná,
Vytrvalostné športy	Beh, jazda na horskom bicykli, plávanie, triatlon, orientačný beh
Atletika	Terénny, prekážkový beh, šprint; skoky do diaľky, do výšky, preskok potoku a tyče; hody granátom , diskom, šíškou, kladivom
Cvičenie	Gymnastika, strečing, joga, tcha-tši, judo, karate, aerobik, tanec, skupinové cvičenia
Prírodná gymnastika	Šplhanie na lane, po stromoch; vzpieranie kameňov; švihadlo; mosty –zdoľávanie mostu, podliezanie
Akrobacia	Žonglovanie- loptičkami, kužeľmi, tanier s tyčou;
Netradičné dopravné prostriedky	Kolieskové korčule, skateboard, kolieskové lyže, kolobežka
Športy na jemnú motoriku	Golf, guličky, šípky, strel'ba
Lezenie a lanové prekážky	Lezenie po skalách, nízke a vysoké prekážky

Zdroj: PELÁNEK, R., *Príručka instruktora zážitkových akcií*. Praha: Portál, s.r.o. 2008.,s.126

4. ZÁŽITKOVÉ UČENIE U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Učenie detí s mentálnym postihnutím má svoje špecifiká, ktoré sú individuálne, nie sú však nemenné a sú viac ako žiaduce, aby sa im proces vzdelávania prispôboval. V tejto súvislosti hovoríme o špecifických vzdelávacích potrebách, ktoré je potrebné v procese vzdelávania rešpektovať a naplňovať. (Černá,2009)

Pre vznik a rozvoj zážitkovej pedagogiky je podstatné dielo Jana Aмоса Komenského (1592-1670), známeho ako „učiteľa národov“. Už v tom čase Komenský presadzoval podobne ako dnešní autori celostný rozvoj osobnosti; tvrdil, že je potrebné vzdelávať ducha, jazyk, srdce i ruku. Odporúčal využitie hier a hranie pri výučbe. Komenský napísal: „*vzdelávanie začína a končí pri skutočnej skúsenosti; učenie musí byť spojené s pobytom v prírode; musí pripravovať na život.*“ (Franc, Zounková, Martin, 2007,12s.)

Zážitková pedagogika patrí k novým pedagogickým smerom. Zážitkové vyučovanie, ako už konkrétny spôsob edukácie sa snaží prostredníctvom zážitku a skúseností pomôcť dieťaťu získať vedomosti, schopnosti a zručnosti tak, aby si ich osvojil na celý život. Zážitkové vyučovanie sa však nesústreďuje len na vyvolanie zážitku, ale predovšetkým na jeho spracovanie. Vyvolanie zážitku je súčasťou cyklu vyučovania, do ktorého môžeme vstúpiť v ktorejkoľvek fáze.

4.1 Rozvíjanie intelektuálnych vlastností a schopností dieťaťa a jeho schopnosť učiť sa

Význam slova intelekt je podľa Veľkého slovníka cudzích slov (Šaling-Šalingová, Maníková, 2006, s.590) „*psychická schopnosť myslieť vlastná len človeku; rozumová schopnosť; rozum, um.*“

Termín „intelekt“ sa v našej a zahraničnej literatúre dosť často nerozlišuje od slova inteligencia, hovorí sa ako o intelektových vlastnostiach, takže oba termíny sa používajú ako synonymá. Košč (In: Vašek a kol., 1995)

Bajo, Vašek (1994) z pohľadu rozumových schopností učiť sa, rozdeľujú a popisujú charakteristiky osôb s mentálnym postihnutím:

- **Lahká mentálna retardácia.** Deti sú vzdelávateľné a vychovávateľné. Ich intelektové schopnosti sú na takom stupni, že sú schopné zúčastňovať sa na spoločnom vyučovaní, zvyčajne v špeciálnych školách. Nápadní sú tým, že môžu

nadobudnúť pomerne rozsiahle vedomosti vzhľadom na svoju často dobrú mechanickú pamäť. Nie sú však schopní využívať ich pri riešení problémových situácií vzhľadom na ich nízku úsudkovú schopnosť.

- **Stredne ťažká mentálna retardácia.** Deti sú vychovávateľné. Mentálna retardácia tohto stupňa sa prejavuje hlbším postihnutím celej osobnosti. Telesné postihnutie detí býva nápadnejšie. Rečový prejav je charakterizovaný chudobnou slovnou zásobou, primitívnou vetnou skladbou. Postihnutie umožňuje naučiť sa písať a čítať jednoduché vety. Nie sú schopní samostatnej práce. Dokážu dodržiavať hygienické návyky. Emočné reakcie sú primitívne.

- **Ťažká mentálna retardácia.** Časté sú príznaky detskej mozgovej obrny (DMO) a epileptické prejavy. Ťažšie prípady postihnutých detí sa nenaučia chodiť ani dodržiavať telesnú čistotu a je potrebné celoživotne sa o ne starať. Narušené môžu mať aj vnímanie základných telesných pocitov – napr. pocit hladu, smädu, bolesti.

- **Jedinci, ktorí sa nachádzajú nad IQ 69 a pod 90.** Označujú sa ako subnormní. **Subnorma** je prechodné pásmo medzi ľahkou MR a normou. V tomto pásme sa nachádza asi 1/6 populácie. Dokážu absolvovať základnú školu.

Rozvíjaním uvedených vlastností mentálne postihnutých detí sa zaoberajú pedagógovia na základných školách. Zážitkové vyučovanie je overená a čoraz obľúbenejšia forma vyučovania v praxi pedagóga. Pomocou prežívania určitej problematiky, úlohy, nastolenej vo vyučovacom procese, žiaci využívajú nadobudnuté poznatky a postoje na hodine a neskôr aj v praktickom živote. Doviesť zážitkovú vyučovaciu hodinu do úspešného konca však nie je ľahké. Vyučovacia hodina tohto typu v sebe zahŕňa určité špecifické kritériá.

4.2 Zážitková pedagogika, metódy a formy práce so žiakmi

V posledných rokoch sa stále viac uplatňuje nový vedný odbor v rámci pedagogických vied – tzv. zážitková pedagogika, s ktorou sa postupne zoznamujú aj učitelia základného školstva.

Zážitková pedagogika používa k doplneniu učiva základného školstva pojmy zážitok - prežívanie – skúsenosť. Výchovným vzdelávacím prostriedkom v učení zážitkom je stavenie vzdelávaných do situácií, ktoré musia riešiť prežívaním, lebo navodené úlohy sú spojené niečím nečakaným, prekvapivým, útočiacim na ich city a dobrodružstvom, teda zážitkom. Hlavným cieľom je osobnostný rozvoj prostredníctvom krátkodobých a dlhodobých cieľov.

V odbornej literatúre, ale aj v praktickom kontakte objavujeme niekoľko významných zážitkových pedagogických koncepcií. Najčastejšie sú to nemecké, britské, americké, severské a české línie a zdroje zážitkovej pedagogiky:

- Nemecká línia a zdroje zážitkovej pedagogiky: vidiecke výchovné ústavy H. Lietze, salemská škola K. Halna, Waisenhaus – Kurzschulen, W. Neubert, M. Šlechtová.

- Britská línia a zdroje zážitkovej pedagogiky: Gordonstounská škola K.Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound.

- Americká línia a zdroje zážitkovej pedagogiky: Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming.

- Severská línia a zdroje zážitkovej pedagogiky: Fridtjof Nansen a Frilufsliv.

- Česká línia a zdroje zážitkovej pedagogiky: Junák –český skaut, Lesní moudros, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice (Hanuš,Chytilová,2009) . Priekupníkmi v tomto odbore sa stali Eduard Štorch a Ignác Libíček. (Rýdl, In:Šauerová a kol., 2013)

V Zážitkovej pedagogike je dôraz kladený na priamu skúsenosť, blízkosť životnej realite, potrebu spätného hodnotenia, vplyv skupinovej dynamiky, možnosti získavania hraničných zážitkov odlišených od extrémnych dobrodružstiev. Neuman(In:Šauerová a kol.,2013)

V slovenskom prostredí si zážitková pedagogika nachádza v posledných dvoch desaťročiach svoj priestor najmä v rámci aktivít mládežníckych organizácií a organizácií ponúkajúcich zmysluplný „zážitok“, aj pre firmy a záujemcov v produktívnom veku na komerčnej báze. Zážitkovej pedagogike sa pomaly otvárajú dvere aj na akademickej pôde, avšak zatiaľ prevažne okrajovo a informatívne. (Zoom–M, 2008)

Vzdelávanie zážitkom má niekoľko základných charakteristík, medzi ktoré patrí aj snaha o osobný rozvoj, prvok dobrodružstva, ktoré nemusí mať vždy povahu fyzickej záťaže, zasadenia do neobvyklého prostredia, prítomnosť hier, využitia metafor a rozboru uskutočnených aktivít. Ak by mali byť využité tieto charakteristiky v zážitkovom programe, je potrebné pri navrhovaní takéhoto programu venovať zvláštnu pozornosť.

Výchova zážitkom je komplexný proces, ktorý v sebe zlučuje zážitok, vnímavosť, poznanie a chovanie, snaží sa zapojiť tiež emócie, predstavivosť, fyzické telo aj intelekt.

Podľa psychologického slovníku (Hartl, Hartlová,2000) je zážitkom každý duševný jav, ktorý jedinec prežíva. Je vždy vnútorný subjektívny a citovo previazaný. Jedná sa o zdroj osobnej skúsenosti. Zhromažďuje sa po celý život a tvorí jedinečné duševné bohatstvo každého človeka.

„ *Charakteristikou zážitkového vzdelávania je zapojenie celého človeka (fyzicky, intelektuálne a emočne – teda vrátane pocitov a zmyslov) i jeho predchádzajúce skúsenosti a následné spracovanie zážitku.*“Andresen,Boud,&Cohen (In:Franc ,Zounková, Martin 2007,s.20)

Luckmann (In: Franc ,Zounková ,Martin 2007) uvádza, že ku kľúčovým faktorom v závislosti na jednotlivých situáciách patrí štruktúra zážitku, facilitácia (uľahčovanie) a hodnotenie výsledku. Asociácia zážitkového vzdelávania identifikovala tieto princípy facilitácie procesu výchovy zážitkom:

- Primárnou úlohou pedagóga je vytvárať vhodné zážitky, postaviť žiakov pred problémy, nastavovať hranice, podporovať žiakov, zaisťovať ich fyzickú a psychickú bezpečnosť a uľahčiť im proces učenia.
- Pedagóg identifikuje a podporuje spontánnu príležitosť pre učenie.
- Pedagóg si uvedomuje svoje možné predsudky a predpojatosť posudzovania a vplyvu na žiaka.
- Skúsenosti z učenia zahrňuje možnosť poučiť sa z dôsledkov vlastných činov, z chýb a z úspechu.

„ *Zážitok samotný však ešte neznamená, že sa z neho človek niečo naučí. Zážitkové vzdelávanie je postavené na reflexii, rozbere zážitku; často sa tomu hovorí - akčný- reflexný cyklus. Účastníci si môžu svoje zážitky všímať a reflektovať z mnohých rôznych uhlov.*“ Joplin (In: Franc, Zounková, Martin 2007,s.20)

Boud (In: Franc,Zounková,Martin 2007) navrhuje možné **teórie** o ktoré je možné sa oprieť v zážitkovom vzdelávaní:

- zážitok je základom a hnacou silou učenia;
- žiaci vlastné zážitky aktívne budujú;
- učenie je holistický proces;
- učenie je sociálny a kultúrny konštrukt;
- učenie je ovplyvnené socio- emočným kontextom, v ktorom sa odohráva.

4.2.1 Modely skúsenostného učenia (Hanuš, Chytilová, 2009)

Skúsenostné cykly učenia sú modely približujúce základné princípy fungovania procesov učenia. Hlavnou myšlienkou rozpisovania učenia do jednotlivých krokov je, možnosť lepšieho porozumenia častiam cyklu, vyskúšať ich a využiť.

Základné delenie modelov podľa počtu krokov- stupňov:

- Jednostupňový model pracuje jednoducho len so zážitkom samotným, pokiaľ je dostatočujúci pre učenie. Ide o výber pravých prostriedkov.
- Dvojstupňový model – po zážitku nasleduje časť reflektívna, ktorá zľahčuje učenie.
- Trojstupňový model (dva hlavné modely):
 - Zážitok – reflexia – plánovanie,
 - pozorovanie okolia – vedomosti o tom, čo sa stalo v podobných situáciách v minulosti – úsudok, ktorý kombinuje súčasné pozorovanie a vedomosti z minulosti.
- Štvorstupňový model (konkrétna skúsenosť – ohliadnutie- zovšeobecnenie- aktívna skúsenosť; Koblův model.
- Päťstupňový model (navrhované tri modely)
 - sústredenie – akcia – zvýraznenie dôležitého – spätná väzba – rozbor; Juplinov model (1981),
 - stretnutie – schválenie – preskúšanie – predvídanie – investovanie; Kellyho model (1995),
 - konkrétna skúsenosť – publikovanie – proces diskusie a skúmania – vygenerovanie – aplikácia; Pfeiffer & Jones (1975),
- Šesťstupňový model – Priestov model (1997), nazývaný „Skúsenostné učenie a posudzovanie nového prístupu“: skúsenosť – indukcia – vygenerovanie – dedukcia – aplikácia – zhodnotenie.
-

Deweyho model skúsenostného učenia

Model popisuje, ako sa dajú učením premeniť impulzy, pocity a túžby v aktívne jednanie, pri neustálom predvídaní následkov. Cyklus je trojstupňový s nasledovnými fázami:

1. Pozorovanie okolia po danom impulze.
2. Premýšľanie o vedomostiach a skúsenostiach, o tom, čo sa stalo v podobných situáciách v minulosti (zbieranie informácií, varovanie, rady).

3. Úsudok, ktorý kombinuje súčasné pozorovanie a vedomosti z minulosti, aby sme vedeli, čo predstavujú.

Deweyho model zdôrazňuje, že učenie spojuje zážitok a pojem, pozorovanie a aktivitu. Impulz je hnacím motorom úmyslu a úmysly dávajú smer impulzom. Dewey nazval túto metódu progresívnou (vo svojej dobe znamenala nový prístup k učeniu). (Hanuš, Chytilová, 2009)

Lewinov model skúsenostného učenia

Lewinov model stavia na konkrétnom zážitku (subjektívny zážitok je základnou zložkou skúsenostného učenia). Učenie je koncipované ako štvorstupňový cyklus. Bezprostredná konkrétna skúsenosť je základom pre pozorovanie a reflexiu. Toto pozorovanie sa stáva novou teóriou, z ktorej vychádzajú nové hypotézy, ktoré slúžia ako návod pri vytváraní nových skúseností:

1. Konkrétna skúsenosť
2. Ohliadnutie a reflexia
3. 3.Utváranie abstraktných návrhov a zovšeobecnenie
4. Testovanie dôsledkov návrhu v nových situáciách.

Kolbov model skúsenostného učenia

Model navrhuje ucelený model učenia, ktorý kombinuje zážitok, vnímanie, poznávanie a správanie:

1. Konkrétna aktivita – predstavuje zapojenie žiakov do spoločnej úlohy. Vychádza sa zo skúseností každého z členov, spôsobu zapojenia (napr. uvedením aktivity, motiváciou, výkladom pravidiel), reakcia na dotazy a samotná realizácia aktivity.

2. Ohliadnutie a reflexia – spätné pripomenutie kľúčových momentov priebehu. Žiaci (členovia skupiny) v druhom kroku popisujú, ako podľa nich prebieha konkrétna aktivita – orientácia v ceste k cieľu.

