

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

Magisterské / kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Veronika Pagáčová

Sociálne vzťahy mentálne postihnutých žiakov na I. stupni
špeciálnej základnej školy

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:

Mgr. Denisa Štefková, PhD.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master / Combined Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Veronika Pagáčová

The social relations of mentally disabled students
at 1st level of special primary school

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Denisa Štefková, PhD.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Literatúra a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní práce čerpala, riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 15.03.2012

Veronika Pagáčová

Pod'akovanie

Chcela by som poďakovať Mgr. Denise Štefkovej, PhD. za odborné vedenie, za pomoc a rady pri spracovaní diplomovej práce, za jej ochotu, ústretovosť a empatiu.

Anotácia

Táto diplomová práca sa zaoberá sociálnymi vzťahmi, sociálnou interakciou medzi žiakmi s mentálnym postihnutím. Cieľom diplomovej práce je zamerať sa na preskúmanie vzťahov medzi žiakmi navzájom, odhaliť negatíva i pozitíva v jednotlivých vzťahoch, napomôcť žiakom vzťahy rozvíjať, transformovať, korigovať, upevniť na základe získaných sociometrických údajov a následným vhodným pedagogickým usmernením, prispieť k zlepšeniu žiakovho vnímania seba samého i svojich spolužiakov. Na vyhodnotenie prieskumu sociálnych vzťahov žiakov použijeme metódu sociometrickej matice, terčový sociogram. Sociometrické zistenia nám pomôžu transformovať, skvalitniť klímu triedy i samotný edukačný proces. Prípadne odhaliť patologické javy v sociálnych vzťahoch a tie následne eliminovať. Práca poukazuje na dôležitosť medziľudských vzťahov v socializácii jedinca. V socializácii ako edukačného cieľa.

Kľúčové slová:

Edukačný proces, klíma triedy, osobnosť žiaka, sociálna interakcia, sociálne vzťahy, socializácia, sociogram, sociometria, sociometrická matica, žiak s mentálnym postihnutím.

Annotation

This thesis deals with social relationships, social interaction between students with intellectual disabilities. The aim of this thesis is to focus on examining relationships between students themselves, reveal the negatives and positives in individual relationships, helping students to develop relationships, transform, correct, fix on the basis of the sociometric data and then the appropriate pedagogical guidance, help to improve the learner's perception of himself and their classmates. The evaluation survey of the social relations of students use the sociometric matrix method, the target sociogram. Sociometric findings will help us transformed to improve the climate class and very educational process. Alternatively, to detect pathologies in social relations and the subsequent elimination. The work shows the importance of interpersonal relationships in the socialization of the individual. The socialization than the educational goal.

Keywords:

Educational process, climate class, learner, social interaction, social relationships, socialization, sociogram, sociometry, sociometric matrix, a student with mental retardation.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČASŤ	
1. KLASIFIKÁCIA OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM	10
1.1 Mentálna retardácia	10
1.2 Druhy mentálnej retardácie	16
1.3 Stupne mentálnej retardácie	17
1.4 Etiológia mentálneho postihnutia	19
2. ATMOSFÉRA TRIEDY A SOCIÁLNA SKUPINA	22
2.1 Atmosféra triedy	22
2.2 Sociálne znaky človeka	27
2.3 Sociálna skupina	29
2.4 Osobnosť jedinca s ľahkým mentálnym postihnutím	34
3. EDUKÁCIA ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM	39
3.1 Žiak s mentálnym postihnutím v edukácii	40
3.2 Špeciálna základná škola a jej špecifiká	45
3.3 Štátny vzdelávací program pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím	50
3.4 Podmienky vzdelávania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím	54
PRAKTICKÁ ČASŤ	
4. PRIESKUM SOCIÁLNYCH VZŤAHOV ŽIAKOV	56
4.1 Cieľ a úlohy prieskumu	56
4.2 Hypotézy	57
4.3 Použité metódy, techniky a postupy	58
4.4 Harmonogram postupu	58
4.5 Charakteristika súboru	61
4.6 Analýza údajov	62
4.7 Zhrnutie a odporúčania pre prax	75
ZÁVER	77
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	79
ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK, GRAFOV	84
ZOZNAM PRÍLOH	85

ÚVOD

V rámci diplomovej práce čerpáme i zo sústavy špeciálnopedagogických vied. Súčasťou teoretickej časti práce sú pre nás podstatné poznatky z hraničných odborov ako pedagogika, sociálna psychológia, biológia. Hraničné odbory boli dôležitým zdrojom informácií v centre záujmu ktorých je človek ako bio–psycho–sociálna bytosť. Boli mimoriadne dôležité pre utvorenie uceleného pohľadu na danú tému. V práci vychádzame zo všeobecných základov špeciálnej pedagogiky i zo systému pedagogickej defektológie. Túto definuje Popelář in Vašek (2005, s. 16) ako: *„Vedu, ktorá sa zaoberá príčinami, priebehom a následkami somatických, psychických a sociálnych chýb školskej mládeže, pokiaľ tieto majú bezprostredný význam pre ich výchovu, vzdelávanie a vyučovanie.“*

Sociálne vzťahy sú dôležitou zložkou v procese socializácie. Každý jedinec prechádza zložitým vývinom, v priebehu ktorého vznikajú, menia sa, rozvíjajú, prehlbujú či zanikajú sociálne vzťahy. Od ich kvality závisí stupeň socializácie v podobe integrácie, adaptácie, utility či inferiority. Aby sme socializáciu dosiahli stala sa hlavným cieľom edukácie žiakov s mentálnym postihnutím v podobe optimálneho harmonického rozvoja osobnosti a následného začlenenia do spoločenského, kultúrneho a pracovného života spoločnosti intaktných i jedincov rovnako mentálne postihnutých. V období mladšieho školského veku žiak prechádza mnohými biologickými, psychickými i sociálnymi premenami. Žiak prvého stupňa ŠZŠ je konfrontovaný s množstvom nových skutočností, nové prostredie, ľudia, vzťahy, väzby, povinnosti. Je to jeho nová životná etapa. Prácou by sme chceli žiakov priviesť k pochopeniu dôležitosti a nutnosti utvárania, pestovania kvalitných ľudských vzťahov. Aby sa v budúcnosti nestali oustsidermi, zavrhnutými či izolovanými členmi spoločnosti. Aby zo žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím vyrástli osobnosti schopné samostatného plnohodnotného života v spoločnosti.

Diplomová práca sa zaoberá jedincami s ľahkým mentálnym postihnutím. Hovorí o určitej odlišnosti jedincov s mentálnym postihnutím v kognitívnej a emocionálnej oblasti už na začiatku ich vývinu. Majú zvyčajne

určité problémy s abstraktným myslením, pozornosťou, pamäťou, rečové problémy, problémy správania. Ich vzťahy sú slabé, premenlivé, nestále. Sú ľahko ovplyvniteľní, čo môže mať dopad na ich správania, reagovanie. Aby sme nazreli do osobnosti a sociálnych vzťahov žiaka s mentálnym postihnutím rozdelili sme diplomovú prácu na jednotlivé kapitoly. Prvá kapitola je oboznámením s definíciou, druhmi, stupňami a etiológiou mentálneho postihnutia. Umožňuje nahliadnuť do možností žiaka s mentálnym postihnutím. Druhá kapitola sa zaoberá atmosférou triedy. Aká by mala byť, čo by mala spĺňať. Vyzdvihuje význam spoločenskosti, sociálneho prostredia a sociálneho kontaktu pre život jedinca. Definuje význam sociálnej skupiny a oboznamuje nás s osobnosťou jedinca s ľahkým mentálnym postihnutím. Tretia kapitola je informáciou o edukácii žiakov s mentálnym postihnutím. Tá nám dáva možnosť nahliadnuť do systému špeciálnej základnej školy, štátneho vzdelávacieho programu pre žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím a definuje podmienky vzdelávania žiaka. Spolu tvoria ucelený komplex poznatkov a podkladov pre praktickú časť diplomovej práce.

Cieľom diplomovej práce je zamerať sa na preskúmanie vzťahov medzi žiakmi navzájom, odhaliť negatíva i pozitíva v jednotlivých vzťahoch, napomôcť žiakom vzťahy rozvíjať, transformovať, korigovať, upevniť na základe získaných smerodajných údajov a následným vhodným pedagogickým usmernením, prispieť k zlepšeniu žiakovho vnímania seba samého i svojich spolužiakov. Na zistenie faktov o vzťahoch medzi žiakmi využijeme výskumnú metódu sociometriu. Získané údaje zo sociometrického dotazníka, vyhodnotíme sociometrickou maticou a prostredníctvom terčového sociogramu. Všetky poznatky získané sociometrickým prieskumom sú zhrnuté v časti 4.6 Zhrnutie a odporúčania pre prax a v kapitole Záver.

Nesmieme zabudnúť, že každé dieťa bez ohľadu na vek, pohlavie, zdravotný stav, vierovyznanie, farbu pleti túži po sociálnom kontakte. Našou úlohou je len zistiť, aké prekážky, hendikep mu stoja v ceste pri nadviazaní sociálneho kontaktu. Odhaliť tieto príčiny, pomôcť ich prekonať a napomáhať dieťaťu v napredovaní rozvoja sociálnych zručností, vzťahov a väzieb.

TEORETICKÁ ČASŤ

1. KLASIFIKÁCIA OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Objektom našej diplomovej práce je v rámci špeciálnej starostlivosti mentálne postihnutý jedinec. Z príčiny mentálneho postihnutia sa hromadia problémy, narušenie detí v komunikácii, správaní, učení sa. Tieto problémy sa snažíme eliminovať v našom prípade v sociálnom prostredí triedy, ktorej súčasťou je malá sociálna skupina žiakov. Našou snahou bola zabrániť prehlbovaniu problémov a ich kumulovaniu do ohrozenia žiaka v oblasti biologickej, psychickej, morálnej. Žiaci preto nie sú schopní utvárať, upevňovať a prehlbovať sociálne vzťahy, čo vedie k ich neúspechu v sebauplatnení, neschopnosti k vlastnej sebaúcte, sebaapresadeniu, sebarealizácii. Lahko mentálne postihnutý žiak ako výsledok psychopedickej diagnostiky a naše usmerňovanie sociálnych vzťahov v rámci individuálneho prístupu v edukačnom procese by mali byť pozitívnou základňou v ich životnom napredovaní. Skúsenosti mnohých rodičov a pedagógov vypovedajú o tom, že ak sa spojí ochota, entuziazmus s dostatkom informácií a odborných kompetencií, je možné i dieťa s mentálnym postihnutím začleniť do života spoločnosti, umožniť mu utvárať pevné, hlboké, plnohodnotné sociálne vzťahy a väzby. Miera a spôsob tejto podpory závisia na stupni a type mentálneho postihnutia dieťaťa, s ohľadom na túto skutočnosť sa snažíme vytvárať týmto deťom vhodné podmienky k optimálnemu rozvoju ich schopností, vedomostí.

1.1 Mentálna retardácia

Ak máme pochopiť problematiku mentálnej retardácie potrebujeme sa oboznámiť s jej základnými pojmami, ktoré špecifikuje Kariková (2005, s.45) takto:

- intelekt – rozumová schopnosť daná súborom vrodených funkcií a získaných predpokladov, poznávacej činnosti a vedomostí. Je nevyhnutná nielen zásoba vedomostí a skúseností, ale aj slovná pohotovosť, dobrá pamäť, schopnosť myslenia. Intelekt závisí aj od štruktúry osobnosti.
- inteligencia – schopnosť správne si uvedomiť danú situáciu, porozumieť jej a vedieť ju riešiť čo najvhodnejšie a najrýchlejšia. Závisí od vrodených vlôh jedinca.

Cattella in Prucha (2002, s. 110) vníma inteligenciu v teórii osobnosti ako:

- inteligenciu fluidnú, ktorá je nezávislá na skúsenostiach jednotlivca a daná biologickými predpokladmi, dosiahne maximum v 15 roku života a 20 roku života dokonca klesá a
- inteligenciu kryštalizovanú, ktorá je výsledkom vplyvu prostredia a môže narastať po celý život jedinca.

Poruchy intelektu a to retardáciu ako nedostatočné rozvinutie intelektu a degeneráciu ako postupný úbytok už rozvinutého intelektu. Matulay (1986) vníma mentálnu retardáciu ako narušenie normálneho duševného vývoja v zmysle nevyvinutosti rozličného stupňa vplyvom genetických chýb alebo chorôb prekonaných v gravidite, počas pôrodu a do dvoch rokov po narodení, ktoré zasiahli mozog. Dolejší (1983, s.31) hovorí, že „termín mentálna retardácia nevymedzuje určitú skupinu osôb spadajúcich do daného pásma IQ, ale zdôrazňuje skôr relatívnosť a plynulosť oneskorovania, od najľahších foriem až k formám stredným a ťažkým.“ Langer (1995, s. 27) uvádza, že „*nie je možné určiť príčiny mentálnej retardácie jednotne a jednoznačne pre ich značnú symptomatologickú variabilitu a kvalitatívne a kvantitatívne rozdiely v mentálnom deficite.*“ Ďalší názor na mentálne postihnutie poskytuje Davies (2000, s. 412), ktorý toto postihnutie považuje za: „*poruchy v rozumovom vývine jedinca, ktoré sú spôsobené nečakanými a nešťastnými udalosťami.*“ Hartl (2000, s.442) hovorí, že postihnutie je: „*akákoľvek porucha duševná alebo telesná, dočasná, dlhodobá alebo trvalá, alebo handicap, ktorý jednotlivcovi bráni účinne sa prispôbovať bežným nárokom života*“.

Šramatá in Levická, Mrázová, (2004, s. 62) v tejto súvislosti uvádza, že *„zdravotné postihnutie je porucha psychickej, fyzickej alebo intelektovej funkcie jedinca s trvalými následkami spojené s obmedzenou schopnosťou vzdelávania, s obmedzenou pracovnou schopnosťou, zvýšenými nárokmi na zdravotnícku a sociálnu starostlivosť s podstatne zníženou kvalitou života.“*

Česká psychologička Vágnerová (2004, s. 289) charakterizuje mentálnu retardáciu ako *„neschopnosť dosiahnuť odpovedajúceho stupňa intelektového vývoja (menej než 70% normy), hoci postihnutý jedinec bol prijateľným spôsobom výchovne stimulovaný.“*

Pre diplomovú prácu boli smerodajné pojmy a vzťahy termínov mentálne postihnutie a mentálna retardácia. Bajo in Vančová (2005, s. 138) vymedzil vzťahy medzi pojmami takto: *„Mentálne postihnutie je najširší, najvšeobecnejší, strešný pojem používaný v pedagogickej dokumentácii v školstve, ktorý orientačne označuje prakticky všetkých jednotlivcov s IQ pod 85, teda osoby v pásme mentálnej retardácie a osoby v hraničnom pásme mentálnej retardácie.“* Pojem mentálna retardácia vymedzil ako *„súborné označenie pre výrazne podpriemernú úroveň všeobecnej inteligencie IQ nižšie ako 70, prejavujúcu sa už v útlom detstve a spôsobujúcu aj poruchy prispôsobovania.“* Iná autorka Rubinštejnová in Vašek (1994, s. 37) pokladá za mentálne retardovaných *„tých jedincov, u ktorých je trvale narušená poznávacía činnosť spôsobená organickým poškodením mozgu.“* Vojtík in Vašek (1994, s. 37) uvádza: *„Mentálna retardácia ako stav označujúci neúplnosť alebo nedostatočnosť psychických funkcií najmä v intelektovej oblasti, ktorý vznikol vo vývoji a je združený s poruchou sociálnej prispôsobivosti.“* Anomálny vývin dieťaťa má za následok nízku úroveň inteligencie, neprimerané sociálne správanie, spoločenskú nesamostatnosť, percepčno motorické poruchy, problémy v adaptácii, sociabilite, následnej socializácii, biologicko – somatické poruchy, poruchy myslenia, reči, učenia. Naším cieľom je posunúť hranice priepasti medzi nedostatočnosťou psychických funkcií a sociálnym prispôsobením, usmerňovanie, upevňovanie a podnecovanie sociálnych vzťahov žiakov. Zároveň ich rešpektovanie. Naše vnímanie a uznanie sociálnych vzťahov žiakov ako činiteľ úspechu v edukácii.

Mentálnu retardáciu sme preto vnímali ako multidimenzionálny fenomén, prekrývajúci pedagogické, psychologické, biologické, medicínske, sociálne kvality, funkcie správania sa postihnutého človeka v období od narodenia po smrť. Mentálnu retardáciu (skôr oligofréniu) označuje Slowík (2010, s. 46) ako „vrodené mentálne postihnutie, spôsobené poškodením mozgu dieťaťa pred narodením či počas pôrodu, eventuálne do konca druhého roku po narodení.“ Definícia MR podľa MKCH – 10 (WHO, 2006) ju popisuje ako „stav súvislý s oneskoreným alebo obmedzeným vývojom myslenia, charakteristický hlavne zníženou schopnosťou, ktorá vytvára celkovú úroveň inteligencie – teda schopnosti poznávacie, komunikačné, motorické a sociálne.“ Toto postihnutie je vývojové a trvalé (nezvratné). Mentálnu retardáciu môžeme preto špecifikovať z rôznych hľadísk. Slowík (2007) nám ponúka charakteristiku mentálnej retardácie z týchto hľadísk:

Tab. 1: Charakteristika mentálnej retardácie

Prístup	Definícia
biologický	postihnutie v dôsledku trvalého závažného organického alebo funkčného poškodenia mozgu, syndróm podmienený chorobnými procesmi v mozgu
psychologický	primárne zníženú úroveň rozumových schopností merateľných štandardizovanými IQ testami
sociálny	postihnutie charakteristické dezorientáciou vo svete a v spoločnosti, ktoré obmedzuje zvládať vlastnú sociálnu existenciu samostatne bez cudzej pomoci
pedagogický	znížená schopnosť učiť sa navzdory využitiu špecifických vzdelávacích metód a postupov
právny	znížená spôsobilosť k samotnému právnemu konaniu (vykonávanie zložitých právnych úkonov a rozhodnutí)

Zdroj: Prístupy k definovaniu mentálnej retardácie (Slowík, J., 2007, s. 110)

Ako hovorí Vančura (2007, s. 65): „ak sa rozhodnete mať toto dieťa, váš život bude bohatší a úžasnejší, než si dokážete predstaviť, a vaše dieťa bude rásť a bude milovať, bude si vedomé seba samého a bude nenahraditeľným členom ľudskej rodiny.“

Vašek (1994, s. 37) vníma mentálnu retardáciu ako: „*formu narušeného ontogenetického vývinu, podstatné negatívne odchýlky od normy jednak v úrovni intelektových funkcií, učenia a v sociálnom vývine. Označujeme ju ako stav zastaveného, oneskoreného alebo neúplneho vývinu intelektu, ktorú charakterizujeme predovšetkým podpriemernou inteligenciou.*“ Mentálna retardácia zasahuje i do sfér maturácie, učenia, sociálnej adjustácie. A preto by sme ju nemali chápať ako stav nemenný, definitívny, doživotný ale ako stav, proces nestály, dynamický, menný, ktorý možno vhodnými metódami, prostriedkami usmerniť. My sme chceli tento proces zmeniť, posunúť nahliadnutím do sociálnych faktorov ako sú sociálne vzťahy, sociálna komunikácia, znaky sociálnosti. A pomocou týchto faktorov prispieť k zlepšeniu správania, učenia. Aj v MKCH 10 sa hovorí, že: „*Intelektuálne schopnosti a sociálna adaptácia sa môžu časom meniť, a nech sú akokoľvek nízke, môžu sa zlepšiť vplyvom nácviku alebo rehabilitácie*“ (<http://data.nczisk.sk/>). Preto treba zamietnuť nihilizmus v edukácii, terapii, rehabilitácii mentálne postihnutých. Treba doň naopak vložiť pedagogický optimizmus a entuziazmus, zanietenosť a odhodlanie. Ak máme spoznávať, poznať, usmerňovať, pretvárať, pochopiť život, vnímanie mentálne retardovaného žiaka potrebujeme sa oboznámiť s hlavnými znakmi mentálnej retardácie, ktoré Kariková (2005, s. 46) uvádza a sú to:

- nízka úroveň rozumových schopností – nedostatočný rozvoj myslenia, obmedzenou schopnosťou učenia a následkom toho i ťažšou adaptáciou na bežné životné podmienky.

Postihnutie je vrodené na rozdiel od demencie, ktorá je získaným hendikepom rozumových schopností.

Postihnutie je trvalé a napriek tomu je z hľadiska etiológie možné jeho čiastočné zlepšenie. Je to dané závažnosťou a príčinou defektu, ako aj výchovnými a terapeutickými postupmi.

- myslenie, reč a učenie sa jedincov s mentálnym postihnutím – obmedzenejšia potreba zvedavosti, pasivita, horšie chápanie vzájomných vzťahov, svet je pre ne menej zrozumiteľnejší, javí sa im ako ohrozujúci, sú závislí na iných ľuďoch. Myslenie je stereotypné, rigidné. Slovná

zásoba je obmedzená, vo verbálnom prejave preferujú krátke vety a jednoznačné pojmy. Schopnosť učenia je znížená aj v dôsledku zníženej koncentrácie pozornosti a pamäti. Prevláda mechanické učenie. Motivácia a regulácia je u detí s mentálnym postihnutím potrebná. Majú svoje základné potreby. Čím je postihnutie vážnejšie, tým je uspokojovanie potrieb závislejšie na okolí, s tendenciou ich okamžitého uspokojenia.

Najdôležitejšie potreby mentálne postihnutých podľa Karikovej (2005, s. 46):

- potreba stimulácie – prísun podnetov musí byť primeraný možnostiam chápaniu dieťaťa. Riziko môže vzniknúť pri nedostatočnej stimulácii, ale aj pri nadmernom prísune podnetov. Tento ich môže vyčerpávať a spôsobovať im stres.
- potreba učenia – je vyjadrená tendenciou porozumieť v medziach svojich schopností najbližšiemu okoliu.
- potreba citovej istoty a bezpečia – býva veľmi silná. Citová istota, daná vzťahom s blízkym človekom, je veľmi dôležitá, lebo slúži ako zdroj rovnováhy. Silná býva aj fixácia na rodinu, a to aj v období dospievania, adolescencie a dospelosti.
- potreba sebarealizácie a sebaakceptácie – teda oblasť sebahodnotenia, býva obyčajne prijatou akceptáciou názoru autority dospelšej osoby. Uspokojenie tejto potreby je teda jednoznačne viazané na reakcie ľudí z okolia postihnutého.

