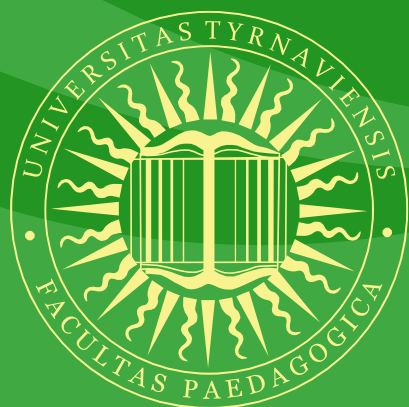


Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Pedagogická fakulta
Trnavskej univerzity
v Trnave



2019

Ivana Šuhajdová

Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.

© 2019, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto učebnice nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.

Recenzenti:

Prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

Mgr. Miroslava Adamík Šimegová, PhD.

Jazyková korekcia:

PaedDr. Andrej Závodný, PhD.

Grafická úprava, typografická korektúra a zalamovanie:

Mgr. Ing. Roman Horváth, PhD.

ISBN 978-80-568-0358-5

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 6 |
| 1 Základná terminológia v deklarovanej problematike | 8 |
| 1.1 Prostredie | 8 |
| 1.2 Sociálne prostredie | 10 |
| 1.3 Typológia prostredia..... | 12 |
| 1.4 Socializácia | 14 |
| 2 Sociálne znevýhodňujúce prostredie | 20 |
| 2.1 Objasnenie základnej terminológie..... | 20 |
| 2.2 Kritériá a determinanty vzniku sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 23 |
| 3 Dieťa/žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 29 |
| 3.1 Objasnenie základnej terminológie..... | 29 |
| 3.2 Kategorizácia dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia..... | 31 |
| 3.3 Špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 33 |
| 4 Žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prostredí školy | 38 |
| 4.1 Aktuálne problémy a riziká v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 38 |
| 4.2 Podmienky edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 41 |
| 4.3 Pedagogickí a odborní zamestnanci v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 45 |
| 5 Inkluzívna edukácia (žiacov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia)..... | 50 |
| 5.1 Základná charakteristika a ciele inkluzívnej edukácie | 50 |
| 5.2 Bariéry a riziká inkluzívnej edukácie | 52 |
| 5.3 Princípy a podmienky inkluzívnej edukácie | 55 |
| 5.4 Hlavní aktéri inkluzívnej edukácie | 56 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 6 | Podporné opatrenia v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – celodenný výchovný systém..... | 60 |
| 6.1 | Charakteristika celodenného výchovného systému..... | 60 |
| 6.2 | Funkcie a ciele celodenného výchovného systému..... | 63 |
| 6.3 | Zásady celodenného výchovného systému | 65 |
| 6.4 | Realizácia celodenného výchovného systému | 67 |
| 7 | Príklady ďalších podporných opatrení v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia | 71 |
| 7.1 | Materská škola..... | 71 |
| 7.2 | Nultý ročník a prípravný ročník..... | 72 |
| 7.3 | Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia | 75 |
| 7.4 | Kooperatívne vyučovanie a učenie sa | 76 |
| 8 | Sociálne služby pre deti, žiakov a ich rodiny | 82 |
| 8.1 | Vymedzenie nepriaznivej sociálnej situácie a krízovej sociálnej situácie | 82 |
| 8.2 | Vymedzenie sociálnej služby ako odbornej činnosti..... | 83 |
| 8.3 | Formy sociálnej služby..... | 85 |
| 8.4 | Druh sociálnej služby..... | 85 |
| 8.4.1 | Sociálne služby krízovej intervencie | 85 |
| 8.4.2 | Sociálne služby na podporu rodiny s deťmi..... | 88 |
| 8.4.3 | Sociálne služby s použitím telekomunikačných technológií..... | 90 |
| 8.4.4 | Podporné služby..... | 90 |
| 9 | Komunitná práca s deťmi a rodinou zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia..... | 94 |
| 9.1 | Komunitné centrum..... | 94 |
| 9.2 | Ciele komunitného centra | 95 |
| 9.3 | Cieľové skupiny komunitného centra | 96 |
| 9.4 | System odborných činností a ďalších činností v komunitnom centre | 97 |
| 9.5 | Postavenie komunitného centra v kontexte iných verejných služieb | 102 |
| 10 | Nízkoprahové kluby pre deti a mládež | 105 |
| 10.1 | Objasnenie podstaty a významu nízkoprahovosti | 105 |
| 10.2 | Zásady/princípy nízkoprahovosti | 106 |
| 10.3 | Cieľové skupiny nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež | 108 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 10.4 | Ciele nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež..... | 109 |
| 10.5 | Obsahové zameranie nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež..... | 111 |
| 11 | Diagnostikovanie žiaka a rodinného prostredia žiaka | 116 |
| 11.1 | Metódy využiteľné v diagnostikovaní žiaka a rodinného prostredia žiaka | 116 |
| 11.2 | Posudzovanie sociálnej rizikovosti rodiny..... | 119 |
| | Záver | 124 |
| | Zoznam literatúry | 125 |

Úvod

Vysokoškolská učebnica *Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* ponúkajú základnú orientáciu v dotknutej problematike, pričom jej obsahové vymedzenie nie je vyčerpané. Predkladaný text má slúžiť ako základný orientačný študijný materiál predovšetkým pre študentov bakalárskeho stupňa odboru sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, ktorý je možné študovať na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Obsahové zameranie učebnice vychádza z koncepcie rovnomenného predmetu, ktorý študenti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva absolvujú v treťom roku štúdia.

Hoci je predkladaná učebnica prioritne určená ako študijný materiál pre odbor sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, nazdávame sa, že svojím obsahom môže obohatiť štúdium a rozšíriť poznatky a vedomosti aj študentom učiteľských odborov, ktorí sa v rámci svojej učiteľskej profesie budú čoraz častejšie stretávať s edukáciou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a teda aj so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Obsah učebnice tvorí jedenásť kapitol s podkapitolami. *Prvá kapitola* sa venuje vymedzeniu základnej terminológie, pričom sa v nej zameriavame na objasnenie pojmov ako prostredie, sociálne prostredie, typológia prostredia a socializácia. V *druhej kapitole* dostáva priestor objasnenie termínu sociálne znevýhodňujúce prostredie, ako aj kritériá a determinanty jeho vzniku. *Tretia kapitola* sa orientuje na dieťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, na jeho charakteristiku, kategorizáciu a možné špecifiká. V *štvrtnej kapitole* prechádzame k téme žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prostredí školy, pričom dôraz kladieme na predstavenie aktuálnych problémov a rizík v edukácii daných žiakov ako aj na podmienky nevyhnutné na ich eliminovanie alebo aspoň minimalizovanie. *Piata kapitola* sa orientuje na inkluzívnu edukáciu (žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia), jej základné vymedzenie, ciele, možné riziká a bariéry, ako aj na princípy, podmienky a hlavných aktérov. Celodenný výchovný systém ako možné podporné opatrenie v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia tvorí obsah *šiestej kapitoly*. V *siedmej kapitole* opisujeme ďalšie možné podporné opatrenia využiteľné v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V *ôsmej kapitole* informujeme o sociálnych službách pre deti a rodinu, ich jednotlivých formách a druhoch. V *deviatej kapitole* prostredníctvom komunitného centra opisujeme komunitnú prácu s deťmi a rodinou zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V *desiatej kapitole* venujeme pozornosť nízkoprahovému klubu pre deti a mládež, opísaniu jeho cieľov, princípov a činností. *Záverečná, jedenásta kapitola* sa orientuje na opísanie možných indikátorov sociálnej rizikovosti rodiny, kazuistike rodinného prostredia, ako

aj krátkemu predstaveniu metód využiteľných v diagnostickom procese dieťaťa či rodinného prostredia. V závere všetkých kapitol sa nachádzajú pre študentov otázky a úlohy na zopakovanie.

Dúfame, že predkladaný študijný materiál posluží študentom nielen v rámci prípravy na úspešne absolvovanie daného predmetu, ale aj ako materiál k štátnym skúškam či do praxe.

V Trnave

Autorka

1 Základná terminológia v deklarovanej problematike

Vývin ľudskej bytosti prebieha v súčinnosti biologických, psychických a sociálnych vplyvov počas celého jej života. Na rozvoj osobnosti každého jedinca tak majú vplyv vnútorné, ako aj vonkajšie činitele. **K endogénnym (vnútorným) činiteľom** patria *biologické podmienky*, konkrétne zdedené a vrodené dispozície a zároveň funkcie organizmu v jeho jednotlivých vývinových etapách. **K exogénnym (vonkajším) činiteľom** patrí *prostredie*, v ktorom jedinec žije, vyrastá, ktoré ho obklopuje, a *výchova*. Vaniš, Siroťová a Ručková (2000, s. 56) bližšie vysvetľujú: „novorodenec dedí po svojich predkoch biologické radikály (základ). Tieto spolu s génovými mutáciami tvoria jedinečnú kombináciu, ktorú nazývame *genotyp*. Dedí sa napríklad vitalita, temperament, vlohy. Genotyp sa v priebehu života upravuje výchovou, kultúrou, životnými udalosťami a chorobami na *fenotyp*, čo je súhrn pozorovaných vlastností. Nededia sa znaky, ktoré sú produktom výchovy a vzdelávania, ako sú napríklad postoje, záujmy, hodnoty a životné ciele.“

V súlade s vyššie uvedeným Havlík (2002, s. 43) uvádza: „osobnosť jedinca musíme vždy vidieť v priesečníku pôsobenia vnútorných dispozícií a vonkajších vplyvov, ako jedinečnú syntézu jeho vlastností a správania, procesov biologických, psychologických a sociálnych.“

1.1 Prostredie

Klein a Rosinský (2007, s. 5) zdôrazňujú, že **prostredie** „nemožno chápať oddelene od iných činiteľov, pretože človek sa svojmu prostrediu neprispôbuje pasívne, ale aktívne ho mení a ono spätne na neho pôsobí.“ Hroncová (2000, s. 65) rozumie pod pojmom prostredie „celý systém vonkajších podmienok, ktoré obklopujú človeka, pôsobia na neho ako systém vývinových podnetov, ku ktorým si vytvára interakčné vzťahy.“ Ako autorka (tamže) ďalej píše „prostredie predstavuje významný vonkajší determinant vývinu osobnosti a spolu s výchovou, vlastnou aktivitou človeka, vrodenými a dedičnými činiteľmi ovplyvňuje jej vývin. Predstavuje predovšetkým systém nezámerných, spontánnych vplyvov, ktoré môžu pôsobiť na človeka nielen pozitívne, ale aj negatívne.“ Podľa Krausa (2001, s. 99) „prostredie ako istý vymedzený priestor obsahuje podnety nevyhnutné pre rozvoj osobnosti,“ pričom, ako ďalej dodáva (tamže, s. 105), „prostredie ovplyvňujúce utváranie osobnosti môže pôsobiť pozitívne (v zmysle spoločensky žiadúcich noriem) alebo negatívne. V druhom prípade sa takto pôsobiace rodinné prostre-

die dostáva do rozporu s výchovnými snahami školy.“ Netreba však v tomto prípade vy-
lúčiť ani možnosť, že prostredie školy či mimoškolské prostredie môže byť v rozpore
s výchovnými snahami rodinného prostredia daného jedinca.

Blížkovský (1992) definuje **prostredie** ako časť objektívnej reality, s ktorou sú ľudia
v interakcii, ktorú spoznávajú, hodnotia, pretvárajú, na ktorú reagujú a ktorej sa prispô-
sobujú. Inými slovami, ide o zložito štruktúrovaný otvorený systém, ktorý funguje na
základe organizácie, reaguje na rozmanité podnety a odráža potreby subjektu, ako aj
objektu (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004). Svobodová a Šmahelová (2007, s. 42) cha-
rakterizujú **prostredie** ako „všetko, čo človeka obklopuje a čo na neho pôsobí. Je to
priestor obsahujúci množstvo prírodných, spoločenských, hmotných a duchovných
podnetov pôsobiacich na jedinca, na ktoré on určitým sebe vlastným spôsobom rea-
guje.“

Uvedení autori upozorňujú na možný **obojsmerný vplyv prostredia** na vývin osob-
nosti každého jedinca, čím jasne deklarujú významnosť kvality prostredia, ktoré nás ob-
klopuje. Preto si treba (aj v súvislosti s edukáciou) pamätať, že tak ako prostredie pô-
sobí na osobnosť jedinca (dieťaťa/žiaka) a ovplyvňuje spôsob a kvalitu jeho života, tak
jediniec (dieťa/žiak) svojou činnosťou, názormi, postojmi toto prostredie spätne modi-
fikuje. „Dnes už nikto nepochybuje o tom, že prostredie, do ktorého sa rodíme, v ktorom
vyrastáme a žijeme, v nás zanecháva zreteľné stopy a v nejakej miere (individuálne
a závislé na ďalších okolnostiach) nás poznamenáva a ovplyvňuje“ (Kraus a Poláčková,
2001, s. 103).

Český sociológ Bláha (1927), ktorý sa v období prvej Československej republiky venoval
problematike vplyvu a významu prostredia na dieťa, zaviedol pojem **sociálna dedič-
nosť**, ktorým deklaroval, že okrem genetických dispozícií sa na každé dieťa prenášajú
aj konkrétne modely a spôsoby správania, ktoré možno identifikovať v prostredí, v kto-
rom dané dieťa existuje. Týmto prostredím myslel predovšetkým rodinné prostredie
ako základne primárne prostredie každého dieťaťa.

Najvšeobecnejšiu časť prostredia pritom tvorí **životné prostredie**, ktoré možno podľa
Krausa (2008, s. 67) vymedziť ako „tú časť sveta (priestor, ktorý človeka obklopuje),
s ktorým je človek vo vzťahu vzájomného pôsobenia.“ Životné prostredie v sebe zahŕňa
tak prostredie sociálne, ako aj prírodné.