3. Zovšeobecnenie - v ktorom vyzdvihujeme dôležité body, ktoré mali vplyv na priebeh konkrétnej aktivity.

4. Aktívna skúsenosť

Hartl (1999) vychádza z predpokladu, že aby učenie mohlo prebiehať účinne, musí sa človek (v našom prípade žiak) nechať úplne, otvorenie a bez akýchkoľvek predpojatostí vtiahnuť do nových skúseností a zážitkov, musí vedieť o nich uvažovať a skúmať ich z rôznych uhlov a musí vedieť ďalej tvoriť.

Hanuš, Chytilová, (2009) uvádzajú **charakteristiku zážitkovej pedagogiky** ako:

Zážitky a skúsenosti, ktoré sú vyvolávané v procese dramaturgie, teda v cielene plánovaných a uvádzaných situáciách, kde sa najčastejšie ako prostriedok používajú rôzne podoby fenoménu hry. Celý proces je potom po celú dobu svojho priebehu vyčíslený a spracovávaný so snahou dosiahnuť čo najväčšieho rozvojového potenciálu. Týmto prístupom je česká zážitková pedagogika jedinečná a originálna.

4.2.2 Prostriedky zážitkovej pedagogiky

Medzi prostriedky zážitkovej pedagogiky zaraďujú Hanuš a Chytilová (2009) tieto **programové oblasti**:

1. Pohybové aktivity

- **Športy v prírode** – horolezectvo, orientačný beh, beh na lyžiach, zjazdové lyžovanie, snowboarding, cyklistika, cyklokros, horské bicykle, veslovanie, vodný slalom, jachting, jazdectvo, skiboby, korčuľovanie, plávanie, potápanie, bezmotorové lietanie, lukostreľba, golf, cezpoľný beh, beh do vrchov, triatlon, duatlon, prírodné viacboje, bedminton, futbal, volejbal, hokej.

- **Turistika** – pešia, vysokohorská, krasová, lyžiarska, vodná, cykloturistika, mototuristika a iné špecifické formy turistiky (turistika na zvieratách).

- **Rekreácie v prírode** – prechádzky, zbieranie húb, rybárstvo, poľovníctvo, zber lesných plodov.

- **Cvičenie v prírode** – rytmická chôdza, behy, skoky a poskoky, šplhy, hody, nosenie bremien, posilňovanie, preťahovanie, gymnastické cvičenia, cvičenia pohyblivosti kĺbov, joga, strečing, tanec.

- **Hry v prírode** – iniciatívne hry (Dynamics, icebreakers, problem solvings), lanové aktivity, drobné pohybové hry, hry úponové, preteky jednotlivcov- skupín – tímov.

- **Tábormnícka a zálesácka prax** – uzlovanie, remeselná prax (drevárska olympiáda), lov, prieskumníctvo, pozorovanie prírody, prekonávanie prírodných prekážok, posielanie správ, atď.

2. Umelecké aktivity

- **Literatúra** – čítanie, recitácia, vlastná tvorba, komponovaný program napr. mŕtvych básnikov, ľudová slovesnosť, dejiny, osobnosti, skvosty.

- **Výtvarné umenie** – výtvarné dielne na zvládnutie rôznych techník tvorby, výstavy, vernisáže, práce z rôznych druhov materiálov, maliarstvo, architektúra, úžitková grafika desing.

- **Hudba a spev** – hudobná dielňa, koncert, vlastná tvorba, reprodukováaná hudba vo vzdelávacích programoch, hudba klasická, populárna, ľudová, komorná, operná, baletná, ľudová.

- **Tanec** – výrazový tanec, tanečné dielne, spoločenský tanec, balet, moderný, klasický, veľké osobnosti, teórie, vývoj.

- **Film** – premietanie filmu, tvorba vlastného filmu, klipu, reklamy, režiséri, herci, slávne scény, žánre.

- **Divadelné umenie** – dramatické dielne, pantomíma,, spracovanie vlastnej alebo inej divadelnej hry.

- **Fotografovanie** – fotografická dielňa, výstava, vernisáž, komponovaný program s hudbou a so svetlom.

3. Sociálnopsychologické aktivity

- **Komunikatívne** – argumentácie, improvizácie, debatná liga, diskusie, voľby, konkurz.

- **Sebapoznávacie** – hry v úlohách, málo štruktúrované hry, inscenačné hry, dramatické hry.

- **Tvorivostné** – predstavivosť, fantázia, imaginárnosť, ateliéry, dielne, vernisáže.

- **Intelektuálne** – testy všeobecných vedomostí, strategické a taktické hry,

- **Sociálne** – iniciatívne hry, málo- štruktúrované hry.

4. Spoločenské aktivity

- **Moderné spoločenské hry.**

- **Happeningy.**

- **Slávnosti a rituály** – pasovanie, ohne, vyhlasovanie, vítanie a lúčenie.

- **Moderní javiskové hry.**

5. Kognitívne aktivity

- **Pozorovanie a monitoring** – sledovanie, zapisovanie, meranie.

- **Poznávacie** – objavovanie, porovnávanie, kontrola.

- **Experiment** – realizovanie pokusov, projektov.

6. technické aktivity

- **Konštrukcie** – nového stroja, súčiastky, objekty, technické riešenia, osvetlenie, hudobné aparatúry.

- **Zručnosť** – stavanie lodí, šarkanov, kár- vozidiel, signalizačného zariadenia.

- **Technika** – zvládnuť a pochopiť obsluhu strojov, prístrojov, nástrojov.

- **Vlastná práca.**

7. IT a mediálne aktivity

- **Hry.**
- **Programovanie a tvorba.**
- **Vyhľadávanie – konkrétne informácie, obrázky, dáta.**
- **Mediálna tvorba.**

Tento stručný prehľad prostriedkov zážitkovej pedagogiky má slúžiť ako pomôcka k činnosti a výberu pre vlastné návrhy projektov výchovy či zážitkovému učeniu.

Zážitkovú pedagogiku Hanuš zaraďuje medzi hraničné disciplíny pedagogických vied, do rovnej roviny, v akej je sociálna pedagogika, dramatická výchova, ekologická či environmentálna výchova.

S koncepciou tzv. zážitkové pedagogiky sa dostávame k dôležitým psychologickým pojmom, ako sú zážitok - prežívanie a skúsenosť. Ich základnú charakteristiku nachádzame v Psychologickom slovníku. Hartl, Hartlová (2000)

Termín **skúsenosť**. Skúsenosťou nazývame to, čo bolo prežité a uchovalo sa v pamäti individua. Skúsenosť je aktívnym prvkom a tvorí podstatu učenia, a preto hovoríme o učení skúsenostným. (Tamtiež).

Výchova zážitkom, je to isté ako „výchova dobrodružstvom“, ktorá je v tomto kontextu skôr spojovaná s náročnými programami a aktivitami nesúcimi určitú mieru rizika, zahrnujúcej reflexii sociálnej interakcie a pozorovania prostredia. Autori Psychologického slovníku sa domnievajú, že takúto „výchovu zážitkom“ uskutočňoval a uskutočňuje skauting, teda nie to len novinka posledných rokov.

Základom zážitkovej pedagogiky vo všeobecnosti je vlastná aktivita, prostredníctvom ktorej vychovávaný získava zážitky. Typickým pre zážitkovú pedagogiku je zapojenie celého človeka, tým myslíme fyzicky, intelektuálne aj emočne vrátane pocitov a zmyslov, jeho predchádzajúcich skúseností ako aj následné spracovanie zážitku. (Zoom–M, 2008)

4.2.3 Formy zážitkovej pedagogiky

1. Dobrodružstvo - môžeme označiť ako zvláštnu formu prežívania, ktorá je ovplyvňovaná charakterom situácie, má úzky vzťah ku skutočnosti, je časovo ohraničená, plná napätia a dramatickosti. Dobrodružstvo je závislé na intelektových schopnostiach jedinca, vyžaduje jeho plnú pozornosť a sústredenosť. Dobrodružstvo je vždy spojené s rizikom, nemusí ale ísť o riziko telesné, hroziace zranením. Pociťované riziká sú v rovine intelektuálnej, sociálnej a emočnej. (Kirchner, 2009)

Dobrodružstvo má päť fáz, ktoré uvádzame ako príklad

- **fáza hry** (play) alebo experimentovania – leží pod hranicou normálnych schopností. Strach z fyzickej ujmy chýba, odpoveď sa pohybuje na škále zábava/príjemné – nudné/strata času;

- **fáza dobrodružstva** (adventure) – jedinec má všetko pod kontrolou a je si vedomí svojich schopností. Strach z fyzickej ujmy prakticky chýba, dochádza k progresívnemu učeniu, vedomostiam;

- **fáza vymedzeného dobrodružstva** (peak adventure) – jedinec už nemá všetko pod úplnou kontrolou, ale je schopný uspieť, pokiaľ sa bude snažiť alebo bude mať šťastie. Prejavuje sa neistota výsledku a strach z fyzickej ujmy, prežíva psychický stres, pýchu a uspokojenie pri úspechu;

- **fáza nehôd, reálneho nebezpečenstva** (misadventure) – jedinec nemá nič pod kontrolou, preceňuje sily, strach, panika, možnosť vysokého zapamätania a ponaučenia;

- **fáza konca.**

Toto rozdelenie na 5 fáz nám môže vzdialene pripomenúť adaptačnú stresovú teóriu. (Martin, In:Kirchner,2009), nie je vhodné pre žiakov nižších ročníkov základnej školy.

Prežitky a skúsenosti v užšom slova zmysle na dobrodružstvo sú krátkodobé, zamerané na vzrušujúce zážitky, ale vyžadujú málo vloženého úsilia. Účastníci obvykle nepreberajú žiadnu zodpovednosť za svoju činnosť – zlanovanie, jazda na kladke, prekonávanie umelých prekážok

Aktivity zahrňované do širšom slova zmysle dobrodružstvo zdôrazňujú ako majstrovský prístup, zvládnutie disciplíny. Usudzuje sa, že takto prevádzané aktivity povzbudzujú ochotu účastníkov prebrať zodpovednosť za svoje aktivity i v ďalšom živote. (Neuman, In: Kirchner,2009)

Dobrodružstvo (Martin,A., In:Kirchner,2009)ako formu zážitkovej pedagogiky mentálne postihnutých detí by sme mohli využiť len pri športových podujatiach vyšších ročníkov v základne alebo v odbornej škole. Každá hra nie je vhodná pre každé dieťa, musíme vedieť komu chceme hru (súťaž) ponúknuť. Zážitok ako dobrodružstvo sme uviedli ako pojem, ktorý si už našiel miesto v slovnej zásobe každého z nás.

2. Hry, scénky – používame v rámci zážitkových vyučovacích programov predovšetkým pre lepšie vžitie do situácie, alebo pre ilustráciu. Pomocou hier môžeme u žiakov vyvolať emócie a tým lepšie vziať do hry. Hry sú aj spiestrením hodiny, nemali ba sa stať jediným zmyslom. Túto formu zaraďujeme ako nesúťažnú, prípadne súťaživosť používame len ako motiváciu, ale nezôrazňujeme pri vyhodnocovaní.

Základné typy hier vhodných ako súčasť zážitkových vyučovacích programov: scény a dramatické hry; drobné súťažné skupinové hry; simulačné hry s jasnými pravidlami a cieľom. Medzi hrou a vyučovaním má byť plynulý prechod. (Pelánek,2010)

3. Diskusie, samostatné práce – účelom je poskytnúť možnosť premýšľania, formulovania vlastných názorov a zistiť, čo si myslia ostatní.

Typické možnosti diskusií na hodinách:

- **kruh** – základná forma prevedenia diskusie; žiaci sedia v kruhu, aby na seba všetci videli; usmerňujeme, aby vždy hovoril len jeden a aby diskusia neodbočila od témy, ale inak ich príliš neriadime;

- **podkova** – využívame pri otázkach, ktoré majú možnosť dvoch protichodných odpovedí; účastníci sa posadia do polkruhu podľa názoru; môže byť dievčence a chlapci...; (Pelánek,2010)

Špecifickou formou diskusie je samostatná práca v skupinách. Žiaci sú rozdelení do skupín a zadáme im úlohu k premýšľaniu napr. vymyslieť názov a tému vychádzky na vecnom učení.

4. Multimédiá, zmysly – používame predovšetkým hudbu, obrázky a zmyslové úlohy pre vytvorenie atmosféry a na zvýraznenie emócií. Multimédia slúžia ako prostriedok k pestreniu programu hodiny.

Hudba je veľmi silný prostriedok pre prácu s pocitmi, má vplyv na atmosféru, preto venujeme veľkú pozornosť jej výberu.

Podobne ako hudba môžu slúžiť obrázky. Používame rôzne emotívne obrázky vzťahujúce sa k téme. Pri práci s multimédiami samozrejme potrebujeme využívať techniku. (Pelánek,2010)

Okrem zraku a sluchu môžeme použiť aj ďalšie zmysly. Využívame hlavne hmat a to predovšetkým formou práce s predmetmi naslepo, modelovaním. Využívame tiež chute a čuch. U týchto úloh nám hrozí rozšantenie účastníkov a odpútanie pozornosti od vlastnej témy hodiny.

5. Testy, kvízy – ich účelom je zistiť, čo už žiaci vedia, prípadne čo si zapamätali. Pelánek,(2010) Vhodné formy sú .

- klasický kvíz (otázky s výberom odpovedí a,b,c);
- priradovací test (párovanie pojmov- údajov, ktoré k sebe patria);
- doplňovací test (doplňovanie chýbajúcich údajov);
- poznávací test (hľadanie o čo ide, napr. z obrázkov, z hudobných ukážok).

Testy uvádzame ako drobnú súťažnú aktivitu, aby sme žiakov motivovali. Vhodná forma rýchleho hodnotenia: Všetci žiaci sa postavia a potom postupne vyvolávame:

„Sadnú si tí, ktorí majú menej ako 10 bodov, menej ako 15 bodov ...“ a tak ďalej, až nakoniec zostane stáť ten najúspešnejší.

4.2.4 Prostriedky motivácie

Motivácia je z pedagogického hľadiska jednou najdôležitejších oblastí osobnosti človeka. Ak sa pýtame na dôvody nášho jednanja, ak premýšľame o modeloch

správania našich žiakov, alebo členov rodiny, pýtame sa na motívy jednanja. Pretože v zážitkovej pedagogike a v modernom pojatí prirodzenej výchovy hraje metóda motivácie významnú a nezastupiteľnú úlohu. (Hanus, Chytilová, 2009)

Z pohľadu na prostredie (škola, klubovňa, príroda) a charakter akcie (výučba, schôdzka, kurz) a ročné obdobie (jar, leto, jeseň, zima), ktoré repertoár možností prirodzene obmedzí, môžeme použiť tieto prostriedky motivácie:

- **Film** – nám predstavuje udalosť, príbeh, zoznamuje nás s dejom, postavami, obdobím, zvykmi, historickými súvislosťami, všeobecne neznámymi skutočnosťami, ukazuje dôležitú pointu a tým ušetrí čas strávený zložitým vysvetľovaním. V každom prípade by mal byť zaujímavý a niečím podnetný. Nemusíme ho zakaždým púšťať celý, ale len jeho časť, ktorou všetko potrebné ukážeme.

- **Videozáznam** – jednak nám umožňuje vytvárať pred táčky, zostrihy z filmov a iných záznamov, takže môžeme vytvárať najrôznejšie fikcie, originálne a jedinečné dokumenty, obrazy, alebo nám umožňuje púšťať záznam udalostí (retro) kurzu, výučby atď., na ktorom sú zachytení účastníci zážitkového pedagogického projektu v najrôznejších situáciách, programoch a hrách.

- **Rozhlasová hra** – umožňuje nám oznámiť, nejakú skutočnosť, bez zložitého vysvetľovania a umelého štylizovania do nejakej neadekvátnej roly, môže sa jednať i o záznam nejakej diskusie na aktuálnu tému (drogová závislosť, jadrová energia).