Aj keď nie je v našich silách dosiahnuť zodpovedajúci stupeň intelektového vývinu napriek tomu, že tento jedinec bol prijateľným spôsobom výchovne podnecovaný rodinou, i my pedagógovia zostaneme podnetným článkom v motivačnom prostredí školskej triedy pre dieťa mentálne postihnuté naďalej, s tým aby sme mu dodali pocit bezpečia, istoty, sebarealizácie, sebaakceptácie, schopnosti upevňovať vzťahy a nebát sa ich. Pretože ako hovorí Helus (2004, s. 138): „*vzťahy, resp. komunikácia sa pretvárajú (transformujú) do našej osobnosti a stávajú sa tak jej bytostne konštitutívnou súčasťou.*“ Hovoríme v tomto zmysle o interiorizácii interakcií, zvnútorňovaní vzťahov.

1.2 Druhy mentálnej retardácie

Musíme skonštatovať, že i keď začleníme mentálne postihnutého do akéhokoľvek klasifikačného systému, z akéhokoľvek hľadiska na základe merateľných, zrovnateľných údajov, každý z týchto osôb je naďalej jedinečnou a neopakovateľnou osobnosťou. Je originálom, jedinečnou bytosťou. Ak hovoríme o druhoch mentálnej retardácie tak tá je podmienená organicky alebo sociálne. Organicky podmienená mentálna retardácia je porucha centrálného nervového systému. Podľa vývinového štádia poruchy, poškodenia CNS hovoríme o oligofrénii a demencii. Tieto Bajo a Vašek (1994, s. 40-43) charakterizujú ako „*Oligofréniu z gréckeho oligos – málo, fren – duše, myseľ, rozum. Stav zapríčinený štrukturálnou difúznou poruchou mozgu v prenatálnom, perinatálnom alebo postnatálnom vývinovom období – zhruba do druhého roku života dieťaťa ako výsledok rozličných etiologických faktorov.*“ Delíme ju podľa pôvodu na dedičnú (hereditárnu) a vrodenú (kongenitálnu). Iní autori ju delia na primárnu- dôsledkom dedičných činiteľov a sekundárnu, ktorá je dôsledkom poškodenia mozgu pred narodením alebo po narodení. Z etiologických faktorov sa uvádzajú v predkoncepčnom období mutácia génov a aberácia chromozómov žiarením, chemickými látkami alebo neznámymi faktormi. V postkoncepčnom období prenatálnom štádiu sa najčastejšie uvádzajú infekcie, hypoxia, anoxia plodu, žiarenie, pôsobenie toxických látok, endokrinopatia matky, úrazy. V perinatálnom období sa uvádzajú príčiny abnormality plodu, pôrodných ciest, pôrodu. V postnatálnom období sú príčinou infekcie, zápaly a úrazy.

„*Demencia – slabomyselnosť je proces zastavenia, rozpadu normálneho mentálneho vývinu, zapríčinený neskoršou poruchou mozgu, zhruba po druhom roku života dieťaťa.*“ Vývin dieťaťa po narodení prebiehal po stránke somatickej a psychickej normálne, ale neskôr je mozog postihnutých organickou deštrukciou alebo funkcionálnou poruchou na základe rôznych etiologických faktorov. A to môžu byť zápal mozgových blán, úrazy mozgu, poruchy metabolizmu, intoxikácie, degeneratívne a demyelizačné procesy v CNS, DMO, poruchy žliaz s vnútornou sekréciou. Oproti stacionárne

oligofrénii má demencia progresívny charakter, má tendenciu sa zhoršovať, prehľbovať symptómy.

Sociálne podmienená mentálna retardácia – sociálna oligofrénia, pseudooligofrénia, pseudodebilita, sociálna debilita, sociálna slabomyseľnosť. Má zrod v extrémne nevhodnom sociálnom prostredí, pri extrémnej výchovnej a vzdelávacej zanedbanosti, pri nesprávnej výchove alebo absencii výchovy môžu dieťa natoľko retardovať mentálne funkcie, že dieťa môže zostúpiť až do pásma mentálnej retardácie. Ide o nedostatok stimulačných podnetov pre rozvoj mentálnych, citových a osobnostných funkcií. Je to deprivácia ovplyvňujúca mentálnu, emocionálnu, osobnostnú a sociálnu úroveň dieťaťa, jeho vývin.

1.3 Stupne mentálnej retardácie

Stupeň mentálnej retardácie nám hovorí o disproporcionalite chronologického veku k mentálnemu veku. Mentálny vývin postihnutého nepostupoval v tom istom tempe ako vývin chronologický. Klasifikácia mentálnej retardácie podľa stupňa je z psychopedického hľadiska najdôležitejšia. Bajo a Vašek (1994, s. 48-49) uvádzajú členenie inteligenčnej úrovne na štyri základné kategórie:

- podpriemernú inteligenciu (mentálna retardácia)
- duševná zaostalosť (hraničné pásmo mentálnej retardácie)
- priemernú inteligenciu
- nadpriemernú inteligenciu

Medzi podstatné znaky podpriemernej inteligencie (mentálnej retardácie) jednotlivých stupňov môžeme zahrnúť tieto:

- hlboká mentálna retardácia (hlboká idiócia) – sú nevzdelávateľní a nevychovateľní a potrebujú celoživotnú starostlivosť v ústavoch sociálnej starostlivosti pre mentálne retardovaných

- ťažká mentálna retardácia (jednoduchá idiócia) – nemôžeme ich pokladať za vzdeláateľných, ale za obmedzene vychovateľných, sú trvalo závislí od starostlivosti iných
- stredná mentálna retardácia (imbecilita) – napriek vychovateľnosti a práceschopnosti sú imbecili v podstate nesamostatní, odkázaní na dozor, usmerňovanie inými osobami, vedenie a permanentnú kontrolu.

Tab. 2 Stupne mentálnej retardácie

Mentálna retardácia	Zaužívaný termín	Bližšie určenie
hlboká (IQ pod 20)	hlboká idiócia	-
ťažká (20 - 34)	jednoduchá idiócia	-
stredná (35 - 49)	imbecilita	ťažká (35 - 49) stredná (40 - 44) ľahká (45 - 49)
ľahká (50 - 70)	debilita	1
hraničné pásmo mentálnej retardácie (71 - 85)	výrazná zaostalosť ľahká zaostalosť	(71 - 77) (78 - 85)

Zdroj: Vlastná MR obsahuje tieto stupne (Bajo, Vašek, 1994, s. 49)

- deti s ľahkou mentálnou retardáciou sú schopné používať reč účelne v každodennom živote, komunikovať bez výraznejších problémov i keď sa reč vyvíja oneskorene. Sú nezávislí v sebaobsluže, praktických manuálnych zručnostiach i keď tiež oneskorene. Najväčšie problémy im spôsobuje edukácia a to čítanie, písanie, počítanie.
- jedinec s diagnostikovaným mentálnym postihnutím by mal podľa Čadilovej a kol. (2007) spĺňať tieto tri kritériá:
 - znížená úroveň rozumových schopností (IQ nižšie ako 70)
 - problémy v prispôsobovaní sa nárokom bežného života (komunikačné, senzomotorické, samoobslužné schopnosti, zlyhávanie v škole, neschopnosť samostatného života)

- ide o vrodenú alebo získanú poruchu, pri správnej diagnóze dochádza k zlepšeniu len v rámci základného hendikepu.
- hraničné pásmo mentálnej retardácie bolo pre našu prácu smerodajné.

Hoci badáme nejednotnosť termínov ako mentálny podpriemer, mentálna subnorma, hraničná inteligencia, mentálna inferiorita, duševná zaostalosť, slaboduchosť. Ide o pásmo v rozmedzí 71 do 85. Ličko in Bajo, Vašek (1994, s. 52) ho charakterizuje ako: „hraničné pásmo MR“, „výrazná zaostalosť“, „ľahká zaostalosť.“ Renotiérová, Ludíková a kol. (2004) označujú hraničné pásmo mentálnej retardácie ako: „*deti / osoby – jednotlivci s hraničnými problémami.*“ Je špecifický oneskorením myslenia, reči, sociálnej adaptácie. Treba rozvíjať ich schopnosti a kompenzovať ich nedostatky. Môže ísť o deti výchovne a sociálne zanedbané, s poruchami vedomia, ĽMD, s DMO, choré a fyzicky oslabené, duševne infantilné, s neurotickými prejavmi, s poruchami zraku a sluchu, deti menej chápané. Avšak pri priaznivých vonkajších podmienkach, vplyvoch a okolnostiach môžu byť úspešné, no nie bez ťažkostí. Pedagogická prognóza je priaznivá pri primeranej starostlivosti, výchove, vzdelávaní môžu sa tieto deti pracovne a spoločensky primerane uplatniť.

1.4 Etiológia mentálneho postihnutia

Mentálne postihnutie a mentálnu retardáciu je funkčný následok abnormálneho vývinu mozgu a CNS, ktorý vzniká ako dôsledok jeho poškodenia. Abnormálny vývin mozgu a CNS je spôsobený mnohými faktormi v rôznych štádiách vývinu mozgu a CNS. Vančová (2005, s. 139) uvádza tieto:

- endogénne faktory (dedičnosť, hereditárne faktory)
- exogénne faktory (vplyvy vonkajšieho prostredia – biologické, chemické, fyzikálne, enviromentálne, sociálne, patogénne faktory)

Etiologické faktory MP a MR z hľadiska doby pôsobenia:

- prenatalne pôsobiace patogénne faktory
- perinatálne pôsobiace patogénne faktory

- postnatálne pôsobiace patogénne faktory

Niekedy je etiológia nejasná. MP a MR vzniká v rôznych etapách života, kombináciou rôznych prejavov, príznakov, porúch narušení či deficitov. Najzávažnejšie mentálne či viacnásobné postihnutie vzniká v období prenatálneho vývinu. Medzi príčiny mentálnej retardácie podľa Vančovej (2005, s. 140) môžeme zaradiť tieto:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| - infekcia alebo intoxikácia | - poruchy tehotenstva |
| - indikácie psychického charakteru | - vplyvy materiálneho prostredia |
| - traumy alebo fyzikálne faktory | - chromozomálne abnormality |
| - vývinové poruchy | - vplyvy sociálneho prostredia |
| - metabolické a nutričné činitele | - genetické vplyvy |
| - ochorenie CNS a zmyslových orgánov | - mechanické poškodenia |
| - ochorenie CNS a zmyslových orgánov | - neznáme prenatálne, perinatálne, postnatálne vplyvy |
| - ochorenia mozgu veľkého rozsahu | |
| - a kombinácia príčin | |

Beirne-Smith in Černá, M. a kol. (2008, s. 85) uvádzajú: „*čím je stupeň mentálnej retardácie ľahší, tým je väčšia pravdepodobnosť, že presná príčina nebude môcť byť určená:*“

Z aspektu biológie a medicíny pokladá Matulay a kol. (1986) za najčastejšie príčiny spôsobujúce vznik MP a MR tieto:

- prenatálne faktory – chromozomálne aberácie, infekcie matky ako chrípka, ďalej varicella, poliomyelitída, herpes, rubeola, syfilis, toxoplazmóza, listerióza, hemolytická choroba novorodencov, ionizujúce a RTG žiarenie, lieky, chemické látky, diabetes a hypotyreóza matky, alkoholizmus matky, nedostatočná výživa matky, nedonosenosť, krvácanie počas tehotenstva, neskorá gestóza
- perinatálne faktory – mechanické poškodenie mozgu, stlačenie, krvácanie, pomliaždenie pri pôrode, intranatálna asfyxia, hypoxia

- postnatálne faktory – neuroinfekcie CNS, úrazy hlavy a traumatické poškodenia mozgu a CNS, nedostatočná výživa, intoxikácie, iné ochorenia organizmu, ktoré sekundárne zasahujú mozog, metabolické ochorenia, podnetová deprivácia, sociálne faktory
- genetické faktory.

Aj keď si mnohokrát povieme, že kognitívne schopnosti sú pre naše deti nezastupiteľné treba si spomenúť na výrok Keogh (2004, s. 65): *„akokoľvek sú kognitívne schopnosti dôležité, nie sú jediným dôvodom pre úspech. Predchádzajúce skúsenosti a kvalita vyučovania tiež ovplyvňujú úspešnosť žiakov v škole, a rovnako tak i temperament.“*

Faktom však ostáva skutočnosť, že cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je následná integrácia mentálne postihnutého žiaka. Integrácia podľa Fischera a Škody (2008, s. 24) ako: *„vzájomný proces, v ktorom sa obe strany k sebe približujú a menia sa. Rastie obojstranná pospolitosť a súdržnosť. Cieľom integrácie je vytvorenie akceptácie znevýhodnených a „zdravých“ – to znamená dávať i brať na oboch stranách. Integrácia ako snaha o úplné zapojenie hendikepovaného jedinca, splynutie, začlenenie a zapojenie do spoločnosti.“* Rozlišujú tri procesy prispôsobenia sa v rámci integrácie:

- asimilácia – hendikepovaný jedinec sa vyrovnáva so spôsobom a pravidlami správania väčšiny a prevezme ich tak, ako toho bude schopný.
- akomodácia – prispôsobenie sa spôsobom a pravidlám väčšiny, chýba však nutnosť, tlak na potlačovanie odlišností. Hendikepovaný jedinec si utvára pozitívny sebaobraz.
- adaptácia – obojstranné prispôsobenie oboch strán. Cieľom je vzájomné úsilie o priblíženie sa. K rozsiahlym, prebiehajúcim a interaktívnym formám integrácie vedie práve vzájomná adaptácia.

2. ATMOSFÉRA TRIEDY A SOCIÁLNA SKUPINA

Každé dieťa je vníma kontakt so svetom už v perinatálnom období života. V postnatálnom období sa stáva súčasťou života spoločnosti v širšom slova zmysle. V užšom slova zmysle súčasťou primárnej sociálnej skupiny a to rodiny. Počas vývinu dieťaťa sa jeho sociálne kontakty prehlbujú. V mladšom školskom veku sa stáva súčasťou malej sociálnej skupiny a to triedy. Adaptuje sa, prežíva nové kontakty, väzby, vzťahy. Je to pre neho niečo nové neočakávané, plné emócií, očakávaní, prekvapení, možno i odmietania. Stáva sa súčasťou života, mení sa jeho kvalita života, jeho životný štýl i režim dňa. Ocitá sa v novom prostredí – triede, novej sociálnej skupine – spolužiakov, pedagóga, v nových podmienkach. Našou úlohou je ochrana blaha dieťaťa v procese jeho rozvoja.

2.1 Atmosféra triedy

Ako hovorí Trpišiovská a Vacínová (2007) sociálny život to znamená život v nejakej forme jedincov a život v ľudských formách spoločnosti vytvára špecifické podmienky rozvoja a formovania psychiky. Jeho najvýznamnejším činiteľom sa stávajú sociálne vzťahy. V rámci nadväzovania sociálnych vzťahov, pri vzájomnej interakcii v akejkolvek skupine existuje ako hovorí Jan Průcha (2005, s. 333): „*niečo nehmatateľného, ale silne jednotlivcami pociťovaného, čo býva označované ako nálada, ovzdušie, atmosféra, klíma.*“ Zmyslom tejto vzájomnej interakcie ako hovorí Kolář a Vališová (2009, s. 192) je: „*hľadať určitú zhodu v poňatí, názore, v zmysle interakcie, avšak s plným zachovaním možnosti individuálnej rôznosti a vzájomného rešpektu.*“ Pričom prostriedkom tejto interakcie je komunikácia ktorú vníma Kolář a Vališová (2009, s. 192) ako: „*vlastnú nositeľku sociálneho diania. Človek sa stáva človekom predovšetkým preto, že rozumie svetu, ktorý ho obklopuje, že rozumie správaniu druhých ľudí, sociálnym podnetom a zároveň, že sám dáva svojmu*

správaníu sociálny význam.“ Interakcia aj so svojim prostriedkom komunikáciou je dôležitou súčasťou edukačného prostredia, v ktorom žiak a pedagóg tvoria vzájomne sociálne vzťahy s rôznym stupňom intenzity, zložitosti, dĺžky trvania. Samotný vzťah má výberový charakter, ktorý je ovplyvnený momentálnou situáciou, vekom, vzdelaním, záujmami, morálnymi hodnotami, osobnostnou preferenciou účastníkov. V každom edukačnom pôsobení sa stretávame s tromi faktormi, ktoré sú v edukačnom procese dôležité a nezastupiteľné (Pávková a kol., 2008):

- obsah, program (vždy sa niečo robí, uskutočňuje)
- osoby a ich vzájomné vzťahy (vždy sa to robí s niekým)
- prostredie fyzické, psychosociálne, inštitucionálne (vždy je to niekde)

Klíma, ktorá závisí na vytvorení vhodných, optimálnych podmienok s ohľadom na momentálne fyzické, psychické dispozície zúčastnených osôb. V našom prípade žiaka a pedagóga. Žiaka, ktorého vníma Marcela Janíková a kol. (2009, s. 84) ako: človeka, ktorý je v roli vyučovaného subjektu a ktorý nie je obmedzovaný vekovo. Žiak ako jedinec, ktorý sa líši vo vlastnostiach, skúsenostiach, postojoch, správani. Žiak ako:

- osobnosť – vyznačujúci sa určitými vlastnosťami a spôsobilosťami
- individualita – jedinečný, ktorý sa od ostatných odlišuje a zároveň so svojimi odlišnosťami prichádza do kontaktu
- subjekt – človek, ktorý prežíva a je zdrojom konania
- sociálna rola – človek, ktorý niekam patrí, kde je vystavený určitým úlohám a nárokom. V našom prípade patrí do edukačného procesu školy, do školskej triedy.

Ako hovorí Helus in Janíková (2009, s. 85): „*žiak už nie je chápaný ako ten, kto nič nevie ale ten, ktorý má predchádzajúce skúsenosti so svojim poznávaním.*“ V rámci klímy triedy vystupuje ako rovnocenný partner žiaka pedagóg, učiteľ. Učiteľ pri svojej práci musí disponovať určitými osobnostnými vlastnosťami, ktoré špecifikuje Štefan Vendel (2007, s.427) ako:

- osobnostná zrelosť, psychické zdravie, citová vyrovnanosť,
- zodpovednosť, samostatnosť, autonómnosť, zanietenosť, láska k deťom, k práci,

- sebadôvera, dominantnosť, sebaistota, sebakontrola,
- schopnosť riadiť, ovládať spisovnú reč, zodpovedajúci slovník a zreteľná výslovnosť.

Sociálne vlastnosti učiteľa špecifikuje ako:

- spoločenskosť, komunikatívnosť, empatia, ohľaduplnosť.

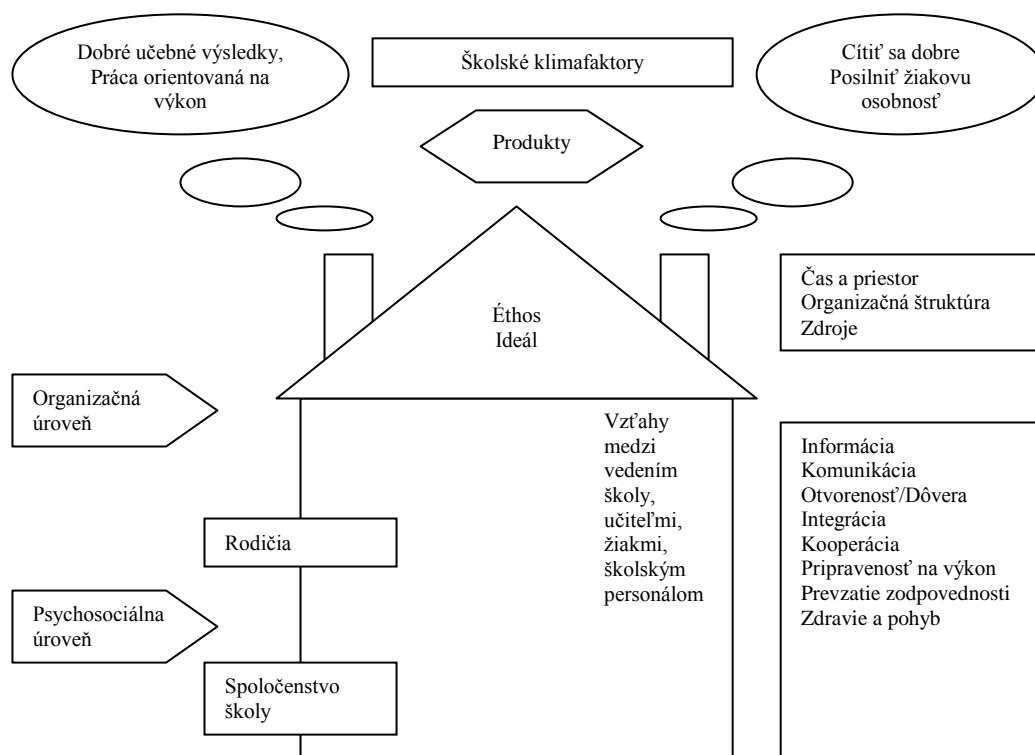
Etické vlastnosti učiteľa špecifikuje ako:

- spravodlivosť, nezištnosť, obetavosť, čestnosť, zásadovosť. Tak ako žiak je súčasťou klímy triedy i pedagóg. Pedagóg, ktorý je v našom prípade pre mentálne postihnutého žiaka nielen riadiacim elementom, ale i emocionálnym satisfaktorom, motivačným činiteľom, poradcom, osobným vzorom správania a konania.