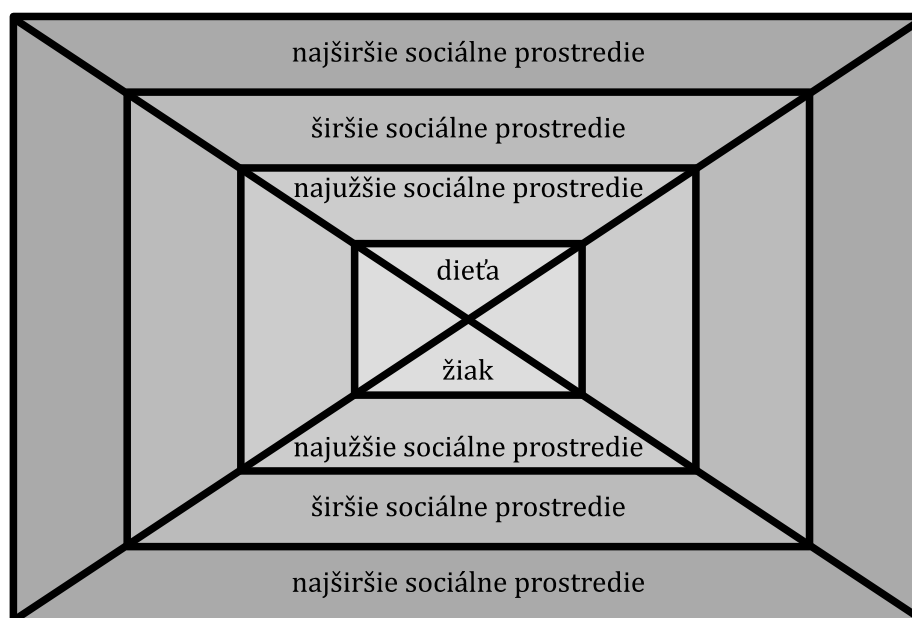
Štruktúru životného prostredia možno podľa Blížkovského (1992) priblížiť ako pre-
pojenie nasledujúcich sfér vzťahov:

1. sféra – predstavuje vzťah *ľudia – príroda*, ktorý zahŕňa interakciu so živou i neživou
prírodou. Do živej prírody spadajú mikroorganizmy, rastliny a živočíchy. Neživá
príroda je tvorená slnečnou sústavou, vesmírom, nadmorskou výškou, podnebím,
počasím a pod.,
2. sféra – predstavuje vzťah *ľudia – výsledky ľudskej aktivity (kultúra)*, ktorá predsta-
vuje formatívne ťažisko v uspokojovaní a kultivácii ľudských materiálnych a du-
chovných potrieb. Ide predovšetkým o historické dedičstvo a kultúru.

3. sféra – predstavuje vzťah *ľudia – ľudia*, ktorý zahŕňa interpersonálne väzby v širšom a užšom sociálnom prostredí. Medzi faktory širšieho sociálneho prostredia môžeme zaradiť svetovú populáciu, štruktúru obyvateľstva na základe sociálneho, ekonomického, etnického či vzdelanostného hľadiska, ale aj spoločenstvo štátov, národov či kontinentov. Medzi faktory užšieho sociálneho prostredia možno potom zaradiť rodinu, obec, známych a vrstovníkov, pracovné, voľnočasové skupiny a samozrejme vzťah človeka k sebe samému.

1.2 Sociálne prostredie

Ako sme už vyššie uviedli, každý človek je na svoju celoživotnú cestu geneticky vybavený. Znamená to, že každý z nás má „dispozíciu, ktorá sa v sociálnom prostredí rozvíja v sociabilitu, teda schopnosť nadväzovať kontakty, vzťahy s inými ľuďmi, preberať rôzne roly, napodobňovať rôzne vzory, osvojovať si rôzne poznatky, teda schopnosť sociálne sa učiť“ (Kraus, 2008, s. 59). Nakonečný (1967, s. 57) dodáva: „človek ako spoločenský tvor žije v špecifických životných podmienkach, ktoré nazývame **sociálnym prostredím**. Presvedčivo dokazujú vplyv sociálneho prostredia extrémne prípady sociálnej izolácie, keď ľudské bytosti boli ako deti „vychovávané“ zvieratami a neskôr objavené ľuďmi. Ľudské bytosti, ktoré sa vyvíjali v takejto situácii úplnej izolácie od sociálnych vplyvov, podobali sa ľudským bytostiam iba telesnými znakmi. Charakteristické pre ich správanie boli rôzne živočíšne návyky (jedenie surového mäsa, trhanie potravy zubami, pohyb po štyroch končatinách, nočné vytie, vrčanie a pod.)“ Kraus (2008) hovorí o tzv. „vlčích deťoch“.



Obrázok 1: Úrovne sociálneho prostredia (sociálna pyramída).

Zdroj: Šuhajdová (2016).

Obdržálek (2004, s. 304) definuje **sociálne prostredie** ako „javy, stavy, procesy a vzťahy, ktoré človeka obklopujú v rodine, v sociálnej skupine, spoločenskej vrstve a celej spoločnosti. Predstavuje súhrn všetkých vplyvov ľudí a skupín, s ktorými človek prichádza do styku.“ Hroncová (2000, s. 70) deklaruje, že „bez sociálneho prostredia by socializačný proces nebol možný.“ Podobný názor nachádzame aj u Kačániho a kol. (1999), ktorí tvrdia, že sociálne prostredie je nevyhnutnou podmienkou, aby sa z človeka stala sociálna bytosť schopná medziľudskej komunikácie.

Sociálne prostredie môžeme na základe jeho vplyvu, veľkosti a intenzity kontaktu na dieťa rozdeliť na najužšie, širšie a najširšie sociálne prostredie (Šuhajdová, 2016). Autorka hovorí o úrovniach sociálneho prostredia (pozri obrázok 1).

3D pohľad zhora nám ukazuje typickú pyramídu, preto by sme mohli hovoriť o **efekte (sociálnej) pyramídy**, na vrchole ktorej sa nachádza dieťa/žiak ako ľudská bytosť, ktorej vývin a rozvoj je ovplyvnený a samotná existencia závisí od jej troch nižších úrovní. Tá najbližšia, hoci najmenšia časť pyramídy symbolicky predstavuje pre dieťa jeho rodinu – rodičov, súrodencov, starých rodičov, prípadne členov širšej rodiny. Nasleduje úroveň širšieho sociálneho prostredia, ktorá je už síce väčšia, ale od samotného dieťaťa zároveň vzdialenejšia. Okruh jedincov, s ktorými dieťa/žiak prichádza na tejto úrovni do kontaktu, je síce širší, dá sa však predpokladať, že menej intenzívny, menej silný, nepravidelnejší a menej trvácnejší ako v prípade jedincov v prvej úrovni. Do širšieho sociálneho prostredia môžeme zaradiť školu, spolužiakov, pedagógov, trénerov, rovesníkov a všetkých tých, s ktorými dieťa/žiak prichádza do kontaktu v rámci svojho voľného času. Poslednú, najväčšiu a zároveň od dieťaťa/žiaka najvzdialenejšiu úroveň predstavuje najširšie sociálne prostredie – ide vo všeobecnosti o prostredie, v ktorom žiak žije a vyrastá, či už je to dedina, mesto, kraj, štát, kontinent, resp. v dnešnom modernom svete samotná planéta (Šuhajdová, 2016). Ako zároveň autorka (tamže, s. 440) dodáva „na uvedené tri úrovne sa pritom nemôžeme pozerat' oddelene, ale práve naopak: ide o úrovne, ktoré sa navzájom priamo či nepriamo ovplyvňujú, či už pozitívne, alebo negatívne a majú tak v konečnom dôsledku spoločný podiel na tom, v akom prostredí žiak vyrastá a aká je kvalita jeho života.“

Podobné vyjadrenie možno nájsť u Krausa (2008), ktorý vzťah človeka a prostredia vyjadruje tzv. *sústrednými kruhmi*. V samotnom strede kružníc je osobnosť jedinca, najbližší kruh k nemu má prostredie rodiny, vo vyššom veku potom škola, rovesníci a partia. Druhú úroveň vplyvu predstavujú lokálne inštitúcie a médiá. Najvyššiu úroveň vplyvu tvoria masmédiá a celospoločenské inštitúcie. Vplyvy jednotlivých typov prostredia sa vzájomne prelínajú. Najvyššia úroveň celospoločenského prostredia sa lomí cez jednotlivé nižšie úrovne, ktoré dopadajú na jedinca stále intenzívnejšie, priamejšie a s väčšou frekvenciou.

1.3 Typológia prostredia

Existuje viacero typológií prostredia od rôznych autorov, uvádzame však len tie, ktoré najviac súvisia s dieťaťom/žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Svobodová a Šmahelová (2007) uvádzajú členenie prostredia podľa nasledujúcich kritérií:

1. *podľa veľkosti:*

- *mikroprostredie* – rodina, lokálne prostredie spojené s bydliskom;
- *mezoprostredie* – škola, väčšie sociálne skupiny v regionálnom prostredí;
- *makroprostredie* – štát, kultúra, v ktorej žijeme;
- *globálne prostredie* – miesto na život vo svete;

2. *podľa jedinca samotného:*

- *osobné prostredie* – najužšia rodina, na realizáciu svojich cieľov potrebuje každý priestor, ktorý patrí iba jemu, v ktorom sa seberealizuje a uvedomuje si svoju hodnotu;
- *lokálne prostredie* – dom, v ktorom žijeme, mestská štvrť;
- *oblastné prostredie* – škola, záujmové činnosti, pracovisko;
- *celospoločenské prostredie* – subkultúry;

3. *podľa frekvencie podnetov:*

- *podnetovo chudobné* – poskytujúce málo podnetov, nízkej kvality alebo žiadne podnety;
- *podnetovo optimálne* – využíva individuálne a vekové zvláštnosti, možnosti a schopnosti dieťaťa;
- *presýtené* – podnetov je veľa, reakcie na nich jedinec nemusí zvládať;

4. *podľa štruktúry a skladby podnetov:*

- *podnetovo jednostranné* – rozvíja iba jednu stránku ľudskej osobnosti, napr. ak sa dieťa/žiak zameriava iba na športový rozvoj svojej osobnosti a ostatné oblasti mu unikajú;
- *podnetovo mnohostranné* – umožňuje osobnosť dieťaťa/žiaka harmonicky rozvíjať, avšak iba za predpokladu, že ide o podnetovo vhodné prostredie;

5. *podľa kvality podnetov:*

- *podnetovo zdravé* – bez výskytu sociálnopatologických javov;
- *podnetovo nevhodné* – týranie, zneužívanie, zanedbávanie, sekty, drogová kultúra a iné sociálno-patologické javy vyskytujúce sa v danom prostredí.

Na porovnanie uvádzame typológiu prostredia podľa Krausa (2008, s. 68–69), ktorý okrem iných kritérií poukazuje aj na nasledujúce:

1. podľa charakteru (obsahu prvkov), ktorými je dané prostredie v zásade tvorené:

- *prírodné* – tvorí ho príroda živá (fauna, flóra) a neživá (faktory geologické, geografické, klimatické, kozmické);
- *spoločenské (sociálne)* – tvorené ľuďmi a medziludskými vzťahmi, pričom kľúčovú úlohu zohrávajú väzby vnútri spoločnosti. Vyznačuje sa hustotou a rozmiestnením obyvateľstva, profesijnými, etnickými, vekovými, vzdelanostnými, prípadne ďalšími štruktúrami;
- *kultúrne* – je tesne spojené so spoločenským prostredím, niekedy býva dokonca chápané ako jeho súčasť. Tvoria ho všetky hmotné i nehmotné výsledky ľudskej aktivity a činnosti;

2. z pohľadu frekvencie, pestrosti a kvality pôsobiacich podnetov¹:

- *podnetovo chudobné, presýtené, optimálne;*
- *podnetovo jednostranné, mnohostranné;*
- *podnetovo zdravé, prípadne závadné, deviačné;*

3. podľa veľkosti prostredia:

- *makroprostredie* – priestor, ktorý vytvára podmienky na existenciu celej spoločnosti;
- *regionálne prostredie* – priestor v živote širšej sociálnej skupiny na rozsiahlejšom teritóriu vo vnútri spoločnosti;
- *lokálne prostredie* – priestor spojený spravidla s bydliskom – mestská časť, obec;
- *mikroprostredie* – bezprostredný priestor, v ktorom jedinec žije.

Uvedené kategórie prostredia, či už podľa Svobodovej a Šmahelovej, alebo Krausa, sa pochopiteľne rôzne prelínajú a dopĺňajú. Kraus (2008, s. 70) zároveň dodáva, že „pokiaľ ide o význam prostredia z hľadiska veľkosti priestoru, potom zásadnú rolu v socializačnom procese hrá mikroprostredie, ktoré pôsobí intenzívne, bezprostredne a s vysokou frekvenciou. Ak sa však pýtame, ktorá rovina prostredia je vlastne určujúca, potom musíme konštatovať, že makroprostredie, pretože celospoločenské pomery ovplyvňujú po všetkých stránkach všetky ďalšie prostredia.“ Autorove slová možno bližšie vysvetliť takto: hoci považujeme rodinné prostredie za kľúčové z hľadiska správnej socializácie dieťaťa a jeho výchovy, treba si uvedomiť, že podmienky (predovšetkým ekonomické) a s nimi súvisiaca atmosféra v rodine (vzájomné vzťahy v rodine, schopnosť plnenia základných funkcií rodiny) sú v značnej miere ovplyvnené podmienkami spoločnosti ako takej. Príkladom môže byť vysoká miera nezamestnanosti v spoločnosti, ktorá zasiahne konkrétnu rodinu, s následným dopadom výskytu sociálno-patologických javov ako

¹ Podrobnejšie ich v tomto prípade už nebudeme analyzovať. Totožnú typológiu uvádzajú vyššie citované Svobodová a Šmahelová (2007).

napr. alkoholizmus, domáce násilie, ktoré vstúpia a zasiahnu aj kvalitu života samotných detí v danej rodine. Kraus (tamže) v tejto súvislosti ďalej spomína ešte jeden typ prostredia, a to prostredie globálne, resp. celosvetové.

Typológiu prostredia na základe kvantity a kvality podnetov rozpracovala aj Hroncová (1996, s. 43), ktorá prostredie člení na *podnetovo chudobné, optimálne alebo presýtené prostredie, podnetovo jednostranné alebo mnohostranné prostredie, podnetovo pozitívne alebo negatívne prostredie, „výchovné prostredie“*, v ktorom v žiaducej miere a rozsahu prevládajú kvalitné vývinové podnety.