- **Kniha** – s jednou dobrou knihou sa dá v tábore vykúzlíť pravé dobrodružstvo. Môže sa každý večer predčítať pre všetkých, potom usporiadať niečo (ilustrovaný príbeh na motívy, krátka scénka) z knihy.

- **Poviedka** – krátka, dobre vybraná a na úrovni prezentovaná poviedka môže urobiť divy. Od nezáväzného humoru (komédie) až po horor.

- **Báseň** – dnes sa básne nečítajú, ale vhodne vybraná a kvalitne interpretovaná báseň má nesmierne údernú silu. Ak svoje básne interpretujú účastníci, žiaci, študenti takéto stretnutie máva to veľkú ozvenu, úspech.

- **Fotografie** – rozvešané v nejakom priestore (v lese, miestnosti) vytvárajú veľmi zaujímavú atmosféru, ktorá je prirodzene daná aj vlastným obsahom fotografií. Všetci

účastníci môžu dostať v jediný okamžik fotografie s určitým motívom. Nápadom sa medze nekladú.

- **Obrazy** – sú nesmierne pekným a silným symbolickým odkazom, ktorému väčšina ľudí rozumie. V zážitkovom pedagogickom projekte môžu účastníci maľovať a tvoriť vlastné obrázky, ktoré môžu prezentovať na vernisáži. Veľmi pôsobivý je program, v rámci ktorého účastníci vytvoria spoločný obrovský obraz.

- **Legenda (báje, povesti, príbehy)** – v nich je ukrytý neuveriteľný potenciál pre najrôznejšie hry a programy. Každému zážitkovo orientovanému pedagógovi sa odporúča, aby sa takýmito knihami obklopoval. Bude mať tak pre svoje zámery množstvo látky k použitiu. Sila týchto príbehov je v symbolickom sledovaní hodnôt, poučení, poznávania, ktoré v ľuďom prebúdajú obrazotvornosť a fantáziu.

- **Myšlienka (motto, citát)** – väčšinou každý náš projekt má smerovanie, stručne a jasne vyjadriteľnú myšlienku, ktorú môžeme použiť ako zadanie pre hru, alebo inšpiráciu.

- **Hudba, pieseň** – hudba a pieseň sú nesmiernym pôsobivým fenoménom, umocňujú atmosféru projektu, robia z neho jedinečnú záležitosť. Najlepšie je použiť vlastnú, autorskú, originálnu. Súčasne hudbu aj pieseň môžeme používať ako zvolávací signál na stretnutie, možno na to, že sa niečo udeje.

- **Prednáška** – môže sa jednať o solídnu prednášku na dôležité a kľúčové témy, ale môže byť vedená humorným spôsobom. Úvodnú „mini prednášku“ prednesenú na zasvätenie do základných reálií a tém, učiteľ vhodne premení na diskusiu. Nemala by však poslucháčov vyčerpať.

- **Scénka, divadelný kus** – krátka scénka, alebo divadielko je podobou táborových a kurzových motivácií zážitkového pedagogického projektu. Takéto „hranie sa“ často krát zbavuje účastníkov aj toho posledného ostychu.

- **Svetlo a tma** – blikajúce tiene, decentné osvetlenie, prítmie, prúd jednofarebného svetla, žiara sviečok, ohne a pochodní, tma, ktorá by sa dala krájať, to sú prvky s ktorými môžeme veľmi dobre ovplyvňovať atmosféru. Pre motiváciu je práca so svetlom veľmi dôležitá.

- **Hra** – niekedy poslúži okrem iného (voľno časová aktivita), ako prostriedok lepšie sa spoznávať.

- **Vlastné zapojenie** – tento prvok motivovania je jeden z veľmi účinných a žiaducich. Zážitkovo orientovaný pedagóg musí usledovať, aby sa z neho nestal len teoretik a radca, ale by sám v aktivitách bol príkladom. So žiakmi, účastníkmi, členmi oddielov behá, hrá, skáče, hovorí počíta, recituje a spieva...

- **Vlastné prostredie** – v zážitkových pedagogických projektoch chápeme prostredie ako jednu z kľúčových kategórií. Robíme vždy maximum pre to, aby výber miesta splňoval čo najviac našich požiadaviek. Vždy ide o to, aby miesto samo o sebe stimulovalo, podnecovalo.

Na motiváciu väčšinou priamo nadväzuje program, ktorý má motivácia za úlohu rozbehnúť, nachystať vhodnú a priaznivú pôdu.

4.3. Príklady zážitkového učenia

Ukážka zážitkového učenia na hodine SJL v 2. ročníku ZŠ

V tejto časti práce uvádzame ukážku konkrétnej vyučovacej hodiny slovenského jazyka v 2. ročníku ZŠ, v ktorej využívame didaktické hry. Poukazujeme aj na to, ako žiaci plnili úlohy pri realizovaných didaktických hrách.

1. UKÁŽKA

UČIVO: Ako rozdeľujeme hlásky. Samohlásky.

CIEĽ: Vedieť určovať krátke a dlhé samohlásky.

Zvýšenú starostlivosť venovať tvarovo podobným písmenám.

OPAKOVANIE UČIVA: Didaktická hra **CESTA AUTOBUSOM**

CIEĽ: Správne rozdeliť hlásky na samohlásky, spoluhlásky a dvojhásky.

Dodržiavať základné pravidlá slušného správania sa pri cestovaní v dopravnom prostriedku.

POSTUP: Stoličky sú uložené v dvojrade za sebou. Vpredu sedí „vodič“ autobusu. „Cestujúci“ (ďalej bez úvodzoviek) čakajú na zastávke autobusu. V rukách majú kartičky s rôznymi hláskami (krátke a dlhé samohlásky, tvrdé a mäkké spoluhlásky a dvojhásky). Vodič dá povel, aby cestujúci mohli nastúpiť: „Hlásky nastupovať!“ Žiaci nastupujú, samozrejme nesmú zabudnúť na pozdrav a ukázať cestovný lístok, ktorým je kartička s hláskou. Autobus zastane na troch zastávkach: 1. samohlásky, 2. spoluhlásky, 3. dvojhásky.

Úlohou vodiča je na každej zastávke zistiť, či vystúpili správne hlásky. Ak nezistí prípadnú chybu, nemôže byť vodičom. Vymení si miesto s iným žiakom. Aj ostatní žiaci kontrolujú všetky vystupujúce hlásky. Hra sa končí, ak autobus ostane bez cestujúcich. Samozrejme, pri vystupovaní sa musí každý žiak pozdraviť.

Znázornenie pohybu cestujúcich na tabuly. Spolu 15 žiakov.

Bolo rozdanych 15 kartičiek (5 samohlások,5 spoluhlások,5 dvojhlások).

Tabuľka 5 :Hlásy nastupovať!

Zastávky	Nastúpilo:	Nastúpilo	Nastúpilo	Spolu cestujúcich:
1. zastávka	3 spoluhlásy	3 samohlásy	-	6
2. zastávka	-	2 samohlásy	5 dvojhlások	13
3. zastávka	2 spoluhlásy	-	-	15

Tabuľka 6 :Hlásy vystupovať!

Zastávky	Vystupovanie	Vystupovanie	Vystupovanie	Zostávajúci cestujúci
1. zastávka	2 spoluhlásy	1 samohláska	1 dvojhláska	11
2. zastávka	1 spoluhláska	3 samohlásy	2 dvojhlásy	5
3. zastávka	2 spoluhlásy	1 samohláska	2 dvojhlásy	Prázdny autobus

OBMENA: Môžeme určiť aj iné zastávky, napr. tvrdé spoluhlásy, mäkké spoluhlásy... Zastávok môže byť viac, podľa všetkých skupín hlások (okrem obojakých spoluhlások). Vodič stále kontroluje, či vystúpili cestujúci na správnej zastávke. Ak je autobus na konečnej, môže cestovať aj opačným smerom. Žiaci otočia stoličky naopak a vodič si presunie stoličku na opačnú stranu. V tomto prípade vodič určuje, ktorá skupina hlások nastúpi do autobusu. Vodič musí stále vykonať kontrolu. Hra pokračuje, kým sa dostanú všetci žiaci do autobusu.

V hre sme sa utvrdili, že žiaci zvládli učivo o rozdelení hlások. Jednotlivé hláskové skupiny vytvorili správne (hlásy vystúpili na správnej zastávke).

Žiaci hrali hru bez obmeny, ktorú môžeme v neskoršom období, po prebratí učiva o rozdelení samohlások a spoluhlások.

Po dokončení hry si žiaci nechávajú kartičky so svojou hláskou.

KONTROLA DOMÁCEJ ÚLOHY: Žiaci mali daný rad hlások. Ich úlohou bolo dané hlásy roztriediť a zapísať do jednotlivých hláskových skupín (samohlásy, spoluhlásy, dvojhlásy). *Úlohu vypracovali bezchybne. (pracovný zošit SJ, str. 8/1)*

MOTIVÁCIA + VYVODENIE NOVÉHO UČIVA: (Motivácia je nakreslená na magnetickej tabuli. (viď. Príloha N)

Žiakov motivujeme príbehom, ako kedysi dávno, keď ešte neboli knihy, bývali všetky hlásky v jednom hrade. Niektoré hlásky pociťovali okolo seba nedostatok priestoru, chceli žiť voľnejšie. Rozmýšľali ako tento problém vyriešiť. Rozhodli sa, že si pod kopcom každý z nich postaví domček. Ako prvé a to za krátky čas, sa rozhodli a krásny hrad opustili samohlásky a, ä, e, i, y, o, u. Postavili si domčeky za veľmi krátky čas. Žiaci, ktorí majú tieto samohlásky, si vezmú svoje kartičky a do jednotlivých domčekov ich „nasťahujú“. Žiakom povieme, že tieto samohlásky zvládli všetko za krátky čas, preto ich voláme krátke samohlásky. Samohlásky á, é, í, ý, ó, ú sa rozhodovali dlho, či opustiť alebo neopustiť krásny hrad. Nakoniec si aj oni postavili domčeky. Žiaci, ktorí majú tieto samohlásky, prídu k tabuli a „nasťahujú“ ich do domčekov. Žiakom povieme, že týmto samohláskach trvalo všetko dlhšie, preto sa volajú dlhé samohlásky. Čo sa stalo s ďalšími hláskami, to sa dozvedia žiaci pri rozdeľovaní spoluhlások a neskôr pri dvojhláskach.

Žiakov upozorníme, aby si všimli ,rozdiel medzi krátkymi a dlhými samohláskami. (dĺžeň)

VYVODENIE POUČKY: Žiaci postupne hovoria: „Samohlásky rozdeľujeme na krátke a dlhé. Krátke samohlásky sú a, ä, e, i, y, o, u. Dlhé samohlásky sú á, é, í, ý, ó, ú. (Pomáhame si obrázkom z tabule)

PRECVIČENIE UČIVA: Didaktická hra **KVETY**

CIEL: Doplniť krátku a dlhú samohlásku podľa významu slov. Precvičiť si písanie spoluhlások a/á, i/í, o/ó, u/ú, y/ý.

Vyzdvihnúť význam zelene v živote človeka.

POSTUP: V triede máme upevnené farebné kvety z kartónu alebo výkresu, či už na stene, pod oknami, na dverách...skrátka tam, kde sa nám javí vkusne využiť túto pomôcku aj ako estetický prvok, ktorý spríjemní chvíle prežité v triede.

Na opačnej strane kvetu sú pomocou kancelárskej spony upevnené rôzne úlohy pre žiakov. Jedná sa o cvičenia, ktoré obsahujú slová alebo krátky text. Žiaci dopĺňajú chýbajúce dlhé alebo krátke samohlásky tak, aby slová mali zmysel. Samohlásky, ktoré majú žiaci dopĺňať, si prečítajú zo zadania úlohy, ktorá je tiež na kartičke. Žiaci vypracúvajú úlohy do svojich zošitov.

OBMENA: Žiaci si zoberú papier a pokúsia sa vymyslieť slová na danú dvojicu spoluhlások. Miesto, kde sa samohlásky nachádzajú, nechávajú prázdne. Po kontrole môže žiak sám upevniť novú úlohu na opačnú stranu kvietka.

Vzhľadom na to, že ide o vyvodenie učiva, využijeme túto hru s tým rozdielom, že úlohu, ktorú z kvetu vyberie jeden žiak, plníme spoločne na tabuľu a do zošitov. Žiaci mali na výber z dvoch úloh, v ktorých do slov dopĺňajú dlhé a krátke samohlásky. Obidve úlohy si vopred pripravíme aj na tabuľu. *Pri vypracovaní úlohy žiaci dopĺňali správne samohlásky. Vyskytli sa chyby pri dopĺňaní dlhých samohlások v slovách anténa, ráno, citrón, balón.*

Obmenu hry využijeme pri zadaní domácej úlohy.

UPEVNENIE UČIVA: Didaktická hra **NA DETEKTÍVOV**

CIEĽ: Vedieť určiť krátke a dlhé samohlásky.

Pestovať priateľské vzťahy žiakov, aby prejavovali voči sebe pozornosť.

POSTUP: Vyberieme 5-6 žiakov, ktorí držia v ruke kartičky so samohláskami. Ostatní žiaci majú 10-15 sekúnd na to, aby si zapamätali všetky samohlásky.

Vyberieme jedného žiaka - detektíva, ktorý pôjde za dvere. Kým je detektív za dverami, spolu so žiakmi vymeníme nejakú samohlásku za inú alebo ju zoberieme preč. Detektív vojde dnu do triedy a zisťuje, ku akej zmene samohlások došlo, prípadne aká samohláska chýba. Okrem vymenovania samohlásky musí určiť, či sa jedná o krátku alebo dlhú samohlásku. Ak detektív určí danú samohlásku správne, môže vytvoriť novú skupinu samohlások. Výslednú skupinu ukáže ostatným žiakom, až keď je v definitívnej podobe. Hra sa opakuje. Ak by sa detektívovi nepodarilo nájsť správnu samohlásku, môžu mu ostatní žiaci nepriamo našepkať. Napr. Ak sa jedná o „á“. Táto samohláska sa nachádza v slove *tulipán*. Pri našepkaní žiak nevytvára novú skupinu samohlások, určíme nového žiaka.

OBMENA: V skupine samohlások sa vymenia dve samohlásky. Premiestňovať môžeme nielen kartičky, ale aj samotných žiakov.

Ak máme v závere vyučovania dostatok času, využijeme aj obmenu hry. Ak nemáme časovú rezervu, hráme len základnú hru. *Prvý žiak neurčil správne, ktorú samohlásku sme vymenili. S pomocou žiakov, ktorí napovedali, sa nakoniec podarilo určiť žiakovi správnu samohlásku. Druhý žiak bol výborným detektívom, ktorý zistil výmenu samohlásky a správne ju zaradil.*

Z časových dôvodov sme zaradili hru bez obmeny.

ZADANIE DOMÁCEJ ÚLOHY: Obmena didaktickej hry **NA KVETY** s využitím samohlások *a/á*.

Ukážka zážitkového učenia na hodine Geografie 5. ročníka ZŠ



Zdroj: *Triedny album*. Žiaci V.A. na vychádzke.

Projekt: „ Svoje mesto dobre poznám“

Významné starobylé mesto Nitra ležiace v Nitrianskom kraji na úpätí vrchu Zobor je vzdialené asi 80 km severovýchodne od Bratislavy. Počtom obyvateľov je Nitra piatym najväčším mestom na Slovensku. Okresné mesto má v súčasnosti približne 88 tisíc obyvateľov. Vďaka výstavisku Agrokompex je Nitra aj medzinárodným výstavným centrom.