Klímu triedy vníma Petlák (2005, s. 119) ako tú ktorú: „*vytvárajú spoločne všetci žiaci, ktorí chodia do konkrétnej školskej triedy, ale tiež skupiny žiakov do ktorých sa trieda väčšinou rozdeľuje a žiaci, ktorí stoja mimo týchto skupín a samozrejme tiež učitelia vyučujúci v konkrétnej triede. Obsahovo zahŕňa ustálený spôsob vnímania, hodnotenia a reagovania...., čo sa práve v triede uskutočňuje alebo čo sa stalo v minulosti alebo čo sa očakáva, že sa uskutoční.*“ Klíma triedy je proces dlhodobý, závislý od vnímania zúčastnených osôb, typická pre danú triedu, jej učiteľov a žiakov a je rozdielna od momentálnej atmosféry v triede. My sme sa zamerali na sociálne vzťahy žiakov navzájom, na ich usmernenie, rešpektovanie s následným skvalitnením vyučovacieho procesu. S ohľadom na danú skutočnosť je pre nás dôležitá špecifická klíma triedy. Mnohí odborníci sú nejednotní pri vytváraní klímy triedy. Niektorí sa domnievajú, že podstatou klímy triedy sú žiaci, iní že učitelia. Môžeme len vyjadriť svoj názor, že najdôležitejšia je vzájomná interakcia, úcta, rešpektovanie, schopnosť počúvať. Nahliadnuť do tejto témy môžeme cez vyjadrenie niektorých autorov. Gavora (1999, s. 137) hovorí: „*Klíma triedy vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne dostatočne rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy.*“ Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 98) v pedagogickom slovníku klímu triedy špecifikujú ako „*...dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne*

odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov.“ Ak chceme nadviazať iným autorom tak Konarzewski (2004, s. 147) uvádza : „Klíma triedy – to sú všetky pravidlá práce a života v triede, ktoré učiteľ žiakom vstupuje a upevňuje pri didaktických a výchovných situáciách.“ M.W Allodi in Pilch (2003, s. 610) je toho názoru, že: „Klíma triedy je sprostredkovateľom medzi prostredím, organizačnými aspektmi, je charakteristika učiteľa a charakteristika žiakov, ktorá rozvíja interakciu medzi žiakmi a medzi učiteľom a žiakmi.“

Obr. 1: Školské klímafaktory



Zdroj: (Podľa: Seebauerová, R., in Petlák, E., 2006, s. 26)

Ako hovorí Petlák (2005, s. 122) klímu triedy tvoria:

- komunikačné a vyučovacie postupy učiteľa,
- štruktúra participácie žiakov na vyučovaní,
- preferencia učiteľa,

- klíma školy, ktorej súčasťou je daná trieda,
- predpoveď, ktorá sa splní.

Každý pedagóg využíva vlastný spôsob komunikácie. Či už komunikáciu podpornú – vzájomné rešpektovanie, odovzdávanie pocitov, názorov, prianí, potrieb, sklamaní. Alebo komunikáciu obrannú – vzájomné súperenie, nepočúvanie, strach s rozhovoru, napätie, úzkosť, obava z vyjadrenia názoru, postoja. Na vzájomnú komunikáciu a utváranie sociálnych vzťahov vplyva i vzájomná spolupráca žiakov na vyučovaní. Kto sa zapája do aktivít, kto viac, kto menej a kto vôbec. Táto spolupráca je podmienená počtom žiakov v triede, ich lokalizáciou. Čím viac žiakov, tým menšia šanca na interakciu v komunikácii a opačne. Učiteľ sa častejšie obracia na žiakov v predných laviciach. Preferovanie žiaka učiteľom či už na báze sympatie, či antipatie, postoja. Rozdielnosť pohlaví ako indikátor rozdielnosti v komunikácii vo vzťahu učiteľ – žiak (dievča, chlapec). Žiak i učiteľ nie sú len súčasťou klímy triedy ale sú článkom klímy školy. Táto klíma by mala priaznivo vplyvať na rozvoj osobnosti žiaka, v opačnom prípade môže byť osobnosť žiaka vážne poznamenaná. Ako hovorí Nakonečný (2009, s. 404): *„medzi ľuďmi, ktorí sa schádzajú k nejakej spoločnej činnosti, sa začnú vytvárať nielen určité viac či menej záväzné zvyklosti, ale tiež určité vzájomné vzťahy. ..Niektorí z nich sa správajú zdržanlivo a nenápadne, iní naopak dávajú podnety k rôznym akciám, ako spoločenským vychádzkam a zábavám, niečo organizujú, dávajú podnety. Medzi jednotlivcami sa začnú vytvárať vzťahy sympatií, antipatií či ľahostajnosti, niektorí začnú byť obľúbenejší než iní, niektorí sa stanú neobľúbenými, pretože moc šplhajú, nie je s nimi žiadna zábava, neradi sa s ostatnými delia o obsah balíka. Začnú vytvárať sociometrické pozície.“* Vzájomná interakcia žiak – žiak, žiak – učiteľ, upevňovanie vzťahov a klíma triedy má zásadný vplyv na motiváciu žiakov a ich postoj k učeniu. Učiteľ ako napomáhateľ pri plnení úloh žiakov, zadávateľ úloh ako sprostredkovateľ úspechu žiaka. Učiteľ a jeho postoj k žiakovmu neúspechu a postoj k žiakovmu pokroku. Učiteľ ako emocionálny ochranca pred znevažovaním. Učiteľ s dušou dieťaťa hravý, veselý, bezprostredný, usmievavý a šťastný. Učiteľ ako motor k sebaúcte žiakov

pochvalou, úctou, rešpektom, empatiou, altruizmom. A v neposlednom rade učiteľov humor ako prostriedok zvyšovania sebaistoty žiaka, znižovania napätia, predchádzaniu konfliktov a nežiaduceho správania. Humor ako prostriedok uvoľnenia, ako cesta k prílevu novej energie, chuti a radosti k učeniu a jeden zo spôsobov odstránenia úzkosti, frustrácie a dusnej atmosféry.

Ako hovorí Trpišovská a Vacínová (2007, s. 39): *„človek je spoločenská bytosť, vo svojom živote sa bez prítomnosti druhých ľudí nezaobíde. Jednou zo základných podmienok existencie sú teda jeho sociálne vzťahy.“*

2.2 Sociálne znaky človeka

Pre každý vzťah sú charakteristické znaky sociálnosti človeka. Jednou zo všeobecne akceptovaných charakteristík človeka je podľa Kollárika (2004, s. 19) *„jeho sociálnosť, spoločenskosť. Ide o špecifický i všeobecný ľudský fenomén. Špecifický v tom, že sa viaže iba na človeka. Jedná sa o kvalitatívne vyššie formy vzťahov, ktoré sú vyjadrené v podobe sociálneho kontaktu v procese činnosti. Všeobecný charakter sociálnosti spočíva v reálnom fakte, že sa týka každého človeka, je jeho nevyhnutnou pečaťou, znakom a zároveň podmienkou jeho existencie.“* Druhým znakom sociálnosti a sociálnych vzťahov je vzájomný vzťah so sociálnym prostredím v pozícii subjektu a objektu. Tento vzájomný recipročný vzťah je súčasťou života človeka od narodenia po smrť. Sociálne prostredie ako subjekt plní v nadväzovaní sociálnych vzťahov dôležitú úlohu. Má však svoje určité determinanty, ako kvalita a charakter, ktoré sa odrážajú v kvalite, sile, sociálnych vzťahov. Pozícia objektu určuje smerovanie, formy, metódy pôsobenia sociálneho správania v sociálnom prostredí a tým aj celkovú klímu v ňom, prípadne momentálnu atmosféru. Vytváranie sociálnych vzťahov v sociálnom prostredí môžeme pozorovať z viacerých aspektov z pozície rôznych vedných disciplín. V sociálnej psychológii uvádza Kollárik (2004, s. 19) tieto aspekty:

- sociálna, spoločenská determinácia človeka
- význam sociálneho prostredia
- potreba sociálneho kontaktu

Sociálna, spoločenská determinácia človeka ako uvádza Drlíková a kol. (1992, s. 170) „nerovnomerný vývin jednotlivých zložiek osobnosti, ktorý sa prejavuje v poruchách utvárania sociálnych vzťahov.“ Hendikep má dopad na detské skúsenosti v škole. Deti sú vystavené zlému psychosociálnemu prispôsobeniu. Avšak musíme poukázať na to, že niektoré deti sú šťastné a produktívne, iné majú problém s prispôsobením a sociálnymi vzťahmi. Dôležitý je i fakt, že nielen hendikepované dieťa sa prispôsobuje, ale i my jemu. Aké mu vytvoríme podmienky na rast od toho závisí ako hovorí Keogh (2007, 103): „kvalita života detí závisí i od toho, ako reagujú na hendikep . Aby sa dieťa prispôbilo, treba vytvoriť vhodné podmienky a sledovať aký je ich dopad na každodenné životné aktivity. Faktory prispôsobenia detí obsahujú:

- charakteristika dieťaťa, jeho schopností, motivácia, temperament
- sociálne podmienky, ako adaptácia rodiny, sociálna podpora a zdroje
- stres produkujúce faktory, ako je hendikep vnímaný a aká je povaha stratégií zvládania.“

Individuálne rozdiely detí vedú k rôznorodej participácii v činnosti a nadväzovaní vzťahov v triede. Postihnutie môže dieťa obmedzovať v sociálnych vzťahoch ale i pomôcť mu v napredovaní . Ako vieme mentálne postihnutie brzdí dieťa v prispôsobovaní sa, aktivite i nadväzovaní nových sociálnych vzťahov.

Sociálne prostredie – školská trieda ako zlomok, znak sociálneho prostredia potrebný na formovanie sociálnosti a sociálnych vzťahov, a tie následne skvalitňujú kontakt žiaka v činnosti, participácii, napomáhaní. Sociálne prostredie má podľa Kollárika (2004, s. 19): „významné a nezastupiteľné miesto v živote človeka. Človek bez spoločnosti vlastne nemôže existovať, ale svoju sociálnu podstatu môže plne realizovať iba v spoločnosti. To akým smerom sa bude rozvíjať životná dráha človeka a jeho pôsobenie v spoločnosti je vo veľkej miere podmienené kvalitou

a špecifickosťou jeho aktuálneho sociálneho prostredia.“ Našou úlohou je vytvoriť také prostredie, triedu s mentálne postihnutými žiakmi, ktoré víta a oceňuje odlišnosť. Prostredie, spoločenstvo, komunitu ako hovorí Lang a Berberichová (1998, s. 29): *„starajúcu sa o všetkých a otvorenú všetkým, prostredie, kde už deti s špeciálnymi potrebami nie sú iné, pretože každé z nich má svoju cenu.“*

Samotný sociálny kontakt malej sociálnej skupiny detí s ľahkým mentálnym postihnutím charakterizujú spoločné znaky ktoré Oravcová (2005, s. 86) špecifikuje ako:

- interakcia – vzájomné poznanie sa členov skupiny, priama bezprostredná komunikácia, vzájomné väzby
- spoločné ciele – čím uspokojujú i svoje individuálne ciele
- spoločné hodnoty a normy správania – v rámci možností dodržiavanie pravidiel správania, disciplíny
- vedomie súdržnosti a spolupatričnosti – vedomie „my“, spoločné ciele a uspokojovanie individuálnych potrieb
- štruktúra – vzájomné vzťahy členov skupiny, pozícia, rola status
- autonómia – skupina

Sociálna determinácia človeka, sociálne prostredie a sociálny kontakt sú vždy podstatou sociálnej skupiny. Každé dieťa, neskôr žiak je súčasťou skupiny, či už primárnej alebo sekundárnej, ktorá sa v priebehu jeho biodromálnej dráhy rozširuje, mení, skvalitňuje.

2.3 Sociálna skupina

V priebehu života sa každý jedinec stáva príslušníkom rôznych skupín. V našom prípade žiak sa stáva členom malej sociálnej skupiny. Tú charakterizuje Čech (2008) ako skupinu, ktorá pozostáva minimálne z dvoch jednotlivcov, ktorí sa stretli, aby urobili spoločnú činnosť alebo vyriešili nejaký problém. Majú spoločné ciele, vnútornú štruktúru pozícií a rolí jej členov, spoločné činnosti, časté vzájomné osobné kontakty členov, relatívne trvalé

psychologické a sociálne vzťahy medzi členmi, členovia sa dobre poznajú a komunikujú tvárou v tvár, skupina má svoje potreby, hodnoty, normy. Školskú triedu začleníme v tomto prípade medzi malú sekundárnu formálnu sociálnu skupinu, pretože ide ako hovorí Čech (2008) o sekundárny náhodný vzťah sformovaný v dôsledku určitých cieľov, úloh, záujmov a formuje sa na základe uspokojenia určitej potreby, požiadavky, cieľa. Ako hovorí Kollárik (2004, 435): „skupina sú dvaja alebo viacerí vzájomne závislí ľudia, ktorí sa navzájom ovplyvňujú prostredníctvom sociálnej interakcie.“ Toto vzájomné pôsobenie vníma Janíková a kol. (2009) ako vzťah učiteľ a žiak v našom prípade aj vzájomný vzťah s učivom, ale tiež s učiteľovou interpretáciou správania sa žiaka a žiakovými interpretáciami správania sa učiteľa. Dôležitým aspektom v interakcii medzi učiteľom a žiakom je vnímanie (percepčia) druhého človeka. Vzájomné vzťahy sa odrážajú i vo verbálnej a neverbálnej komunikácii medzi učiteľom a žiakom. Zároveň sociálne vzťahy regulujú správanie žiakov, učiteľa s rôznym stupňom intenzity. Zo sociálneho vzťahu jednotlivých členov sociálnej skupiny (školskej triedy) jeho charakteristiky a obsahu sa dá odvodiť miesto a postavenie jedinca (žiaka) voči ostatným jedincom sociálnej skupiny. V rámci sociálnej skupiny (školskej triedy) sú zdrojom jej integrácie záujmy jednotlivých členov (žiakov). Žiaci v triede sa stávajú tvorcami sociálneho procesu svojou skupinovou identitou („my“). Identita, ktorú špecifikuje Novotná (2008) ako vzájomné pôsobenie organizmu, individuálneho vedomia a sociálnej štruktúry, ktorú žiaci nielen tvoria ale i spätne ovplyvňujú, udržujú, obmieňajú a dokonca ju i pretvárajú. Znakom takejto sociálnej skupiny sú spoločný cieľ, spoločné záujmy a trvalejší bezprostredný kontakt ako hovorí Drlíková a kol. (1992) sociálna skupina je sociálna formácia pozostávajúca z určitého množstva osôb, ktoré sú vo vzájomných pozíciách alebo rolách, ktorá má systém hodnôt a noriem, regulujúcich správanie jednotlivých členov pre skupinu dôležitých záležitostí. Prípadne ako určitý počet cieľavedome organizovaných jednotlivcov, ktorí sú v kooperácii, smerujúcej k naplneniu vytýčených spoločenských cieľov. Byť súčasťou skupiny má na vývin dieťaťa mimoriadny a všestranný vplyv. Podľa Zaborovského (1965) môže skupina na základe úloh a pozícií člena

podporovať jeho psychický vývin tým, že vytvára spoločenské cítenie, hodnotové potreby, záujmy, prípadne môže deformovať a brzdiť tento vývin. Pri vytváraní medziľudských sociálnych vzťahov detí berieme teda do úvahy dve východiskové zásady a to individuálnu osobnosť žiaka predstavujúcu jeho postoje, vzťahy jednotlivca k sebe samému, prostredníctvom ktorých realizuje vlastné ciele a potreby v zmysle osobnej sebarealizácie a sociálna, ktorá zastupuje postoje a vzťahy, vyjadrujúce kolektív vystupujú u každého žiaka v určitej symbióze a vzájomnej kooperácii. Je to vzájomné zladenie vzťahov jednotlivca a kolektívu, tak aby kolektív utváral vhodné podmienky, ktoré by umožnili rozvoj individuality. Každá sociálna skupina má dva základné druhy interpersonálnych vzťahov, ktoré je treba rešpektovať. Drlíková a kol. (1992, s. 347-348) ich špecifikuje ako:

- funkčné vzťahy – hierarchické postavenie žiaka v kolektíve, jeho spoločenská funkcia, teda formálna závislosť pripravujúca žiaka na život v spoločnosti, kde treba rešpektovať autoritu, uznávať spoločenské konvencie a organizačnú štruktúru spoločnosti.
- osobne výberové vzťahy – interakcia medzi jednotlivcami v skupine, ktoré sa zakladajú na vzájomnej sympatii, antipatii alebo indiferentnosti. Sú determinované životným prostredím a osobnými kvalitami jednotlivca. Ich náplň je daná časovou a priestorovou blízkosťou.

Ako hovorí Nakonečný (2009, s. 406 – 407) jedinec sa môže v rámci sociálnych vzťahov ocitnúť v rôznych pozíciách v rámci skupiny a to ako:

- hviezda – maximálna hodnota zmiešaného sociometrického statusu - suma všetkých získaných volieb, pozitívnych aj negatívnych
- outsider – osoba, ktorá veľmi volí, ale je málo volená, vcelku odmietaná – veľký počet negatívnych volieb
- zavrhnutý (antihviezda) – táto osoba má minimálny zmiešaný sociometrický status, získala maximum negatívnych volieb
- izolát – osoba, ktorá ani nevolí, ani nie je volená, žije izolovane, „na okraji“ skupiny

- ambivalentný status – komplikovaná pozícia, ktorá má maximálny počet všetkých získaných volieb, pozitívnych i negatívnych (index pasívnej expanzie), avšak nulový zmiešaný sociometrický status
- šedá eminencia – je to osoba v pozadí, ktorá je pozitívne volená lídrom a sama lídrom vybraná, ale inak je izolovaná.

Interpersonálne vzťahy sú špecifické voľby a väzby jednotlivcov v interakčnom socializačnom procese. Sú bezprostredné a vznikajú viac na základe citového prežívania. Formujú sa v dôsledku spoločenského života žiakov, ich vzájomnej sociálnej komunikácie, a to na základe kladného, záporného prípadne indiferentného výberu. Priateľské vzťahy žiakov, sú postavené na osobnom výbere každého jednotlivca, v dôsledku vzájomnej interakcie v podmienkach školskej i mimoškolskej práce. Nie je to len o priateľstve, láske, susedstve ale je to i o zodpovednej závislosti. Preto je našou úlohou žiaka naučiť, že priateľstvo neznamena len prejav súhlasu, uprednostňovania či protekcie. Priateľský vzťah treba utvárať i v prípade názorovej nezhody. Najčastejšie priateľské vzťahy vznikajú na základe osobnostných vlastností ako úprimnosť, dôvera, čestnosť, inteligencia, spravodlivosť, pracovitnosť, spoločnosť, rozvaha. Lenže súčasťou vytvárania priateľských vzťahov sú i prirodzene sa vyskytujúce konflikty medzi žiakmi. Hovoríme o objektívnych konfliktoch a to:

- vzdelanie priateľa, zásahy rodičov, nízke rozumové schopnosti.

Hovoríme o subjektívnych konfliktoch a to:

- nezhody v povahe, charakterové diferencie, nesplnenie pôvodného očakávania, neúprimnosť, sebeckosť, namyslenosť, ohováranie, nedôvera.

Vstupom dieťaťa do školy, školskej triedy žiak vstupuje do vzťahov v ktorých si musí pozíciu získať a udržať. Z hľadiska duševnej hygieny a zdravého vývinu osobnosti žiaka sú tieto vzájomné vzťahy o to náročnejšie u žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím. Vzťah žiaka k spolužiakom môže v tomto prípade prinášať mnohé psychohygienické problémy. Tento vzťah podľa Bartka (1975) môže byť:

- symbiotický – vzťah telesne slabšieho, ale nadaného žiaka k silnejšiemu, menej nadanému prípadne žiakovi mentálne postihnutému. Tento vzťah u jedného brzdí samostatné myslenie, u druhého vytvára nedostatok schopností brániť sa a u oboch ťažkostí v prekonávaní prekážok vlastnými silami.
- parazitický – vzťah telesne silnejšieho žiaka, ktorý si agresivitou a hrozbami vynucuje pomoc pri odpovediach, domácich úlohách... Z hľadiska nežiaduceho pôsobenia na duševnú hygienu je tento vzťah ešte závažnejší, lebo rozvíja agresivitu a hrubosť u jedného a u druhého strach a poddajnosť. Môže byť preto zdrojom vážnych porúch duševného zdravia.
- vzťah vzájomnej spolupráce – je najvhodnejšou formou vzťahov medzi žiakmi a utvára predpoklady na správne vzťahy jednotlivca v budúcnosti.

Žiak akokoľvek sa odlišuje od ostatných sa stáva odmietaným či izolovaným, čo je nepriaznivé pre rozvoj osobnosti žiaka. Väčším problémom je však stav izolácie, neoblúbený, odmietaný žiak hľadá spôsob uznania a ocenenia. Tento začarovaný kruh, môže prerušiť len vhodný pedagogický zásah pedagóga.

Kvalitu sociálnych vzťahov žiakov vyjadruje teda ich pozícia v triednom kolektíve, uznanie, obľúbenosť, sympatia jednotlivých spolužiakov, respektíve učiteľov. Je to akýsi súhrn pozitívnych a negatívnych volieb a odmietaní, ktoré sa realizujú voči niektorým žiakom. Dôležitú úlohu si plní pedagóg, ktorý by mal mať pochopenie a poznať základné štruktúry a kvality vzájomných vzťahov, sociálnych väzieb žiakov, a to predovšetkým z hľadiska sociálnej pozície v triede. Ako hovorí Vágnerová (2008, s. 308): „*i mentálne postihnuté dieťa si môže uvedomiť svoju odlišnosť a môže ju prežívať ako záťaž.*“

2.4 Osobnosť jedinca s ľahkým mentálnym postihnutím

Každého žiaka treba vnímať ako celistvú osobnosť, ktorá prichádza na jednej strane do školy s určitými osobitými skúsenosťami, predstavami, ideálmi, ale na druhej strane prichádza k upevňovaniu, formovaniu, ovplyvňovaniu jednotlivých osobností žiaka. Osobnosť ako ju vníma Špaňhelová (2006, s. 74) „*celok duševného života človeka ... dynamická osoba, ktorá určuje jeho adaptáciu na prostredie, do ktorého sa dostáva a charakteristické spôsoby správania a prežívania tohto človeka. Osobnosť ako stála jednota charakteru, temperamentu, intelektu a tela, čo umožňuje človeku adaptovať sa na prostredie v ktorom žije.*“ Iný s autorov uvádza Požár (2007, s. 52), že sociálne prostredie má na vývin osobnosti enormný, významný podiel a to: „*o osude osobnosti nerozhoduje postihnutie samo o sebe, ale jeho sociálne následky jeho sociálno-psychologická realizácia.*“ Osobnosť každého žiaka tvoria jednotlivé autoregulačné subsystémy osobnosti ako sú motivácia, schopnosti, charakter, temperament. Jan Čáp a Jiří Mareš (2001, s. 145 -162) tieto subsystémy definujú ako:

- motivácia – ako súhrn hybných momentov v osobnosti a v činnosti, súhrn toho, čo človeka poháňa, aby niečo urobil, alebo čo mu v tom zabraňuje. Vyjadruje to prečo žiak niečo robí.
- schopnosti – sú vlastnosti, ktoré umožňujú človeku naučiť sa určitým činnostiam a dobre ich vykonávať. Rozlišujeme: verbálne, numerické, priestorové, pamäťové, percepčné. Súhrnne ich označujeme termínom inteligencia. Vyjadruje to ako dobre to žiak dokáže urobiť.
- rys osobnosti – psychická vlastnosť, ktorá sa prejavuje určitým spôsobom konania, správania a prežívania. Vyjadruje to akým spôsobom to žiak robí – či vytrvalo, alebo bez vytrvalosti, pokojne, alebo so vzrušením, podriadené, alebo prijíma vedúcu rolu.
- temperament – ako časť osobnosti, ktorá je určovaná prevažne biologicky a prejavuje sa spôsobom citového reagovania.
- charakter – druhá časť, ktorá je determinovaná prevažne sociálne a má spoločenský, hlavne morálny význam.