Vaněk (1972, s. 17) z hľadiska kvantity a kvality podnetov v prostredí venoval bližšie pozornosť „*podnetovo vadnému prostrediu*“², ktoré, ako uvádza, na základe obsahujúcich výchovne škodlivých prvkov poškodzuje nasledujúce zložky osobnosti:

- *racionálnu* – čo môže viesť k vytváraniu predsudkov, chybných názorových postojov, k neznalosti etických noriem, nedostatočnej informovanosti o živote a pod.,
- *emotívnu* – chudobne emočné prostredie môže spôsobiť emočnú nezrelosť. Nevhodné emočné prostredie môže viesť k vytváraniu nežiaduceho správania a nežiaducich vlastností, ako sú egocentrizmus, sebeckosť, agresivita, zlomyseľnosť a pod.,
- *formovanie fyziopsychických mechanizmov* – absentujú základné spoločenské návyky, resp. autoregulačné mechanizmy správania.

K samotnej kvalite a kvantite podnetov prostredia sa napokon vyjadruje opätovne aj Kraus (2008, s. 69), podľa ktorého je „z pedagogického hľadiska problémom *jednostrannosť či pestrosť podnetov*. Napr. prostredie rodiny, ktorá nežije ničím iným iba určitým druhom športu, nepochybne poskytuje lepšie podmienky na výchovu ako také prostredie, kde sa o dieťa nikto nestará, takže skončí na ulici. Na druhej strane je takéto „športové“ prostredie predsa len v rozpore s predstavou o všestrannom a harmonickom rozvoji osobnosti.“

Na záver uvedených typológií prostredia nemožno nespomenúť konštatovanie Krausa (2008, s. 71–72), ktorý uvádza: **každé prostredie má dve stránky**, a to: *materiálnu (vecnú, priestorovú)*, ktorá je daná tým, aký priestor prostredie vymedzuje, aký je jeho stav, aké faktory (materiálne, prírodné) sa v ňom vyskytujú, ako je vybavený vecami, technikou a pod., a *sociálno-psychickú (osobnostne-vzťahovú)*, tvorenú ľuďmi, ktorí sa v danom priestore nachádzajú, ich štruktúrou (z hľadiska veku, pohlavia, kvalifikácie) a vzťahmi, ktoré medzi nimi existujú.

1.4 Socializácia

V živote každého človeka je dôležitá jeho socializácia, ktorá, ako uvádza Benová (1967, s. 86), „pochádza od slova socialis, t. j. spoločenský.“

² Pojem *podnetovo vadné prostredie* je vhodné v súčasnosti nahradiť pojmom *podnetovo nevhodné*, prípadne *podnetovo zlé* prostredie.

Kraus (2008, s. 59) pod **socializáciou** rozumie „proces postupnej premeny človeka ako biologickej bytosti v bytosť spoločenskú, teda postupné začleňovanie sa do života danej spoločnosti, proces, prostredníctvom ktorého sa učíme v danej spoločnosti žiť.“

Kohoutek a kol. (1998, s. 5) definujú **socializáciu** ako „proces učenia sa, v ktorom si človek osvojuje určitý systém poznatkov, noriem a hodnôt, ktoré mu umožňujú začleniť sa do určitej spoločnosti a aktívne sa zúčastňovať spoločenského života. Jej cieľom teda má byť vytvorenie osobnosti, ktorá sa bude vedieť samostatne správať tak, ako keby bola pod neustálym sociálnym dohľadom, pod stálou kontrolou.“

Podľa Kohouteka a kol. (1998, s. 7) **socializácia** vo všeobecnosti znamená:

- vývoj sociálnej empatie, adaptivity a reaktivity, t. j. citové vzťahy k ľuďom i k sebe samému,
- vývoj sociálnej kontroly, t. j. kontroly správania podľa noriem, príkazov, pravidiel a zákonov danej spoločnosti a sebakontroly,
- učenie sa postojom a sociálnym rolám a sebamonitorovanie, t. j. osvojovanie si správania, ktoré sa od jedinca očakáva ostatnými členmi spoločnosti, a to vzhľadom na jeho vek, pohlavie, vzdelanie a dané situácie.

Na základe vyššie uvedených definícií môžeme konštatovať, že **socializácia** predstavuje proces, prostredníctvom ktorého sa z človeka stáva spoločenská bytosť schopná prijať a akceptovať spoločenské normy, pravidlá a hodnoty. Ako dodáva Bakošová (1994, s. 20), „socializovaný jedinec v danej spoločnosti nielen koná v súlade s jej pravidlami a mechanizmami, ale nachádza v tom i uspokojenie. Hodnoty spoločnosti sa stávajú jeho hodnotami.“

Cieľom socializácie je podľa Krausa (2008, s. 59) „osvojenie si určitých *sociálnych rolí*, t. j. spôsobov správania, ktoré sociálne okolie očakáva na základe veku daného jedinca, jeho pohlavia a spoločenského statusu. Človek musí v určitých záležitostiach prijať pravidlá života v spoločnosti, t. j. prispôbiť sa ostatným.“ Ako autor (tamže) upozorňuje, zvládnutie pravidiel správania v spoločnosti nestačí, jedinec súčasne musí byť schopný pracovať so svojimi vnútornými silami tak, aby sa vzájomne nedostávali do konfliktu a súčasne boli v súlade s reálnymi možnosťami. Nie každá socializácia jedinca je preto úspešná. Na dôsledky *neúspešnej socializácie*, ktorá predstavuje problém nielen pre daného jedinca v podobe jeho spoločenskej exklúzie, ale rovnako tak aj pre samotnú spoločnosť, nesúcu riziká a dopad rôznych existujúcich deviácií, poukázal Havlík (2002). V takýchto prípadoch zohráva kľúčovú úlohu úspešnosť *resocializácie*, čiže úspešnosť znovuzачlenenia daného jedinca do spoločnosti.

Autori venujú pozornosť rôznym **druhom socializácie**. Kraus (2008, s. 59–60) hovorí o **primárnej socializácii**, v ktorej je rozhodujúcim činiteľom rodina, ktorá „uvádza dieťa do príslušného kultúrneho prostredia, učí ho orientovať sa v tomto prostredí. Škola ako ďalšia spoločenská inštitúcia nadväzuje na pôsobenie rodiny a výsledky primárnej socializácie.“ Gáborová (2001, s. 52) v tejto súvislosti dodáva, že *primárna socializácia* znamená adaptáciu na bežné podmienky každodenného života. „Dieťa učíme základným kultúrnym a hygienickým návykom, verbálne komunikovať, postupne chápať

svet okolo seba, poznať význam a funkciu jednotlivých vecí, význam symbolov, rozoznávať základné hodnoty.“ Autorka (tamže) zároveň hovorí o **špeciálnej socializácii**, ktorá sa uskutočňuje v rámci medziludských vzťahov utváraných v malých skupinách. Dieťa sa v nej identifikuje s osobami, s ktorými najčastejšie prichádza do styku, osvojuje si určité vzorce správania, ktoré sú mu skupinou systematicky vštepované. A napokon o **všeobecnej socializácii**, prostredníctvom ktorej sa človek prispôsobuje kultúrnemu prostrediu, v ktorom žije. Dieťa si osvojuje reč svojho národa, typické jedlá, správať sa určitým spôsobom v rôznych sociálnych skupinách. Kraus (2008, s. 59) v súvislosti s vyššie spomínanou možnosťou neúspešnej socializácie hovorí o **deviantnej socializácii** (desocializácii), keď „vplyvom nepriaznivých a z hľadiska optimálneho rozvoja osobnosti nežiaducich podnetov sa konanie a správanie osôb začne odchyľovať od všeobecne uznávaných noriem.“ V tejto súvislosti autor (tamže) dodáva, že vplyv prostredia sa môže prejaviť rôzne, pričom z hľadiska pohľavia podliehajú vplyvu prostredia viac chlapci ako dievčatá. Konkrétne hovorí o vplyve prostredia v podobe podpory, prekážky, priameho formovania či motivovania.

Dôležitým aspektom procesu socializácie sú rôzne **formy**, ktorými sa socializácia môže v spoločnosti realizovať. Gáborová (2001) konkrétne hovorí o socializácii formálnej (inštitucionalizovanej) a socializácii neformálnej (neinštitucionalizovanej). **Formálna socializácia** sa uskutočňuje prostredníctvom rôznych spoločenských inštitúcií. Špeciálne úlohu tu zohráva škola ako vzdelávacia inštitúcia. **Neformálna socializácia** prebieha ako súčasť rôznych spoločenských procesov, ktoré pôvodne plnia rôzne mimosocializačné funkcie a až ich prostredníctvom aj funkciu socializačnú. Jej vykonávateľmi sú všetci jedinci v spoločnosti.

Priebeh socializácie ako celoživotného procesu môžeme podľa Hroncovej a Emmerovej (2004, s. 70–71) rozčleniť na:

- **prípravnú fázu**, v ktorej dochádza predovšetkým k:
 - osvojeniu reči ako dôležitého komunikačného nástroja,
 - interiorizácii spoločenských hodnôt a noriem správania do individua (osvojenie si tzv. „morálneho kódexu“ svojej sociálnej skupiny),
 - akulturácii (osvojeniu si kultúrneho dedičstva duchovnej a materiálnej povahy),
 - učeniu sa spoločenským rolám (manželská, rodičovská, profesionálna, občianska...),
 - nadväzovaniu sociálnych kontaktov s inými skupinami a pod.
- **realizačnú fázu**, v ktorej dochádza k postupnému preberaniu a plneniu spoločenských rolí, a tým aj k spoločenskej zrelosti človeka.

„Proces socializácie začína už u nemluvniat, prebieha najskôr v rodine, a to zámernou výchovou, ako aj obyčajným prijímaním vzorov správania rodičov, neskôr vo výchovných inštitúciách, v spoločnosti rovesníkov a pôsobením prostriedkov masovej komunikácie ako rozhlas, televízia, noviny, knihy“ (Benová, 1967, s. 86). Sociálna psychológia najčastejšie vyčleňuje **tri sféry**, prostredníctvom ktorých sa proces utvárania osobnosti uskutočňuje, ide o **činnosť, sociálny styk a sebauvedomovanie**. K činnostiam človeka

zaraduje Gáborová (2001) hru, učenie sa a prácu, rôzne záujmové, rekreačné a relaxačné činnosti, pričom jednotlivé druhy činnosti sú pre určité vekové obdobie charakteristické, zatiaľ čo iné ju skôr dopĺňajú a obohacujú. *Sociálny styk* je nerozlučne spätý s činnosťou. V procese socializácie nedochádza len k rozširovaniu rôznych druhov činností osobnosti, ale tiež k rozširovaniu sféry sociálneho styku, ktorý je úzko spätý s činnosťou. *Sebauvedomovanie* je neoddeliteľnou zložkou procesu socializácie, v ktorom dochádza k utvoreniu obrazu vlastného „ja“.

Podľa Procházku (2012, s. 88–89) je človek ako sociálna bytosť ovplyvňovaný (socializovaný) **na úrovni:**

- *mikroprostredia* – ide o vplyvy sociálnych skupín, ktoré bezprostredne obklopujú jedinca. Typickým príkladom je rodina a jedincovi kamaráti. Pôsobenie na tejto úrovni sa bude vyznačovať svojou intenzitou a bezprostredným dopadom.
- *makroprostredia* – každá rodina spadá do určitej sociálnej vrstvy, čo je ovplyvnené predovšetkým ekonomikou, úrovňou politickej a právnej kultúry v spoločnosti či v štáte,
- *exoprostredia* – poukazuje na význam socializačných vplyvov prostredia, z ktorého pochádzajú blízki ľudia daného jedinca – rodina, súrodenci, blízki priatelia. V detstve sa často identifikujeme s profesiami našich rodičov, s ich problémami, starosťami či radosťami,
- *mezoprostredia* – ide o prenos hodnôt medzi jednotlivými prostrediami. Ide o schopnosť adaptovať sa na zmeny, ktoré nám vstúpia do života. Sociálny pedagóg či vychovávateľ môže žiakovi pomáhať pri prechode z predškolského vzdelávania na prvý stupeň základnej školy, pri prechode zo základnej školy na strednú školu, prípadne novému žiakovi adaptovať sa na nové školské prostredie a začlenenie medzi nových spolužiakov.

V súvislosti so socializáciou hovoria Hroncová a Emmerová (2004, s. 76) o **výchove ako o ťažiskovom socializačnom činiteľi**. Výchova „urýchľuje a aj uľahčuje zospoločenštieň človeka, ktorý prostredníctvom nej preberá zovšeobecnené spoločenské skúsenosti a postupne nadobúda postoje a vlastnosti nevyhnutné pre spoločenský život.“ Ako však (tamže) upozorňujú, výchova nie je totožná so socializáciou. „Pod výchovou rozumejú systematické a zámerné rozvíjanie osobnosti človeka podľa vopred stanoveného cieľa, determinovaného vonkajšími a vnútornými podmienkami“ (tamže, s. 75). Podobne sa vyjadruje aj Kraus (2008, s. 65), „človek je do sveta hodený, miesto ani čas si sám nevyberá.“ Výchovná činnosť sa potom javí ako proces zospoločenšťovania človeka zámerným ovplyvňovaním v súlade s danými kultúrno-spoločenskými podmienkami a v danej dobe. Možno teda povedať, že výchova je akýsi regulátor, je to riadený proces, ktorým chceme priebeh socializácie usmerniť tak, aby bol v súlade s výchovnými cieľmi.

V súvislosti s výchovou ako činiteľom socializácie ešte Svobodová a Šmahelová (2007, s. 36) dodávajú: „Výchova pôsobí na dedičný biologický základ, ten sa pod jej vplyvom mení, rozvíja a prispôsobuje. Vzniká tak nová kvalita, na ktorú opäť pôsobí vý-

chova a okrem nej tiež formatívne vplyvy spoločnosti a prostredia. Keď porovnáme novorodenca alebo kojenca so šesťročným dieťaťom a s dospelým človekom, vidíme obrovské rozdiely telesné, duševné a spoločenské. A predsa je to ten istý človek, len na rôznom stupni svojho vývinu.“

Na záver môžeme konštatovať, že významnými faktormi, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú vývin jedinca, sú *dedičnosť, prostredie a výchova*, ktoré spoluzodpovedajú za úspešnosť jeho socializácie.