Cieľ vychádzky: získať vedomosti a znalosti o minulosti svojho mesta.

Úlohy vychádzky:

- 1) Rozšíriť a získať vedomosti o vzácných kultúrnych a historických pamiatkach.
- 2) Zakresliť do slepej mapy miesta s kultúrnymi pamiatkami mesta.

Horné mesto: ● Nitriansky hrad, ● Kláštor františkánov a kostol sv. Petra a Pavla, ● Morový stĺp, ● Veľký seminár, ● Malý seminár.

Dolné mesto: ● Kláštor piaristov a kostol sv. Ladislava, ● Kaplnka sv. Michala, ● Kostol sv. Štefana Kráľa, ● Synagóga, ● Kostol reformovanej kresťanskej cirkvi, ● Kostol navštívenia Panny Márie (kláštorný), ● Župný dom, ● Justičný palác, ● Budova radnice - Mestský dom.

Klokočina: ● Židovský cintorín, ● Kostol sv. Gorazda.

Výsledky zistenia žiakov: V Hornom meste, v Dolnom meste a v časti Klokočina sa nachádza 36 kultúrnych pamiatok, z toho 9 kostolov a 1 katedrála.

5. OPIS PRIESKUMU

V druhej časti diplomovej práce, ktorá je zároveň praktickou časťou sústredíme pozornosť na informácie získané prieskumom. Týkajú sa prepojenia osobnosti a potrieb detí mentálnym postihnutím v rodinnom prostredí a v procese zážitkového učenia. Táto časť prezentuje výsledky prieskumu zameraného na zabezpečenie potrieb z pohľadu a pozície špeciálnych pedagógov, ktorí sú s nimi v priamom kontakte.

V poslednom období sa stále častejšie v našej spoločnosti diskutuje o inklúzii zdravotne postihnutých osôb v rámci intaktnej populácie v spojení so zážitkovým učením, rozhodli sme sa hlbšie preniknúť do uvedenej tematiky. Naším podnetom pre výber prieskumu bola skutočnosť, že spomínaná problematika nás zaujíma a stretávame sa s ňou aj pri našej práci. Danú tému sme načrtli v teoretickej časti.

Na základe vyššie uvedených skutočností sme si pre praktickú časť diplomovej práci vymedzili nasledovný cieľ.

5.1 Cieľ a hypotézy prieskumu

Cieľom nášho prieskumu je zistiť názorovú škálu a postoje špeciálnych pedagógov (pracujúcich v špeciálnych školách a špeciálnych školských zariadeniach na Slovensku) na prepojenie zabezpečenia potrieb detí s mentálnym postihnutím a zabezpečenia zážitkového učenia v rodinnom a vo vzdelávacom procese.

Na základe nami určeného cieľa sme si stanovili tieto štyri pracovné hypotézy:

Hypotéza 1: Výrazná časť špeciálnych pedagógov považuje zabezpečenie zážitkového učenia dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležitú v zmysle jeho optimálneho vývinu a všestranného rozvoja osobnosti.

Hypotéza 2: Viac ako trištvrte špeciálnych pedagógov pokladá za podstatné prepojenie zážitkového učenia v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese.

Hypotéza 3: Rodina má významnú funkciu pri zabezpečovaní zážitkového učenia mentálne postihnutého dieťaťa ako samostatné inštitucionalizované zariadenie špeciálnej starostlivosti.

Hypotéza 4: Včasná stimulácia, diagnostika a profesionálna intervencia sú veľmi potrebné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa.

5.2 Charakteristika prieskumnej vzorky

Náš prieskum sme uskutočnili na špeciálnych školách a špeciálnych školských zariadeniach v rámci Slovenskej republiky. Prebiehal v termíne od 01. októbra 2014 do 30. Novembra 2014.

Prieskumnú vzorku tvorili špeciálni pedagógovia (učitelia, špeciálni pedagógovia, poradenskí pracovníci, vychovávatelia) pôsobiaci v inštitúciách špeciálnej starostlivosti, ktorí sa každý deň stretávajú s mentálne postihnutými deťmi a ich rodičmi. Počet respondentov bo 90.

Tabuľka 7: Vekové zloženie respondentov

Vek respondentov	Počet %
18 – 25 rokov	6 %
26 – 33 rokov	10 %
34 – 41 rokov	27 %
42 a viac rokov	57%

Prvou položkou sme zisťovali vek respondentov. V skupine od 18 do 25 rokov odpovedalo 6 čiže 6% respondentov. V skupine od 26 do 33 rokov odpovedalo 9 čiže 10% respondentov. V skupine od 34 do 41 rokov odpovedalo 24, čo tvorí 27% respondentov. V skupine od 42 a viac rokov odpovedalo 51 čiže 57% respondentov. Z toho vyplýva, že nadpolovičná väčšina 57% zúčastnených respondentov sa pohybovala vo vekovom rozhraní 42 a viac rokov.

Tabuľka 8: Vzdelanie respondentov

Vzdelanie respondentov	Počet %
Vysokoškolské: ukončené	70%
neukončené	23%
Vyššie odborné	7%
Stredoškolské	0 %

Druhou položkou sme sledovali dosiahnuté vzdelanie respondentov. Z celkového počtu 90 respondentov bola najviac zastúpená skupina s vysokoškolským ukončeným vzdelaním, tvorila 70 % s počtom 63 respondentov. Skupina s vysokoškolským neukončeným (prebiehajúcim) vzdelaním tvorila počet 21 čiže 23% respondentov.

Skupina zastúpená vyšším odborným vzdelaním tvorila 7% čiže 6 respondentov. Najmenej zastúpenou bola skupina so stredoškolským vzdelaním, tvorila 0% s počtom respondentov.

Tabuľka 9: Dĺžka praxe v oblasti psychopédie

Dĺžka praxe	Počet %
1 – 5 rokov	37%
6 – 10 rokov	17%
11 – 20 rokov	13%
21 a viac rokov	33%

Tretou položkou bola otázka vzťahujúca sa na dĺžku praxe v oblasti psychopédie. V prvej a zároveň najviac zastúpenej skupine od 1 do 5 rokov odpovedalo 33 čiže 37% respondentov. V druhej skupine od 6 do 10 rokov odpovedalo 15 čiže 17% respondentov. V tretej skupine od 11 do 20 rokov odpovedalo 12, čo tvorí 13% respondentov. Vo štvrtej skupine od 21 a viac rokov odpovedalo 30 respondentov, čo tvorí 33%.

Následne uvádzame skladbu prieskumnej vzorky podľa zastúpenia jednotlivých krajov (viď. tabuľka 7).

Tabuľka 10: Skladba prieskumnej vzorky

Respondenti	Územie	Počet	Počet %	Spolu
	Bratislavský kraj	16	18%	90
	Trnavský kraj	15	17%	
	Trenčiansky kraj	11	12%	
	Nitriansky kraj	12	13%	
	Žilinský kraj	9	10%	
	Banskobystrický kraj	13	14%	
	Prešovský kraj	6	7%	
	Košický kraj	8	9%	

5.3 Metódy zberu údajov

Za prieskumnú metódu získavania informácií sme si zvolili dotazníkovú formu. Dotazníková metóda je písomnou formou komunikácie. Je technikou hromadného terénneho zberu údajov, prostredníctvom ktorej získavame informácie od skúmaných

osôb písomne, pomocou odpovedi na otázky vo formulári. Slúži na zisťovanie údajov o postojoch, názoroch, záujmoch, vzťahoch a vlastnostiach určitej skupiny ľudí.

Dotazník tvoril súbor 15 písomne formulovaných otázok, na ktoré respondenti odpovedali zakrúžkovaním vhodnej odpovede, prípadne dopísaním vlastného názoru. Otázky v dotazníku boli uzavreté, poloopené a otvorené.

Príslušné otázky boli zamerané na hodnotenie uvedenej problematiky. Našou snahou bolo vyberať otázky a konštruovať ich tak, aby respondenti mohli na ne adekvátne odpovedať. Dotazník, ktorý sme použili v našom prieskume, uvádzame v prílohe A.

5.4 Zber a spracovanie údajov

V prvej etape prieskumu sme si vymedzili konkrétnu špecifickú skupinu respondentov, miesta realizácie prieskumu a ujasnili sme si skúmaný cieľ. Ten sme rozpracovali do podoby základných hypotéz prieskumu. Po nadobudnutí týchto informácií sme oslovili špeciálne školy a špeciálne školské zariadenia na území Slovenska. Dohodli sme sa na využití mailového dotazníkového systému. Osobne sme navštívili niektoré zariadenia v Nitrianskom kraji. Spolu sme rozposlali 110 dotazníkov, späť nám bolo doručených 90 dotazníkov, návratnosťou 81,82%.

Po získaní všetkých dôležitých údajov, sme tieto informácie matematicko – štatisticky spracovali pomocou tabuliek a grafov. Použili sme metódu percentuálneho vyhodnotenia jednotlivých otázok. Prieskum prebiehal ako sme už uviedli od 01. októbra 2014 do 30. novembra 2014.

5.5 Interpretácia údajov

Základom pre interpretáciu údajov bola analýza výsledkov odpovedí respondentov. V tejto časti prezentujeme a interpretujeme výsledky prieskumu, ktoré sme získali vyhodnotením jednotlivých otázok nášho dotazníka.

Hypotéza 1: Výrazná časť špeciálnych pedagógov považuje zabezpečenie zážitkového učenia dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležitú v zmysle jeho optimálneho vývinu a všestranného rozvoja osobnosti.

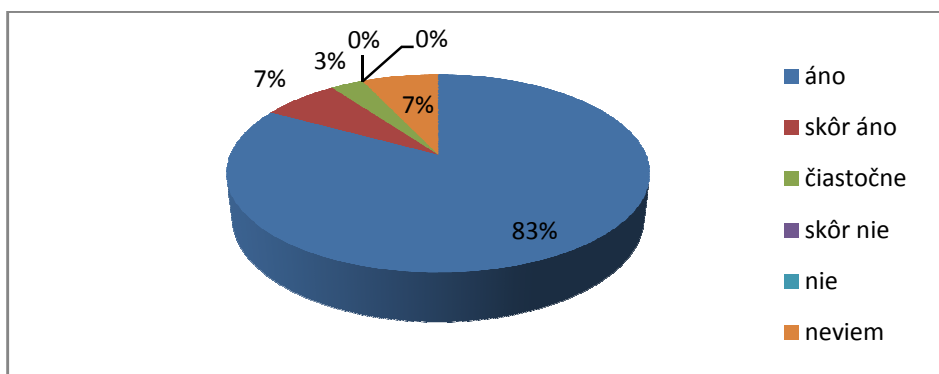
Danú hypotézu sme overovali otázkami 1,2,3,4.

Otázka 1: Považujete učenie zážitkom a hrou dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležité v zmysle jeho optimálneho vývinu a rozvoja osobnosti?

Tabuľka č. 11: Dôležitosť učenia zážitkom a hrou dieťaťa

Dôležitosť učenia zážitkom a hrou	Počet	Počet%
Áno	75	83%
Skôr áno	6	7%
Čiastočne	3	3%
Skôr nie	0	0%
Nie	0	0%
Neviem posúdiť	6	7%

Graf 1: Dôležitosť učenia zážitkom a hrou dieťaťa



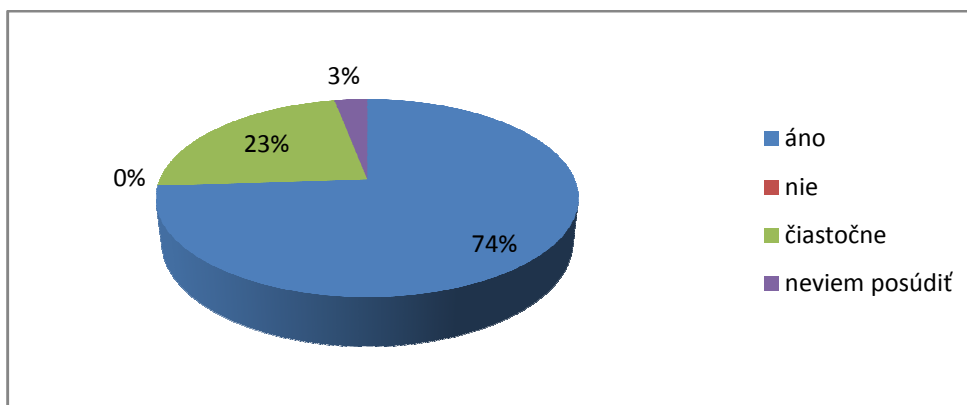
Z odpovedí respondentov na otázku 1 sme zistili, že nadpolovičná väčšina čiže 83% uviedla, že považujú učenie zážitkom a hrou dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležité v zmysle optimálneho vývinu a rozvoja osobnosti. 7% respondentov uviedlo, že skôr áno a rovnaký počet respondentov nevedelo posúdiť. Ďalej len 3% respondentov uviedlo odpoveď čiastočne, odpovede skôr nie a nie neuviedol žiadny respondent.

Otázka 2: Nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia sa prejavujú najmä nežiaducimi prejavmi správania.

Tabuľka č.12: Nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia

Nedostatky v zabezpečení zážitkového pedagogického učenia	Počet	Počet %
Áno	66	74%
Nie	0	0%
Čiastočne	21	23%
Neviem posúdiť	3	3%

Graf 2: Nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia

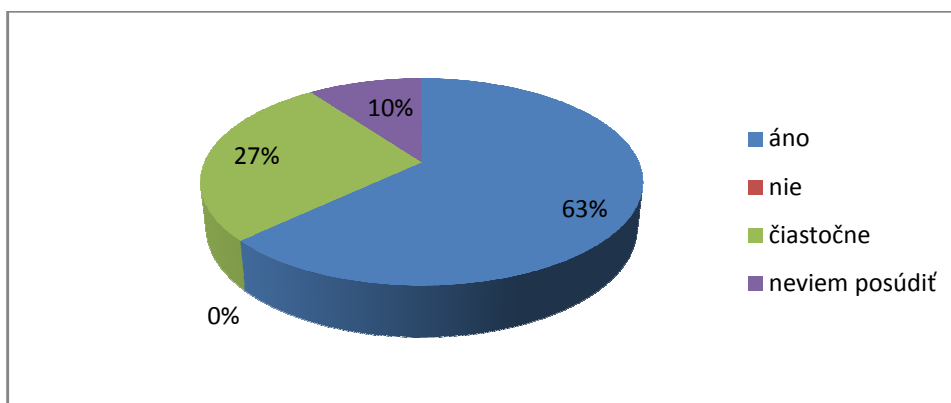


Z uvedených odpovedí na otázku 2 vyplýva, že až 74 % respondentov odpovedalo, že nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia sa prejavujú najmä nežiaducimi prejavmi správania. Odpoveď čiastočne vyjadrilo 23% respondentov, nevedelo posúdiť 3% opýtaných. Nikto z respondentov neodpovedal nie.

Otázka 3: Má negatívny vplyv na optimálny vývin a rozvoj mentálne postihnutého dieťaťa nielen nedostatočné učenie zážitkom a hrou, ale rovnako aj presýtenie potrieb? (nadmerné veku, neadekvátne stupňu i druhu postihnutia, neprimerané zaplavovanie podnetmi).