Vítková (2004, s.297-298) a tiež Pipeková (2006, s. 272-273) špecifikujú schopnosti u dieťaťa s mentálnym postihnutím takto. Ľahké mentálne postihnutie býva najčastejšie zapríčinené vplyvom dedičných faktorov, nedostatočnou stimuláciou, prípadne sociokultúrnou depriváciou. V priebehu tretieho roku života dieťa badať ľahké oneskorenie prípadne spomalenie psychomotorického vývinu. Medzi tretím a šiestym rokom sa objavujú už nápadnejšie problémy ako malá slovná zásoba, oneskorený vývoj reči, rôzne poruchy reči, nedostatočná zvedavosť, obsahová chudobnosť, stereotyp v hrách. Hlavné problémy prichádzajú v období povinnej školskej dochádzky. Pri učení sa prejavuje znížená rozumová kapacita, nácvik schopností, návykov, sebaobsluhy trvá omnoho dlhšie ako by malo byť bežné. Pozornosť je povrchová, krátkodobá, nestála, upnutá na jedného človeka. Myslenie je veľmi jednoduché, konkrétne, nesamostatné, nepresné s infantilnými prvkami. Pamäť je mechanická s individuálne rôznou kapacitou. Reč môže byť postihnutá vo všetkých svojich zložkách, či už v artikulácii, neobratnosť rečová, dyslália. Rozvoj sociálnych zručností býva spomalený. Prostredie edukačné a rodinné má veľký význam pri socializácii. V emocionálnej oblasti sa prejavuje afektívna labilita, impulzivnosť, úzkostnosť, zvýšená sugestibilita. Deti sa vzdelávajú podľa príslušného vzdelávacieho programu, najčastejšie v špeciálnej základnej škole, majú možnosť integrácie do bežnej základnej školy pri splnení podmienok integrácie. Je potrebné zvládnuť vyučovanie v jednoduchých učebných oboroch v odborných učilištiach alebo jednoduché pracovné činnosti v praktickej škole. Je to potrebné pre ich optimálny harmonický rozvoj s cieľom úplnej integrácie do spoločnosti a udržiavanie sociálnych vzťahov. Ako hovorí Argyle a Trower in Vybíral (2009, s. 25), *„ľudská spoločnosť je v podstate sieť vzťahov medzi ľuďmi. Keď si ju predstavíme ako rybársku sieť, tak uzly predstavujú ľudí a povrázky či laná vzťahy medzi nimi. Ale čo to vlastne je, toto lanové v ľudskom svete? Jedna odpoveď je, že je to komunikácia.“*

Sociálne vzťahy medzi žiakmi navzájom, či žiakom a učiteľom ovplyvňuje i samotný temperament žiaka. Nemôžeme si vybrať, ale môžeme sa

usilovať zvládnuť, usmerniť temperament žiakov. Temperament žiaka je jedným z atribútov, na ktorý treba prihliadať pri tvorbe sociálnych vzťahov v triede. Osobnostné rysy žiakov, ich temperament slúži k aktivizácii a povzbudeniu určitého správania. Jeden žiak túži po aktivite, súťaži, iný po riskantných činnostiach, ktoré žiaka stimulujú. Iní žiaci uprednostňujú pokojné, interakčné situácie, venujú sa svojim záujmom. Iní žiaci sú najšťastnejší v kolektíve, keď sú sami sú smutní, nespokojní. Tieto rozdiely následne prispievajú k vzťahu učiteľ – žiak, žiak – žiak. Priateľský žiak, otvorený vyhľadáva sociálne situácie, hanblivý, uzavretý žiak sa im vyhýba, impulzívny, aktívny žiaci sú roztržití a ich aktivity môžu mať i negatívne následky. Rozumní, rozvážni žiaci sa držia v ústraní a nemusia sa zapájať. Na tento temperament reaguje učiteľ niekedy tak, že prioritou vyučovacieho procesu sa nestane výchova a vzdelávanie, ale zvládanie správania. Preto je dôležité sledovať vzájomné vzťahy detí, ich náklonnosť a predchádzať nedorozumeniam. Jedna z autoriek Keogh (2007, s. 31-33) rozlišuje tieto temperamentné typy žiakov:

- ľahko zvládnuteľné – adaptácia na zmeny, pozitívna odozva na novinky, pravidelnosť, priateľské, sociálne orientované deti, uvoľnené, nefrustrované, prirodzené,
- problémoví žiaci – biologická nepravidelnosť, negatívne nálady, negatívne odozvy na novinky, prehnane reagujú, nepredvídateľné popudlivé, nervózne, menej prispôsobivé triednym pravidlám,
- pomalí žiaci – mierna negatívna odozva na novinky, pomalá adaptácia na zmeny.

Žiaci mentálne retardovaní sú skôr pasívni, preferujú kontakt so známymi osobami. Sú pozorovateľmi sociálnych situácií a interakcií, ale ťažšie chápajú ich podstatné znaky a zmysel. Sú infantilnejšie. Mentálna retardácia sa prejavuje v správaní a reagovaní postihnutých. Podľa typov správania rozlišuje Kariková (2005, s. 47) typ:

- eretický – deti nepokojné, vzrušivé, dráždivé, proces vzruchu a útlmu prebieha patologicky rýchlo, vzruch prevláda nad útlmom. Výrazná je instabilita, motorický nepokoj, impulzivita, afektívna výbušnosť

a agresivita. Neobsedia, sú stále v pohybe, kazia a ničia veci a predmety. Sú ťažko ovládateľné a neradi sa prispôsobujú požiadavkám a disciplíne. Majú nedostatočnú pozornosť, čo sa prejavuje v učení, vnímaní a zapamätávaní. Myslenie je zrýchlené, málo hodnotné, s primitívnymi asociáciami. Deti sú citovo nestále a majú slabú vôľu.

- apatický – deti pasívne, málo reagujúce, s nedostatkom prirodzenej aktivity. Prenos vzruchu a útlmu prebieha patologicky pomaly, pričom útlm prevláda nad vzruchom. Výrazná je nepohyblivosť, nečinnosť. Deti sú malátne, prejavujúce sa motoricky jednoduchými a nediferencovanými stereotypnými pohybmi. Voči podnetom sú ľahostajné, v učení je problém motivovať ich a aktivizovať, nehrajú sa a nie sú zvedavé, len pasívne pozorujú okolie. Málo si zapamätajú, málo sa naučia a málo čo vedia z naučeného použiť. Ich vôľa je zväčša slabá.
- nevyhranený – medzi eretickým a apatickým typom je široká škála prechodných typov detí, u ktorých procesy vzruchu a útlmu sú relatívne vyrovnané. Tieto deti majú najlepšiu prognózu z hľadiska výchovy, sociálnej adaptácie a integrácie.

Ako uvádza Vágnerová a kol. (2000, s. 161), „*akékoľvek postihnutie úplne všeobecne vedie k obmedzeniu sociálneho kontaktu a tým i skúsenosti s rôznymi sociálnymi rolami.*“

Preto je dôležitá v rámci sociálnych vzťahov žiakov navzájom a žiakov a učiteľa zosúladiť typológiu, temperament žiakov a život triedy. Trieda ako súčasť života žiakov, v ktorom sa snúbia obsah a povaha študijného plánu, organizácia vyučovania, spôsob vyučovania, usporiadanie času, priestoru s ohľadom na schopnosti, záujmy a temperament žiakov. Ako hovorí Keogh (2007, s. 41) : „*trieda je verejné miesto. Deti sú si vedomé úspechov a neúspechov ostatných rovnako ako svojich a sú citlivé na reakcie učiteľov na ostatné deti.*“ Jedným z mikroprostredí kde ovplyvňujeme temperament, správanie a učenie žiaka nie je len rodina. Jej následníkom je škola a predovšetkým daná trieda, s danou malou sociálnou skupinou žiakov

približne rovnakého veku a v našom prípade i žiakov špecifikovaných ako ľahko mentálne postihnutých. Trieda ako prostredie pre učenie so svojou špecifickou klímou.

3. EDUKÁCIA ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Každé dieťa túži po poznávaní a poznaní. My rodičia, pedagógovia, asistenti sme len sprostredkovatelia ich túžby po poznaní. Snažíme sa svojim deťom vštepiť morálne hodnoty, postoje voči svetu, seba samému za ktoré by sa nemuseli v priebehu svojho života hanbiť. O to ťažšia, namáhavejšia a zodpovednejšia je táto práca s mentálne postihnutým dieťaťom. Vychovať ho a poskytnúť mu adekvátne možné vzdelanie, aby bol schopný stať sa plnohodnotnou súčasťou spoločnosti je proces zodpovedný, namáhavý, hodný uznania. Podľa Švarcovej (2000, s. 20): *„medzi najhumánnejšie a najdemokratickejšie vnímanie vzdelávania patria názory jedného z najväčších českých a svetových mysliteľov v oblasti pedagogiky J. A. Komenského, nestratili svoju platnosť ani s odstupom niekoľkých storočí.“* J. A. Komenského in Valenta, Muller (2009, s. 19) uvádza v Pampédii alebo Vševýchove, že: *„... od učenia, múdrosti a vzdelávania nesmie byť nikto vyňatí, ak nepoviem vzdal'ovanie... Nie je teda nikoho, komu by múdrosť nebola potrebná, aj keď jeden je postavený na vyšší stupeň než druhý, nikto nesmie byť zanedbávaný úplne.“* V tomto celom procese edukácie je preto nevyhnutné rešpektovať práva na dôstojnosť, slobodu, rovnosť a spravodlivosť. Podstatou tejto práce je mať na pamäti práva dieťaťa, ktoré Bakošová (2008, s. 135 – 136) interpretuje takto:

- dieťa potrebuje istotu, aby mu spoločnosť poskytovala istotu
- dieťa potrebuje istotu byť akceptované ako rovnoprávny člen spoločnosti
- dieťa potrebuje emocionálne kladné prostredie prejavovania lásky
- dieťa má byť rešpektované ako jedinec s možnosťou rozvoja
- dieťa má byť rešpektované ako jedinec, ktorý si chce potvrdiť svoju identitu
- dieťa má byť rešpektované ako individualita, ktorá si tvorí svoj vlastný život

Ľudské práva dieťaťa uvádza Mihálik (1996, s. 41) ako:

- právo na vzdelanie a na slobodný výber ciest vzdelávania, slobodný výber povolania podľa schopností, bezpečnosť a slobodu, liečenie, uspokojovanie duchovných a biologických potrieb, ochranu pred týraním a pracovným zneužívaním, ochranu proti negatívnym vplyvom, najmä mimo školy, osobné istoty a spokojnosť bez obáv a strachu, slobodný výber alternatívnej školy, slobodu náboženského vyznania a svetonázor, plnohodnotnú výchovu v duchu ideálov demokracie a humanizmu
- právo na kultúrne a humánne zaobchádzanie so žiakmi, vyučovanie bez preťažovania, slobodný výber voliteľných a nepovinných predmetov, rozvoj prirodzených schopností a záujmov, spravodlivé hodnotenie, objektívne diagnostikovanie a klasifikovanie, individuálnu starostlivosť a pomoc zo strany učiteľa, spravodlivé riešenie problémov a ťažkostí, odpočinok, pomoc postihnutým deťom, aktívnu spoluprácu učiteľov a žiakov..

Je len na nás tieto práva rešpektovať.

3.1 Žiak s mentálnym postihnutím v edukácii

Edukácia ako súhrnný pojem pre výchovu a vzdelávanie. Špeciálnu edukáciu mentálne postihnutých špecifikuje Vančová (2005, s. 194) ako: *„proces zámerného formatívneho a informatívneho pôsobenia relevantného prostredia na osobnosť jednotlivca so špeciálnymi edukačnými potrebami vyplývajúcimi z mentálneho postihnutia s cieľom zabezpečiť proces učenia, dosahovania pozitívnych zmien v kvalite a kvantite vychovateľnosti a vzdelanosti, rozvíjania a harmonizácie osobnosti v jej komplexnosti na základe komunikačno-informačných interakcií prostredníctvom špeciálnopedagogických edukačných intervencií.“* Edukácia je uskutočnená špeciálnopedagogickou intervenciou ako cieľavedomou, zámernou, plánovanou aktivitou, prostredníctvom ktorej sa realizuje interakcia medzi

mentálne postihnutým žiakom a prostredím s cieľom pozitívne ovplyvniť rozvoj osobnosti mentálne postihnutého žiaka. Intervencia ako zásah z vonku prostredníctvom fundovaného špeciálneho pedagóga. Ako hovorí Fontana (2003, s.174) mentálne postihnutému dieťaťu: *„musí byť poskytnutá príležitosť zažiť úspech, nech je to na akejkoľvek nízkej úrovni výkonu. Rozhodujúci je tu sám zážitok úspechu, nikdy nie absolútne dosiahnutý výkon. Týmito zážitkami získavajú deti sebadôveru, vymaňujú sa zo syndrómu „nedokážem to“ a sú povzbudzované, aby postupne zvyšovali svoje aspirácie, pokiaľ nebudú fungovať na najvyššej úrovni svojich možností.“* Vo výchove žiakov s mentálnym postihnutím je dosiahnutie optimálneho harmonického rozvoja osobnosti žiaka s ohľadom na druh, stupeň, závažnosť postihnutia s cieľom jeho plnohodnotného začlenenia do pracovného a spoločenského života. Jej výsledkom je socializácia, ktorú Špaňhelová (2006) vníma ako postupné začleňovanie dieťaťa do celej spoločnosti. Uskutočňuje sa prostredníctvom nápodoby a identifikácie. Dieťa získava väčšie sebavedomie. V rámci identifikácie sa dieťa stotožňuje so skupinou, v ktorej žije alebo kam sa dostane. Táto skupina je mu primeraná, cíti sa v nej spokojne, dokáže sa stotožniť s jej pravidlami a je schopné prijať cieľ skupiny. Socializácia je dlhodobý proces, ktorý začína v rodine, pokračuje v kolektíve počas celej biodromálnej dráhy dieťaťa.

Cieľom vzdelávania je nadobudnúť, osvojiť si súhrn poznatkov, vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov u mentálne postihnutého dieťaťa obmedzených, ale o to dôležitejších, ktoré sa dosahujú v procese učenia sa, vzdelávania. Cieľom je všestranný a harmonický rozvoj duševných a telesných postihnutých detí s možnosťou ich neskoršieho pracovného zaradenie. Je to príprava na život, kde vzdelanie má len informatívnu funkciu. Vzdelávanie mentálne postihnutých detí prebieha v špecifických vnútorných a vonkajších podmienkach. Odlišný je i obsah vzdelávania, organizácia vyučovania, metódy, formy, prostriedky vyučovania a učenia, odlišné sú i výsledky vzdelávania a uplatnenie žiakov. Determinantom je druh, stupeň, rozsah, závažnosť postihnutia, prostredie v ktorom dieťa žije. Obsah vzdelávania ako systém učiva, normatívne stanovený učebnými plánmi a osnovami. Pre potreby našej

diplomovej práce sú smerodajné učebné plány špeciálnej základnej školy variant A.

Tab. 3 Učebný plán špeciálnej základnej školy

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský jazyk	10	11	11	7	7	6	5	5	5
Čítanie	4	5	5	3	3	3	2	2	2
Písanie	2	2	2	1	1	-	-	-	-
Vecné učenie	2	2	2	-	-	-	-	-	-
Prvky Hv	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Prvky Vv	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Gramatika	-	-	-	2	2	2	2	2	2
Sloh	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Vlastiveda	-	-	-	2	3	3	-	-	-
Občianska výchova	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Dejepis	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Zemepis	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Prírodopis	-	-	-	-	-	-	2	2	1
Fyzika	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Chémia	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Hudobná výchova	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Výtvarná výchova	-	-	-	1	2	2	2	2	2
Pracovné vyučovanie	3	3	3	4	4	5	6	6	6
Telesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Spolu	20	22	22	23	25	25	28	28	29
ILS	3	2	2	1	1	1	-	-	-
Náboženská výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Etická výchova	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Záujmové útvary	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2

Zdroj: Učebný plán špeciálnej základnej školy s redukovaným obsahom vzdelávania (variant A - bývalá osobitná škola) Vančová (2005, s. 330)

Efektívny postup, metódy pedagóga a poznanie samotných potrieb mentálne postihnutého žiaka sú dôležitým faktorom na začlenenie žiaka do kolektívu. Mentálne postihnutý žiak má mnohokrát problémy v komunikácii, pozornosti, schopnosti sústrediť sa, myslení, pamäti, hrubej a jemnej motorike, hyperaktivite, ľahkej unaviteľnosti, úzkosti, fóbii... Týmto problémom dokáže

pedagóg čeliť adekvátnymi metódami a zásadami edukácie pre mentálne postihnutých žiakov a tie charakterizuje Uzlová (2010, s. 66) takto:

- jasné a jednoduché pokyny – pri zadávaní úloh musíme dbať, aby dieťa pochopilo, čo po ňom chceme. Pokyny musia byť jednoduché, jasné, podané deťom zrozumiteľným jazykom
- motivácia k učeniu – negatívna motivácia nie je vhodná pre dieťa s mentálnym postihnutím, dieťa treba motivovať pozitívne a to pochvalou, pohladkaním, odmena – sladkosť, obrázok, obľúbená činnosť, prechádzka, hra, kreslenie, práca na PC, prípadne sa zapoja emócie ak budeš pekne pracovať urobíš mi radosť
- názornosť – používaním obrázkov, kartičiek, trojrozmerné modely, prírodniny, látky, materiály. Pre dieťa je vhodné názorné pomôcky nielen vidieť ale sa ich aj dotknúť, ovoňať ich, ochutnať, skúsiť či vydávajú zvuk, majú hladký alebo drsný povrch, sú lepkavé... napomáha to lepšiemu zapamätaniu si a efektívnejšiemu učeniu sa
- striedanie činností – pretože žiak neudrží príliš dlho svoju pozornosť, je nesústredený, prípadne sa skoro unaví, poskytnúť mu treba priestor na odreagovanie sa formou relaxačných a uvoľňovacích cvikov
- časté opakovanie – na podporu zapamätávania, získané poznatky upevňovať opakovaním a to zábavnou formou na prilákanie pozornosti dieťaťa
- zapojenie a precvičovanie motoriky – rozumové schopnosti sa rozvíjajú spolu s rozvojom hrubej a jemnej motoriky, preto je treba zapojiť do vyučovania pohyb v čo najväčšej možnej miere. Hrubá motorika sa môže precvičovať preťahovaním, poskakovaním, krúžením, pantomímou činností, vyjadrením hudby pohybom. Jemná motorika sa rozvíja v rámci výtvarnej výchovy, modelovaním, vytrhávaním, skladaním z papiera, navliekaním korálikov, vyfarbovaním, precvičovaním prstov, ruky pred písaním, grafomotorické cviky
- štruktúrované učenie – systém ktorý napomáha deťom porozumieť tomu, čo sa od nich očakáva. Učenie je navrhnuté tak, aby minimalizovalo problémy so správaním, vytvorením zrozumiteľného

prostredia, v ktorom sú deti úspešné. Dieťa má jasnú predstavu o množstve práce, o dobe, spôsobe jej ukončenia.

Ak má byť edukácia mentálne postihnutých moderná musí zároveň rešpektovať princípy integrácie, inklúzie, normalizácie, humanizácie a jej kritéria. Tie Vančová (2005) definuje:

- vychádzať z individualít mentálne postihnutého jednotlivca a z jeho špeciálnovýchovných a vzdelávacích potrieb
- mentálne postihnutého jednotlivca chápať ako komplexnú osobnosť v procese vývinu, zmien, nie ako staticky izolovaný prejav vyplývajúci z postihnutia
- orientovať sa na identifikáciu existujúcich využiteľných kapacít jednotlivca, s využitím špeciálnopedagogických a edukačných intervencií
- jednotlivca chápať a posudzovať v interakcii s jeho užším edukačným a širším spoločenským prostredím
- jednotlivca chápať ako aktívneho spolutvorcu edukácie
- vychádzať z toho, že každý, aj hlboko mentálne a viacnásobne postihnutý jednotlivec je v určitej miere prístupný aktivitám podnecujúcim proces učenia a rozvíjajúcim jeho osobnosť
- edukáciu orientovať na zmysluplnosť a využiteľnosť v praktickom živote
- vytvárať podmienky na komunikáciu s okolím
- v edukácii dbať na intenzívnu spätnú väzbu
- edukačné prostredie vytvárať bez stresu a frustrácie minimalizujúce nežiaduce správanie mentálne postihnutého jednotlivca
- edukačné aktivity striedať so stimulačnými, kompenzačnými, korekčnými, reedukačnými, ako aj relaxačnými terapeutickými aktivitami
- vychádzať z dôslednej vstupnej a priebežnej špeciálnopedagogickej diagnostiky ako kľúčového faktora určujúceho výber a vhodnosť edukačných intervencií

- edukačný proces, chápať ako tímový proces v spolupráci s rodičmi a odborníkmi zaoberajúcimi sa príslušným jednotlivcom.

Aby sme cieľ edukácie v podobe socializácie dosiahli musíme žiakom poskytnúť i priestor na sociálnu činnosť ako mechanizmus socializácie. Jej zložkou je i hra, ktorú charakterizuje Trpišovská a Vacínová (2007, s. 74) ako tú, ktorá:

- rozvíja poznávacie funkcie dieťaťa
- dieťa do hry premieta svoj pohľad na svet
- kompenzuje nesplnené prania, sklamaná, pocit menejcennosti
- uvoľňuje psychické napätie
- umožňuje seberealizáciu.