Zhrnutie

- ℵ Vývin ľudskej bytosti prebieha v súčinnosti *biologických, psychických a sociálnych vplyvov*.
- ℵ **Na rozvoj osobnosti** každého jedinca tak majú vplyv **vnútorné**, ako aj **vonkajšie činitele**.
- ℵ Človek sa svojmu prostrediu *neprispôsobuje pasívne, ale aktívne ho mení* a ono spätne na neho pôsobí.
- ℵ **Prostredie** predstavuje systém nezámerých, spontánnych vplyvov, ktoré môžu pôsobiť na človeka nielen *pozitívne*, ale aj *negatívne*.
- ℵ **Sociálna dedičnosť** znamená, že okrem genetických dispozícií sa na každé dieťa prenášajú aj konkrétne modely a spôsoby správania, ktoré možno identifikovať v prostredí, v ktorom dané dieťa existuje.
- ℵ **Sociálne prostredie** predstavuje javy, stavy, procesy a vzťahy, ktoré človeka obklopujú v rodine, v sociálnej skupine, spoločenskej vrstve a celej spoločnosti. Predstavuje súhrn všetkých vplyvov ľudí a skupín, s ktorými človek prichádza do styku.
- ℵ Môžeme hovoriť o *troch úrovniach sociálneho prostredia*.
- ℵ Prostredie môžeme členiť podľa viacerých kritérií.
- ℵ **Každé prostredie má dve stránky**, a to materiálnu (vecnú, priestorovú) a sociálno-psychickú (osobnostne-vzťahovú).
- ℵ **Socializácia** je proces učenia sa, v ktorom si človek osvojuje určitý systém poznatkov, noriem a hodnôt, ktoré mu umožňujú začleniť sa do určitej spoločnosti a aktívne sa zúčastňovať spoločenského života.
- ℵ **Cieľom socializácie** je osvojenie si určitých sociálnych rolí, t. j. spôsobov správania, ktoré sociálne okolie očakáva na základe veku daného jedinca, jeho pohlavia a spoločenského statusu.
- ℵ Poznáme viacero druhov socializácie.
- ℵ Priebeh socializácie má niekoľko fáz.
- ℵ *Výchova ako ťažiskový socializačný činiteľ*.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Vymenujte a bližšie vysvetlite činitele, ktoré majú vplyv na rozvoj osobnosti.
2. Vysvetlite, čo znamená, že človek sa prostrediu neprispôsobuje pasívne.
3. Vysvetlite pojem sociálna dedičnosť a uveďte, kto je jeho autorom.
4. Štruktúru životného prostredia tvoria tri sféry vzťahov – vymenujte ich a opíšte.
5. Objasnite pojem vlčie deti.
6. Vysvetlite efekt (sociálnej) pyramídy.
7. Vysvetlite význam mikroprostredia a makroprostredia pre kvalitu života dieťaťa.
8. Vysvetlite pojem socializácia a zároveň uveďte, čo je jej cieľom.
9. Vysvetlite primárnu socializáciu, špeciálnu socializáciu, všeobecnú socializáciu, deviantnú socializáciu, formálnu socializáciu, neformálnu socializáciu.
10. Opíšte priebeh socializácie.
11. Vymenujte a bližšie opíšte tri sféry, prostredníctvom ktorých sa uskutočňuje proces utvárania osobnosti.
12. Vysvetlite nasledujúci výrok: výchova ako ťažiskový socializačný činiteľ.

2 Sociálne znevýhodňujúce prostredie

Môžeme povedať, že prostredie, ktoré z hľadiska jeho typológie autori v rámci predchádzajúcej kapitoly rozdelili podľa kvality podnetov ako podnetovo *nevhodné* a z hľadiska kvantity podnetov ako podnetovo *chudobné*, sa v súčasnosti najčastejšie označuje termínom **sociálne znevýhodnené prostredie**. Uvedený termín nájdeme v slovenskej legislatíve, štátnych vzdelávacích programoch, pedagogicko-organizačných pokynoch, či u niektorých konkrétnych autorov. Do popredia sa však dostáva čoraz viac termín **sociálne znevýhodňujúce prostredie**. Obidva termíny si vysvetlíme nižšie, pričom zároveň poukážeme na ich zásadný rozdiel.

2.1 Objasnenie základnej terminológie

V odbornej literatúre sa môžeme, okrem vyššie uvedených dvoch termínov, stretnúť aj s pojmami ako *sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie* (Drapák, 2000), *sociálne a výchovne nedostatočne podnetné prostredie* (Valachová a kol., 2002), *nevyhovujúce rodinné prostredie* či *disharmonické sociálne rodinné prostredie* (Faltin, 1972) alebo *výchovne a sociálne menej podnetné prostredie* (Horňák, 2005b; Portík, 2003) a iné. V konečnom dôsledku všetky uvedené terminologické variácie prostredia poukazujú na ten istý problém, ktorým je prostredie zlyhávajúce v určitej konkrétnej oblasti či už po jej kvantitatívnej, alebo kvalitatívnej stránke.

Bližšie sa pristavíme pri termíne *výchovne a sociálne menej podnetné prostredie*. Ako problematické sa nám javí slovíčko „menej“, podobne by sme pritom za problematické mohli považovať aj slovíčko „nedostatočne“. Treba si položiť otázky: Menej od čoho? Nedostatočne v porovnaní s čím? Aký je potom ideál, norma? Vieme vôbec určiť, čo je v dnešnej dobe ešte možné považovať za normu a čo už nie? Problematický pojem „menej“ si dokážeme predstaviť z ekonomickej stránky. Berúc do úvahy stanovenú hranicu životného minima, každá rodina s nižším príjmom automaticky z ekonomického hľadiska predstavuje menej podnetné prostredie, pričom dokážeme aj presne určiť o koľko. Takéto vymedzenie však považujeme za nedostatočné, ba až neobjektívne a zavádzajúce. V konečnom dôsledku tu môže hroziť, že by kategóriu detí/žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia tvorili iba jedinci z nižších, resp. chudobných rodinných pomerov. V prípade slovíčka „nedostatočne“ musíme brať do úvahy individualitu osobnosti každého jedného z nás. Podmienky, ktoré má jedinec k dispozícii, môže zo svojho subjektívneho hľadiska považovať za nedostatočné, avšak iný jedinec by zo svojho subjektívneho hľadiska tie isté podmienky mohol už považovať za dostatočné či

vyhovujúce. Slovíčko „nedostatočne“ v súvislosti s vnímaním a posudzovaním životných podmienok preto pokladáme za subjektívnu záležitosť.

Môžeme konštatovať, že v popredí sú momentálne zaužívané predovšetkým dva termíny, a to sociálne znevýhodnené prostredie a sociálne znevýhodňujúce prostredie, z ktorých preferujeme a za správny považujeme termín **sociálne znevýhodňujúce prostredie**. Vysvetlenie: z pohľadu dieťaťa/žiaka ide o prostredie, ktoré ho znevýhodňuje v jeho optimálnom vývine, a preto je pre dieťa/žiaka **znevýhodňujúce**. Naproti tomu pojem **sociálne znevýhodnené prostredie** hovorí o znevýhodnenom prostredí a nie o dieťati, ktoré v ňom vyrastá.

Rovnako sa vyjadruje Zimmermann (2014, s. 2), ktorý tvrdí, že „sociálne znevýhodnený môže byť žiak, nie prostredie. Prostredie je preto vhodnejšie označovať ako znevýhodňujúce.“ Rovnako Kovalčíková a Džuka (2014, s. 20) podstatný a veľmi dôležitý rozdiel medzi sociálne znevýhodneným a sociálne znevýhodňujúcim prostredím vyjadrili takto: „V prípade sociálne **znevýhodneného** prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne **znevýhodňujúceho** prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili) môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú. Inými slovami, vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže (nemusí) spôsobiť znevýhodnenie jedincov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú.“ Autori tak poukazujú na nami vyššie zdôrazňovanú významnosť subjektivity. Inými slovami povedané, upozorňujú na to, ako sa jedinec dokáže/nedokáže (a v akej miere) v rámci svojej socializácie vyrovnávať s podmienkami, ktoré má k dispozícii.

Klein a kol. (2012, s. 100) **rozdiel** medzi **sociálne znevýhodneným prostredím a sociálne znevýhodňujúcim prostredím** vysvetľujú veľmi jednoducho: „Sociálne znevýhodňujúce prostredie vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, teda v intenciách možnosti jeho zmeny. Sociálne znevýhodnené prostredie vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť.“

Zelina (1996) položil otázku, či vieme presne povedať, čo to je sociálne znevýhodňujúce prostredie a kde sú jeho hranice. Autor (tamže) sa ďalej pýtal:

- *Je sociálne znevýhodňujúce prostredie v rodine, kde rodičia nemajú na svoje deti čas?*
- *Je sociálne znevýhodňujúcim prostredím rómska rodina, ktorá sa stará o svoje deti?*
- *Alebo škola, v ktorej je žiak hnaný do výkonov za každú cenu?*
- *Prípadne trieda, v ktorej je žiak odložený do zadnej lavice a nikto si ho nevšíma?*
- *Nežijeme všetci v porovnaní s inými krajinami alebo našimi snami v sociálne znevýhodňujúcom prostredí?*

Na všetky vyššie položené otázky existuje jednoznačná odpoveď s jej logickým odôvodnením. Napriek tomu, že Zelina (1996, s. 14) následne na základe vlastných položených otázok konštatoval, že „nevieme dosť dobre, čo to je sociálne znevýhodňujúce prostredie“, a napriek upozorneniu Clegga a Ginsborga (2006), že definovanie a vymedzenie

sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je jednoduché, pričom je podľa autorov príznačné, že sa takéto prostredie najčastejšie charakterizuje pomocou sociálno-ekonomického postavenia rodiny, môžeme nájsť viacero definícií od rôznych autorov, z ktorých si niektoré na porovnanie uvedieme.

Loran (2007) považuje za **sociálne znevýhodňujúce** také prostredie, ktorého znevýhodnenosť oproti iným prostrediam spočíva najčastejšie v jeho uzavretosti voči širšiemu okoliu, v existencii bez inžinierskych sietí, bez obchodov a iných civilizačných služieb. Charakteristika takéhoto prostredia v značnej miere zodpovedá existujúcim rómskym osadám na Slovensku. Ako ďalej píše, „následkom vplyvu takéhoto prostredia na človeka je jeho postupná sociálno-ekonomická degradácia a marginalizácia“ (Loran, 2007, s. 2). Autorovo tvrdenie možno ešte doplniť tým, že výsledkom vplyvu takéhoto prostredia na rómske dieťa/rómskeho žiaka je často (aj) jeho segregácia vo vzdelávacom procese.

Bakošová (2005, s. 67) pod **sociálne znevýhodňujúcim prostredím** rozumie také sociálne prostredie „kde absentujú základné pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne i demografické faktory, ktoré prispievajú k integrite osobnosti.“ V tejto súvislosti Hroncová (1996) zdôrazňuje, že z hľadiska demografických faktorov zohráva v socializačnom procese významnú úlohu kvalita medziľudských, najmä citových vzťahov, a to nielen medzi rodičmi navzájom, ale aj medzi rodičmi a deťmi, súrodencami a tiež ostatnými členmi rodiny.

Klein a Rosinský (2007, s. 7) definujú **sociálne znevýhodňujúce prostredie** ako „také prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“

Vanková (2006, s. 22), uvádza, že „**sociálne znevýhodňujúce prostredie** sa vyznačuje nedostatkom, dramaticky ohraničeným deficitom v oblasti realizácie základných ľudských potrieb (materiálnych, ekonomických, kultúrno-duchovných), ktorých uspokojovanie determinuje celkové správanie ľudí žijúcich v tomto prostredí.“

Kovalčíková a Džuka (2014) pod **sociálne znevýhodňujúcim prostredím** chápu také prostredie, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa/žiaka k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov. *Pod zdrojmi* rozumejú školské vzdelávanie poskytované spoločnosťou a *pod sociálnymi dôvodmi* primárne osoby, ktoré sa starajú o výchovu dieťaťa a bezprostredné spoločenstvo, v ktorom rodina žije. Za sociálne znevýhodňujúce prostredie považujú teda také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti.

A napokon v štátnych vzdelávacích programoch (ISCED 1, 2011, s. 29) je uvedené, že **sociálne znevýhodňujúce prostredie** je pre žiaka „rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,

- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti, patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).“

Zároveň zdôrazňujeme, že problematika sociálneho znevýhodnenia sa explicitne netýka iba kategórie dieťa/žiak, sociálna znevýhodnenosť môže byť výrazným spôsobom súčasťou života jedinca akéhokoľvek veku.

Kritériá a determinanty vzniku sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré opisujeme v ďalšej kapitole, predchádzajú a vyúsťujú do chápania a definovania sociálne znevýhodňujúceho prostredia z nášho pohľadu, preto nami navrhovanú definíciu sociálne znevýhodňujúceho prostredia uvádzame až v závere nasledujúcej podkapitoly 2.2.

2.2 Kritériá a determinanty vzniku sociálne znevýhodňujúceho prostredia

V súvislosti s definovaním sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa hovorí o konkrétnych *aspektoch, podmienkach, kritériách či faktoroch*, slúžiacich na jeho identifikovanie.

Podľa Šafránkovej a Kocourkovej (2013) je možné vnímať sociálne znevýhodňujúce prostredie z **troch aspektov**:

- ako stav poruchy sociálneho prostredia, v ktorom jedinec žije a kde proces jeho socializácie je preto ohrozený (napr. v dôsledku nízkeho sociálno-ekonomického statusu rodiny, v ktorej žije),
- ako stav nízkeho sociálneho postavenia jednotlivca v spoločnosti, ktorý je výsledkom rôznych príčin,
- ako dôsledok nedostatočného alebo nevhodne stimulujúceho prostredia, pričom ale sociálno-ekonomický status rodiny nemusí byť narušený.

V prípade uvedených troch aspektov, tak, ako ich autorky prezentujú, narážame na spomínaný problém vnímania sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako trvalého stavu bez možnosti zmeny a nápravy, s čím v dnešnej dynamicky sa meniacej spoločnosti nemôžeme súhlasiť.