Tabuľka 13: Vplyv nedostatočného učenia zážitkom a presýtenia potrieb

Vplyv nedostatočného učenia zážitkom a presýtenia potrieb	Počet	Počet %
Áno	57	63%
Nie	0	0%
Čiastočne	24	27%
Neviem posúdiť	9	10%

Graf 3: Vplyv nedostatočného učenia zážitkom a presýtenia potrieb

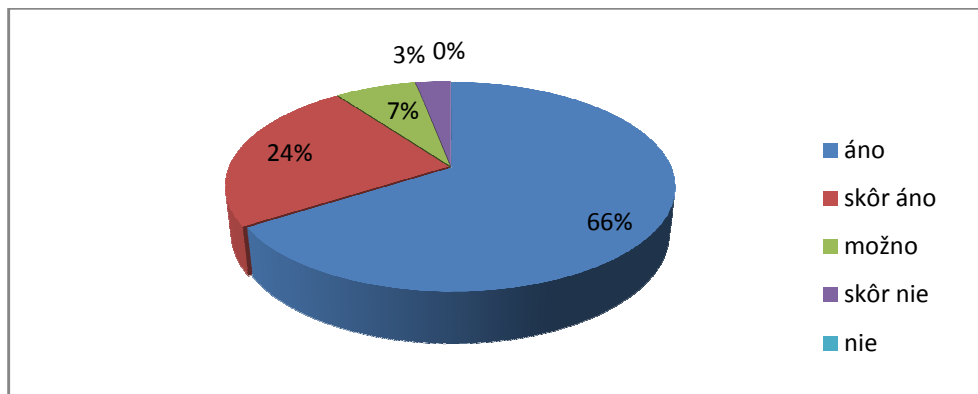
Na otázku 3 nám viac ako polovica, presne 63 % opýtaných respondentov odpovedala, že na optimálny vývin a rozvoj mentálne postihnutého dieťaťa má negatívny vplyv nielen nedostatočné učenie zážitkom a hrou, ale rovnako aj presýtenie potrieb. 27% odpovedalo čiastočne a 10% nevedelo posúdiť. Záporne neodpovedal žiadny respondent.

Otázka 4: Podmieňuje samotné uspokojenie potrieb následný proces socializácie?

Tabuľka č. 14: Uspokojovanie potrieb a proces socializácie

Uspokojovanie potrieb a proces socializácie	Počet	Počet %
Áno	59	66 %
Skôr áno	22	24%
Možno	6	7%
Skôr nie	3	3%
Nie	0	0%

Graf 4: Uspokojovanie potrieb a proces socializácie



V odpovediach na otázku 4 až 66 % respondentov uviedlo, že samotné uspokojovanie potrieb podmieňuje následný proces socializácie. Na danú otázku 24% respondentov odpovedalo skôr áno, 7% odpovedalo možno a 3% uviedlo odpoveď skôr nie. Odpoveď, že samotné uspokojovanie potrieb nepodmieňuje následný proces socializácie neuviedol žiadny respondent.

Na základe týchto výsledkov môžeme konštatovať, že **hypotéza 1 sa nám potvrdila.**

Hypotéza 2: Viac ako trištvrte špeciálnych pedagógov pokladá za podstatné prepojenie zážitkového učenia v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese.

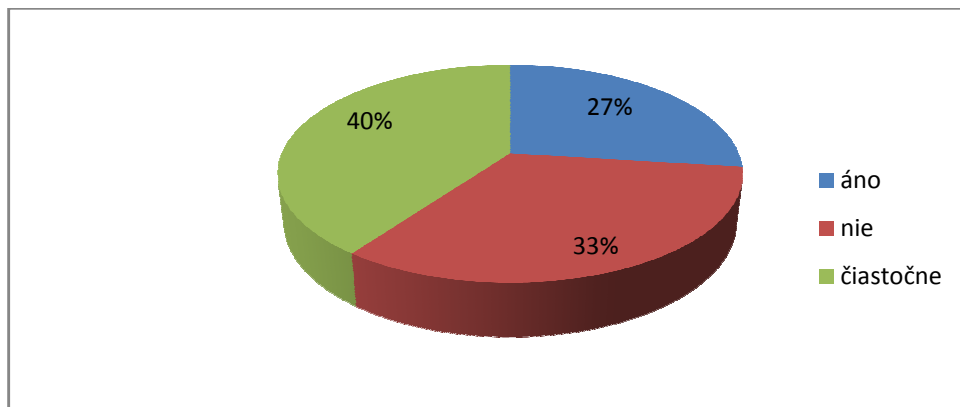
Pre overenie tejto hypotézy sme pracovali s otázkami 5,6,7,8.

Otázka 5: Vyhovuje Vám spolupráca s rodičmi?

Tabuľka 15: Vyhovovanie spolupráce s rodičmi

Vyhovovanie spolupráce	Počet	Počet %
Áno	24	27%
Nie	30	33%
Čiastočne	36	40%

Graf 5: Vyhovovanie spolupráce s rodičmi



Na otázku 5 odpovedalo najviac, čiže 40% respondentov, že spolupráca s rodičmi im vyhovuje len čiastočne. Medzi najčastejšie príčiny uvádzali nedostatočnú spoluprácu a nezáujem rodičov, nezodpovedný prístup rodičov, problematickú komunikáciu, neprijatie postihnutia svojho dieťaťa niektorými rodičmi.

27% opýtaných uviedlo kladnú odpoveď. Svoje odpovede zdôvodňovali tým, že spolupracujú, sú dôležitou súčasťou osobnosti svojho dieťaťa i zdrojom vzájomného odovzdávania potrebných informácií a poznatkov pôsobiacich v prospech lepšieho kvalitnejšieho poznávania dieťaťa s mentálnym postihnutím.

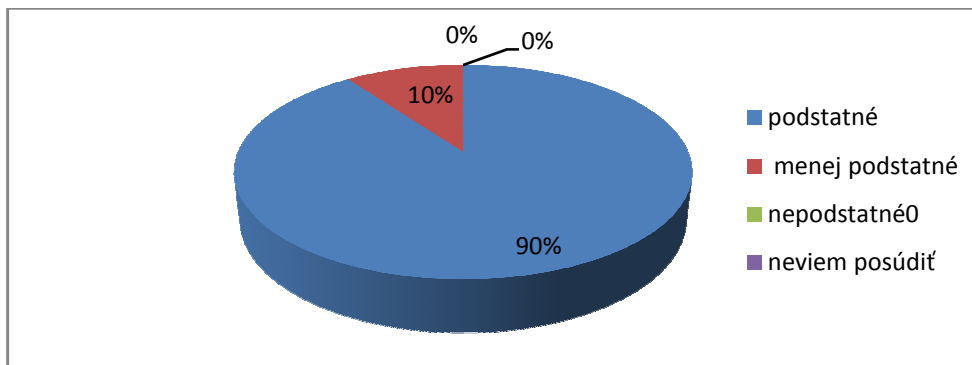
33% respondentov potvrdilo nespokojnosť s rodičovskou spoluprácou. Uvádzali najmä nezáujem rodičov o riešenie problémov, nespolupracovanie, nepodporovanie dieťaťa vo vzdelávaní, zasahovanie niektorých rodičov do priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj nereálne očakávania niektorých rodičov.

Otázka 6: Pokladáte za podstatné prepojenie učenia zážitkom a hrou v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese?

Tabuľka 14. Prepojenie učenia zážitkom a hrou

Prepojenie učenia zážitkom v rodinnom prostredí a vo výchovno -vzdelávacom procese	Počet	Počet%
Podstatné	81	90%
Menej podstatné	9	10%
Nepodstatné	0	0%
Neviem posúdiť	0	0%

Graf 6: Prepojenie učenia zážitkom a hrou



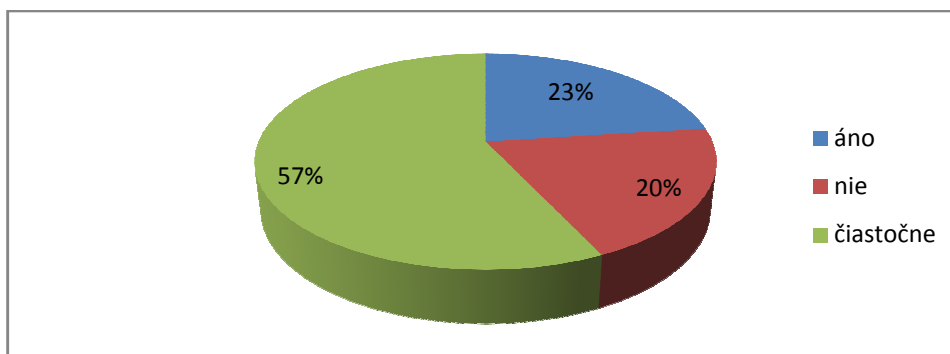
Viac ako trištvrte, 90% opýtaných respondentov uviedla v otázke 6 jednoznačne, že pokladajú za podstatné prepojenie učenia zážitkom a hrou v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese. Iba 10% vyjadrilo odpoveď menej podstatné. Odpovede nepodstatné a neviem posúdiť neuviedol nikto z respondentov. Z odpovedí na túto otázku môžeme usúdiť, že respondenti zaujali konkrétny jasný postoj.

Otázka 7: Vytvárajú rodičia snahu o spoluprácu s konkrétnymi pracovníkmi? (učiteľom, vychovávateľom, poradcom)

Tabuľka 17: Snaha rodičov o spoluprácu s pracovníkmi

Snaha rodičov o spoluprácu	Počet	Počet %
Áno	21	23%
Nie	18	20%
Čiastočne	51	57%

Graf 7: Snaha rodičov o spoluprácu s pracovníkmi



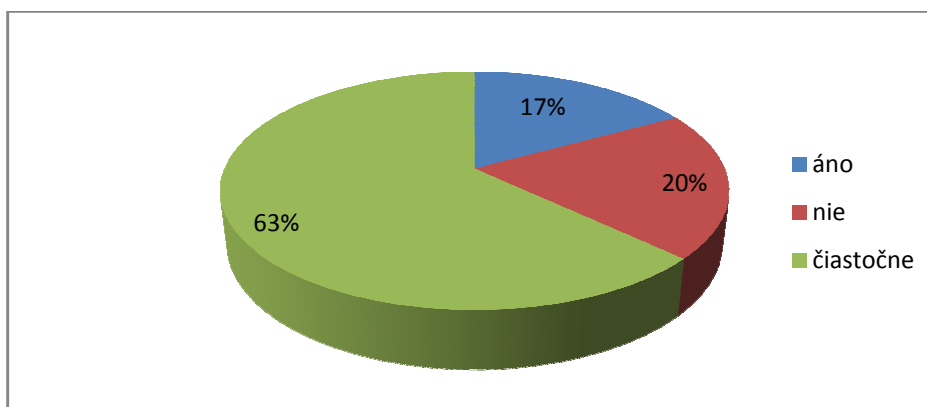
Až 57 respondentov uviedlo v otázke 7, že rodičia vyvíjajú snahu o spoluprácu s konkrétnymi pracovníkmi len čiastočne, 23% respondentov odpovedalo kladne a 20% uviedlo zápornú odpoveď.

Otázka 8: Majú rodičia záujem o ďalšiu odbornú pomoc pri riešení problémov, ktoré vznikajú vo výchovno- vzdelávacom procese s ich deťmi?

Tabuľka 18: Záujem rodičov o ďalšiu odbornú pomoc

Záujem rodičov o ďalšiu odbornú pomoc	Počet	Počet %
Áno	15	17%
Nie	18	20%
Čiastočne	57	63%

Graf 8 : Záujem rodičov o ďalšiu odbornú pomoc



Na otázku 8 nám viac ako polovica, presne 63 % opýtaných respondentov odpovedala, že rodičia majú čiastočný záujem o ďalšiu odbornú pomoc pri riešení problémov, ktoré vznikajú vo výchovno- vzdelávacom procese s ich deťmi. 17 % odpovedalo jednoznačne áno a 20% uviedlo odpoveď nie.

Na základe zistených výsledkov môžeme konštatovať, že **hypotéza 2 sa nám potvrdila.**

Hypotéza 3: Rodina má významnú funkciu pri zabezpečovaní zážitkového učenia mentálne postihnutého dieťaťa ako samostatné inštitucionalizované zariadenie špeciálnej starostlivosti.

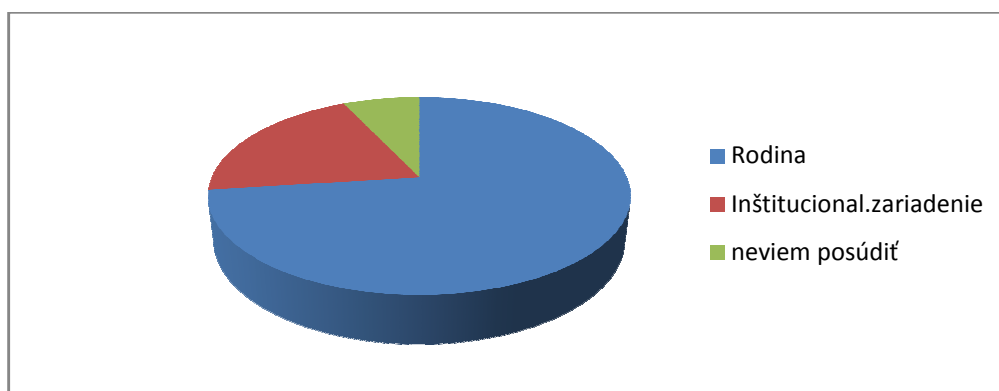
Túto hypotézu sme overovali otázkami 9,10,11.

Otázka 9: Dominantné výchovné prostredie učenia zážitkom a hrou mentálne postihnutého dieťaťa predstavuje:

Tabuľka 19: Dominantné výchovné prostredie

Dominantná výchovné prostredie	Počet	Počet %
Rodina	66	73
Inštitucionalizačné zariadenie	18	20%
Neviem posúdiť	6	7%

Graf 9: Dominantné výchovné prostredie



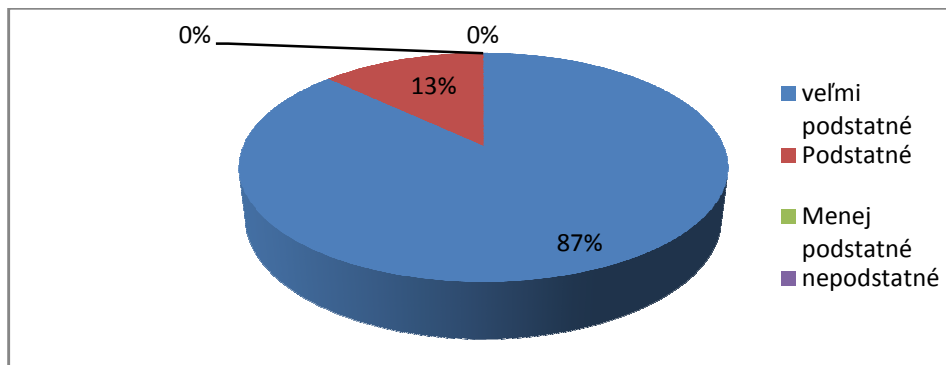
V otázke 9 sme sa pýtali respondentov, či dominantné prostredie učenia zážitkom a hrou mentálne postihnutého dieťaťa predstavuje rodina alebo inštitucionalizované zariadenie. Väčšina, teda 73% respondentov uviedlo odpoveď rodina, 20% uviedlo inštitucionalizačné zariadenie a 7% nevedelo posúdiť.

Otázka 10: Myslíte si, že spôsob ako dieťa žije a prostredie, v ktorom žije, sú pre dieťa veľmi podstatné?