Iný autor Slomek (2010, s. 35) uvádza že hra:

- vedie k dodržiavaniu pravidiel
- učí sebaovládaniu, vrátane zvládania afektívnych prejavov
- je prostriedkom k prekonávaniu únavy
- má výrazne motivačné dopady
- pestuje morálne vlastnosti – ohľad na druhých, spolupodiel

v kolektívnej hre, upevňuje a formuje vzťahy. Dôležitou podmienkou je aktívny podiel pedagóga – diagnostika, registrácia spontánnosti dieťaťa, ovplyvňovanie priebehu hry, uplatňovanie rozhodovacích kompetencií a riadenie.

3.2 Špeciálna základná škola a jej špecifiká

Špeciálna základná škola má za cieľ optimálne harmonicky rozvíjať možné potenciality a osobnosť jedinca s mentálnym postihnutím. Ako hovorí Helus (2004, s. 10): *„obrat k dieťaťu je záležitosťou jeho osobnostného poňatia – teda takého chápania dieťaťa a takého prístupu k nemu, ktoré nás orientujú na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, ktorými tieto svoje potenciality realizuje.“* Žiakom s mentálnym postihnutím poskytuje výchovu

a vzdelávanie špeciálna základná škola pre žiakov s mentálnym postihnutím, praktická škola a odborné učilište. (Z.Z. 322, 2008, §2, odsek 6)

Systém inštitucionálnej starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím možno diferencovať z viacerých hľadísk:

- hľadisko zriaďovateľa: - inštitúcie štátne, neštátne (cirkevné, súkromné, zriadené nadáciou, občianskym združením, neziskovou organizáciou)
- hľadisko rezortné: - inštitúcie v rezorte školstva, práce sociálnych vecí, zdravotníctva,
- hľadisko veku mentálne postihnutých : - inštitúcie pre deti, mládež, dospelých a starých,
- hľadisko pohlavia : - inštitúcie pre chlapcov, mužov, dievčatá, ženy, koedukované
- hľadisko dĺžky prevádzky a poskytovanej starostlivosti: - inštitúcie s dennou starostlivosťou, celodenné, týždenné, celoročné,
- hľadisko filozofie starostlivosti: - inštitúcie integrovanej starostlivosti, inštitúcie segregovanej starostlivosti
- hľadisko cieľových zámerov : - inštitúcie edukačné, reedukačné, poradenské, liečebné, rehabilitačné, sociálno-právnej ochrany, záujmové inštitúcie, nadácie, občianske združenia, neziskové organizácie, neinvestičné fondy (Vančová, 2005, s. 220)

Pre našu prácu sa bližšie pozrieme na rezort školstva a systém inštitúcií pre osoby s mentálnym postihnutím:

A) špeciálne školy pre žiakov s mentálnym, viacnásobným postihnutím a žiakov s autizmom (môžu byť zriaďované ako štátne, cirkevné a súkromné):

A 1) špeciálne základné školy:

- špeciálna základná škola pre žiakov s mentálnym postihnutím členená vnútorne podľa stupňa mentálneho postihnutie na :
 - vzdelávací variant A – ľahko mentálne postihnutých (pre naše potreby najvyšší počet žiakov pre variant A pre druhý až piaty ročník je 8 žiakov v triede (Vyhláška o špeciálnych školách 322/2008, §5, odsek 2)
 - vzdelávací variant B – pre stredne mentálne postihnutých

- vzdelávací variant C – pre ťažšie mentálne a viacnásobné postihnutie
 - špeciálna základná škola pre žiakov s viacnásobným postihnutím:
- ŠZŠ pre žiakov so sluchovým postihnutím
- ŠZŠ pre žiakov so zrakovým postihnutím
- ŠZŠ pre žiakov s telesným postihnutím
- ŠZŠ pri zdravotníckych zariadeniach
- ŠZŠ pre žiakov nehovoriacich, chybne hovoriacich
- ŠZŠ pre žiakov ťažkovychovatel'ných
- ŠZŠ pre žiakov s narušeným psychosociálnym vývinom
 - špeciálna základná škola pre vzdelávanie žiakov s autizmom

A 2) odborné učilištia:

- odborné učilište pre žiakov s mentálnym postihnutím
- odborné učilište pre žiakov s viacnásobným postihnutím
- OU pre žiakov so sluchovým postihnutím
- OU pre žiakov so zrakovým postihnutím
- OU pre žiakov s telesným postihnutím
- OU pre žiakov s psychosociálnou narušenosťou alebo ťažkovychovatel'ných

A 3) praktické školy:

- praktická škola

A 4) prípravný ročník špeciálnej základnej školy:

- prípravný ročník špeciálnej základnej školy

A 5) špeciálne integrované triedy:

- špeciálne integrované triedy pre žiakov s mentálnym postihnutím v bežných školách

B) špeciálne školské zariadenia pre žiakov s mentálnym viacnásobným postihnutím a autizmom (zriaďovať ako štátne, cirkevné, súkromné):

B 1) výchovno- vzdelávacie zariadenia:

- predškolské zariadenia:
 - materská škola

- špeciálna materská škola pre deti s mentálnym postihnutím, viacnásobným postihnutím
- špeciálna integrovaná trieda v materskej škole
 - školský klub, školské stredisko záujmovej činnosti, centrum voľného času
 - domov mládeže
 - škola v prírode

B 2) špeciálne výchovné zariadenia:

- zariadenia výchovnej prevencie:
 - centrum výchovnej a psychologickkej prevencie
 - liečebno-výchovné sanatórium
 - diagnostické centrum
 - zariadenia náhradnej výchovy:
 - detský domov
 - reedukačný domov
 - reedukačný domov mládeže
 - profesionálna náhradná výchova v rodine
 - samostatná výchovná skupina

B 3) poradenské zariadenia:

- pedagogicko-psychologická poradňa
- zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva:
 - špeciálnopedagogická poradňa
 - detské integračné centrum
 - výchovný poradca
 - školský psychológ
 - školský špeciálny pedagóg

B 4) záujmovo-vzdelávacie zariadenia (nie pre mentálne postihnutých)

B 5) školské účelové zariadenia:

- zariadenia školského stravovania
- zariadenia praktického vyučovania
- zariadenia služieb škole (Vančová, 2005, s. 221-222)

Ešte existuje členenie v rámci rezortu práce a sociálnych vecí, zdravotníctva. Toto je len časť kde všade sa dieťa s mentálnym postihnutím môže vzdelávať a vychovávať s ohľadom na druh, stupeň postihnutia a životné podmienky v ktorých sa ocitlo. Špeciálne základná škola variant A má prípravný ročníka a deväť ročníkov (Vyhláška o špeciálnych školách 322/2008, § 6). Žiak s mentálnym postihnutím sa hodnotí a klasifikuje podľa pravidiel hodnotenia a klasifikácie prospechu a správania v špeciálnych základných školách primerane k mentálnemu postihnutiu a možnostiam vyplývajúcim z jeho postihnutia (Vyhláška o špeciálnych školách 322/2008, § 9). Vyučovanie žiakov v prvom až štvrtom ročníku trvá maximálne 5 vyučovacích hodín denne. Cieľom edukácie žiakov s MP v ŠZŠ je rozvíjanie individuálnych schopností, daností žiakov s mentálnym postihnutím tak, aby si osvojili podstatné vedomosti, zručnosti, návyky potrebné pre ich život prípadne profesionálnu orientáciu, aby boli schopné vytvárať správne postoje, nadväzovať dobré vzťahy k sebe samým, i k iným ľuďom, životnému prostrediu, aby boli pripravený na reálny praktický život, a mohli sa do tohto života zapojiť primerane svojim možnostiam. V súčasnosti má týmto žiakom pomôcť prípravný ročník pre deti mentálne postihnuté s ohľadom na ich druh, stupeň mentálneho postihnutia ich sociokultúrne prostredie, individualitu a jedinečnosť. Prípravný ročník je prostriedkom nadväzovania vzťahov, väzieb, uspokojovania potrieb, systémom učenia pozitívnym hodnotením. Jeho ciele a úlohy sú (Vančová, 2005):

- vzbudiť u detí záujem o školskú prácu
- budovať dobrý vzťah k učeniu a potrebu učiť sa
- učiť sa žiť v kolektíve, pomáhať si i prispôsobovať sa
- utvárať sociálne vzťahy a žiaduce správanie
- maximálne rozvíjať schopnosti detí, potrebné pre vstup do 1. ročníka
- rozvíjať komunikačné schopnosti, lásku k materinskému jazyku
- rozvíjať žiaduce emocionálne, vôľové a charakterové individuality detí
- rozvíjať motoriky, sensoriku a zvyšovať ich práceschopnosť
- naučiť deti režimu dňa a zvyšovať ich práceschopnosť
- viesť deti k postupnej samostatnosti v činnostiach

Na túto prácu sa nadväzuje v prvom a ostatných ročníkoch špeciálnej základnej školy. Neustále sa upevňujú, opakujú, zdôrazňujú a usmerňujú pozitívne formy správania, reagovania. Špecifikom je ako hovorí Bajo a Vašek (1994), že vo vyučovaní si mentálne postihnutí nemôžu osvojovať „vedomosti pre vedomosti“, obmedzenú mentálnu kapacitu mentálne postihnutých žiakov nemožno napĺňať zbytočnými, izolovanými, nepoužitelnými vedomosťami. Vedomosti musia splňať aspoň jednu z dvoch funkcií, a to použiteľnosť v praxi duševnej alebo fyzickej, alebo prispieť k poznaniu, k rozvoju poznávacích funkcií, k vytváraniu svetonázoru.

3.3 Štátny vzdelávací program pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím

Štátny vzdelávací program je vodítkom ako by sme mali postupovať pri edukácii mentálne postihnutých žiakov. Čo by malo byť cieľom, čo treba zohľadňovať, čo môžeme očakávať vo výchove a vzdelávaní mentálne postihnutých žiakov. Nesmieme zabúdať, že deti s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia sú vychovateľné aj vzdelávateľné. Sú plnohodnotnou súčasťou spoločnosti. Ako píše Vítková (2004, s. 341): „*po celý život si neprehovorila ani slovo a predsa si toho toľko povedala! V živote si neprešla ani krok a predsa si prešla dlhú cestu! Veľa si nás naučila, ukázala si nám, čo je dôležité na tomto svete: BYŤ TU!*“ Cieľom primárnej výchovy a vzdelávanie mentálne postihnutých žiakov je rozvoj kľúčových spôsobilostí prostredníctvom čiastkových cieľov a to podľa Školského vzdelávací program sú:

- poskytnúť žiakom primerané možnosti skúmania ich najbližšieho kultúrneho a prírodného prostredia, tak aby získali záujem o poznávanie nového
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť žiaka v poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti

- viesť žiakov k spoznávaniu svojich schopností, k využívaniu svojich možností, ku kompenzácii svojich obmedzení a tým vytváraníu reálneho obrazu o sebe samom
- rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, osvojiť si základy spôsobilosti učiť sa
- podporovať kognitívne procesy a kompetencie žiakov kriticky a tvorivo myslieť aktívnym riešením problémov
- umožniť žiakom získať základné pracovné zručnosti a návyky,
- vyvážene rozvíjať u žiakov kompetencie dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť, konať
- podporovať rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych kompetencií, najmä vstupovať do sociálnych vzťahov, naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve, preberať na seba primeranú zodpovednosť, rozvíjať sociálnu vnímavosť a citlivosť k spolužiakom, učiteľom, rodičom, prírodnému, kultúrnemu okoliu
- viesť žiakov k tolerancii, znášanlivosti, porozumeniu, akceptovaniu iných ľudí
- naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, a súčasne si plniť svoje povinnosti, niesť zodpovednosť za svoje zdravie, aktívne ho chrániť a upevňovať, chrániť životné prostredie.

V etape primárneho vzdelávania vo variante A sa formuje profil absolventa základnej školy. Profilom tohto žiaka sú:

1. Sociálne komunikačné spôsobilosti
 - schopnosť vyjadrovať sa ústnou formou primeranou stupňu vzdelania
 - rozumie obsahu písaného a tlačeného textu, dokáže ho ústne zreprodukovať
 - vie samostatne písomne komunikovať
 - dokáže určitý čas sústredene počúvať, prijať, rešpektovať názory iného
 - je schopný vyjadriť svoj názor a obhájiť ho
 - uplatňuje ústretovú komunikáciu pre vytváranie dobrých vzťahov so spolužiakmi
 - rieši konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne
 - je empatický k starým, chorým, postihnutým ľuďom

- rozumie bežne používaným prejavom neverbálnej komunikácie a dokáže na ne adekvátne reagovať
- chápe význam kultúrnej rozmanitosti, akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých
- správa sa v skupine a kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem
- preberá spoločenským prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy
- rozumie pojmov, chápe význam slov, vie ich použiť v živote
- je schopný prečítať požadované tvary písmen, na základe sluchovej diferenciacie

2. Kompetencia v oblasti matematického a prírodovedného myslenia

- dokáže využiť základné matematické zručnosti v pracovných úlohách praktického života, používa konkrétne a abstraktné myslenia
- rozumie a používa základné pojmy z oblasti matematiky a prírodných vied
- dokáže pracovať samostatne s učebnicami, pracovnými zošitmi, pomôckami
- získané vedomosti dokáže uplatniť v rozličných situáciách a podmienkach
- prejavuje aktivitu v individuálnom i skupinovom učení
- hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov, uznáva aj výkon druhých

3. Kompetencia riešiť problémy

- rozpozná problémové situácie v škole, okolí
- svojej úrovni navrhuje riešenia a prekonáva problémy
- dokáže opísať problém
- v odôvodnených prípadoch dokáže privolať potrebnú pomoc

4. Kompetencia učiť sa učiť

- dokáže pracovať samostatne s učebnicami, pracovnými zošitmi, pomôckami
- ovláda algoritmus učenia
- získané vedomosti dokáže uplatniť
- prejavuje aktivitu v individuálnom i skupinovom učení

- hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov, uznáva aj výkon druhých

5. Osobné, sociálne a občianske kompetencie

- uvedomuje si vlastné potreby, využíva svoje možnosti
- dokáže odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov
- uvedomuje si svoje práva a zároveň rešpektuje práva druhých ľudí
- má v úcte život svoj a aj iných a chráni ho
- pozná svoje povinnosti, dokáže rešpektovať a prijímať príkazy kompetentných osôb
- je schopný počúvať, vysloviť svoj názor, rešpektuje názor iných ľudí
- dokáže spolupracovať v skupine, pracovať pre kolektív
- je tolerantný a ohľaduplný k iným ľuďom, k ich kultúre a vierovyznaniu
- uvedomuje si dôležitosť ochrany svojho zdravia, a súvislosť s vhodným aktívnym trávením voľného času
- uvedomuje si význam pozitívnej sociálno-emočnej klímy v triede a svojim spolužiakom
- konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom

6. Kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií

- prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií
- vie používať rôzne možnosti zhromažďovania informácií z kníh, časopisov, encyklopédií, z médií a internetu
- vie používať vyučovacie programy
- chápe rozdiel medzi reálnym a virtuálnym svetom
- vie, že existujú riziká, ktoré sú spojené s využívaním internetu a IKT.

Na to aby sme dosiahli cieľ v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím, aby získali predpokladané spôsobilosti, kompetencie z rôznych oblastí života je potrebné im vytvoriť vhodné, primerané, adekvátne, harmonické podmienky pre výchovu a vzdelávanie. Súčasťou týchto podmienok je školská trieda, žiak, pedagóg, školská klíma, atmosféra, metódy, formy, prostriedky edukačného procesu vo vzájomných sociálnych vzťahoch, väzbách, kontaktoch, interakcii.

3.4 Podmienky vzdelávania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím

Školská trieda je podľa Keogh (2007, s. 23, 154) „*zložitá sociálne prostredie v ktorom deti čelia mnohým nárokom čo robiť, čo nerobiť, kedy hovoriť, kedy mlčať, kedy byť aktívny, kedy kludný. V triede je dôležitá atmosféra, učiteľove očakávania a temperament v spojení s intelektovou vybavenosťou, individuálny talent a očakávania dieťaťa.*“ Školská trieda je podľa iného autora Trpišovská a Vacínová (2007, s. 33) „*formou sociálneho života v nejakej forme jedincov a život v ľudských formách spoločnosti vytvára špecifické podmienky rozvoja a formovania psychiky. Najvýznamnejším činiteľom sa tu stávajú sociálne vzťahy.*“ Vzťahy ktorých súčasťou sú pedagóg a žiak, či žiak a žiak. Tento vzťah by mal byť rovnocenný, na báze facilitácie, empatie, altruizmu. Rešpektovania jedinečnosti mentálne postihnutého dieťaťa. Trpišovská a Vacínová (2007) hovoria, že taktný prístup k žiakom ako k ľudským bytostiam by mal uľahčiť ich osobnostný rozvoj, uplatnenie ich dispozícií a schopností. Učitelia pôsobia na žiaka hlavne v detstve a mladosti, ktoré predstavujú proces bio-psycho-sociálnej premeny žiaka k cieľu ktorým je dospelosť. Dôležitú úlohu plní sociálne začleňovanie žiaka, v ňom jedinec prijíma za svoje kultúrne hodnoty, sociálne role a funkcie. Týmto vzťahom učiteľ žiak, žiak a žiak hovoríme dyadické vzťahy prebiehajúce v bezprostrednom kontakte určitého mikroprostredia, ktorým je i školská trieda. Žiaci sú spojení sociálnymi vzťahmi. Môžu to byť vzťahy vyrovnanosti, podriadenosti, nadradenosti. Ako hovorí Gavora (2010, s. 132): „*vzťahy ďalej odrážajú to, či človek uznáva a preferuje iného človeka, či je voči nemu indiferentný, alebo či si ho neváži a vyhyba sa mu. Pri skúmaní sociálnych vzťahov však zisťujeme nielen postoj človeka k iným ľuďom, ale i naopak – to, ako je sám človek uznávaný, preferovaný, resp. neuznávaný, nepreferovaný inými ľuďmi. Ide teda o dvojsmerný vzťah.*“ Pretože žiaci mentálne postihnutí majú problémy v nadväzovaní, udržiavaní sociálnych vzťahov našou snahou je im aspoň trošku k tomu napomôcť. Veď nie je nič krajšie ako mať priateľa, spriaznenú dušu v ktoromkoľvek období života, bez ohľadu na vek, zdravotný

stav, národnosť, kultúru. Ako špecifikuje Gavora (2010) poznávať vzťahy žiakov je dôležitou súčasťou získavania celkového obrazu o žiakovi i o triede. Žiakova pozícia v triede je obyčajne aj determinantom jeho určitých charakteristík. Často táto pozícia odráža postoj k učiteľom, škole. Žiakova pozícia v triede vyjadruje aj to, ako sa cíti medzi spolužiakmi, ako sa zapája do vyučovania, ako rešpektuje iných, a je sám rešpektovaný, ako spolupracuje so spolužiakmi. Učebný úspech alebo naopak neúspech žiaka možno do značnej miery vplýva na pozíciu žiaka v sociálnej štruktúre triedy. Pri vytváraní samotných podmienok rešpektujeme štyri aktuálne princípy, ktoré definuje Lang a Berberichová (1998) takto:

- vytvorenie prostredia, ktoré je bezpečné, kde sú všetci prijímaní a majú záujem o druhých, žiaci sa o seba starajú a pomáhajú si, kde odlišnosť je chápaná ako výzva a príležitosť k rastu
- vyučovanie a učenie je postavené na metódach a činnostiach, ktoré maximalizujú zapojenie každého dieťaťa a jeho rozvoj a vytvárajú pre každého čo najviac príležitostí pre interakciu s druhými
- efektívne riadenie školy a tried, tak aby boli vytvorené čo najlepšie podmienky pre deti s špeciálnymi vzdelávacími potrebami
- spolupráca s rodičmi, vytváranie siete odborníkov, rozvoj ľudských zdrojov školy, trvalá kultivácia postojov učiteľov a žiakov.

A zároveň pri vytváraní podmienok, či už edukačných, alebo pri nadväzovaní a upevňovaní sociálnych vzťahov nesmieme zabúdať i na uplatňovanie obsahu významných medzinárodných dokumentov ako je i Dohovor o právach dieťaťa (OSN 1989), prijatý v SR v r. 1990. A ktorý hovorí: *„mentálne, fyzicky alebo sociálne postihnuté dieťa má právo tešiť sa plnému a slušnému životu v podmienkach, ktoré zaručujú dôstojnosť, podporujú seberealizáciu i možnosť jeho aktívnej účasti v spoločnosti.“*

Deklarácia OSN o právach duševne postihnutých ľudí prijatá dňa 20. decembra 1971 hovorí i: *„mentálne postihnutý má mať v najvyššej možnej miere rovnaké práva ako ostatné ľudské bytosti.“*

PRAKTICKÁ ČASŤ

4. PRIESKUM SOCIÁLNYCH VZŤAHOV ŽIAKOV

4.1 Cieľ a úlohy prieskumu

Sociálne vzťahy žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej základnej škole sú priamo úmerné sociálnej atmosfére danej triedy. Vzťahy žiakov s mentálnym postihnutím sú skôr slabé, priateľstvá premenlivé, krátkodobé s ohľadom na ich vek a postihnutie. Preto je nevyhnutné tieto vzťahy sledovať, usmerňovať, rozvíjať a upevňovať, lebo sú neoddeliteľnou súčasťou života a zároveň sú neodmysliteľnou súčasťou harmonického rozvoja osobnosti každého žiaka.

Cieľom diplomovej práce je zamerať sa na preskúmanie vzťahov medzi žiakmi navzájom, odhaliť negatíva i pozitíva v jednotlivých vzťahoch, napomôcť žiakom vzťahy rozvíjať, transformovať, korigovať, upevniť na základe získaných smerodajných údajov a následným vhodným pedagogickým usmernením, prispieť k zlepšeniu žiakovho vnímania seba samého i svojich spolužiakov.

Predmetom skúmania je žiak a jeho sociálne vzťahy v rámci malej sociálnej skupiny – triedy a jej atmosféra.