Kovalčíková a Džuka (2014) hovoria o **piatich aspektoch** znevýhodňovania:

- *politický* – vzťahuje sa na prístup spoločnosti k osobám pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- *spoločenský* – súvisí so skutočnosťou, ako sú sociálne znevýhodňujúce osoby inkudované do spoločnosti,
- *ekonomický* – viaže sa na ekonomický príjem osôb žijúcich v sociálne znevýhodňujúcom prostredí,
- *pedagogický* – berie do úvahy, že ide o žiakov, ktorí majú v rámci edukačného procesu dodatočné podporné potreby (špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby),

- *psychologický* – ide o dôsledky v oblasti psychického vývinu osôb, ktoré sa v sociálne znevýhodňujúcom prostredí narodili alebo žijú.

Krajčír (2013, s. 1) dokonca uvádza až **osem aspektov** sociálne znevýhodňujúceho prostredia, konkrétne:

- „rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie – socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú,
- chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa,
- aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie,
- nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, postele, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC,
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí,
- rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite,
- sociálne vylúčenie komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti.“

Podľa Galbavého (2012) zohrávajú z hľadiska rodinného prostredia významnú úlohu **štyri podmienky**, ktoré môžu mať vplyv na vznik sociálne znevýhodňujúceho prostredia, a to:

1. *demografické podmienky* – veľkosť rodiny, vek rodičov,
2. *materiálne podmienky* – príjmy, výdavky, spotreba, počet zamestnaných v rodine,
3. *psychologické podmienky* – atmosféra v rodine, vzťahy medzi manželmi, vzťahy medzi rodičmi a deťmi, vzťahy medzi deťmi,
4. *kultúrne podmienky* – vzdelanie rodičov, spôsob života rodiny, hierarchia hodnôt v rodine, využívanie voľného času a pod.

Knotová (2014) za **kritériá** sociálne znevýhodňujúceho prostredia považuje nízke alebo žiadne príjmy, zlú kvalitu bývania, zlý zdravotný stav a vysokú chorobnosť, nízke vzdelanie, nízky stupeň odborných znalostí a schopností, vysokú nezamestnanosť, vysokú kriminalitu, závislosti rôzneho typu, rozpad rodín atď.

Podľa Vankovej (2006) sa na tvorbe sociálne znevýhodňujúceho prostredia podieľa viacero faktorov, pričom dané **faktory** uvádza v súvislosti s rómskych etnikom, avšak pri hlbšej analýze je evidentné, že ňou identifikované faktory sa viažu na znevýhodnených jedincov bez ohľadu na etnikum. Konkrétne hovorí o:

- *historickom faktore* – podmieňuje vznik sociálne znevýhodňujúceho prostredia v súvislosti s odlišným historickým vývojom v porovnaní s históriou majoritnej spoločnosti,
- *rodinnom faktore* – deťom sú v tomto prípade vštepované nie práve najpriaznivejšie návyky k sebe samému, ako aj k spoločnosti,

- *ekonomickom faktore* – podmieňuje sociálne znevýhodňujúce prostredie nedostatkom ekonomického potenciálu,
- *osobnostno-individuálnom faktore* – spadajú doň somatické, kognitívne a komunikačné faktory, ktoré sa prejavujú hlavne pri vstupe detí do školy.

Sociálne prostredie je významný činiteľ, ktorý má značný vplyv (aj) na kvalitu edukácie každého dieťaťa. Môžeme pritom pozorovať, že faktory a kritériá, ktoré jednotliví autori pre sociálne znevýhodňujúce prostredie uvádzajú, sú si veľmi podobné, pričom niektorí kladú dôraz na ekonomické aspekty, iní skôr na sociálne. Pri definovaní sociálne znevýhodňujúceho prostredia však treba klásť rovnaký dôraz na všetky faktory, ktoré sa na vzniku takéhoto prostredia môžu podieľať. Dané faktory (ekonomické, sociálne, psychologické, spoločenské, politické, rodinné, zdravotné či kultúrne) nemôžeme vnímať oddelene, ale práve naopak, musíme mať na pamäti, že výskyt jedného z faktorov sa môže výraznou mierou podieľať na vzniku ďalšieho, resp. ďalších faktorov podieľajúcich sa na vzniku a existencii sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Šuhajdová, 2016).

Z uvedeného dôvodu pod **sociálne znevýhodňujúcim prostredím** potom rozumieme také prostredie, ktoré na základe *práve existujúceho* jedného alebo viacerých nevhodných alebo nedostatočne pôsobiacich faktorov *môže v rôznej intenzite znevýhodňovať* dieťa/žiaka v jeho optimálnom vývine (Šuhajdová, 2016, s. 441–442). Ide teda o také prostredie, v ktorom sa môžu vyskytovať činitele ako nízka životná úroveň, nízky stupeň vzdelania, negramotnosť, alkoholizmus, chudoba, zdravotné postihnutie, spolužitie viacerých generácií v malom priestore, nízka miera starostlivosti o deti, neadekvátne citové vzťahy, nefunkčnosť rodiny a iné.

V rámci uvedenej definície pritom treba pozornosť bližšie venovať dvom skutočnostiam. **Prvou skutočnosťou** je, že sociálne prostredie je dynamické prostredie, ktoré vplyvom rôznych vonkajších i vnútorných činiteľov neustále podlieha rozličným zmenám. To znamená, že tak, ako môže sociálne znevýhodňujúce prostredie vzniknúť, môže i zaniknúť. Kovalčíková a Džuka (2014, s. 20) hovoria v tejto súvislosti o *dynamickom aspekte*, ktorý v sebe sociálne znevýhodňujúce prostredie integruje v dvoch formách, a to:

- „znevýhodňujúce prostredie neznamena definitívne znevýhodnenie dieťaťa,
- znevýhodňujúce prostredie nevyjadruje fakt, že nemôže dôjsť k jeho zmene.“

Z uvedeného teda vyplýva, že existencia dieťaťa/žiaka v sociálne znevýhodňujúcom prostredí neznamena trvalý stav. Zlepšením podmienok, v ktorých dieťa/žiak žije, môže dôjsť k jeho „vylúčeniu“ z kategórie dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Druhou skutočnosťou je, že zatiaľ čo môžeme hovoriť o rôznych stupňoch a druhoch postihnutia, je potrebné položiť si otázku, predovšetkým z hľadiska edukácie žiakov, či by sme nemali „uvažovať aj o možnej existencii rôznych stupňov sociálneho znevýhodnenia, a to nielen na základe počtu činiteľov, ktoré ho spôsobujú, ale predovšetkým na

základe ich závažnosti a miery možného vplyvu na vývin samotného dieťaťa/žiaka“ (Šuhajdová, 2016, s. 442), pričom ako príklad autorka (tamže) uvádza tri rôzne situácie:

Žiak základnej školy pochádza z úplnej rodiny, otec pracuje, matka je s najmladším dieťaťom na materskej dovolenke. Okrem mladšieho brata má ešte dve staršie sestry, ktoré tiež ešte plnia povinnú školskú dochádzku. Rodina je vo svojom okolí známa častými hádkami medzi rodičmi, výnimkou nie sú ani fyzické útoky. Počas hádky medzi rodičmi sa už viackrát stalo, že deti zo strachu museli z domu utiecť k susedom, ktorí už niekoľkokrát volali policajtov. U otca sa v poslednej dobe čoraz viac prejavuje problém s alkoholom. Matka napriek všetkému nechce muža opustiť a odmieta pre seba, ako aj svoje deti prijať akúkoľvek odbornú pomoc.

Žiak štvrtého ročníka ZŠ, ktorý je rómskeho pôvodu, pochádza z chudobných pomerov. Má ďalších piatich súrodencov. Otec je vyučený murár, dlhšiu dobu je však bez práce. Matka má ukončenú povinnú školskú dochádzku a toho času je na materskej dovolenke s najmenším dieťaťom, nikdy predtým nepracovala. Rodina žije v malom domčeku spolu s matkinými rodičmi v troch izbách, pričom v dome sa dá kúriť len drevom v piecke. Hoci chlapec v škole nijakým zásadným spôsobom nevynechá, treba podotknúť, že s ním nie sú ani žiadne problémy. Komunikácia rodičov so školou je dostačujúca, je evidentné, že im na svojich deťoch záleží a napriek nie najideálnejšej finančnej situácii sa dokážu o svoje deti postarať.

Žiačka ôsmeho ročníka ZŠ pochádza z rozvedenej rodiny. Po rozvode rodičov ostala žiť s matkou; otca, ktorý pracuje v zahraničí, vídava veľmi sporadicky. Matka si pred časom našla nového partnera, s ktorým už začala spolu žiť v jednej domácnosti. Je tu podozrenie, že dievča môže byť matkiným partnerom sexuálne zneužívané, čo ale matka zásadne odmieta a obviňuje svoju dcéru z klamstva. Ich vzájomný vzťah je výrazne narušený. Dievča na základe nezvládania situácie už dvakrát ušlo z domu a musela ho hľadať polícia.

Matúš je študent v treťom ročníku na gymnáziu, štúdiu veľa času nevenuje, čo sa odzrkadľuje aj na jeho študijných výsledkoch. Pochádza z dobre situovanej rodiny, obidvaja rodičia sú vo svojej profesii veľmi úspešní, so zabezpečením rodiny tak nemajú žiadny problém. Rodičia na Matúša a jeho sestru nemajú takmer žiadny čas, svoje deti vychovávajú prostredníctvom darčiekov a financií, čím zároveň samých seba presvedčili, že ich deťom predsa nič nechýba, majú všetko, po čom túžia. Matúš však svoju frustráciu a hnev z nezáujmu rodičov o jeho

osobu ako takú, rieši častými absenciami v škole, stretávaním sa s nevhodnou partiou mladých ľudí v meste či nočnými mestskými „záťahmi“. Už viackrát mal problémy s políciou. Vplyv rodičov vždy všetko vyriešil, čo u Matúša viedlo k presvedčeniu, že sa mu nič nemôže stať, lebo rodičia vždy všetko vyriešia.

Hoci v uvedených príkladoch ide o situácie, ktoré spĺňajú vyššie opísané kritériá, podmienky či aspekty sociálne znevýhodňujúceho prostredia, možno konštatovať, že ide o rozdielne prípady predovšetkým z hľadiska možnej miery ich vplyvu a dopadu na dieťa/žiaka, jeho osobnosť, vývin a edukačné výsledky. V jednotlivých príbehoch tak môžeme hovoriť o rozdielnych stupňoch sociálneho znevýhodnenia, ktorým venujeme pozornosť prostredníctvom stupňov podporných opatrení v kapitole 4.

Zhrnutie

- ℵ **Sociálne znevýhodnené prostredie** hovorí o znevýhodnenom prostredí a nie o dieťati, ktoré v ňom vyrastá.
- ℵ **Sociálne znevýhodňujúce prostredie** z pohľadu dieťaťa/žiaka je také, ktoré ho znevýhodňuje v jeho optimálnom vývine, a preto je pre dieťa/žiaka **znevýhodňujúce**.
- ℵ Sociálne znevýhodnený *môže byť žiak, nie prostredie*.
- ℵ Vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže (nemusí) spôsobiť znevýhodnenie jedincov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú.
- ℵ Sociálne **znevýhodňujúce** prostredie vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, teda v intenciách možnosti jeho zmeny.
- ℵ Sociálne **znevýhodnené** prostredie vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť.
- ℵ V súvislosti s definovaním sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa hovorí o konkrétnych *aspektoch, podmienkach, kritériách či faktoroch*, slúžiacich na jeho identifikovanie.
- ℵ Sociálne znevýhodňujúce prostredie predstavuje také prostredie, ktoré na základe *práve existujúceho* jedného alebo viacerých nevhodných alebo nedostatočne pôsobiacich faktorov *môže v rôznej intenzite* znevýhodňovať dieťa/žiaka v jeho optimálnom vývine.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Objasnite problematiku termínu výchovne a sociálne menej podnetné prostredie.
2. Špecifikujte podstatný rozdiel medzi termínom sociálne znevýhodnené prostredie a sociálne znevýhodňujúce prostredie. Zároveň uveďte, ktorý z týchto dvoch termínov je správny.

3. Charakterizujte sociálne znevýhodňujúce prostredie.
4. Vysvetlite nasledujúci výrok: sociálne znevýhodňujúce prostredie je také prostredie, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa/žiaka k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov.
5. Uved'te 3 aspekty sociálne znevýhodňujúceho prostredia podľa Šafránkovej a Kocourkovej a v súvislosti s nimi zároveň poukážte na problém, ktorý sa k nim viaže.
6. Vymenujte a opíšte päť aspektov znevýhodňovania podľa Kovalčíkovej a Džuku.
7. Vymenujte a opíšte štyri podmienky rodinného prostredia, ktoré podľa Galbavého môžu mať vplyv na vznik sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
8. Nasledujúcu definíciu vysvetlite vlastnými slovami – sociálne znevýhodňujúce prostredie predstavuje také prostredie, ktoré na základe práve existujúceho jedného alebo viacerých nevhodných alebo nedostatočne pôsobiacich faktorov môže v rôznej intenzite znevýhodňovať dieťa/žiaka v jeho optimálnom vývine.
9. Vysvetlite podstatu dynamického aspektu, ktorý v sebe integruje sociálne znevýhodňujúce prostredie.

3 Dieťa/žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Definovanie sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je jednoduché a určiť kritériá, ktoré musia byť splnené, aby sme mohli povedať, že určité dieťa/žiak je sociálne znevýhodnený, resp. pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, vyzerá byť ešte náročnejšie. Nemeč a Vojtová (2009) uvádzajú, že definovať exaktne špecifickú skupinu jedincov so sociálnym znevýhodnením nie je jednoduché a z hľadiska politickej korektnosti ani žiaduce.

Napriek tomu sa nižšie pokúsime nielen o zadefinovanie sociálne znevýhodneného žiaka, ale aj kritérií, ktoré by mali byť splnené, aby sme mohli daného žiaka vôbec do kategórie sociálneho znevýhodnenia zaradiť.