Tabuľka 20: Vplyv spôsobu života a prostredia na dieťa

Vplyv spôsobu života a prostredia na dieťa	Počet	Počet %
Veľmi podstatné	78	87%
Podstatné	12	13%
Menej podstatné	0	0%
Nepodstatné	0	0%

Graf 10: Vplyv spôsobu života a prostredia na dieťa



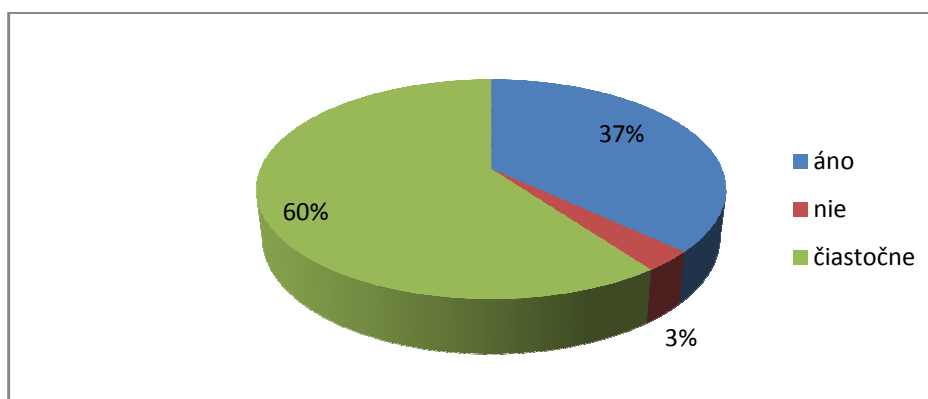
Z daného grafu vidíme, že 87% respondentov si myslí, že spôsob ako dieťa žije a prostredie, v ktorom žije, sú veľmi podstatné. 13% opýtaných uviedlo odpoveď podstatné. Žiadny respondent si nemyslí, že spôsob ako dieťa žije a prostredie, v ktorom žije, sú pre dieťa menej podstatné alebo nepodstatné.

Otázka 11: Majú deti vo svojich rodičoch (zákonných zástupcoch) oporu v učení zážitkom a hrou? (osobnú, emocionálnu)

Tabuľka 21: Prítomnosť rodičovskej opory

Prítomnosť rodičovskej opory	Počet	Počet %
Áno	33	37%
Nie	3	3%
Čiastočne	54	60%

Graf 11: Prítomnosť rodičovskej opory



Ako sme zistili z odpovedí na otázku 11, deti majú vo svojich rodičoch (zákonných zástupcoch) oporu len čiastočne, túto odpoveď uviedlo 60% respondentov. Len 37% uviedlo kladnú odpoveď. 3% respondentov si myslí, že deti nemajú vo svojich rodičoch-zákonných zástupcoch oporu v učení zážitkom a hrou.

Z týchto zistení nám vyplýva, že rodina má významnejšiu funkciu pri zabezpečovaní potrieb mentálne postihnutého dieťaťa ako samotné inštitucionalizované zariadenie špeciálnej starostlivosti. Respondenti uviedli za predpokladu, že rodina je funkčná a podnetná, prejavuje záujem o dieťa a vzťahy v rodine sú na primeranej optimálnej úrovni v prospech celkového rozvoja osobnosti dieťaťa.

Môžeme konštatovať, **hypotéza 3 sa nám potvrdila.**

Hypotéza 4: Včasná stimulácia, diagnostika a profesionálna intervencia sú veľmi potrebné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa.

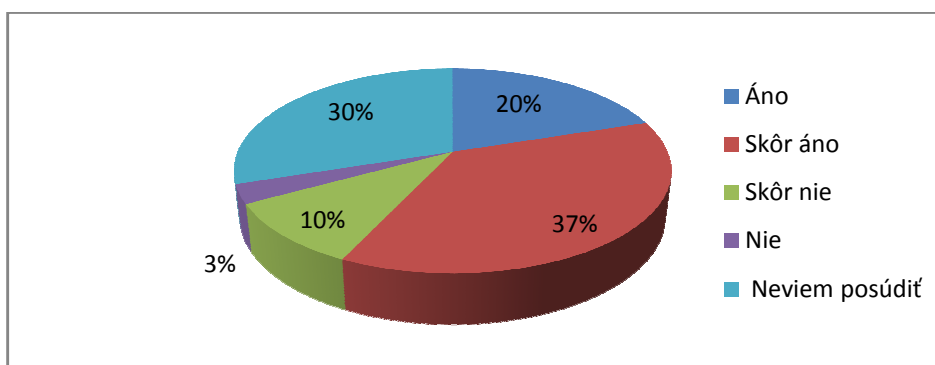
Uvedenú hypotézu sme overovali otázkami 12,13,14,15.

Otázka 12: Je podľa Vás na dostatočnej úrovni spolupráca profesionálnych odborníkov s rodinou?

Tabuľka 20: Dostatočná úroveň spolupráce

Dostatočná úroveň spolupráce	Počet	Počet %
Áno	18	20%
Skôr áno	33	37%
Skôr nie	9	10%
Nie	3	3%
Neviem posúdiť	27	30%

Graf 12: Dostatočná úroveň spolupráce



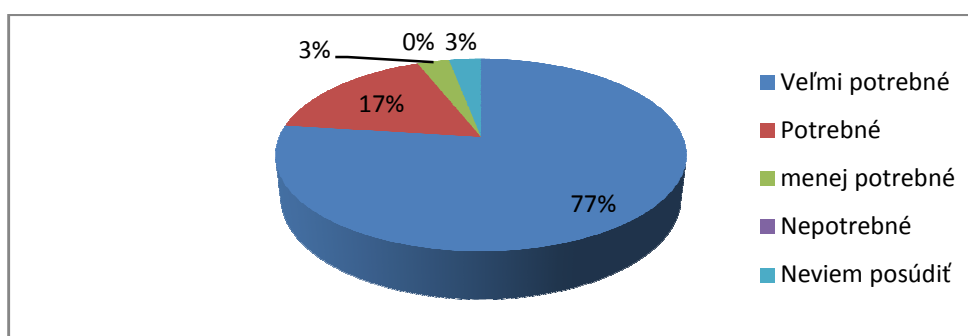
Na otázku 12 najviac, čiže 37% respondentov neodpovedalo úplne jednoznačne, uviedlo odpoveď skôr áno. 30% respondentov nevedelo posúdiť, či je spolupráca profesionálnych odborníkov s rodinou na dostatočnej úrovni. Len 20% si myslí, že uvedená spolupráca je na dostatočnej úrovni, 10% odpovedalo skôr nie a 3% opýtaných si myslí, že nie je.

Otázka 13: Myslíte si, že stimulácia a diagnostika v rannom detstve sú veľmi potrebné z hľadiska ďalšieho vývinu dieťaťa?

Tabuľka 23: Potrebnosť stimulácie a diagnostiky

Potrebnosť stimulácie a diagnostiky	Počet	Počet %
Veľmi potrebné	69	77%
Potrebné	15	17%
Menej potrebné	3	3%
Nepotrebné	0	0%
Neviem posúdiť	3	3%

Graf 13: Potrebnosť stimulácie a diagnostiky



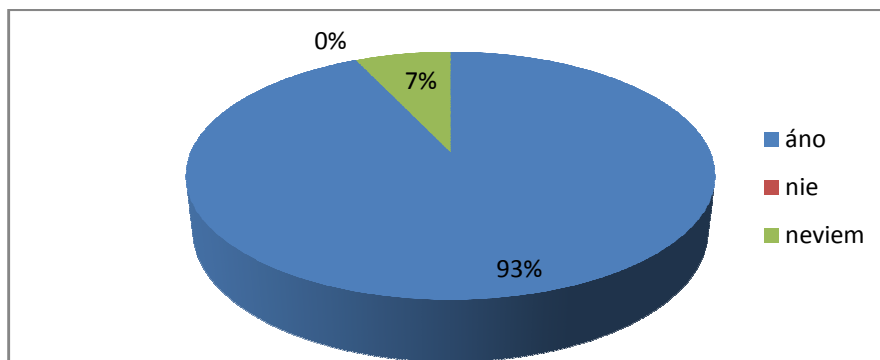
Zistili sme z odpovedí na otázku 13, respondenti považujú stimuláciu a diagnostiku v rannom detstve za veľmi potrebnú z hľadiska ďalšieho vývinu dieťaťa v 77 %. 17% si myslí, že sú potrebné, 3% uviedlo odpoveď menej potrebné a rovnako 3% nevedelo posúdiť. Odpoveď nepotrebné neuviedol nikto z respondentov.

Otázka 14: Podľa Vášho názoru, je nevyhnutné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa, aby aktivity zacielené na jeho poznávanie boli realizované na báze komplexného, tímového prístupu?

Tabuľka 24: Nevyhnutnosť kompenzácie a aktivizácie dieťaťa

Nevyhnutnosť kompenzácie a aktivizácie dieťaťa	Počet	Počet %
Áno	84	93%
Nie	0	0%
Neviem	6	7%

Graf 14: Nevyhnutnosť kompenzácie a aktivizácie dieťaťa



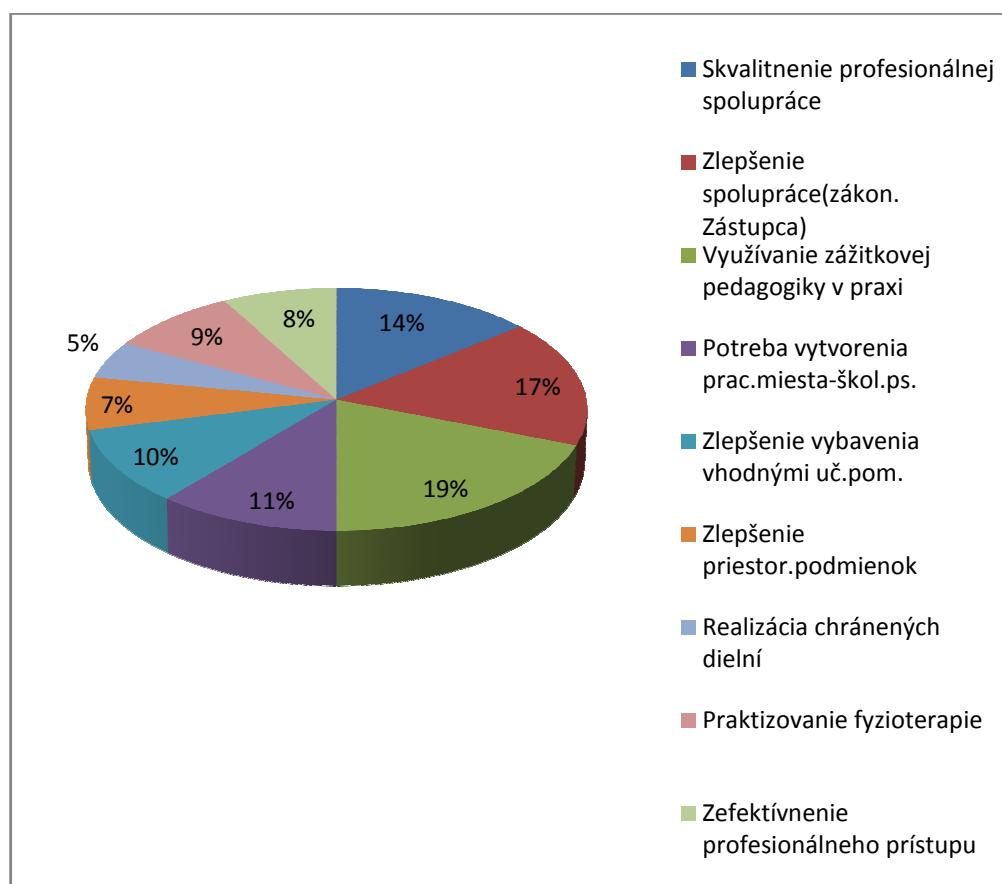
Najviac až 93 % respondentov odpovedalo na otázku 14 jednoznačne, že podľa ich názoru je nevyhnutné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa, aby aktivity zacielené na jeho poznávanie boli realizované na báze komplexného, tímového prístupu. 7% odpovedajúcich nevedelo danú otázku posúdiť. Zápornú odpoveď neuviedol žiadny respondent.

Otázka 15: Čo by ste chceli navrhnuť v oblasti špeciálnej edukácie a zážitkovom pedagogickom učení dieťaťa s mentálnym postihnutím i inštitúcii kde pracujete?

Tabuľka 25: Návrhy špeciálnych pedagógov

Návrhy	Počet	Počet%
Skvalitnenie profesionálnej spolupráce	13	14%
Zlepšenie spolupráce -zákon. zástupcovia, inštitúcie	15	17%
Využívanie zážitkovej pedagogiky v praxi	17	19%
Potreba vytvorenia pracovného miesta -školský psychológ, logopéd	10	11%
Zlepšenie vybavenia vhodnými učebnými pomôckami	9	10%
Zlepšenie priestorových podmienok	6	7%
Realizácia chránených dielní	5	5%
Praktizovanie fyzioterapie	8	9%
Zefektívnenie profesionálneho prístupu	7	8%

Graf 15: Návrhy špeciálnych pedagógov



Z odpovedi na otázku 15 vyplýva, že 19% respondentov by chcelo využívať vo svojej práci metódy zážitkovej pedagogiky v oblasti špeciálnej pedagogiky s mentálne

postihnutými deťmi, 17% by uvítalo zlepšenie spolupráce s rodičmi (zákonnými zástupcami) a rôznymi inštitúciami, 14% by navrhlo skvalitnenie profesionálnej spolupráce, 11% potrebu vytvorenia pracovného miesta školského psychológa a logopéda, 10% respondentov by chcelo zlepšenie vybavenia vhodnými učebnými pomôckami, 7% zlepšenie priestorových podmienok, 5% realizáciu chránených dielní, 9% praktizovanie fyzioterapie a 8% opýtaných by uvítalo medzinárodnú spoluprácu.

Z týchto zistení nám vyplýva, že včasná stimulácia, diagnostika a profesionálna intervencia sú veľmi potrebné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa. Preto môžeme skonštatovať, že **hypotéza 4 sa nám potvrdila.**

5.6 Zhrnutie a odporúčania

V prieskumnej časti diplomovej práce sme vychádzali zo stanoveného cieľa, prostredníctvom ktorého sme sa snažili zistiť názorovú škálu a postoje špeciálnych pedagógov (pracujúcich v špeciálnych školách a špeciálnych školských zariadeniach na Slovensku), na zabezpečenie potrieb detí s mentálnym postihnutím v ich rodinnom prostredí a vo výchovno vzdelávacom procese využívaním učenia zážitkom a hrou. Z uvedeného cieľa vyplynuli štyri prieskumné hypotézy.

Na základe analýzy a interpretácie výsledkov z prieskumu, ako i overením hypotéz sme zistili nasledujúce skutočnosti, ktoré vypovedajú o danej problematike.

Hypotéza 1, v ktorej sme skúmali, či výrazná časť špeciálnych pedagógov považuje zabezpečenie zážitkového učenia dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležitú v zmysle jeho optimálneho vývinu a všestranného rozvoja osobnosti sa nám potvrdila. Danú hypotézu sme overovali otázkami 1,2,3,4 z dotazníka.

Z odpovedí na otázku 1 vyplýva, že výrazná väčšina respondentov, presne 83% uviedla, že považujú učenie zážitkom a hrou dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležité v zmysle optimálneho vývinu a rozvoja osobnosti. 7 % respondentov odpovedalo, že skôr áno a rovnaký počet respondentov nevedelo otázku posúdiť. Následne iba 3% opýtaných odpovedalo čiastočne, odpovede skôr nie a nie neuviedol žiadny respondent.

Podľa odpovedí na otázku 2 najviac, takmer trojštvrťinový podiel respondentov, čo predstavuje 74%, odpovedalo, že nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia sa prejavujú predovšetkým nežiaducimi prejavmi správania. Odpoveď čiastočne uviedlo 23%, nevedelo posúdiť 3% opýtaných respondentov.