Úlohy prieskumu:

- vytvoriť sociometrický dotazník pre žiakov 3. ročníka ŠZŠ v Bytči variant A
- spracovať sociometrický dotazník metódou sociometrickej matice a následne metódou terčového sociogramu
- analyzovať sociálne vzťahy (pozitívne a negatívne výbery) žiakov s mentálnym postihnutím

- zamerať sa na zmenu sociálnych vzťahov žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom pedagogického usmernenia na základe analýzy získaných údajov.

Na základe stanoveného cieľa sme pristúpili k prieskumnej úlohe vypracovať sociometrický test (dotazník), získať údaje, stanoviť metódy, techniky, postupy vyhodnocovania, harmonogram postupu, charakterizovať súbor, analyzovať získané údaje, interpretovať výsledky i formulovať odporúčania pre prax.

4.2 Hypotézy

Na základe stanoveného cieľa sme formulovali nasledujúce hypotézy:

H1: Vlastnosti žiakov s mentálnym postihnutím na I. stupni ŠZŠ majú vplyv na motiváciu pri výbere pozitívnych volieb.

H1(1): Predpokladáme, že žiaci s mentálnym postihnutím sa vo väčšine výberov rozhodujú pre spolužiakov s kladnými vlastnosťami.

H2: Priaznivá atmosféra triedy má vplyv na dôvody výberu žiakov s mentálnym postihnutím vo výbere obojstranných sympatií.

H2(2): Predpokladáme, že žiaci s mentálnym postihnutím vo väčšine volia vzájomné obojstranné sympatie voči spolužiakom ako obojstranné antipatie.

H3: Osobnosť pedagóga I. stupňa ŠZŠ má vplyv na výber volieb žiakov s mentálnym postihnutím.

H3(3): Predpokladáme, že žiaci s mentálnym postihnutím priradia pani učiteľke viac pozitívnych volieb.

4.3 Použité metódy, techniky a postupy

Diplomová práca bola spracovaná pomocou kvantitatívneho výskumného šetrenia.

V priebehu prieskumu boli použité sociometria ako výskumná technika a jej zložky:

- sociometrický test (dotazník) – na zistenie vzťahov medzi členmi malej sociálnej skupiny. Jedná sa o pozitívne vnímanie, vzťah, preferenciu niektorého člena skupiny a negatívny vzťah, odmietanie niektorého člena skupiny. Dotazník sa skladal z ôsmich otvorených otázok s vlastnou možnosťou výberu odpovede. V dotazníku sú i škálovacie otázky č.1,2,5. Premennými v dotazníku boli vlastnosti žiaka s mentálnym postihnutím, atmosféra triedy, osobnosť pedagóga I. stupňa ŠZŠ.
- sociometrická matica – vyhodnotenie sociometrického testu do tabuľky zaznamenávajúcej preferenciu (+) a odmietanie (-).
- sociogram – grafická podoba sociometrickej matice. Schéma vzťahov medzi členmi skupiny. Hovorí o štruktúre skupiny, pozícii jednotlivcov, dvojíc.
- sociometrický index .

4.4 Harmonogram postupu

Prípravná fáza pozostávala s prípravy sociometrického dotazníka vid' príloha. Dotazník musel spĺňať určité náležitosti, požiadavky ktoré sme zhrnuli do nasledovných zásad:

- sféra – bolo treba vymedziť hranice skupiny, jej štruktúru. V tejto danej skupine sa uskutočňovali vzájomné voľby skúmaných jedincov s mentálnym postihnutím. Žiaci boli upozornení, že môžu voliť len medzi členmi svojej skupiny (triedy). Hranicu skupiny v našom prípade tvorilo 8 žiakov.

- výbery - vzhľadom ku skutočnosti, že predmetom skúmania bola špeciálna základná škola I. stupeň, tretí ročník, variant A, to znamená skupina (trieda) bola malá, vzťahy medzi žiakmi boli slabé. Kamarátstva boli nestále, premenlivé a krátkodobé – toto však sociogram nezobrazuje. Avšak s ohľadom na malosť skupiny 8 členov, všetci boli prítomní, mal každý žiak dve pozitívne voľby (v prvom a druhom poradí) na otázku číslo jedna a jednu negatívnu voľbu na otázku číslo dva. Zároveň mali po jednej voľbe na otázku číslo štyri a päť.
- výberové kritériá – s kým by si rád sedel na vyučovaní (2 výbery) – otázka číslo jeden, s kým by si nerád sedel na vyučovaní (1 výber) – otázka číslo 2, je to subjektívna voľba dieťaťa, momentálny pocit, ktorý sme mohli ale nemuseli skúmať na základe motivačného faktoru
- motivačný faktor pre nás boli vlastnosti človeka prenesené do vlastností zvierat'a. Žiaci mali možnosť motivačného výberu pre vlastnosti, ktorých nositeľmi sú zvieratká ako:
 1. včielka – usilovnosť (+)
 2. sova – múdrosť (+)
 3. opička – bezprostrednosť, predvádzanie sa (+)
 4. zajačik – nesmelosť, utiahnutosť (-)
 5. motýľ – prelietavosť, nestálosť, (-)
 6. líška – falošnosť, prefíkanosť (-)

Zvieratko ako nositeľa ľudských vlastností sme si vybrali s ohľadom na vek dieťaťa a jeho mentálne postihnutie i pre blízkosť dieťaťa.

- samoodhad – sme v našom prípade využili v otázke číslo tri – O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní a v otázke číslo štyri – O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní.
- formulácia otázky bola koncipovaná jednoducho pre pochopenie žiakom. Žiakom bola akákoľvek nezrozumiteľnosť individuálne vždy vysvetlená.

- zároveň bola zaručená anonymita, ktorá neoboznamuje žiakov s výbermi navzájom. Výsledky formou indexov nie sú anonymné, ani grafická prezentácia s menami nie je anonymná môže sa prezentovať.
- sociometrický cieľ – reštrukturalizácia skupiny, zistenie pozícií žiakov v skupine a to: hviezda, outsider, zavrhnutý (antihviezda), izolát, šedá eminencia, pozitívna zmena vzťahov v rámci skupiny vhodným pedagogickým usmernením, zásahom.

Znenie dotazníka:

1. S kým by si rád (a) sedel (a) v lavici na vyučovaní.
2. S kým by si nerád (a) sedel (a) v lavici na vyučovaní.
3. O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní.
4. O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní.

Žiaci v prvom rade napísali svoje meno na dotazník. Potom sme pristúpili k pozitívnej voľbe, preferencii s kým by žiak chcel sedieť na vyučovaní. Žiak mal dve možnosti pozitívneho výberu. Otázka bola smerovaná na danú atmosféru triedy, s kým by sa cítil príjemne na vyučovaní. Kto má pre neho ako žiak určitú hodnotu. Ak si žiak vybral dvoch spolužiakov, s ktorými by rád sedel na vyučovaní, predložili sme mu druhú časť dotazníka motivačný výber, prečo by rád sedel s daným žiakom. Pre žiakov s mentálnym postihnutím sme zvolili možnosti zo zvieracej ríše a vlastnosti zvierat, typické aj pre človeka. Žiakom sme dané možnosti individuálne vysvetlili. Zvieracie a ľudské vlastnosti vid' vyššie charakterizované. Takto sme postupovali u všetkých ôsmych žiakov. Následne sme pristúpili k negatívnej voľbe a jednej novej odpovedi na otázku. S kým by si nerád (a) sedel (a) na vyučovaní. Následne sme žiakom predložili motivačný faktor ako pri pozitívnom výbere. Žiakov sme usmernili, že si vyberajú určitú vlastnosť pre ktorú nechcú so spolužiakom sedieť. Následne žiaci odpovedali na otázky číslo tri – O kom si myslíš, že by chcel s tebou sedieť v lavici na vyučovaní. A na otázku číslo štyri – O kom si myslíš, že by nechcel s tebou sedieť na vyučovaní. Tieto dve otázky sú číry samoodhad žiakov. Po úspešnom vyplnení dotazníka sme

pristúpili k jeho vyhodnoteniu vo forme sociometrickej matice. Tú sme previedli na pozitívny a negatívny terčový sociogram. Teda do grafickej podoby, ktorá nám o vzťahoch žiakov viac napovedá.

Výsledky z dotazníka napomôžu pedagógom lepšie participovať na organizácii, štruktúre triedy, lepšie voliť, prípadne zmeniť efektívnejšie, primeranejšie, aktuálnejšie edukačné techniky a spôsoby práce so skupinou, zároveň sociometrický dotazník napomáha k porovnávaniu skupinových vzťahov a interakcií v priebehu jej vývoja. Sociometria napomáha riešiť problémy vo vzťahoch v kolektíve, dokáže v pozitívnom zmysle nasmerovať prácu pedagóga. V našom prípade bola produktom sociometrie ako výskumnej metódy sociometrická matica, sociogram – sociometrický diagram, sociometrický index.

4.5 Charakteristika súboru

Prieskum sme realizovali na ŠZŠ v Bytči. Klíma školy a jej materiálno-technické vybavenie je na veľmi dobrej úrovni. Prístup pedagogických zamestnancov bol milý, ústretový, bezprostredný. Samotná atmosféra v triede bola príjemná, trieda bola esteticky upravená, žiaci boli usmievaví, spokojní, bezprostrední. Skúmaný súbor tvorili žiaci 3. ročníka ŠZŠ variant A. Do prieskumu bolo zapojených 8 žiakov (7 chlapcov a 1 dievča). Dotazník mi bol umožnený osobne prezentovať i vyplniť za mojej prítomnosti. Žiakov som oboznámila s mojimi požiadavkami a znenie dotazníka som im dôsledne vysvetlila. Na prezentáciu mi bol poskytnutý dostatočný časový priestor. Po prestávke mi bolo umožnené uskutočniť aj prípravu a realizáciu hry Vlk a sedem kozliatok, ktorá bola uskutočnená za prítomnosti a pomoci pedagogickej pracovníčky.

Pre žiakov sme si pripravili sociometrický dotazník, ktorý sa týkal pozitívnych a negatívnych vzťahov (volieb) žiakov s mentálnym postihnutím voči sebe a ich samoodhad. Pre prieskum sme si vybrali žiakov 3. ročníka zámerne. Predpokladali sme, že žiaci tretieho ročníka ma už celkom poznajú

z praxe a uľahčí nám to spoločnú spoluprácu. Žiakom sme postupne, individuálne, trpezlivo vysvetľovali, čo potrebujeme vyplniť. Brali sme ohľad na žiakovo momentálne emočné rozpoloženie, schopnosť spolupracovať, podnecovali sme ho k aktivite. Dotazníkom sme získali cenné informácie. Takisto sme vedeli, že dotazník musel byť stručný, prehľadný, jasný s ohľadom na vek a žiakovo mentálne postihnutie. Takisto bol žiakom poskytnutý dostatok času na vyplnenie dotazníka. Ako odmena za vyplnenie dotazníka sme dostali priestor na zrealizovanie hry Vlk a sedem kozliatok (otázky z dotazníka č. 6,7,8). Bola to určitá forma uvoľnenia, relaxácie a psychohygieny. Čas na odreagovanie sa od povinností.

Tab. 4: Zloženie žiakov 3. ročníka ŠZŠ

Chlapci	Janko	Paľko	Jurko	Pet'ko	Milanko	Edko	Romanko
Dievčatá	Renátka						
Spolu:	Chlapcov 8			Dievča 1			

4.6 Analýza údajov

Analýza pozostáva s analyzovania a interpretovania pozitívnych a negatívnych volieb z dotazníkového šetrenia spracovaných do neusporiadanej sociometrickej matice (tabuľka č. 5), tá predstavuje odpoveď na otázku číslo jedna a dva zo sociometrického dotazníka. Vzhľadom na skutočnosť, že jednotlivé vzťahy nie sú z matice viditeľné, údaje sme následne preniesli do terčového sociogramu (graf 1 a graf 2). Následne sme k otázke číslo jedna a dva vyhodnotili a interpretovali motivačný výberový faktor u jednotlivých žiakov (tabuľka číslo 7 a 8).

Otázky dotazníka č. 3 a 4 reprezentovali kritérium – samoodhad žiaka. Ich znenie je: O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní. O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní. Tieto boli spracované a následne interpretované v terčovom sociograme (graf 3 a 4).

Otázka číslo 1: S kým by si rád (a) sedel (a) v lavici na vyučovaní.

Otázka číslo 2: S kým by si nerád (a) sedel (a) v lavici na vyučovaní.

Tab. 5: Neusporiadaná sociometrická matica									vyslaný + výbery	vyslaný - výbery	IPE	INE
Meno:	Janko	Peťko	Edko	Jurko	Milan	Paľko	Roman	Renátka				
Janko	x	-		+	+				2	1	0,29	0,14
Peťko		x	⊕	+		-			2	1	0,29	0,14
Edko	-	⊕	x				⊕		2	1	0,29	0,14
Jurko	-			x	+		+		2	1	0,29	0,14
Milan	-	+	+		x				2	1	0,29	0,14
Paľko					+	x	+	-	2	1	0,29	0,14
Romanko			⊕		-		x	⊕	2	1	0,29	0,14
Renátka					-	+	⊕	x	2	1	0,29	0,14
získané + výbery	0	2	3	2	3	1	4	1				
získané - výbery	3	1	0	0	2	1	0	1				
pozitívny sociometrický status	0	0,29	0,43	0,29	0,43	0,14	0,57	0,14				
negatívny sociometrický status	0,43	0,14	0	0	0,29	0,14	0	0,14				

Vysvetlivky:

	prvá pozitívna voľba
	druhá pozitívna voľba
	negatívna voľba

IPE - index pozitívnej expanzivity

INE - index negatívnej expanzivity

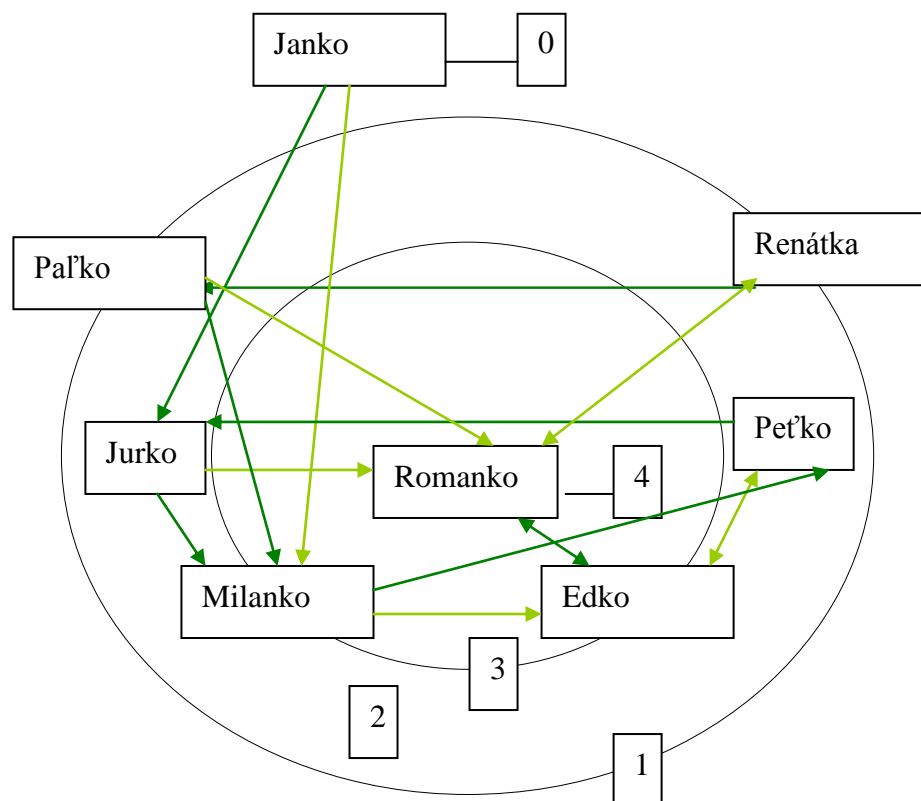
Zo sociometrickej matice sme získali údaje IPE a INE t.j. index aktívneho sociopreferenčného správania (riadky, voľby vyslané) a zároveň sme získali údaje index pasívneho sociopreferenčného správania (stĺpce, voľby získané). Tieto údaje nám hovoria o tom, ktorý žiak získal najlepší pozitívny sociometrický status v rámci skupiny, a to v poradí: Roman, Edko, Milan, Jurko, Peťko, Paľko, Renátka. Žiadny nezískal Janko. Roman je hviezda, vodca, líder. Konkuruje mu Edko ako osoba pozitívne volená lídrom a sám vyberal lídra označujeme ho ako šedá eminencia. Najhorší negatívny sociometrický status získali v poradí: Janko, Milan, Peťko, Paľko, Renátka. Žiadny nezískali Edko, Jurko, Roman. Janko tým, že pozitívne volí, ale

pozitívne nie je volený, maximálne je volený negatívne získava tak status outsidera až antihviezdy, stáva sa zavrhnutým. Následne sme vypočítali index aktívnej indiferencie $IAI = i/N-1$, i – členom neuskutočnené výbery a index aktívneho sociopreferenčného správania $IIAE = p + n/N-1$. Tieto sú súčasťou tabuľky 6.

Tab. 6: Index aktívnej indiferencie a index aktívneho sociopreferenčného správania

Žiak:	Index aktívnej indiferencie $IAI = i/N-1$	Index aktívneho sociopreferenčného správania $IIAE = p + n/N-1$
	i - členom neuskutočnené výbery	p - členom uskutočnené pozitívne výbery, n - členom uskutočnené negatívne výbery N - počet členov skupiny
Janko	0,57	0,43
Pet'ko	0,57	0,43
Edko	0,57	0,43
Jurko	0,57	0,43
Milan	0,57	0,43
Paľko	0,57	0,43
Romanko	0,57	0,43
Renátka	0,57	0,43

Graf 1: Sociogram získaných pozitívnych výberov



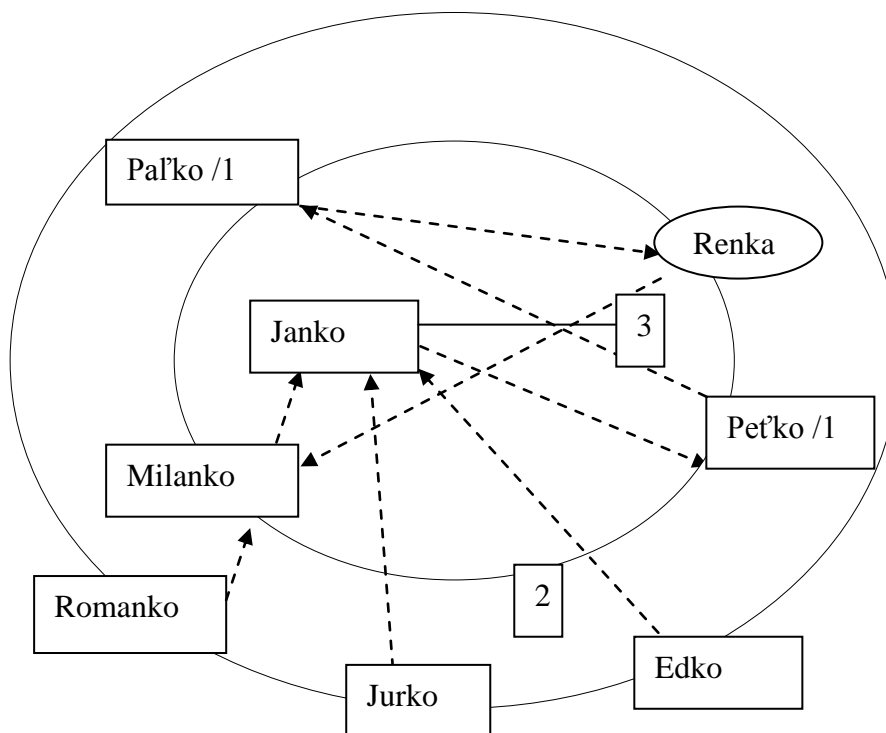
Tab. 7: Pozitívny motivačný faktor výberu

Získaný pozitívny výber	Motív výberu:					
Žiak:	Včielka	Sova	Opička	Zajačik	Motýľ	Líška
Janko						
Paľko			1			
Renátka				1		
Jurko	1		1			
Peťko	1		1			
Milan		1	1		1	
Edko	1	1	1			
Romanko	2	2				
Spolu:	5	4	5	1	1	0

Najviac pozitívnych výberov získal Romanko 4 a následne 3 pozitívne výbery získal Edko a Milanko. Romanko sa stáva hviezdou, lídrom skupiny. Je žiakom, s ktorým by si najviac detí vedelo predstaviť spolu sedieť na vyučovaní. Motív prečo si ho deti zvolili bola jeho vlastnosť osobnosti v spojení s usilovnosťou v podobe včielky a múdrosťou v podobe sovy. Edka si žiaci zvolili pre jeho vlastnosti osobnosti v podobe usilovnosti (včielka), múdrosti (sova) a bezprostrednosť, predvádzanie sa s podobe (opičky). Milanka si zvolili pre jeho vlastnosti múdrosť a bezprostrednosť, niekedy prelietavosť, nestálosť (včielka, opička, motýľ). Jurko a Peťko získali 2 pozitívne výbery. Obaja sú v očiach spolužiakov usilovní a bezprostrední. Paľko a Renátka 1 pozitívny výber. Paľko je bezprostredný a Renátka je nesmelá. Janko žiadny pozitívny výber nezískal. Môžeme ho označiť ako skupinového outsidera t.j. člena skupiny, ktorý síce uskutočňuje pozitívne voľby smerom navonok, ale žiadne pozitívne voľby nezíska, ale získa maximum negatívnych volieb. Romanka môžeme označiť ako hviezdu alebo vodcu skupiny. Nevolil pozitívne všetkých tých, ktorí ho volili, kvôli obmedzenej možnosti výberu. Recipročný vzťah vidíme medzi Romankom (4 pozitívne voľby) a Edkom (3 pozitívne voľby) a medzi Romankom a Renátkou (1 pozitívna voľba). Zároveň v pozitívnom sociograme vidíme znak existencie podskupiny – klika, ktorú tvoria Jurko, Milan, Peťko. Ako druhá pozitívna voľba vo výbere. Jedná sa o vzájomný trojuholník vo forme $A \Rightarrow B \Rightarrow C \Rightarrow A$.