3.1 Objasnenie základnej terminológie

Za **dieťa alebo žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** sa podľa zákona č. 245/2008³ (§ 2, písm. p) považuje „dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“

V pedagogickom slovníku (Průcha a kol., 1995, s. 203) sa definuje **sociálne znevýhodnený žiak** ako „žiak, ktorý má v dôsledku svojho sociálneho postavenia obmedzený prístup k niektorým spoločenským či materiálnym statkom.“

O žiakoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia hovoríme podľa Krajčira (2013, s. 1) vtedy, ak „prostredie, v ktorom žijú, ich znevýhodňuje vo výchovno-vzdelávacom procese a zároveň aj pri psychologickom testovaní.“

Napokon Bednárik (2004, s. 142) definuje **dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** ako „dieťa, ktorému na dosiahnutie nejakého preň dôležitého cieľa alebo splnenia dôležitej úlohy chýbajú určité prostriedky, istá schopnosť, zručnosť a nedeje sa to jeho pričinením alebo zanedbaním.“

Vyššie uvedené definície dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú koncipované veľmi všeobecne, čo môže vyústiť do viacerých problémov. Nižšie preto uvádzame konkrétne **kritériá**, ktoré majú lepšie identifikovať dieťa/žiaka pochádzajú-

³ V uvedenom zákone sa operuje s termínom sociálne znevýhodnené prostredie.

ceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, avšak aj tu môžeme pozorovať nejednotnosť vo viacerých smeroch, ktoré konkrétnu kategorizáciu detí/žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia komplikujú.

V koncepcii integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (Ondrašová, 2004, s. 13) je navrhnuté, aby sa dieťa/žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia určoval podľa merateľných ukazovateľov, pričom za žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má byť považovaný taký žiak, ktorý z nasledujúcich kritérií spĺňa **súčasne minimálne tri**:

- pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- aspoň jeden zákonný zástupca žiaka je dlhodobo nezamestnaný,
- najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- neštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny,
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

Na porovnanie, Klein a Rosinský (2007, s. 7) za jedinca zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujú dieťa/žiaka, ktorý spĺňa **aspoň dve z nasledujúcich kritérií**:

- dysfunkčná rodina, v ktorej dieťa žije – rodina, ktorá neplní základné funkcie (ekonomickú, výchovnú, socializačnú...),
- chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa,
- nedostatočné vzdelanie rodičov dieťaťa – ak aspoň jeden z rodičov nemá ukončené minimálne základné vzdelanie,
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa býva,
- vyučovací jazyk v škole je iný, ako ten, ktorým sa dieťa rozpráva doma,
- segregované rómske komunity (osady), v ktorých dieťa býva so svojou rodinou,
- sociálna exklúzia rodiny dieťaťa.

Zaujímavým sa javí zistenie, že o pár rokov neskôr ten istý autor spolu s inými autormi v rámci tých istých vymedzených kritérií poukazuje na to, že dieťa/žiak už namiesto dvoch z uvedených kritérií musí spĺňať **minimálne tri**, aby mohol byť zaradený do kategórie sociálneho znevýhodnenia (Klein, Rusnáková, Šilonová (2012).

Zhrnutím vyššie uvedených definícií a kritérií identifikovania **dieťaťa, resp. žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** môžeme konštatovať, že dieťa alebo žiak pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má nedostatok vhodných podnetov, ktoré sú z jeho subjektívneho hľadiska potrebné na rozvoj jeho kognitívnych schopností, zmyslov, citov, ako aj osobnostných vlastností. Výsledkom dieťaťa vyrastajúceho v takomto prostredí potom *môže* byť jeho sociálna a výchovná zanedbanosť, ktorá sa *môže* prejaviť hneď na začiatku školskej dochádzky.

3.2 Kategorizácia dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

V rámci kategorizácie detí/žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je potrebné brať do úvahy dôležitú skutočnosť, ktorou je, že *nie všetky rómske deti sú sociálne znevýhodnené a vonkoncom nie všetky znevýhodnené deti sú deti rómske* (Šuhajdová, 2014). Podobné vyjadrenie možno nájsť u Zimmermanna (2014, s. 3), ktorý tvrdí, že „medzi žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nepatria iba deti rómskej národnosti, ako sa to niekedy nesprávne interpretuje.“

V plnej miere, vychádzajúc a rešpektujúc vyššie uvedené, uvádzame kategorizáciu detí/žiakov bez ohľadu na etnikum, čo znamená, že v jednotlivých kategóriách sa môžu vyskytovať tak deti rómskeho, ako aj nerómskeho pôvodu.

Všeobecne môžeme do kategórie detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zaradiť:

- **deti nezamestnaných rodičov** – deti, ktoré žijú v domácnostiach, kde aspoň jeden z rodičov je nezamestnaný, môžu čeliť rôznym situáciám. Čím nižšia je životná úroveň rodiny, tým viac sa môže tento stav podpísať na osobnosti dieťaťa, jeho správaní, školskej úspešnosti, spôsobe trávenia voľného času a pod. Významnú úlohu tu preto zohráva hodnotová orientácia rodiny a pre samotné dieťa kvalita kontaktu s rovesníkmi. Nezamestnanosť rodiča/rodičov môže mať po určitom čase určité dôsledky, ktoré sa môžu prejaviť v oblastiach ako zhoršená ekonomická situácia rodiny, zvýšený výskyt sociálno-patologických javov v rodine, zhoršené (fyzické, ako aj psychické) zdravie či výrazné narušenie rodinnej atmosféry, ktoré môže viesť až k výskytu domáceho násillia či rozpadu rodiny. Svedkom a veľakrát aj priamym adresátom uvedených dôsledkov často býva samotné dieťa;
- **deti rodičov drogovovo závislých, vrátane alkoholikov** – droga/alkohol neničí iba daného rodiča, ale celú rodinu a to tak po ekonomickej, ako aj psychickej a sociálnej stránke. Dieťa v rodine alkoholika býva vystavené rôznym pre neho nevhodným, ba až nebezpečným situáciám, stáva sa svedkom alebo samotnou obeťou domáceho násillia, ktoré ohrozuje jeho fyzickú, ako aj psychickú integritu. Rovnako tak je ohrozená jeho socializácia v skupine rovesníkov a kamarátov, čo môže vyústiť až k ostrakizácii či šikanovaniu takéhoto dieťaťa;
- **deti chorých rodičov** – predovšetkým v prípade závažných a chronických ochorení rodičov môžu tieto deti prichádzať o svoje skutočné detstvo, keďže sú „nútené“, a to predovšetkým staršie deti, prevziať zodpovednosť za chod domácnosti, mladších súrodencov a iné povinnosti, ktoré bežne spadajú do kompetencií rodičov;
- **deti, ktoré majú súrodencia/súrodencov s postihnutím, narušením** – predovšetkým v prípadoch, keď rodičia viac času a svojej pozornosti venujú deťom s postihnutím, narušením. Dôležitú úlohu tu zohráva aj skutočnosť, ako „zdravý“ súrodenec túto rodinnú situáciu akceptuje.

Do kategórie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžeme ďalej zaradiť: **deti rodičov vo výkone trestu odňatia slobody, deti v centrách pre deti a rodinu⁴, deti týrané, zneužívané, zanedbávané, deti migrantov a utečencov či deti rozvedených rodičov** – dieťa na svoj zdravý vývin potrebuje výchovu obidvoch rodičov, preto je pre každé dieťa najideálnejšie vyrastať v rodine úplnej a harmonickej. Nie vždy je to však dieťaťu umožnené. Na druhej strane je potrebné položiť si otázku, čo je pre dieťa a jeho zdravý vývin najlepšie, či umelé udržiavanie rodiny, síce úplnej, ale disharmonickej, alebo radšej rodina neúplná, v ktorej však má dieťa zabezpečené primerané vzory správania v podobe širšej rodiny, ako sú napr. starí rodičia, tety, ujovia a pod.

Határ (2010) do kategórie sociálne ohrozených alebo inak znevýhodnených detí zaraďuje: **deti a mládež chudobné, telesne, mentálne, zmyslovo a viacnásobne postihnuté, psychosociálne a emocionálne narušené, ohrozené sociálno-patologickými vplyvmi, ohrozené stavom hmotnej núdze a nepriaznivou či krízovou sociálnou situáciou⁵, drogovu a inak závislé, týrané, zneužívané a zanedbávané, v náhradnej rodinnej a inštitucionálnej starostlivosti, zo sociokultúrnej a emocionálne menej podnetného prostredia, mladistvých vo výkone trestu odňatia slobody alebo po prepustení z výkonu trestu.**

Lukšík a Lemešová (2013) poukazujú na širokú škálu detí, ktoré žijú v ťažkých podmienkach, a preto ich radia do kategórie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Konkrétne hovoria o deťoch: **sociálne vylučovaných, chorých, hospitalizovaných, so zdravotným či mentálnym postihnutím, deťoch ulice, marginalizovaných, segregovaných, chudobných, z rozvedených rodín, ohrozených drogami, šikanovaných, zanedbávaných, zneužívaných, traumatizovaných či stresovaných.**

Vágnerová (1997) pod znevýhodnením dieťaťa rozumie nejaké zaťaženie, respektíve hendikep, konkrétne hovorí o sociálnom a kultúrnom hendikepe, a do kategórie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zaraďuje **deti iného etnika, deti migrantov a deti sociálne zanedbávané.**

Hudecová a kol. (2009) sa v rámci kategorizácie zameriavajú na **deti z neúplných rodín, deti s postihnutím a deti z rodín na okraji spoločnosti** z dôvodu prítomnosti nezamestnanosti a chudoby v rodine. Pozornosť nevenujú **deťom z národnostných menšín**, na ktoré sa naopak sústreďujú Kraus (2008). Škoviera (2007) sa zameriava na dilemy a úskalía **detí v náhradnej výchovnej starostlivosti** a poukazuje na ich jednoznačné znevýhodnenie v porovnaní s majoritnou populáciou.

Bednařík (2004) uvádza nasledujúce skupiny detí a mládeže zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia: **zanedbávané deti z ekonomicky slabých rodín, deti bez organizovaného voľného času, subkultúry detí a mládeže, deti z bohatých rodín, ktorých**

⁴ Bývalé detské domovy.

⁵ Nepriaznivej sociálnej situácii a krízovej sociálnej situácii sa podrobnejšie venujeme v deviatej kapitole.

rodičia sú pracovne zaneprázdnení, deti z detských domovov⁶, mládež po odchode z detského domova.

Z vyššie uvedeného je evidentné, že môžeme hovoriť o širokej palete kategórií detí/žiacov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom u jednotlivých autorov prevládajú určité **konkrétne kritériá ich vymedzenia**, o ktorých kriticky hovoríme tak v podkapitole 2.2, ako aj v podkapitole 4.1. Zároveň je potrebné dodať, že v rámci samotného edukačného procesu by sme mohli hovoriť ešte o dvoch kategóriách dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. **Nadané deti** – po stránke intelektovej, umeleckej či športovej, u ktorých absentuje alebo je v nedostatočnej miere zabezpečené uspokojovanie ich individuálnych potrieb, v tomto prípade rozvoja ich nadania. **Lavoruké deti** – v edukačnom procese môžu byť tieto deti násilným spôsobom nútené k používaniu pravej ruky. Rovnako tak z dôvodu absencie edukačných pomôcok pre ľavorukých žiakov či vytvorenia nevhodných organizačných podmienok.

3.3 Špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Podľa zákona o výchove a vzdelávaní sú súčasťou edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj žiaci so sociálnym znevýhodnením, ktorí sa môžu vyznačovať určitými špecifikami. Kovalčíková a Džuka (2014) uvádzajú, že pôsobenie znevýhodňujúceho prostredia nemusí mať za následok trvalé a ireparabilné znevýhodnenie dieťaťa/žiaka, ktorý v danom prostredí žije. Aj to svedčí o tom, že sociálne prostredie je dynamické prostredie, v ktorom sa podmienky môžu neustále meniť či už v pozitívnom, alebo negatívnom smere.

Zároveň si treba uvedomiť, že sociálne znevýhodnenie má len ťažko merateľné znaky. Dieťa/žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemusí mať žiadnu dysfunkciu, ochorenie alebo poruchu. Na druhej strane dôsledky života dieťaťa v sociálne znevýhodňujúcom prostredí môžu byť psychické a/alebo fyzické, môžu mať sociokultúrny a/alebo socioekonomický charakter. Všetky možné prejavy sociálneho znevýhodnenia môžu mať rôznu intenzitu (silu, rozmer), dĺžku trvania a môžu nastupovať postupne a spočiatku nezreteľne.

Pre Balogovú-Slobodníkovú a Zubkovú (2006, s. 10–11) je žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia charakteristický tým, že „prichádza do školy s výchovným a sociálnym deficitom. Takéhoto žiaka najviac determinujú sociálny, výchovný, kultúrno-razový a lingvistický handicap.“

Podľa Průchu a kol. (1995) je znakom detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia psychická deprivácia, ktorá sa navonok prejavuje intelektovou nevyspelosťou, poruchami správania a vývojovou nerovnomernosťou. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že dieťa/žiak pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môže mať problémy so zaostávaním za ostatnými rovesníkmi, môžeme u neho pozorovať problémy so

⁶ V súčasnosti centrá pre deti a rodinu.

socializáciou, ako aj s uznávaním a rešpektovaním spoločenských noriem správania sa. V tabuľke 1 uvádzame špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia podľa ďalších autorov.

Tabuľka 1: Špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP).

| Autor | Špecifiká žiakov zo SZP |
|---------------------|--|
| Huraj (2004) | <ul style="list-style-type: none"> • citová a sociálna labilita • nevyrovnanosť a výbušnosť • nízka tolerancia na záťaž spojená s agresívnymi prejavmi • odmietavý postoj voči autoritám • nedôvera voči inštitúciám a jej predstaviteľom • odpor voči škole a školským povinnostiam • používanie vulgarizmov • slabá telesná hygiena – zanedbaný výzor nosenie špinavého a zničeného oblečenia a pod. |
| Farkašová (2003) | <ul style="list-style-type: none"> • nedostatočná slovná zásoba • slabo rozvinuté intelektové schopnosti • poznanie, skúsenosti a informovanosť na nízkej úrovni • nedostatočne rozvinuté spôsobilosti, návyky a zručnosti nevyhnutné na dosiahnutie školskej úspešnosti • zhoršené adaptačné schopnosti na školské prostredie |
| Navrátil (2002) | <ul style="list-style-type: none"> • nízka vytrvalosť pri prekonávaní prekážok • v prípade neúspechu rýchle upustenie od cieľa • netrpezlivosť • slabá úmyselná pozornosť • spoliehanie sa na druhých |

Zdroj: Voľne spracované podľa uvedených autorov.