Viac ako polovica, čiže 63% respondentov uviedlo v odpovediach na otázku 3, že na optimálny vývin a rozvoj mentálne postihnutého dieťaťa má negatívny vplyv nielen nedostatočné učenie zážitkom a hrou, ale rovnako aj presýtenie potrieb, ale podobne tiež presýtenie potrieb predstavujúce nadmerné veku, neadekvátne stupňu a druhu postihnutia, neprimerané zaplavovanie podnetmi. 27% opýtaných uviedlo odpoveď čiastočne a 10% nevedelo posúdiť. Zápornú odpoveď neuviedol žiadny respondent.

Na základe odpovedí na otázku 4 sme zistili, že až 66% respondentov je presvedčených, že samotné uspokojovanie potrieb podmieňuje následný proces socializácie. Na uvedenú otázku odpovedalo 24% opýtaných skôr áno, 7% uviedlo odpoveď možno a 3% odpovedalo skôr nie. Odpoveď nie, podľa ktorej samotné uspokojovanie potrieb nepodmieňuje následný proces socializácie, neuviedol nikto z respondentov.

Je potrebné poukázať na podstatnú skutočnosť, ku ktorej sme dospeli aj my v našom prieskume. A to, že nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia sa skutočne prejavujú najmä v negatívnom správaní mentálne postihnutého dieťaťa na hodinách inaktivitou, pomalým tempom, poruchami rozsahu, celistvosti a výberovosti vnímania. Keďže organizácia myšlienkového činnosti detí je narušená, učenie hrou, vytvorenie zážitku a skúsenosti je mimoriadne dôležitá v zmysle jeho celkového optimálneho vývinu a všestranného osobnostného rozvoja. Jej význam nám potvrdzujú aj výsledky nášho prieskumu.

Myslíme si, že práve z uvedených dôvodov by malo byť snahou a záujmom všetkých, ktorí prichádzajú do kontaktu s mentálne postihnutým dieťaťom, usilovať sa o primerané zabezpečenie jeho potrieb, či už v rodinnom prostredí alebo v rámci výchovno- vzdelávacieho procesu.

Hypotéza 2, v ktorej sme sledovali, či viac ako trištvrte špeciálnych pedagógov pokladá za podstatné prepojenie zážitkového učenia v rodinnom prostredí a vo výchovno – vzdelávacom procese, sa nám potvrdila. Pre overenie tejto hypotézy sme pracovali s otázkami 5, 6, 7, 8.

Na otázku 5 odpovedalo najviac, teda 40% respondentov, že spolupráca s rodičmi im vyhovuje iba čiastočne. Medzi najčastejšie uvádzané príčiny patria nedostatočná spolupráca a nezáujem rodičov, nezodpovedný rodičovský prístup, problémy v komunikácii, neprijatie postihnutia svojho dieťaťa niektorými rodičmi.

Len 27% opýtaných odpovedalo, že spolupráca s rodičmi im vyhovuje. Svoje odpovede zdôvodňovali tým, že v prípadoch, ak rodičia spolupracujú, sú nesporne potrebnou súčasťou osobnosti svojho dieťaťa a zdrojom vzájomnej výmeny

i odovzdávania potrebných informácií a tiež poznatkov smerujúcich k lepšiemu a kvalitnejšiemu poznávaniu dieťaťa s mentálnym postihnutím.

Približne tretinový podiel, čiže 33% respondentov potvrdilo nespokojnosť s rodičovskou spoluprácou. Najčastejšie uvádzali nezáujem rodičov o riešenie problémov, nespolicovanie, nepodporovanie dieťaťa vo vzdelávaní, zasahovanie niektorých rodičov do priebehu výchovno- vzdelávacieho procesu, ale aj nereálne očakávania niektorých z nich.

V odpovediach na otázku 6 uviedla pomerná väčšina, až 90% respondentov, že pokladajú sa podstatné prepojenie potrieb v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese. Len 10% opýtaných vyjadrilo odpoveď menej podstatné. Z odpovedí na danú otázku vidíme, že respondenti zaujali jednoznačný postoj.

Z výsledkov odpovedí na otázku 7 vyplýva, že viac ako polovica, teda 57% respondentov zastáva názor, že rodičia vyvíjajú snahu o spoluprácu s konkrétnymi pracovníkmi (učiteľom, asistentom, poradcom,) len čiastočne. 23% odpovedalo kladne a 20% si myslí, že rodičia nevyvíjajú snahu o spoluprácu s konkrétnymi pracovníkmi.

Na otázku 8 väčšina respondentov, čiže 63% odpovedalo, že rodičia majú čiastočný záujem o ďalšiu odbornú pomoc pri riešení problémov, ktoré vznikajú vo výchovno- vzdelávacom procese s ich deťmi. 17% uviedlo jednoznačnú odpoveď áno a 20% odpovedalo nie.

Chceme tu upozorniť na pomerne vysoké hodnoty len čiastočnej spolupráce rodičov, nespokojnosti s rodičovskou spoluprácou, zriedkavého záujmu o informácie týkajúce sa školskej edukácie ich detí, čiastočného záujmu o ďalšiu odbornú pomoc pri riešení problémov a ťažkostí vznikajúcich vo výchovno- vzdelávacom procese s ich deťmi. Následne apelujeme na veľkú potrebu uvedomovania si týchto skutočností.

Hypotéza 3, v ktorej sme skúmali, či rodina má významnejšiu funkciu pri zabezpečovaní zážitkového učenia mentálne postihnutého dieťaťa ako samotné inštitucionalizované zariadenie špeciálnej starostlivosti, sa nám potvrdila. Túto hypotézu sme overovali otázkami 9,10,11.

Podľa odpovedí na otázku 9, väčšia časť respondentov, presne 73% je presvedčených, že dominantné výchovné prostredie mentálne postihnutého dieťaťa predstavuje rodina. 20% zastáva názor, že inštitucionalizované zariadenie, 7% opýtaných nevedelo posúdiť.

Odpoveďami na otázku 10 sme zistili, že výrazný podiel respondentov, až 87% si myslí, že spôsob ako dieťa žije a rovnako i prostredie, v ktorom žije, sú pre dieťa veľmi

podstatné. 13% opýtaných má názor, že oba činitele sú podstatné. Odpovede menej podstatné a nepodstatné neuviedol žiadny respondent.

Z odpovedí na otázku 11 môžeme vyvodiť, že deti majú vo svojich rodičoch (zákonných zástupcoch) oporu iba čiastočne. Danú odpoveď uviedla viac ako polovica opýtaných respondentov, teda 60%. Žiaľ, len 37% odpovedalo kladne. 3% respondentov si myslí, že deti nemajú vo svojich rodičov oporu, či už osobnostnú, emocionálnu, prípadne inú pri učení zážitkom a hrou.

Zistili sme ďalej, že rodina má významnejšiu funkciu pri zabezpečovaní potrieb mentálne postihnutého dieťaťa pri zážitkovom učení ako samotné inštitucionalizované zariadenie špeciálnej starostlivosti. Je nevyhnutné zdôrazniť za predpokladu, že rodina je funkčná, dostatočne podnetná, nie je narušená početnými negatívnymi sociálno-patologickými javmi a vzťahy v nej sa rozvíjajú na optimálnej úrovni v prospech celkového rozvoja osobnosti dieťaťa.

Hypotéza 4, v ktorej sme sledovali, či sú včasná stimulácia, diagnostika a profesionálna intervencia veľmi potrebné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa, sa nám tiež potvrdila. Uvedenú hypotézu sme overovali otázkami 12, 13, 14, 15.

Na otázku 12 najviac, konkrétne 37% respondentov neodpovedalo celkom jednoznačne, uviedlo odpoveď skôr áno. 30% nevedelo posúdiť, či je spolupráca profesionálnych odborníkov s rodinou na dostatočnej úrovni. Pričom iba 20% opýtaných si myslí, že daná spolupráca je na dostatočnej úrovni. 10% vyslovilo názor skôr nie a 3% respondentov si myslí, že spolupráca nie je na dostatočnej úrovni.

Ako sme zistili z odpovedí na otázku 13, respondenti považujú stimuláciu a diagnostiku v ranom veku za veľmi potrebnú z hľadiska ďalšieho vývinu dieťaťa v 77%. 17% opýtaných uviedlo odpoveď, že sú potrebné, zhodne 3% odpovedalo menej potrebné a 3% nevedelo posúdiť.

Výrazný podiel respondentov, až 93% odpovedalo na otázku 14, že podľa ich názoru je nevyhnutné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa, aby aktivity zacielené na jeho poznávanie boli realizované na báze komplexného, tímového prístupu. Malá časť a to 7% odpovedajúcich nevedelo uvedenú otázku posúdiť.

V otázke 15 sme sa respondentov pýtali, čo by chceli navrhnuť v oblasti špeciálnej edukácie a zážitkovom pedagogickom učení dieťaťa s mentálnym postihnutím v inštitúcii, kde pracujú. Najviac, čiže 19% respondentov by chcelo využívať vo svojej práci metódy zážitkovej pedagogiky v oblasti špeciálnej pedagogiky s mentálne postihnutými deťmi, 17% by zlepšilo celkovú spoluprácu s rodičmi (zákonnými

zástupcami) a rôznymi inštitúciami, 14% by navrhlo skvalitnenie profesionálnej spolupráce, 11% potrebu vytvorenia chýbajúceho pracovného miesta napríklad školského psychológa a logopéda, 10% respondentov by chcelo zlepšenie vybavenia vhodnými učebnými pomôckami, 7% zlepšenie priestorových podmienok, 5% realizovanie chránených dielní, 9% praktizovanie fyzioterapie a 8% opýtaných by uvítalo medzinárodnú spoluprácu. Zároveň by sme chceli upriamiť pozornosť na zistené návrhy špeciálnych pedagógov, ktoré by podľa nášho názoru mohli nájsť vhodné praktické uplatnenie.

V súvislosti so získanými výsledkami, by sme chceli poukázať na potrebu včasnej stimulácie, diagnostiky a profesionálnej intervencie, ktoré nám potvrdil aj náš prieskum. Sú nesporne nevyhnutné ako z hľadiska kompenzácie i aktivizácie dieťaťa, tak aj z hľadiska zážitkového učenia a vyučovania.

Odporúčania pre prax:

- Zdôrazňovanie významu adekvátneho zabezpečenia pomoci mentálne postihnutého dieťaťa prekonať obavy a ukázať, že je schopné dokázať viac, než si myslí v zmysle jeho optimálneho vývinu a všestranného rozvoja osobnosti.
- Apelovanie na humánny individuálny a profesionálny prístup.
- Cielené pôsobenie na zlepšenie spolupráce so zákonnými zástupcami dieťaťa a inštitúciami.
- Potreba široko koncipovanej osvetovej činnosti, vrátane zlepšenia spoločenského vedomia a presadzovania metód vyučovania, ktorá by odpovedala veku a predstavám dieťaťa, podľa didaktických zásad:
„od jednoduchého k zložitému.“
- Zážitkové učenie predstavovať, uplatňovať ako jeden z mnohých prístupov k mentálne postihnutému dieťaťu.
- Záväzok, ktorý vyplýva z edukačného procesu mentálne postihnutého dieťaťa dodržiavať k rozvoju ľudskosti, spravodlivosti a svedomiu.

ZÁVER

Mentálne postihnutie, ktorému sme sa venovali v našej diplomovej práci, zasahuje vo veľkej miere nielen do života dieťaťa s mentálnym postihnutím, ale aj celej rodiny.

Cieľom predloženej práce bolo hlbšie preniknúť do uvedenej problematiky, poskytnúť širší pohľad na žiaka s mentálnym postihnutím, poukázať na prepojenie života v rodinnom prostredí a v procese špeciálnej výchovy a vzdelávania za účelom zvyšovania kvality jeho života i úspešnej integrácie. Veríme, že sa nám podarilo stanovený cieľ dosiahnuť a predstaviť zážitkové vyučovanie, ktoré aktivizuje žiaka počas celej vyučovacej hodiny, prirodzene ho motivuje k učeniu a zároveň rozvíja emocionálnu stránku jeho osobnosti.

V teoretickej časti sme venovali pozornosť charakteristike základných pojmov, etiológii mentálnej retardácie, rodine a mentálne postihnutému dieťaťu, špeciálnej edukácii dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, inkluzívnej pedagogike a zážitkovej pedagogike.

Ukazovatele nám potvrdili, že ciele, s ktorými sme pracovali v prieskumnej časti sa nám rovnako podarilo dosiahnuť. Snažili sme sa zistiť názorovú škálu a postoje špeciálnych pedagógov, ktorí pracujú v špeciálnych školách a špeciálnych školských zariadeniach na Slovensku, na prepojenie zabezpečenia potrieb detí s mentálnym postihnutím a zabezpečenia zážitkového učenia v rodinnom a vo vzdelávacom procese.

Z prieskumu sa potvrdilo prepojenie napĺňania potrieb detí s mentálnym postihnutím v ich rodinnom prostredí a v procese špeciálnej edukácie. Účinnosť zážitkových aktivít na základných školách je nesporná. Dieťa skúsenosti získava predovšetkým tým, že niečo robí a to čo robí prežíva. Prirodzená cesta a metódy učenia zážitkom spočívajú v tom, že sa spontánne dejú v súlade s činnosťou mozgu práve zrejúceho, s inteligenciou a vlastnosťami temperamentu a charakteru. Učenie tohto typu je pre dieťa nenásilné, funkčné, prirodzeným spôsobom zdravé. V primárnom vzdelávaní je tento typ najvlastnejší. Nikdy neskôr už nebude dieťa s takou intenzitou, fantáziou a efektivitou pracovať samo na sebe.

Adekvátne zabezpečenie potrieb týchto detí, cielené pôsobenie na rodinu a jej jednotlivých členov, včasné poskytnutie účinnej odbornej pomoci, je dlhodobou a zároveň náročnou úlohou. Preto si myslíme, že aktívna participácia a preventívna činnosť všetkých zúčastnených subjektov sa javia ako najúčinnšie riešenia.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

Zoznam použitých českých zdrojov

BAZALOVÁ, B., *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*: 1.vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., *Dítě s mentálním postižením ve škole*: 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3

BENEŠOVÁ, D., a kol.: *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*: Praha UJAK, 2013. 80.s. ISBN 978-80-7452-037-2

ČERNÁ, M., *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum 2009, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3

FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, a.s. 2007, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I., *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. s. 224. ISBN 978 – 80 – 247 – 3070.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2

HARTL. P. HARTLOVÁ., *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X

KÁBELE, F., LUDVÍK. F. TEPLÝ. J. VAŇOUŠ. J.: *Výchova a vzdělávání žáků na zvláštní škole*. Praha: SPN 1966, 228 s.

KIRBY, A.: *Nešikové dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, s.r.o. 2000, 208s. ISBN 80-7178-424-9

KIRCHNER, J.: *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s. 2009, s, 135. ISBN 978-80-251-25625

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 440. ISBN 978 – 80 – 7367 – 7.

OPEKAROVÁ, O., *Kapitoly z výchovného poradenství*. 2.vyd.Praha: UJAK 2010. s. 72. ISBN 978-80-86723-96-9

PELÁNEK, R., *Zážitkové výukové programy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010, s. 136. ISBN 978-80-7367-656-8.

PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido 2010., s. 401. ISBN 978 – 80 – 7315 – 198 – 0.

PŘINOSILOVÁ, D., *Diagnostika v speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido 2007., s. 178. ISBN 978 – 80 – 7315 – 157 – 7.

RAKOUŠOVÁ, A., *Integrace obsahu vyučování*. 1. Vyd.Praha: Grada Publishing, a.s.,2008. S.160. ISBN 978-80-247-2529-1.

SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SNP 1986, 232s.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister and Principal, 2007

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2007, 200s. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLOWÍK, J., *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007., s. 160. ISBN 978 – 80 – 247 – 1733 – 3.