Zároveň vidíme reťazec podskupiny vzájomných pozitívnych volieb medzi Jurkom, Milanom, Edkom, Peťkom, Jurkom, Romankom. Spojnicou tejto skupinky je Edko, ktorý má recipročný vzťah s Romankom a Peťkom. Tento reťazec je položený na báze $A \Rightarrow B \Rightarrow C \Rightarrow D \Rightarrow E \Rightarrow F$. Celkový počet jednostranných výberov je 10 : 3 vzájomným výberom. Pri vzájomných výberoch bol uprednostňovaný Romanko vo vzájomnom výbere s Renátkou a s Edkom. A zároveň bol uprednostňovaný Edko vo vzájomnom výbere Peťkom a Romankom. Menšia vzájomná výberovosť môže svedčiť o slabšej previazanosti a ustálenosti v triede. Ak hovoríme o motivácii žiakov vo výbere, ktorú sme im poskytli tak najviac faktorov vo výbere prevládala v rovnakej pozícii bezprostrednosť s usilovnosťou žiakov (5 volieb), následne múdrosť (4 voľby), následne nesmelosť s nestálosťou (1 voľba). Môžeme len dedukovať, že žiaci mladšieho školského veku s mentálnym postihnutím sa rozhodujú v motivácii sociometrických volieb skôr na báze priestorovej blízkosti alebo konkrétnej sociálnej situácie ako na motívoch osobnostných. Nie sú na to osobnostne zrelé.

Graf 2: Sociogram získaných negatívnych výberov



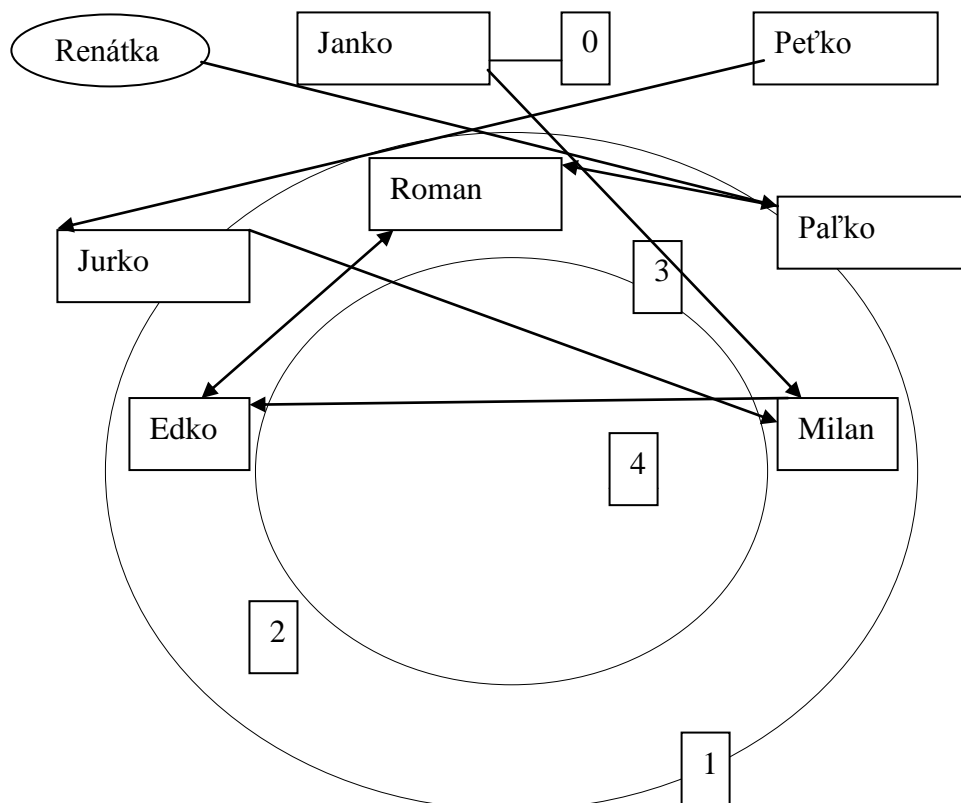
Tab. 8: Negatívny motivačný faktor výberu						
Získaný pozitívny výber	Motív výberu:					
Žiak:	Včielka	Sova	Opička	Zajačik	Motýľ	Líška
Janko				2		1
Paľko						1
Renátka				1		
Jurko						
Peťko						1
Milan						2
Edko						
Romanko						
Spolu:	0	0	0	3	1	5

Najviac negatívnych výberov dostal Janko a to 3 negatívne výbery od Milanka, Edka a Jurka. Zaujímavý je fakt, že Janko získal negatívnu voľbu od Milanka a Jurka, voči ktorým on sám vysielal pozitívnu voľbu. Je tu badať snahu Janka o zapojenie sa do vzťahov, ale jeho snaha je neopätovaná. Stáva sa zavrhnutým (antihviezdou) skupiny pre svoj maximálny počet negatívnych volieb. Motivačný faktor negatívneho výberu bol fakt, že žiaci, ktorí vyslali voľby vnímajú Janka ako nesmelého (2 voľby) a prefikaneho, falošného (1 voľba) spolužiaka. Dva negatívne výbery dostal Milanko od Renátky a Romanka. Milanka vnímajú žiaci, ktorí ho volili prefikaneho a falošného. Jeden negatívny výber získal Paľko od Peťka (falošný, prefikáný - líška), Renátka od Paľka (nesmelá – zajačik) a Peťko od Janka (falošný, prefikáný – líška). Zaujímavosťou je že Renátka pozitívne volila Paľka o on ju volil negatívne pre jej nesmelosť. Žiadne negatívne výbery nemal Romanko, Jurko a Edko. Každý žiak si vyberal len jednu možnú negatívnu voľbu.

Verifikácia H1(1): Žiaci s mentálnym postihnutím skutočne vo väčšine výberov volili žiakov s kladnými vlastnosťami (včielka, sova, opička). Hypotézu H1 sme potvrdili.

Otázka č. 3: O kom si myslíš, že by s tebou chcel (a) sedieť v lavici na vyučovaní.

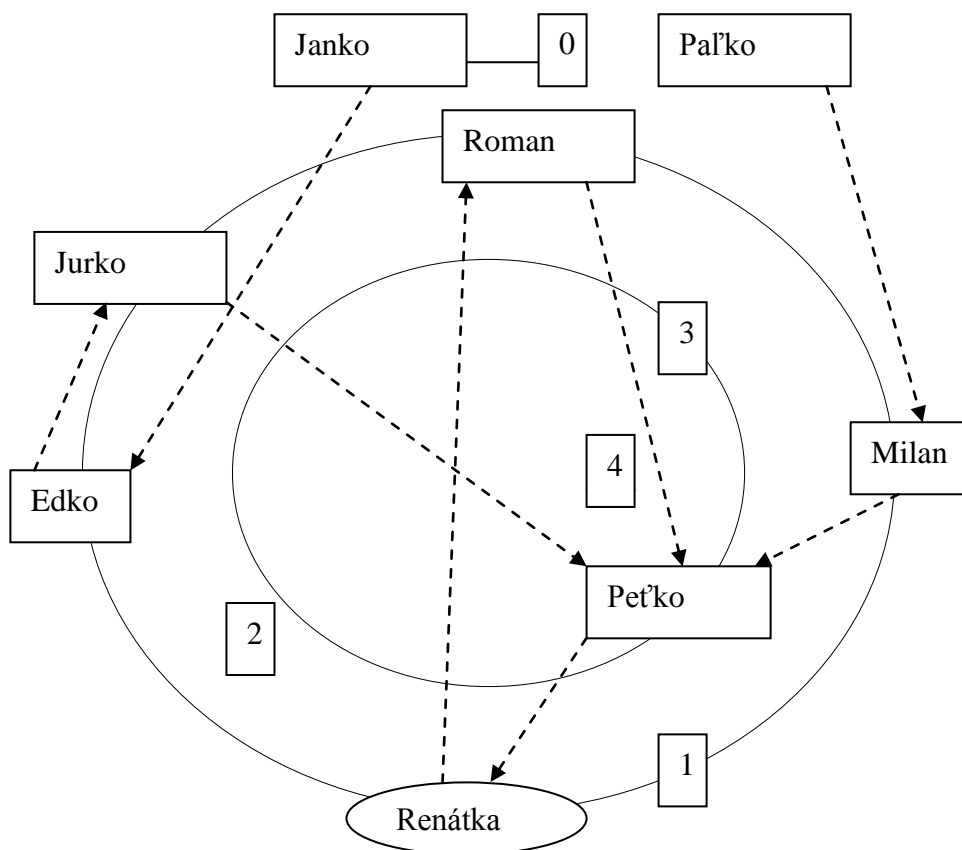
Graf 3: Sociogram – na otázku číslo 3: O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní.



Na otázku číslo 3 z dotazníka, ktorá znie: O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní sa podaril odhad Edkovi a Romanovi. Vzájomne sa volili i v otázke číslo 1 z dotazníka, ktorá znie: S kým by si rád sedel v lavici na vyučovaní sa títo dvaja žiaci vzájomne volili v druhej možnej voľbe. Ostatným žiakom odhad nevyšiel. Odhad voľby bol obmedzený na jednu voľbu. Ďalej môžeme vidieť, že najviac o kom si myslia žiaci, že by s nimi chcel sedieť sú žiaci Roman, Edko, Milan (po 2 voľby), Jurko a Paľko (1 voľba). Renátka, Pet'ko a opäť Janko žiadnu voľbu nezískali.

Otázka č. 4: O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní.

Graf 4: Sociogram – na otázku číslo 3: O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní.






Na otázku číslo 4 z dotazníka, ktorá znie: O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní sa podaril odhad Jankovi. Lebo Edko skutočne na otázku číslo 2 – S kým nechceš sedieť v lavici na vyučovaní, odpovedal, že nechce sedieť s Jankom. Odhad celkom nevyšiel Jurkovi. Lebo Pet'ko, ktorého volil by aj rád sedel s Jurkom ako druhým v poradí. Zároveň odhad celkom nevyšiel Renátke. Lebo Roman, ktorého volila, by aj rád sedel s Renátkou ako prvou v poradí. Ostatným odhad nevyšiel. Najviac tri voľby získal Peťo – vraj by až s tromi žiakmi nechcel sedieť. Po jednu voľbu získali

Roman, Edko, Jurko, Milan, Renátka. Žiadnu voľbu nezískal Paľko a opäť Janko.

Verifikácia H2(2): Žiaci s mentálnym postihnutím skutočne vo väčšine výberov prechovávajú voči sebe vzájomné obojstranné sympatie ako obojstranné antipatie. Hypotézu H2 sme potvrdili.

Otázka č. 5: Za akou tváričkou sa skrýva tvoja pani učiteľka?

Tab. 9: Za akou tváričkou sa obvykle skrýva tvoja pani učiteľka?		
6 volieb	2 voľby	žiadna voľba
		

Otázka číslo 5 bola zameraná na vzťah sympatie voči pani učiteľke 6 z 8 žiakov ju vníma pozitívne ako usmievavú, dobrú. Dvaja žiaci z 8 svoje sympatie k pani učiteľke nevie vyjadriť sú skôr neurčité. Žiadny žiak neprechováva antipatiu voči pani učiteľke.

Vieme, že cieľom samotného edukačného procesu je začlenenie jednotlivca do spoločnosti jeho socializácia. Tá má svoje rôzne mechanizmy, ktoré jej napomáhajú tento cieľ dosiahnuť. Jedným z mechanizmov je i sociálna činnosť, v ktorej samotnej sa sociálne vzťahy formujú, pretvárajú, upevňujú, kryštalizujú. Zahrnuli sme do nášho prieskumu i hru Vlk a sedem kozliatok (otázky z dotazníka č.6,7,8). Na jej priebehu, výberoch sme následne analyzovali sociálne vzťahy detí navzájom.

Verifikácia H3(3): Žiaci s mentálnym postihnutím skutočne obvykle viac vnímajú pani učiteľku pozitívne. Hypotézu H3 sme potvrdili.

Otázka č. 6: Koho chcem v hre ako láskavú, starostlivú mamu? – rola mama koza.

Otázka č. 7: Koho chcem v hre vidieť ako zlého, falošného vlka?

Otázka č. 8: Koho chcem v hre vidieť ako najlepšieho súrodenca?– rola kozliatok.

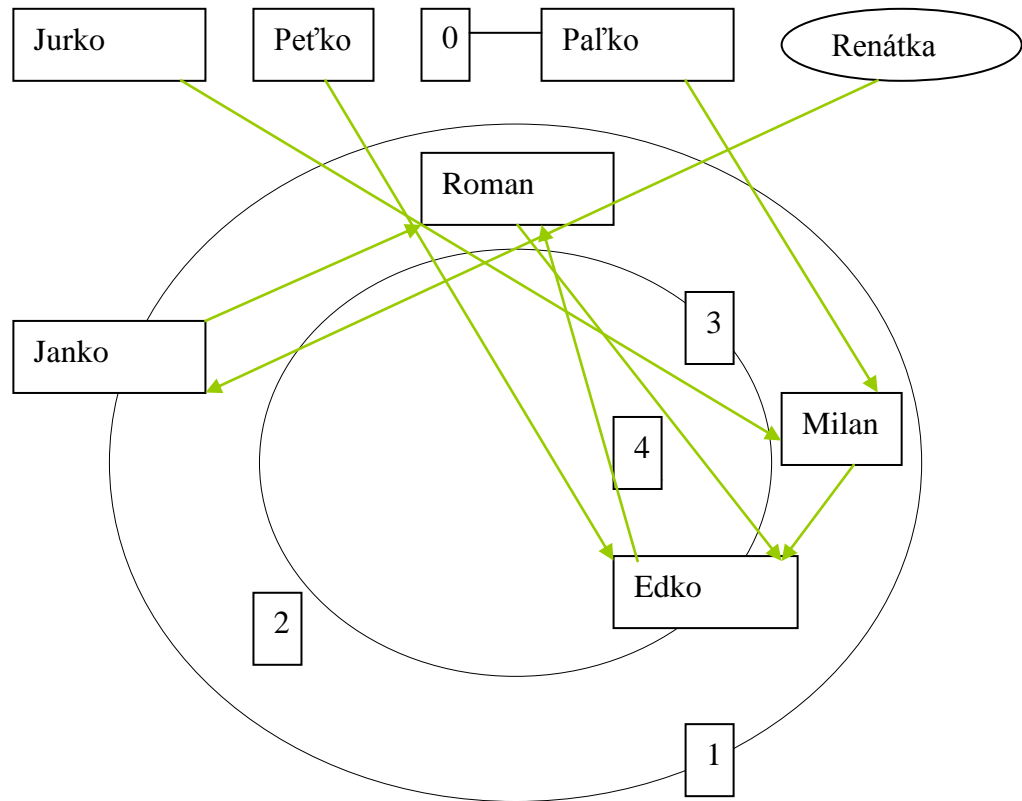
Tab. 10: Sociometrická matica výberov na otázku č. 6,7,8.

Meno:	Janko	Peťko	Edko	Jurko	Milan	Paľko	Roman	Renátka
Janko	x					-	+	
Peťko		x	+		-			
Edko			x			-	+	
Jurko		-		x	+			
Milan	-		+		x			
Paľko	-				+	x		
Romanko			+		-		x	
Renátka	+				-			x

Vysvetlivky:

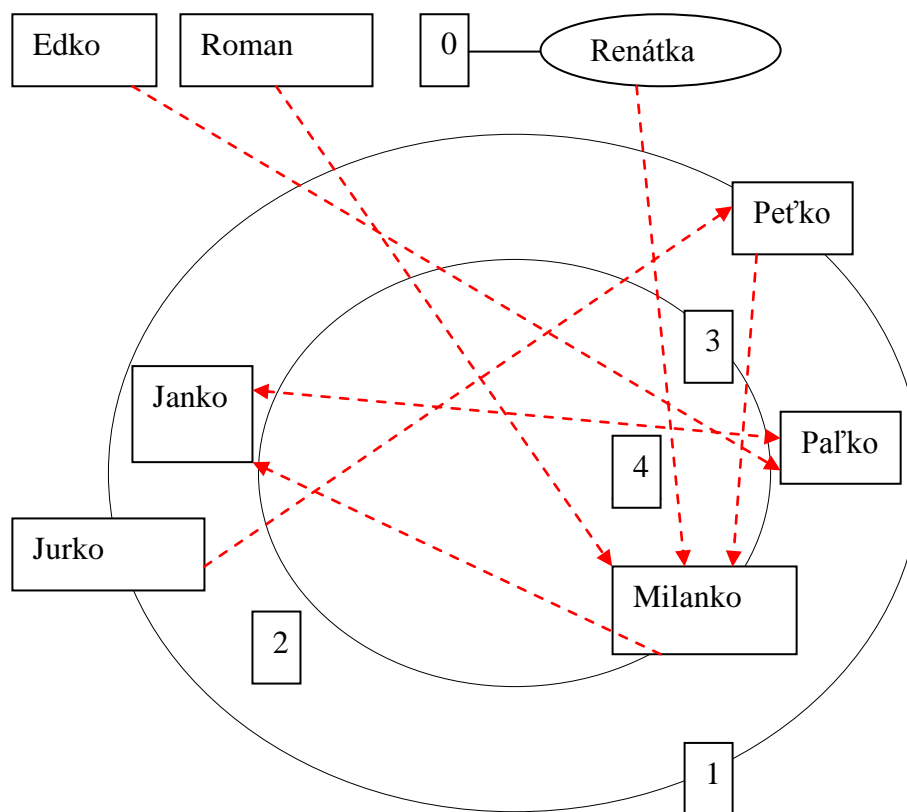
--Edko	mama koza
Milanko	vlk
Romanko	prvé najstaršie kozliatko - najrozumnejšie
Peťko	druhé kozliatko
Jurko	tretie kozliatko
Renátka	štvrté kozliatko
Paľko	piate kozliatko
Janko	šieste kozliatko - najmladšie
p.učiteľka	siedme kozliatko pani učiteľka
asistentka	kováč - pani asistentka

Graf 5: Sociogram – Výber postavy – mama koza – pozitívna postava (jedna voľba) – Koho si viem predstaviť ako láskavého, starostlivého v postave mama koza.



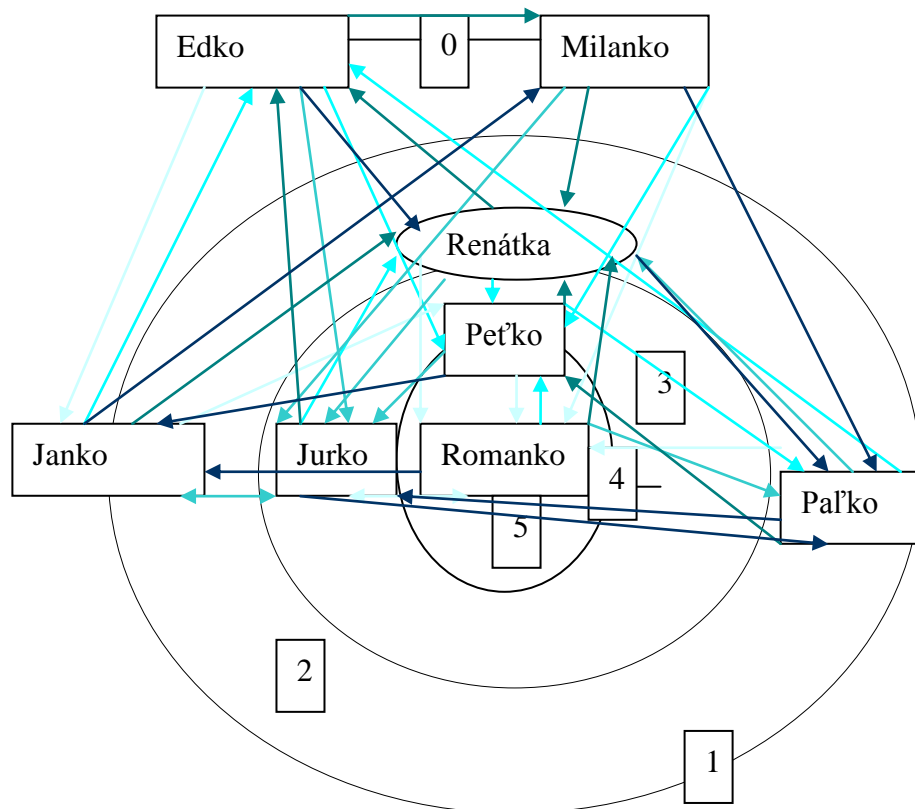
Z analýza voľby postavy mamy kozy v hre o Vlkovi a siedmych kozliatkach nám hovorí a potvrdzuje aj údaje získané zo sociometrického dotazníka, že v triede patria Edko, Roman a Milan k obľúbeným, preferovaným žiakom. Edko sa stal v tomto príbehu „hlavou“ rodiny, získal najviac volieb.

Graf 6: Sociogram – Výber postavy – vlk – negatívna postava (jedna voľba). Koho si viem predstaviť ako zlého, falošného, klamára v postave vlka.



V negatívnu postavu vlka predstavuje pre žiakov Milanko(3 voľby získal). Hoc je obľúbený má aj negatívne vlastnosti, z vyššie uvedenej analýzy dotazníka a to, že je aj falošný, predvádza sa. Nie je len múdry. Paľko získal 2 voľby, ako Janko, Jurko a Pet'ko získali jednu voľbu. Edka, Romana a Renátku si žiaci nevedia predstaviť v negatívnej postave vlka. Tu vidíme, že Edko a Roman sú obľúbený nielen v hre, ale sú žiadaní aj ako spoluprisediaci v lavici na vyučovaní.

Graf 7: Sociogram – Výber postáv – kozliatka – pozitívne postavy (7 volieb okrem seba samého). Koho si viem predstaviť ako najlepšieho, ochraňujúceho, súrodenca – rola kozliatka.



Žiaci mali možnosť výberu zo všetkých spolužiakov si vybrať najstaršieho súrodenca (kozliatko) až po najmladšieho súrodenca (kozliatko). Vek bol rozlíšený farbami (viď vysvetlivky Tabuľka 9). Z terčového sociogramu je zrejmé, že za najrozumnejšie, najstaršie kozliatko si deti vybrali Romana (je aj hviezdou triedy) získal 5 volieb, stáva sa najstarším, najrozumnejším súrodencom, postupne získavajú voľby Peťko – 4 voľby – druhý súrodenec, Jurko – 5 volieb – tretí súrodenec, Renátka – 4 voľby – štvrtý súrodenec, Paľko – 3 voľby – piaty súrodenec, Janko získal s každej voľby niečo – stáva sa automaticky šiestym súrodencom, najmladším. Bez voľby získal miesto najmladšieho kozliatka. Janko i v hre (sociálnej činnosti) i samotnom sociometrickom dotazníku ostáva žiakom v pozícii outsidera a antihviezdy.