Lábusová (in Felcmanová a Habrová a kol., 2015) poukazuje na dôsledky života dieťaťa pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom k nim uvádza jeho možné špecifické prejavy:

- **zlá sociálna a psychická situácia dieťaťa, prípadne zneužívanie či fyzické násilie** – u dieťaťa/žiaka dochádza k zmenám správania, strate schopnosti sústrediť sa alebo k ovplyvneniu kognitívnych funkcií. V správaní a prejavoch možno pozorovať neistotu, labilitu, úzkosť, únavu, apatiu, izoláciu v kolektíve, agresivitu či výkyvy v životnom tempe. Ďalšími prejavmi môže byť záškoláctvo, nepripravenosť na vyučovanie, zabúdanie či straty pomôcok, nezabezpečené stravovanie (desiate, obedy), nedostatočné oblečenie, zanedbávanie hygieny, zdravotnej starostlivosti;
- **rodiny dlhodobo, prípadne trvalo žijúce v sociálnom vylúčení**, ktoré majú špecifický spôsob života. Vzdelávanie nepovažujú za dôležité a na zlyhávajúce dieťaťa v škole nereflektujú. U týchto detí môže skôr ísť o prejav sociálneho znevýhodnenia v podobe nezáujmu rodičov o komunikáciu so školou, záškoláctva či rizikového správania;

- **jazyková bariéra**, v rámci ktorej sa kultúrne odlišnosti, ako je rozdielne chápanie symbolov, noriem a hodnôt, prejavujú na úrovni súkromného i verejného života. Odlišné kultúrne tradície môžu kolidovať s výchovno-vzdelávacím systémom u nás (napr. telesná a sexuálna výchova). Dieťa sa v novej krajine a novom prostredí môže cítiť neisto, reagovať podráždene, nekomunikovať, trpieť úzkosťou, depresiou či neurózami.

Vágnerová (2004) hovorí o nasledujúcich možných prejavoch: osvojenie odlišných kultúrnych a hygienických návykov, fixovanie nevhodných prejavov správania sa, prejavy neistoty, hanblivosti alebo naopak agresivity, horšie vyrovnávanie sa s rolou školáka, často chýbajúce skúsenosti s dodržiavaním režimu, ťažkosti s osvojovaním si nových pravidiel, problémy s utváraním si adekvátneho vzťahu k učiteľovi a v podriadení sa jeho autorite, ťažkosti pri nadväzovaní vzťahov s kamarátmi. Charakteristickým rysom osobnosti sociálne znevýhodneného dieťaťa môže byť aj výrazná a neadekvátna emotivita. Častejšie ako u intaktných detí sa môžu prejavovať afektívne a impulzívne reakcie, problémy v citovom prežívaní. Citové prejavy môžu byť neisté, povrchné a egocentrické. Problémy možno pozorovať aj v oblasti sebaovládania a sebahodnotenia.

K vyššie uvedeným všeobecným špecifikám žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia opisujeme ešte špecifiká, ktoré sú charakteristické *pre rómske deti a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*.

Horňák (2010a) upozorňuje, že niektoré typické rysy osobnosti rómskeho dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžu byť na adaptáciu na školu nevýhodné. Tieto deti vyrastajú v prostredí, ktoré sa od prostredia majority odlišuje inou kultúrou, jazykom, zvykmi, tradíciami, ale aj hodnotovou orientáciou. Bartoňová (2009) charakterizuje rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako žiaka, ktorého je veľmi ťažké motivovať budúcnosťou. Ďalej dodáva, že rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia majú nedostatočne rozvinutú jemnú motoriku, nedokážu správne manipulovať so školskými pomôckami, ako sú pero, ceruzka, nožnice. Vnímanie rómskych detí je podľa Horňáka (2010a) pomalšie, s veľkým počtom zvláštností a nedostatkov. Častým problémom je neschopnosť sústrediť sa, ako aj zotrvanie pozornosti na konkrétnom predmete alebo jave, pretože ich pozornosť veľmi ľahko niečo naruší.

Z hľadiska výučby poukazuje Ďuričeková (2000) na skutočnosť, že rómski žiaci akoby nefantazírovali. Ako príčiny uvádza málo podnetné sociálne prostredie, v ktorom vyrastajú, a neovládanie spisovného jazyka, v ktorom je potrebné fantazijné predstavy v škole prezentovať. Rómski žiaci si dokážu zapamätať tie veci, javy a činnosti, ktoré sa priamo viažu na ich osobu alebo ich život. Naopak to, čo nepoznajú a nepovažujú ani za dôležité z hľadiska ich reálneho života, ich nezaujímajú. Častým negatívom u rómskych žiakov je nedostatok vytrvalosti a trpezlivosti, čo sa prejavuje pri vykonávaní rôznych pracovných činností. Prácu s rómskymi žiakmi sťažuje aj skutočnosť, že v prípade, ak narazia na prekážku alebo neúspech, vzdávajú sa bez toho, aby to skúsili ešte raz.

Podobne sa vyjadruje aj Štrachová (2011, s. 23), ktorá upozorňuje, že rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia „prichádzajú do základného vzdelávania z úplne odlišného prostredia, s významnou jazykovou bariérou, s takmer mizivou slovnou zásobou, bez poznania základných farieb, pojmov, zle znášajú odlúčenie od rodiny.“ V oblasti emócií môžeme u nich podľa Horňáka (2010a) pozorovať častú impulzivnosť a výbušnosť. Bartoňová (2009) dodáva, že veľmi častým problémom sú nedostatočne rozvinuté hygienické a kultúrne návyky. Harčárová (2010) za charakteristické znaky považuje pomalšiu adaptáciu na prostredie školy, dosahovanie horších výsledkov, ako aj ťažkosti s dodržiavaním pravidiel, disciplínou a rešpektovaním autority.

Všetky vyššie uvedené špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžu predstavovať jednu z príčin ich segregovaného vzdelávania. Zároveň musíme opätovne zdôrazniť, že nie u všetkých rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa uvedené špecifiká musia zákonite prejavovať.

Okrem vyššie opísaných špecifík môžeme ďalej poukázať na možné **prejavy správania** sa týchto žiakov, ktorých výskyt, treba zdôrazniť, sa môže objaviť aj u žiakov nepochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Konkrétne máme na mysli problematiky, akými sú *záškoláctvo, šikanovanie, delikvencia, príliš skorý začiatok so sexuálnym životom* či *príliš skoré skúsenosti s alkoholom, cigaretami či inými drogami*. Ich výskyt, kombinácia a intenzita je opäť veľmi individuálnou záležitosťou.

Zhrnutie

- ℵ Existuje niekoľko definícií dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP).
- ℵ *Existujú viaceré kritériá* na identifikovanie dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
- ℵ **Výsledkom dieťaťa vyrastajúceho v SZP môže byť** jeho sociálna a výchovná zanedbanosť, ktorá sa *môže* prejavovať hneď na začiatku školskej dochádzky.
- ℵ **Nie všetky rómske deti sú sociálne znevýhodnené a vonkoncom nie všetky znevýhodnené deti sú deti rómske.**
- ℵ Kategorizácia detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je veľmi široká a nejednotná.
- ℵ Deti/žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa vyznačujú určitými možnými *špecifikami*, ktoré sa môžu prejavovať tak v rámci ich formálnej, ako aj neformálnej edukácie.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Sformulujte definíciu dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

2. Analyzujte nasledujúci výrok: dieťa alebo žiak, pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, má nedostatok vhodných podnetov, ktoré sú z jeho subjektívneho hľadiska potrebné na rozvoj jeho kognitívnych schopností, zmyslov, citov, ako aj osobnostných vlastností. Výsledkom dieťaťa vyrastajúceho v takomto prostredí potom môže byť jeho sociálna a výchovná zanedbanosť, ktorá sa môže prejaviť hneď na začiatku školskej dochádzky.
3. Vysvetlite nasledujúci výrok: nie všetky rómske deti sú sociálne znevýhodnené a vonkoncom nie všetky znevýhodnené deti sú deti rómske.
4. Vymenujte a obhájte kategórie detí/žakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
5. Opíšte špecifiká žakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
6. Zhrňte možné prejavy správania sa detí/žakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

4 Žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prostredí školy

Každý žiak má v školskom prostredí určité svoje postavenie. Či už ide o vnímanie žiaka z pozície pedagogického, alebo odborného pracovníka alebo z pozície jeho spolužiakov. Žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie sú v tomto prípade žiadnou výnimkou. Dalo by sa povedať, že v ich prípade je postavenie, resp. vnímanie ich osoby ešte „citlivejšou záležitosťou“.

Súčasťou edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú aj žiaci so sociálnym znevýhodnením. „Niektorí z nich sa bez problémov integrujú do bežnej školy, iní z dôvodu jazykových nedostatkov, odlišného sociokultúrneho prostredia svojich rodín sa môžu stretávať s problémami vo vzdelávaní“ (Bartoňová, 2005, s. 10).

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa podľa štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 1, 2015, s. 18) uskutočňuje „v bežných triedach (spoločne s ostatnými žiakmi triedy). V prípade potreby škola môže využiť individuálny vzdelávací program pre konkrétneho žiaka (vypracovaný na jeden, viacero alebo aj všetky predmety). Tento program vypracúva triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom, asistentom učiteľa, prípadne ďalšími zainteresovanými odbornými pracovníkmi podľa potreby.“

4.1 Aktuálne problémy a riziká v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

V predchádzajúcich kapitolách sme už veľmi okrajovo naznačili niektoré problémy a riziká, ktoré súvisia s edukáciou žiaka pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V tejto časti si ich rozoberieme podrobnejšie.

Uviedli sme definíciu dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia podľa zákona o výchove a vzdelávaní, v ktorom sa za *dieťa alebo žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* považuje „dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“ (zákon č. 245/2008, § 2, písm. p). Z hľadiska postavenia žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prostredí školy, resp. v samotnom edukačnom procese, môžeme konštatovať, že „takáto všeobecná charakteristika žiakov zo sociálne znevýhod-

ňujúceho prostredia v konečnom dôsledku priamo v praxi často vedie k tomu, že **za žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú najčastejšie považovaní rómski žiaci**“ (Šuhajdová, 2013a, s. 158). Ako ďalej Šuhajdová (2013a) dodáva, v takomto prípade môžu nastať dve riziká. **Prvým bude riziko**, že sa v edukačnom procese budú všetky rómske deti automaticky považovať za deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, z čoho zároveň plynie **druhé riziko**, v rámci ktorého môže hroziť, že sociálne znevýhodnení žiaci nerómskeho pôvodu budú v edukačnom procese „neviditeľní“ a nebude im tak zabezpečená dostatočná a potrebná podpora. V tomto prípade teda platí už spomínané – *nie všetky rómske deti sú sociálne znevýhodnené a vonkoncom nie všetky znevýhodnené deti sú deti rómske*.

Na Slovensku podľa Štátnej školskej inšpekcie (2011) nie sú v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prioritným dôvodom vytvárania individuálnych podmienok ich ekonomické potreby, ale potreby edukačné. Napriek tomu **viaceré kritériá**, podľa ktorých sa v rámci edukačného procesu posudzuje, či žiak pochádza, resp. nepochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, **zohľadňujú prioritne ekonomické podmienky rodinného prostredia daného žiaka**. Kadlečíková a Kubánová (2010, s. 12) upozorňujú, že školská legislatíva (zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní, štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3) „by v podstate umožňovala existenciu dvoch rôznych kategórií detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia; *v prvom prípade* by išlo o širšie definovanú skupinu detí, ktoré by ich sociálne znevýhodňujúce prostredie automaticky zarad'ovalo medzi deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a teda by mali byť diagnostikované v zariadení výchovného poradenstva a prevencie. *V druhom prípade* by išlo výlučne o ekonomickú kategóriu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorá by bola definovaná na základe príjmu rodiny. Hoci ekonomické podmienky rodinného prostredia, v ktorom žiak vyrastá, môžu zohrávať dôležitú úlohu v kvalite jeho socializácie a edukácie, je potrebné brať do úvahy, že aj žiak pochádzajúci z nižších sociálnych vrstiev môže vyrastať v harmonickom a podnetnom rodinnom prostredí“ (Šuhajdová, 2013a). Z tohto dôvodu posudzovanie dieťaťa/žiaka len na základe ekonomických podmienok jeho rodinného prostredia možno považovať za neobjektívne a rizikové.

V súvislosti s rodinným prostredím sa zabúda na to, že **rodinné prostredie je dynamické prostredie**, ktoré vplyvom rôznych vonkajších i vnútorných činiteľov neprestajne podlieha rozličným zmenám. Škola ako vzdelávajúca inštitúcia a predovšetkým samotní pedagogickí a odborní pracovníci musia mať neustále na pamäti, že ktorýkoľvek žiak sa kedykoľvek môže v priebehu školského roka ocitnúť v kategórii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Platí to aj opačne, žiak pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa v priebehu školského roka môže vplyvom zlepšenia podmienok prostredia, z ktorého pochádza, dostať z kategórie žiakov sociálne znevýhodnených.

V edukačnom procese (predovšetkým v rámci snahy o zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie) **je väčšia pozornosť venovaná žiakom s postihnutím, narušením ako žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**, hoci podľa štatistických

ukazovateľov ÚIPŠ⁷ v kategórii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dominujú žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V tejto súvislosti môžeme poukázať na tri riziká.

Prvé riziko – zatiaľ čo v edukácii žiakov s konkrétnym postihnutím dokážu školy v rámci ich edukačného procesu využívať konkrétne kompenzačné pomôcky, u žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je skôr tendencia zo strany učiteľov považovať týchto žiakov za problémových. Školy akoby mali pri žiakoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia problém prijať skutočnosť, že aj títo žiaci majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ktoré treba v snahe o ich úspešnú edukáciu rešpektovať a brať do úvahy. Žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemôže byť v procese edukácie vnímaný ako problémový intaktný žiak, ale ako žiak, ktorý má rovnako ako žiak s postihnutím špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a vyžaduje si vytvorenie optimálnych podmienok potrebných na úspešnosť jeho edukácie.