ŠAUEROVÁ a kol. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Monografie. Praha Palestra, spol. s.r.o. 2013, 256 s. ISBN 978-80-87723-07-4.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012, s.248. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARCOVÁ, I., *Mentální retardace*. Praha Portál, s.r.o. 2011, s.224. ISBN 978-80-7367-889-0

VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. a kol.: *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. 2.vyd. Praha: UJAK Praha, 2007. s. 140. ISBN 978-80-86723-42-6.

ZELINOVÁ, M., *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 2007. s.139. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody v pedagogice. S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012., s. 160. ISBN 978-80-247-4100-0.

Zoznam použitých zahraničných zdrojov

BAJO, I., VAŠEK, Š., *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapienta 1994

DRLÍKOVÁ, E., ĎURČ, L., GRÁC, J.: *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SNP 1992, s. 374. ISBN 80-80-00433-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, E., *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Trnava: Pedagogická fakulta univerzity v Trnave, 2007. s. 167. ISBN 978 – 80 – 8082 – 145 – 6.

LACENA, J., *Príručka pre výchovných poradcov*. 1. vyd. Praha: UJAK Praha, 2010. s.72. ISBN 978-80-7452-006-8.

MAJZLANOVÁ,K., Rozumová výchova mentálne postihnutých detí predškolského veku. 1. Vyd. Bratislava: PFUK Bratislava 1996.138 s. ISBN 80-88868-10-6

MANNIOVÁ,J., *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. 1. vyd. Bratislava: Axima, 2008.,s198. ISBN 978-80-9691-5-3.

NÉMETH, O., *Špeciálnopedagogické poradenstvo na Slovensku*. 1. vyd. Bratislava: Sapiencia, 2010. s. 200. ISBN 978 – 8089229 – 20 – 8.

PARDEL,T., *Pedagogická psychológia*. 3.vyd. Bratislava: SPN,1967. s.424. 67-248-67.

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris 2004, 311 s. ISBN 80-89018-64-5

PETLÁK, E., JUSZCZYK. S.,: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. 1. vyd. Nitra: PF UKF v Nitre,2004. s.363. ISBN 80-8050-743-0.

POŽÁR, L., *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita 2007., s. 184. ISBN 978 – 80 – 8082 – 147 – 0.

SEIDLER, P. *Integrácia, inklúzia*. Nitra: KPgPF – UKF v Nitre, 2008. s. 2

SOLÁRIKOVÁ,T. *Inkluzívna edukácia žiaka s mentálnym postihnutím a saturácia jeho potrieb*.. PF Trnava, 2011.

VAŠEK, Š., a kol.: *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. 2.vyd. Bratislava: SPN, 1995. S245. ISBN 80-80-00864-4.

VANČOVÁ, A, *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. 1. vyd.Bratislava:Sapiencia, 2005. 136 s. ISBN 80-968797-6-6.

VAŠEK, Š., *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Sapiencia, 1996. 179 s. ISBN 80-967180-3-7.

VAŠEK, Š., *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2006. s140. ISBN 80-86723-21-6.

VAŠEK, Š. *Základy speciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2005. s142. ISBN 80-86723-13-5.

VAŠEK, Š., et al. *Špeciálna pedagogika – Terminologický a výkladový slovník..* 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. s247. ISBN 80-08-00864-4.

Zákon NR SR č 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní /školský zákon/ a o zmene a doplnení niektorých zákonov v zmysle neskorších predpis

Zoznam použitých internetových zdrojov

ZOOM–M ZAOSTRENÉ NA MLADÝCH Časopis o práci s deťmi a mládežou a o politike mládeže. Vydala Rada mládeže Slovenska, Bratislava 2008, 30.s. Registračné číslo MK SR 3105/2003 ISsN 1336–4340. Nepredajné.

KULTURA,UMENÁ a VÝCHVA. Odborný časopis.2/2013. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D. vedoucí redaktorka e-mail: petra.sobanova@upol.cz Markéta Šňupárková

Přehledová studie :Zážitková pedagogika a možnosti její aplikace ve výuce hudební výchovy na víceletém gymnáziu

ZOZNAM OBRÁZKOV, GRAFOV a TABULIEK

Zoznam obrázkov

Obrázok 1: Žiaci na vychádzke.....	57
------------------------------------	----

Zoznam grafov

<i>Graf 1: Dôležitosť učenia zážitkom a hrou dieťaťa.....</i>	<i>62</i>
<i>Graf 2: Nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia.....</i>	<i>63</i>
<i>Graf 3: Vplyv nedostatočného učenia zážitkom a presýtenia potrieb.....</i>	<i>64</i>
<i>Graf 4: Uspokojovanie potrieb socializácie.....</i>	<i>65</i>
<i>Graf 5: Vyhovovanie spolupráce s rodičmi.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 6: Prepojenie učenia zážitkom a hrou.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 7: Snaha rodičov o spoluprácu s pracovníkmi.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 8: Záujem rodičov o ďalšiu odbornú pomoc.....</i>	<i>68</i>
<i>Graf 9: Dominantné výchovné prostredie.....</i>	<i>69</i>
<i>Graf 10: Vplyv spôsobu života a prostredia na dieťa.....</i>	<i>70</i>
<i>Graf 11: Prítomnosť rodičovskej podpory.....</i>	<i>70</i>
<i>Graf 12: Dostatočná úroveň spolupráce.....</i>	<i>71</i>
<i>Graf 13: Potrebnosť stimulácie a diagnostiky.....</i>	<i>72</i>
<i>Graf 14: Nevyhnutnosť kompenzácie a aktivizácie dieťaťa.....</i>	<i>73</i>
<i>Graf 15: Návrhy špeciálnych pedagógov.....</i>	<i>74</i>

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Klasifikácia mentálnej retardácie.....	14
Tabuľka 2: Sprievodné prejavy mentálnej retardácie.....	18
Tabuľka 3: Štýly rodinnej výchovy dieťaťa s postihnutím.....	19
Tabuľka 4: Prehľad námetov na športy vhodné na zážitkové akcie	39
Tabuľka 5: Hlásky nastupovať.....	54
Tabuľka 6: Hlásky vystupovať.....	54
Tabuľka 7: Vekové zloženie respondentov.....	59
Tabuľka 8: Vzdelanie respondentov.....	59
Tabuľka 9: Dĺžka praxe v oblasti psychopédie.....	60
Tabuľka 10: Skladba prieskumnej vzorky.....	60

Tabuľka 11: Dôležitosť učenia zážitkom a hrou dieťaťa.....	62
Tabuľka 12: Nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia....	63
Tabuľka 13: Vplyv nedostatočného učenia zážitkom a presýtenia potrieb.....	64
Tabuľka 14: Uspokojovanie potrieb socializácie.....	64
Tabuľka 15: Vyhovovanie spolupráce s rodičmi.....	65
Tabuľka 16: Prepojenie učenia zážitkom a hrou.....	66
Tabuľka 17: Snaha rodičov o spoluprácu s pracovníkmi.....	67
Tabuľka 18: Záujem rodičov o ďalšiu odbornú pomoc.....	68
Tabuľka 19: Dominantné výchovné prostredie.....	69
Tabuľka 20: Vplyv spôsobu života a prostredia na dieťa.....	69
Tabuľka 21: Prítomnosť rodičovskej podpory.....	70
Tabuľka 22: Dostatočná úroveň spolupráce.....	71
Tabuľka 23: Potrebnosť stimulácie a diagnostiky.....	72
Tabuľka 24: Nevyhnutnosť kompenzácie a aktivizácie dieťaťa.....	73
Tabuľka 25: Návrhy špeciálnych pedagógov.....	74

Príloha A - Dotazník	I
Príloha B – Ukážka motivačného obrázku pri vyvedení učiva o samohláskach.....	II

PRÍLOHY

Príloha A

DOTAZNÍK

Vážení kolegovia (špeciálny pedagógovia)

Máte v rukách dotazník, ktorého anonymné údaje budú použité pre praktickú časť diplomovej práce. Jej téma znie „*Zážitkové učenie u detí s mentálnym postihnutím*“. Rovnako Vaše odpovede môžu poslúžiť pre zefektívnenie spolupráce rodiny a výchovno- vzdelávacej inštitúcie, v ktorej pracujete.

Cieľom nášho prieskumu je zistiť Vašu názorovú škálu a postoje na prepojenie zabezpečenia zážitkového učenia a potrieb detí s mentálnym postihnutím v ich rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese. V každej otázke je možné zakrúžkovať správnu odpoveď, ak nie je uvedené inak. Kde si otázka vyžaduje, prosím napíšte odpoveď.

Terézia Soláriková

Váš vek: (zakrúžkujte)

- a) 18 – 25 rokov
- b) 26 - -33 rokov
- c) 34 – 41 rokov
- d) 42 a viac rokov

Vaše vzdelanie: (zakrúžkujte)

- a) Vysokoškolské: - ukončené, - neukončené
- b) Vyššie odborné
- c) Stredoškolské

Ako dlho pracujete v oblasti psychopédie? (zakrúžkujte)

- a) 1 – 5 rokov
- b) 6 – 10 rokov
- c) 11 – 20 rokov
- d) 21 a viac rokov

1) Považujete učenie zážitkom a hrou dieťaťa s mentálnym postihnutím za dôležité v zmysle jeho optimálneho vývinu a rozvoja osobnosti?

- a) Áno
- b) Skôr áno
- c) Čiastočne
- d) Skôr nie
- e) Nie
- f) Neviem posúdiť

2) Nedostatky v zabezpečovaní zážitkového pedagogického učenia sa prejavujú najmä v negatívnom správaní dieťaťa.

- a) Áno
- b) Nie
- c) Čiastočne
- d) Neviem posúdiť

3) Má negatívny vplyv na optimálny vývin a rozvoj mentálne postihnutého dieťaťa nielen nedostatočné učenie zážitkom a hrou, ale rovnako aj presýtenie potrieb? (nadmerné veku, neadekvátne stupňu i druhu postihnutia, neprimerané zaplavovanie podnetmi).

- a) Áno
- b) Nie
- c) Čiastočne
- d) Neviem posúdiť

4) Podmieňuje samotné uspokojovanie potrieb následný proces socializácie?

- a) Áno

- b) Skôr áno
- c) Možno
- d) Skôr nie
- e) Nie

5) Vyhovuje Vám spolupráca s rodičmi?

- a) Áno (prečo – uveďte)

.....

- b) Nie (prečo – uveďte)

.....

- c) Čiastočne (prečo – uveďte)

.....

6) Pokladáte za podstatné prepojenie učenia zážitkom a hrou v rodinnom prostredí a vo výchovno- vzdelávacom procese?

- a) podstatné
- menej podstatné
- nepodstatné
- neviem posúdiť

7) Vyvíjajú rodičia snahu o spoluprácu s konkrétnymi pracovníkmi? (učiteľom, vychovávateľom, poradcom)

- a) Áno
- b) Nie
- c) Čiastočne

8) Majú rodičia záujem o ďalšiu odbornú pomoc pri riešení problémov, ktoré vznikajú vo výchovno- vzdelávacom procese s ich deťmi?

- a) áno
- b) nie
- c) čiastočne

9) Dominantné výchovné prostredie učenia zážitkom a hrou mentálne postihnutého dieťaťa predstavuje:

- a) Rodina
- b) Inštitucionalizované zariadenie zariadenia sociálnych služieb, detské domovy,...)
- c) Neviem posúdiť

10) Myslíte si, že spôsob ako dieťa žije a prostredie, v ktorom žije, sú pre dieťa veľmi podstatné?

- a) Veľmi podstatné
- b) Podstatné
- c) Menej podstatné
- d) Nepodstatné

11) Majú deti vo svojich rodičoch (zákonných zástupcoch) oporu? (osobnú, emocionálnu)

- a) Áno
- b) Nie
- c) Čiastočne

12) Je podľa Vás na dostatočnej úrovni spolupráca profesionálnych odborníkov s rodinou?

- a) Áno
- b) Skôr áno
- c) Skôr nie
- d) Nie
- e) Neviem posúdiť

13) Myslíte si, že stimulácia a diagnostika v rannom detstve sú veľmi potrebné z hľadiska ďalšieho vývinu dieťaťa?

- a) Veľmi potrebné
- b) Potrebné
- c) Menej potrebné
- d) Nepotrebné
- e) Neviem posúdiť

14) Podľa Vášho názoru, je nevyhnutné z hľadiska kompenzácie a aktivizácie dieťaťa, aby aktivity zamerané na jeho poznávanie boli realizované na báze komplexného, tímového prístupu?

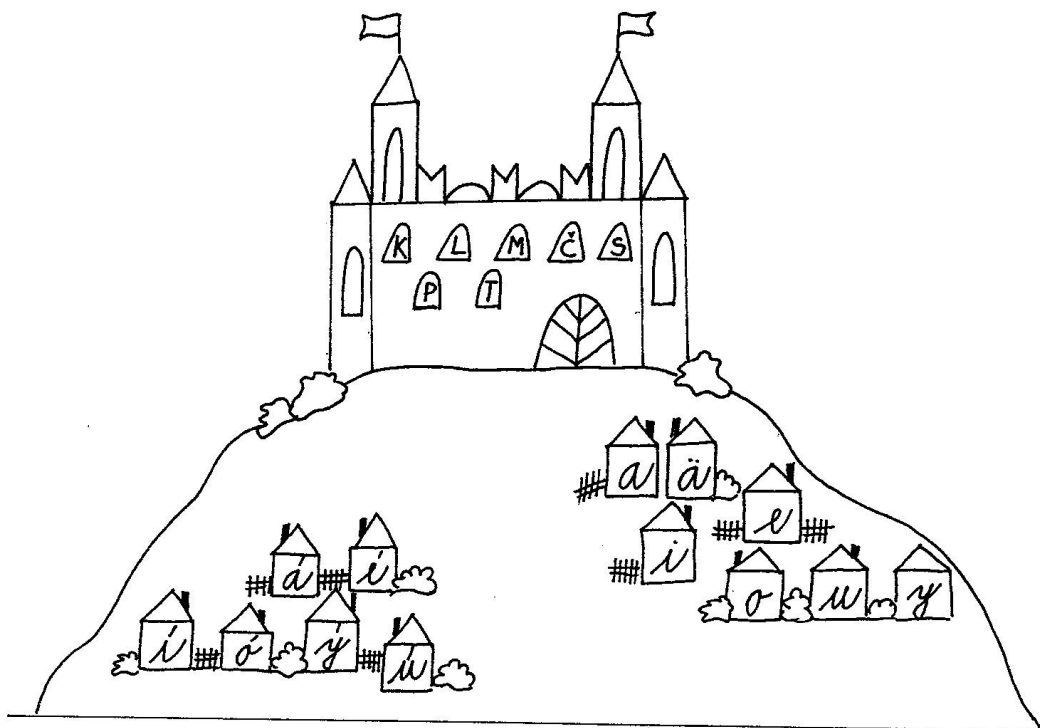
- a) Áno
- b) Nie
- c) Neviem

15) Čo by ste chceli navrhnúť v oblasti špeciálnej edukácie a zážitkovom pedagogickom učení dieťaťa s mentálnym postihnutím i inštitúcii kde pracujete) (uved'te)

.....
.....

Srdečne ďakujem za Vašu dôveru a ochotu pri spolupráci.

Príloha N Ukážka motivačného obrázku pri vyvedení učiva o samohláskach



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Mgr. Terézia Soláriková
Obor: Špeciálna pedagogika - učiteľstvo
Forma štúdia: Kombinovaná
Názov práce: Prožitkové učenie u detí s mentálnym postihením
Rok: 2015
Počet strán textu bez príloh: 88
Celkový počet strán príloh: 6
Počet titulov českých použitých zdrojov: 28
Počet titulov zahraničných použitých zdrojov: 19
Počet internetových zdrojov: 3
Vedúci práce: PhDr. Zoja Šedivá, PhD.