Zo sociogramu je viditeľné aká je rôznosť vzťahov a výberov žiakov. Samotné sociálne vzťahy sú súčasťou života každého jedinca a potrebujú veľa času, úsilia, aby sa ich hrany obrúsili a stali čírymi. I im sa musíme venovať.

4.7 Zhrnutie a odporúčania pre prax

Cieľom diplomovej práce bolo získať odpovede týkajúce sa vzťahov medzi žiakmi navzájom, odhaliť negatíva i pozitíva v jednotlivých vzťahoch.

Uskutočňovali sme kvantitatívny výskum, kde bola na získavanie faktov využitá metóda sociometrického dotazníka. Následne bol dotazník vyhodnotený sociometrickou maticou a sociogramom. Dotazník bol formulovaný s ohľadom na vek a žiakovo mentálne postihnutie. Pozostával z ôsmich otázok. Vedeli sme o problémoch žiakov s mentálnym postihnutím s ich hendikepom v oblasti sociálneho prežívania a nadväzovania, udržiavania pevných, trvácnych a hodnotných vzťahov. Brali sme ohľad na fakt, že mentálne postihnutí žiaci mladšieho školského veku majú problém s komunikáciou, vyjadrením svojho vzťahu, postojom k spolužiakom. Obrázky a hra im mala napomôcť vyjadriť svoje vzťahy, túžby s kým by chceli tráviť spoločný čas v rámci edukačného procesu i v rámci oddychu. Obrázky im umožnili hravou formou vyjadriť vlastnosti, ktoré sú im u spolužiakov blízke, ktoré prijímajú, či vlastnosti vzdialené, ktoré odmietajú. Prieskumom sme získali odpovede na vzťahy medzi žiakmi navzájom. Na základe volieb môžeme potvrdiť, že cieľ diplomovej práce sa splnil. Klíma triedy je pozitívna, priateľská a uvoľnená. Vzťahy medzi žiakmi sú dobré, perspektívne, vo fáze formovania, rozvíjania. **Hypotézy H1, H2 i H3 sa potvrdili.** Žiaci s mentálnym postihnutím si vybrali vo väčšine spolužiakov s kladnými vlastnosťami. Osobnosť pedagóga žiaci s mentálnym postihnutím obvykle vnímajú takisto pozitívne. Atmosféra triedy je kladná a jej odrazom sú vo väčšej miere zastúpené obojstranné pozitívne výbery.

Samotné sociometrické šetrenie nám otvorilo dvere, do týchto vzťahov nahliadnuť. Zistili sme, že hviezdou triedy pre svoju usilovnosť, múdrosť

(včielka, sova) je Romanko, ktorý má recipročný vzťah s Edkom ako usilovným, múdrom a niekedy sa predvádzajúcim žiakom (včielka, sova, opička) ktorý je zároveň šedou eminenciou skupiny. Zároveň sme zistili existenciu pozitívnej podskupiny Jurko, Milan, Peťko ($A \Rightarrow B \Rightarrow C \Rightarrow A$). Táto skupina sa rozrastá a tvorí reťazec podskupiny vzájomných pozitívnych volieb medzi Jurkom, Milanom, Edkom, Romankom a Peťkom ($A \Rightarrow B \Rightarrow C \Rightarrow D \Rightarrow E \Rightarrow F$). Zaujímavý je status Milanka, ktorý má vyvážené zastúpenie pozitívnych i negatívnych volieb. Na jednej strane je hodnotený ako múdry, ale prelietavý, nestály, rád sa predvádza a je i falošný (sova, motýľ, opička, líška). Menej výrazné vzťahy sme zistili k Paľkovi, Peťkovi, Jurkovi. Renátka sa zapája do vzťahov je i volená, ale netvorí jadro skupiny pre svoju nesmelosť (zajačik). Takým negatívom v rámci skupiny môžeme uviesť fakt, že Janko sa stal outsiderom, zavrhnutým členom skupiny.

Na týchto získaných faktoch môžeme postaviť i nasledujúce odporúčania:

- v rámci pedagogických kompetencií a možností, využívať, opakovať i v budúcnosti sociometrické metódy ako prepracovaný a účinný prostriedok na rýchlejšie a kvalitnejšie poznávanie problémov a nedostatkov vo vzťahoch žiakov
- prelomiť komunikačnú bariéru medzi žiakmi, ktorá sa odráža v kvalite vzťahov i poskytnutím dostatočného priestoru na utváranie harmonickej osobnosti prostredníctvom sociálnej činnosti (hry) a sociálnym spevňovaním (odmenou). V prílohe vzor jednoduchšej hry zistenie vzťahov malej sociálnej skupiny.
- prehľbovať, rozvíjať, usmerňovať a motivovať žiaka v záujme o sociálne vzťahy, interakcie byť mu v tomto procese empatickým, altruistickým pedagogickým facilitátorom.

Tento proces formovania, poznávania, prehľbovania, udržiavania sociálnych vzťahov je dlhodobým možno neoceneným procesom. Vyžaduje si od pedagogického pracovníka obľúbenosť medzi žiakmi, pedagogický takt, silnú osobnosť a jej schopnosť využívať svoj nadhľad, nadčasovosť, nadšenie, empatiu.

ZÁVER

Obdobie mladšieho školského veku je obdobím našej možnosti vstúpiť ako významný činiteľ edukačného procesu do fázy utvárania, formovania, prehĺbovania a udržiavania sociálnych vzťahov žiakov. Toto obdobie je charakteristické tým, že žiakom môžeme byť facilitátormi v priamom i nepriamom usmerňovaní, utváraní ich predstáv o spolupatričnosti, súdržnosti, participácii. Berieme ohľad na žiakovo mentálne postihnutie na zníženú kvalitu komunikačných zručností, na nevyváženosť sociálneho prežívania, častokrát neschopnosť slovne vyjadriť svoje pocity, túžby, postoje, s kým by žiak (dieťa) rado trávilo, či už edukačný alebo voľný čas. Poskytnúť žiakovi priestor k vlastnému náhľadu na svet a vlastnému rozhodnutiu. I žiak s hendikepom potrebuje priestor s priaznivou klímou s profesionálnym vedením a s dostatkom času, podnetov na formovanie vlastnej osobnosti. Prostredie triedy je miestom jeho dlhodobého životného priestoru. Trieda je jadrom jeho transformácie na plnohodnotnú ľudskú osobnosť. Sieť, zloženie a kvalita sociálnych vzťahov sú už od ranného detstva determinantom žiakovej neskoršej socializácie. Je preto nevyhnutné viesť žiaka k bezprostrednosti, úcte, k schopnosti vcítiť sa do potrieb druhých i poznať a poznávať sám seba. Je to kľúč k otváraní ľudských srdiec. Správať sa k iným ako k sebe samému.

Cieľom diplomovej práce bolo získať odpovede týkajúce sa vzťahov medzi žiakmi navzájom, odhaliť negatíva i pozitíva v jednotlivých vzťahoch. Prieskumné šetrenie prebiehalo na ŠZŠ v Bytči. Pomohlo nám odhaliť smerovanie a rôznorodosť sociálnych vzťahov žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Z nášho pohľadu prieskum preukázal, že žiaci sú schopné utvárať i pevné recipročné vzťahy závislé od ich individuality, od ktorej sa odvíjajú prejavy správania žiaka. Odhalil nielen pozitíva ale i negatívum v podobe outsidera, zavrhnutého žiaka. Hra ako prostriedok sociálnej činnosti poskytla údaje o väzbách a vzťahoch žiakov. Sociometrický dotazník a hra (Vlk a sedem kozliatok) ako odmena poskytli žiakom nielen miesto pre povinnosť ale i uvoľnenie a relaxáciu. Spôsob prevedenia dotazníkového šetrenia nám poskytol i príležitosť na nenásilnú a spontánnu komunikáciu a z nej

vyplývajúce vytváranie nových sociálnych väzieb a žiackych, priateľských vzťahov. Výsledky prieskumu prezentujú jednotlivé sociogramy, ktoré znázorňujú pozitívne, prípadne negatívne voľby.

Diplomová práca nám priblížila jedinečnosť vo formovaní vzťahov s ohľadom na osobnosť jedinca, v interakcii s prostredím a jeho klímou. Poukazuje na krehkosť, nestálosť žiackych vzťahov. Zároveň poukazuje na množstvo vynaloženej energie potrebnej naučiť vnímať žiakov vzťahy ako prostriedok v ich rozvoji a napredovaní. Nesmieme zabúdať, že vzťahy a interakcia sú a budú neoddeliteľnou súčasťou nášho života. Táto práca odhaľuje len zrnká z podstaty vzťahov. Poukazuje na fakt, že evolúcia by bola nemožná bez vzťahov, kontaktov, väzieb, vzájomného pôsobenia, bez schopnosti ich prehĺbovať, napĺňať, rozvíjať. Sú neoddeliteľnou súčasťou optimálneho harmonického rozvoja osobnosti každého jedinca.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAJO, I. – VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. Vyd. 1. Bratislava : Sapiaenta, 1994. 240 s. ISBN80-967180-1-0
- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Vyd. 3. Bratislava : FIF UK, 2008, 250 s. ISBN 978-80-969944-0-3
- BARTKO, D. *Moderná psychohygienu*. Bratislava : Obzor, 1975
- ČADILOVÁ, V. – JUN, H. – THOROVÁ, K. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha : Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČECH, J. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Vyd. 1. Praha : UJAK, 2008. 292 s. ISBN 978-80-86723-59-4
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie : Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3
- DAVIES, M. *The Blackweel encyclopaedia od Social Work*. Oxford : Blackweel Publishing, 2000. 412 s. ISBN 0-631-214551-8
- DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha : Avicenum-zdravotnické nakladatelství, 1983. ISBN 08-048-83
- DRLÍKOVÁ, E. a kol. *Učitel'ská psychológia*. Vyd. 1. Bratislava : SPN, 1992. 374 s. ISBN 80-08-00433-9
- FISCHER, S. – ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha : Nakladatel'stvo TRITON, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava : Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika žiaka*. Vyd. 2. Nitra : Enigma, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0
- JANÍKOVÁ, M. a kol. *Základy školní pedagogiky*, Vyd. 1. Brno : Paido, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7315-183-6
- KARIKOVÁ, S. *Osobnostné a mentálne poruchy u detí a mladistvých zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2005. 102 s. ISBN 80-8083-164-5
- KEOGEH, B.K. *Temperamet ve třídě*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5
- KOLLÁRIK, T. a kol. *Sociálna psychológia*. Vyd. 1. Bratislava : UKB, 2004. 548 s. ISBN 80-223-1841-8
- KONARZEWSKI, K. *Sztuka nauczania*. Warszawa : Wydaenictwo naukowe PWN, 2004. ISBN 83-01-14240-5
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup : vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4
- LANGER, S. *Mentální retardace. Etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. Hradec Králové : Kotva, 1995. ISBN 80-900254-6-3
- LEVICKÁ, J. – MRÁZOVÁ, A. *Úvod do sociálnej práce*. Trnava : Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU v Trnave, 2004. 124 s. ISBN 80-89104-35-5
- MATULAY, K. a kol. *Mentálna retardácia. (Zborník prednášok)*. Martin : Osveta, 1986. ISBN 70-077-86
- MIHÁLIK, L. *Humanistická orientácia základnej školy*. Bratislava : ŠPÚ, 1996. 76 s. ISBN 80-85756-26-9
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha : Nakladatelství Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9
- NOVOTNÁ, E. *Základy sociologie*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2396-9

- ORAVCOVÁ, J. *Kapitoly zo sociálnej psychológie*. Žilina : EDIS, 2005. 130 s. ISBN 80-8070-459-7
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika voľného času : teória, prax a perspektívy*. Praha : Portál, 2008. s. 221. ISBN 978-80-7367-423-6
- PETLÁK, E. a kol. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*, Vyd. 1. Bratislava : IRIS, 2005. 189 s. ISBN 80-89018-89-0
- PILCH, T. a kol. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom 2. G – L. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003. ISBN 83-89501-06-6
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno : Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0
- POŽÁR, L. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava : Retaas, 2007. 92 s. ISBN 978-80-89113-40-8
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- RENOTIÉROVÁ, M. - LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Vyd. 4. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9
- SLOMEK Z. *Etopedie*. Vyd. 1. Prah : UJAK, 2010. 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogiky*, Praha : Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižení.*, Vyd.1. Praha : Portál, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa aneb Rozumíme si?* Vyd. 1. Praha : Mladá fronta, 2006. 128 s. ISBN 80-204-1513-0
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2000. 178 s. ISBN 80-7178-506-7.
- TRPIŠOVSKÁ, D. – VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha : UJAK, 2007. 156 s. ISBN 978-80-86723-30-3

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením s znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M. – HAJD-MOUSSOVÁ, Z. – ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2000. 230 s. ISBN 80-7184-929-4

VALENTA, M. - MÜLLER, O. *Psychopedie*. Vyd. 4. Praha : Parta, 2009. 378 s. ISBN 78-80-7320-137-1.

VANČOVÁ, A. *Základy pedagogiky mentálně postižených*. Vyd. 1. Bratislava : Sapia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6

VANČURA, J. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. Vyd. 1. Brno : Společnost pro odbornou literaturu – Bariister & Principal, 2007. 151 s. ISBN 978-80-87029-14-5

VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*, Vyd. 2. Bratislava : Ing. Miroslav Mračko, 2007. 447 s. ISBN 978-80-8057-710-0

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Vyd. 2. Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha : Portál. 2009. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1

ZABOROVSKI, Z. *Sociální psychologie a výchova*. Praha : SPN, 1965

Zoznam internetových zdrojov:

DEKLARÁCIA OSN o právach duševne postihnutých ľudí [online]. [citované 09.02. 2012]. Dostupné na:

<http://www.jan.dravecky.org/data/skolske_zakony_a_met_pokyny_pre_szs.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV BRATISLAVA, *Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*. [online], [citované 9.2.2012]. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf>

NÁRODNÉ CENTRUM ZDRAVOTNÍCKYCH INFORMÁCIÍ.

Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH 10: V. kapitola. Duševné poruchy a poruchy správania. [online], [citované 14.11.2011]. Dostupné na:

<<http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>>

UNICEF: *Dohovor o právach dieťaťa.* 1989. [online]. [citované 09.02. 2012].

Dostupné na: <<http://www.unicef.sk/sk/prava-deti/dohovor-o-pravach-dietata/dohovor-o-pravach-dietata-3.html>>

ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV

Zoznam obrázkov

Obr. 1 Školské klímafaktory	25
-----------------------------------	----

Zoznam tabuliek

Tab. 1 Charakteristika mentálnej retardácie	13
Tab. 2 Stupne mentálnej retardácie	18
Tab. 3 Učebný plán ŠZŠ	42
Tab. 4 Zloženie žiakov 3. ročníka ŠZŠ	62
Tab. 5 Neusporiadaná sociometrická matica	63
Tab. 6 Index aktívnej indierencie a index aktívneho sociopreferenčného správaní	64
Tab. 7 Pozitívny motivačný faktor výberu	65
Tab. 8 Negatívny motivačný faktor výberu	67
Tab. 9 Ako ti je sympatická tvoja pani učiteľka	70
Tab. 10 Sociometrická matica výberov na otázku č. 6,7,8	71

Zoznam grafov

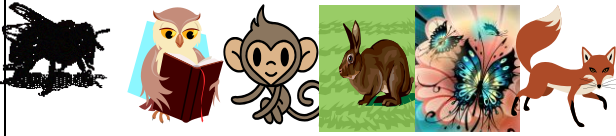
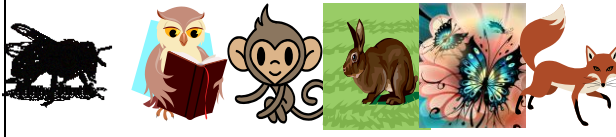



Graf č. 1 Sociogram získaných pozitívnych výberov	64
Graf č. 2 Sociogram získaných negatívnych výberov.....	66
Graf č. 3 Sociogram – na otázku číslo 3: O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní	68
Graf č. 4 Sociogram – na otázku číslo 3: O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní	69
Graf č. 5 Sociogram – Výber postavy – mama koza – pozitívna postava (jedna voľba) – Koho si viem predstaviť ako láskavého, starostlivého v postave mama koza	72
Graf č. 6 Sociogram – Výber postavy – vlk – negatívna postava (jedna voľba). Koho si viem predstaviť ako zlého, falošného, klamára v postave vlka	73
Graf č.7 Sociogram – Výber postáv – kozliatka – pozitívne postavy (7 volieb okrem seba samého). Koho si viem predstaviť ako súdržného, ochraňujúceho, súrodencia – rola kozliatka	74

ZOZNAM PRÍLOH










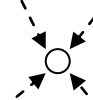
PRÍLOHY

Príloha A – Sociometrický dotazník	I
Príloha B – Sociometrické značky	II
Príloha C – Terčový (kruhový) sociogram	III
Príloha D – Sociogram v sociálnej činnosti (hra)	IV

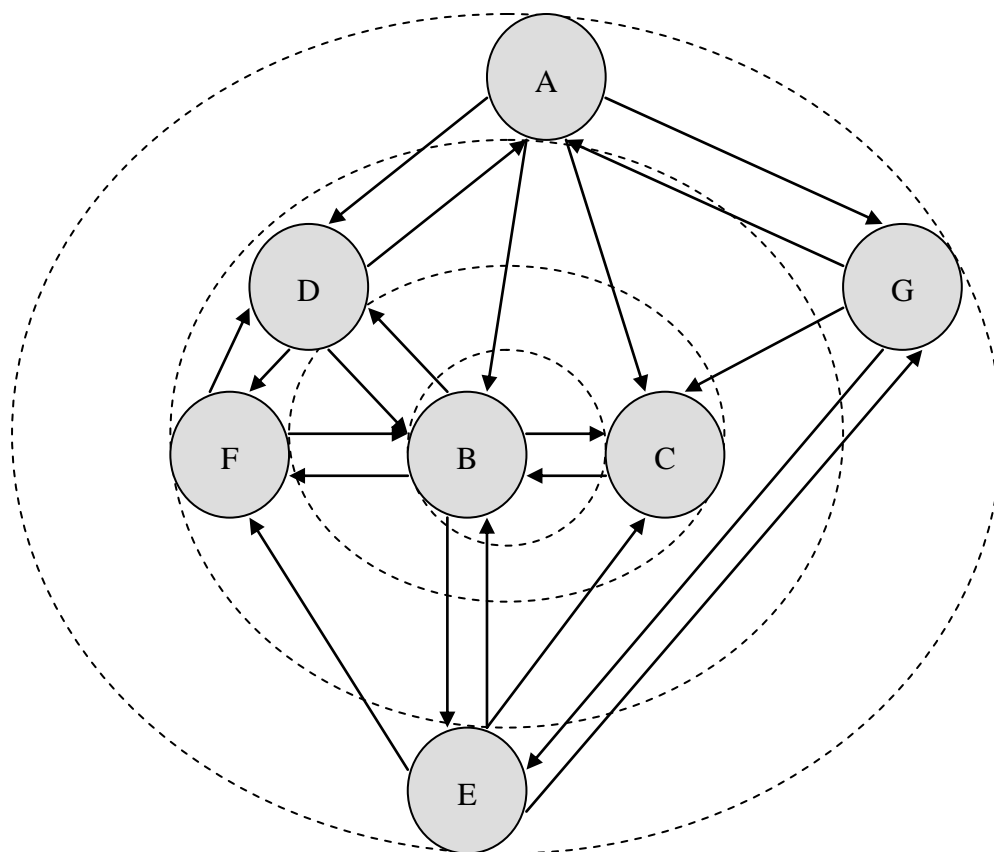
Príloha A – Sociometrický dotazník

Moje meno:		Trieda:	
1. S kým by si rád (a) sedel (a) v lavici na vyučovaní?			
Meno spolužiaka/spolužiačky.	Dôvod:		
			
1.			
2.			
2. S kým by si nerád (a) sedel (a) v lavici na vyučovaní?			
Meno spolužiaka/spolužiačky.	Dôvod:		
			
1.			
3. O kom si myslíš, že by s tebou chcel sedieť v lavici na vyučovaní?			
1.			
4. O kom si myslíš, že by s tebou nechcel sedieť v lavici na vyučovaní?			
1.			
5. Za akou tváričkou sa obvykle skrýva tvoja pani učiteľka? Vyber jednu z možností.			
			
6. Koho chcem v hre ako láskavú, starostlivú mamu? – mama koza.			
1.			
8. Koho chcem v hre vidieť ako najlepšieho súrodenca? – rola kozliatok.			
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Príloha B – Sociometrické značky

	Chlapec
	Dievča
	Pozitívny výber
	Negatívny výber
	Obojstranný pozitívny výber
	Obojstranný negatívny výber
	„Hviezda“, líder skupiny
	Outsider
	Izolovaný
	Vytlačaný

Príloha C – Terčový (kruhový) sociogram



Príloha D – Sociogram v sociálnej činnosti (hra)

Čas: podľa počtu účastníkov

Počet účastníkov: malá sociálna skupina - trieda

Pomôcky:

- klbko vlny

Ciele: Žiaci majú možnosť

- zistiť okamžitú situáciu vzťahov v skupine.

Postup

Žiaci sedia v kruhu, prvý hráč dostane klbko vlny, podrží koniec vlákna a klbko hodí hráčovi, s ktorým si počas hry rozumel. Žiak klbko chytí, pridrží vlákno a klbko hodí ďalšiemu žiakovi, s ktorým sa mu dobre pracovalo. Vzniká spletitá sieť, pretože sa klbko môže vrátiť k jednému žiakovi aj viackrát. Hra končí, keď každý žiak dostal klbko aspoň raz. Po skončení všetci stíchnu, poriadne si prezrú vzniknutú sieť vzťahov a vedúci hry ponúkne priestor na diskusiu.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Veronika Pagáčová

Obor: Špeciálna pedagogika – učiteľstvo

Forma štúdia: kombinovaná

Názov práce: Sociálne vzťahy mentálne postihnutých žiakov na I. stupni špeciálnej základnej školy

Rok: 2012

Počet strán: 71

Celkový počet strán príloh: 4

Počet titulov českej literatúry a prameňov: 32

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 22

Počet internetových zdrojov: 4

Vedúca práce: Mgr. Denisa Štefková, PhD.