Druhé riziko – na rozdiel od žiakov s postihnutím pri žiakoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia školám chýbajú identifikátory potrebné na diagnostikovanie takýchto žiakov. Pri ich vytváraní by sa mala brať do úvahy spádovosť, špecifickosť lokality a prostredia, v ktorej sa škola nachádza, ako aj špecifickosť žiakov a ich rodinného prostredia.

S uvedeným súvisí **tretie riziko** – zatiaľ čo v prípade žiakov s postihnutím dokážeme hovoriť nielen o konkrétnom type postihnutia, ale aj jeho stupni, v prípade žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je doposiaľ vyriešená otázka, či všetci žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú rovnakou mierou sociálne znevýhodnení alebo by sme mohli hovoriť o rôznych stupňoch sociálnej znevýhodnenosti, ktoré je potrebné v rámci ich edukácie zohľadňovať.

Hájková a Strnadová (2010, s. 18) v tejto súvislosti zdôrazňujú, že „v súčasnej dobe sa čoraz častejšie kladie dôraz nie na kategórie postihnutí, ale na mieru podpory, ktorú daná osoba potrebuje.“ To by malo znamenať, že dvaja žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (podobne ako napr. dvaja žiaci s tým istým postihnutím), môžu potrebovať rozdielnu mieru podpory, ktorá by im mala byť zabezpečená. V edukačnom procese žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je však zabezpečenie individuálneho prístupu utópiou.

Hájková a Strnadová (2010) navrhujú riešiť daný problém akceptovaním členenia podporných opatrení na nasledujúce stupne:

- *mierne* – predstavujú pre školy minimálnu záťaž. Môže ísť o vypracovanie individuálneho vzdelávacieho programu, úpravu vzdelávacieho materiálu, zmeny v prístupe skúšania a hodnotenia,
- *zvýšené* – okrem podporných opatrení z prvého stupňa je potrebné zabezpečiť zvýšenú personálnu podporu a úpravu kurikula vo väčšom rozsahu,

⁷ Štatistická ročenka (publikácia).

- *intenzívne* – predstavujú výrazné úpravy v priebehu vzdelávacieho procesu, pričom je potrebná intenzívna materiálna, ako aj personálna podpora. Zároveň sa vyžaduje výrazná úprava kurikula,
- *mimoriadne* – ide o podporné opatrenia, ktoré si jedinec vyžaduje vo všetkých typoch prostredia a s najväčšou pravdepodobnosťou sú celoživotného charakteru.

Napokon ako riziko môžeme vnímať samotnú **nekompaktnosť v nastavení kritérií identifikovania dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**. Na *jednej strane* sa ako problém javí nejednotnosť v uvádzaní počtu kritérií⁸, ktoré dieťa/žiak „musí“ splniť. Na *strane druhej* sa nerozlišuje v závažnosti daných kritérií. Je predsa rozdiel, keď je kritériom rodič s ukončeným základným vzdelaním a kritériom rodič alkoholik alebo kritériom rodič tyran. Vhodná diagnostika kognitívnych a afektívnych charakteristík žiaka by preto mala byť základom primeranej stimulácie individuálnych potrieb žiaka.

4.2 Podmienky edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie zaraďuje do kategórie *žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* okrem žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov s nadaním aj žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom uvádza, že „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu žiaka v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, ktorých zohľadnenie mu zabezpečí rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj schopností, osobnosti, ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“ (ISCED 1, 2015, s. 15).

Štátny pedagogický ústav v súvislosti s edukáciou žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia uvádza, že vo všetkých organizačných formách vzdelávania týchto žiakov je potrebné vytvárať podmienky, ktoré budú napomáhať týmto žiakom ich úspešnému vzdelávaniu a zároveň uspokojovaniu ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Vypracovanie **konkrétnych podmienok edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** môžeme nájsť:

V **zákone č. 245/2008 (§ 107)** majú školy v rámci edukácie detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vytvárať individuálne podmienky, ktoré daný zákon bližšie špecifikuje takto:

- vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- úprava organizácie výchovy a vzdelávania,
- úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje,
- využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania.

⁸ Bližšie sme sa kritériám a ich počtu venovali v kapitole 3.

Individuálny výchovno-vzdelávací program (ISCED 1, 2015, s. 31) je súčasťou povinnej dokumentácie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, individuálne integrovaného v bežnej triede. Je to dokument, ktorého účelom je plánovanie vzdelávania žiaka podľa jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Obsahuje:

- základné informácie o žiakovi a vplyve jeho sociálne znevýhodneného prostredia na výchovno-vzdelávací proces,
- modifikáciu učebného plánu a učebných osnov,
- aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov,
- špecifické postupy hodnotenia učebných výsledkov žiaka,
- špecifiká organizácie a foriem vzdelávania,
- požiadavky na zabezpečenie doplnkových učebných pomôcok podľa potreby,
- potrebný servis odborníkov – špeciálny pedagóg, psychológ, sociálny pracovník a iný špecialista podľa aktuálnej potreby.

Všetky špecifické úpravy sa vypracovávajú na individuálnej báze tak, aby zodpovedali špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétneho žiaka.

Individuálny výchovno-vzdelávací program vypracováva triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom, asistentom učiteľa, prípadne ďalšími zainteresovanými odbornými pracovníkmi podľa potreby. Podpisuje ho riaditeľ školy, triedny učiteľ, špeciálny pedagóg a zákonný zástupca žiaka.

Ak je žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v jednom alebo viacerých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci daného predmetu v spolupráci s asistentom učiteľa a so špeciálnym pedagógom ako súčasť individuálneho vzdelávacieho programu *Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu*. Ide o úpravu obsahu vzdelávania žiaka, t. j. vychádza sa z učebných osnov predmetu. Vyučujúci učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracuje postupnosť krokov pri preberaní učiva príslušného predmetu. Úprava učebných osnov predmetu, ktorá je súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu, sa vypracováva len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých má žiak problémy vyplývajúce zo sociálnych a kultúrnych hendikepov, prípadne potrebuje iné úpravy.

Individuálny výchovno-vzdelávací program sa v priebehu školského roka môže upravovať a doplňovať podľa aktuálnych špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Zmeny je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými odborníkmi a oboznámiť s nimi zákonného zástupcu žiaka.

V štátnom vzdelávacom programe (ISCED 1, 2015), v ktorom sa uvádza, že na efektívne vzdelávanie a saturáciu potrieb žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (a teda aj žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) je potrebné zabezpečiť:

- a) včasnú špeciálnopedagogickú, psychologickú, medicínsku diagnostiku,
- b) vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- c) individuálnu a skupinovú prácu,

- d) používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania,
- e) úpravu vzdelávacieho obsahu,
- f) zaradenie špecifických vyučovacích predmetov,
- g) špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov,
- h) aplikáciu alternatívnych foriem komunikácie,
- i) úzku spoluprácu s rodičmi,
- j) materiálne vybavenie, ktoré zahŕňajú špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, prístroje, úpravu prostredia,
- k) odborný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, asistenta učiteľa, školského psychológa – doplníme sociálneho pedagóga, ktorého štátny vzdelávací program síce neuvádza, ale v prípade žiaka/žiacov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme prítomnosť a kompetencie uvedeného odborníka za nevyhnutnosť,
- l) nižší počet žiakov v triede, v prípade individuálnej integrácie zníženie maximálneho počtu žiakov v triede,
- m) odborná príprava učiteľov,
- n) finančné zdroje na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok.

V **štátnom vzdelávacom programe** sa ďalej píše, že cieľom výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je znížiť alebo odstrániť potenciálne hendikepy, ktoré vyplývajú z tohto znevýhodnenia tak, aby sa vytvorili podmienky na efektívne vzdelávanie a zabezpečil sa ich rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Ako možnosti kompenzácie znevýhodňujúceho prostredia v škole uvádza:

- prispôsobenie metód a postupov pri vzdelávaní tak, aby sa eliminovali a kompenzovali obmedzenia žiaka spôsobené znevýhodňujúcim prostredím, využívanie individuálneho prístupu;
- včasné riešenie vzdelávacích problémov, využívanie pomoci asistenta učiteľa a iné dostupné možnosti pomoci odborníkov;
- motivovanie a vytváranie podmienok pre žiakov a ich rodičov na pravidelnú dochádzku na vyučovanie;
- príprava aktivít, v ktorých môžu žiaci prejsť a uplatniť svoje schopnosti;
- nižší počet žiakov v triede – čo by malo viesť k zvýšeniu efektivity práce v triede, ako aj individuálnejšiemu prístupu k jednotlivým žiakom.

Štátny vzdelávací program kategorizuje podmienky vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia aj nasledujúcim spôsobom:

- a) *personálne podmienky*: pedagóg cielene pripravený na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, spolupráca so specialistami – špeciálny pedagóg, psychológ, logopéd, terapeut, asistent učiteľa a iní odborníci ako napr. sociálny pedagóg,
- b) *materiálne podmienky*: špeciálne doplnkové učebné pomôcky, učebnice, pracovné listy, prípadne iné pomôcky,

c) *odborné a organizačné podmienky*: včasná špeciálno-pedagogická, psychologická a sociálna diagnostika, špeciálne metódy a formy vzdelávania – individuálna a skupinová práca, kooperatívne učenie, špecifické vyučovacie predmety, vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, spolupráca s poradenskými zariadeniami.

V konečnom dôsledku však nemožno zabúdať ani na podmienky *priestorové a legislatívne*.

Na záver **Štátny pedagogický ústav** uvádza, že vo všetkých organizačných formách vzdelávania je potrebné vytvárať žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia špecifické podmienky na ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, pričom konkrétne poukazuje na nasledujúce vytvorenie podmienok:

- znížiť počet žiakov v bežnej triede, čím sa zvýši efektívnosť práce, umožní sa vyššia miera individuálneho prístupu k žiakovi,
- realizovať celodenný výchovný systém⁹, ktorý predlžuje čas dieťaťa v motivujúcom školskom prostredí a umožňuje mu zmysluplne stráviť voľný čas a pripravovať sa na vyučovanie,
- vytvoriť atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká žiaka,
- pri vytváraní školských vzdelávacích programov zohľadňovať atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia národnostných menšín,
- realizovať programy orientované na zlepšenie spolupráce rodičov (rómskych) detí so základnou školou,
- zabezpečiť systém doučovacích aktivít pre zaostávajúce (rómske) deti (v spolupráci s komunitnými centrami¹⁰ – napr. kurzy po vyučovaní),
- vytvoriť alternatívne učebné osnovy, ktoré bude môcť škola použiť pri prispôbovaní obsahu výučby rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (redukcia obsahu, praktickejšia orientácia, učenie zážitkovou metódou, alternatívne formy vzdelávania – animácia), zároveň treba prijať opatrenia, ktoré zabránia zneužitiu týchto osnov na vytváranie segregovaných tried,
- implementovať ako súčasť školského vzdelávacieho programu vzdelávacie programy multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom.

Možno konštatovať, že poukázanie na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré by mali prispieť k úspešnému edukačnému ťaženiu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, je viacero. Problémom však nie je dané podmienky pomenovať, ale často reálne vytvoriť a udržať.

⁹ Celodennému výchovnému systému sa podrobne venuje šiesta kapitola.

¹⁰ Komunitnej práci a komunitným centrom sa podrobne venuje desiatka kapitola.

4.3 Pedagogickí a odborní zamestnanci v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Postavenie žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prostredí školy ako aj v samotnom edukačnom procese môže do značnej miery závisieť aj od kvantity a kvality spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov, ktorých má škola k dispozícii. Na nevyhnutnosť transdisciplinárneho tímu odborníkov v (inkluzívnom) edukačnom procese sme už poukázali v 5. kapitole. Pedagogickí a odborní zamestnanci tak predstavujú jednu z kľúčových podmienok v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch definuje v § 3 **pedagogického zamestnanca** ako fyzickú osobu, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť, pod ktorou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program a výchovný program. Následne v § 12 sa pedagogickí zamestnanci členia do kategórií: učiteľ, majster odbornej výchovy, vychovávateľ, pedagogický asistent (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa) a ďalší.

Vychádzajúc z výsledkov výskumu Šuhajdovej (2014) môžeme ešte poukázať na existenciu tzv. *tandemového učiteľa*. Ide o funkciu učiteľa, ktorý sa v priebehu vyučovacej hodiny nachádza spolu s kmeňovým učiteľom vyučovaného predmetu a prípadne aj s asistentom učiteľa v jednej triede. Spôsob vedenia takto realizovanej vyučovacej hodiny spočíva v tom, že tandemový učiteľ sa v triede venuje žiakovi alebo skupinke žiakov, ktorým preberané učivo oproti ostatným žiakom robí výrazné problémy, čo kmeňovému učiteľovi umožňuje venovať pozornosť ostatným žiakom. Ich spolupráca môže vyzeráť aj tak, že sa žiaci v triede rozdelia na skupinky, tak aby v každej skupinke okrem intaktných žiakov bol aj žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, žiak s postihnutím či nadaním. Ide o vytvorenie heterogénnych skupín a realizovanie kooperatívneho vyučovania, keď každý z učiteľov, čiže učiteľ kmeňový a učiteľ tandemový má na starosti jednu alebo dve skupinky žiakov v triede. Takýmto spôsobom má byť zabezpečené, že žiadny žiak vyžadujúci si špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby nebude v priebehu vyučovacieho procesu vylúčený z triedneho kolektívu a zároveň všetkým žiakom bude venovaná dostatočná pozornosť.

Zákon ďalej v § 4 definuje **odborného zamestnanca** ako fyzickú osobu, ktorá vykonáva odbornú činnosť, pod ktorou rozumie súbor pracovných činností vykonávaných najmä pri poskytovaní psychologickkej, logopedickej, špeciálnopedagogickej starostlivosti alebo výchovného a sociálneho poradenstva a prevencie dieťaťa, žiakovi, skupine detí, žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach. Následne v § 19 sa odborní zamestnanci členia do kategórií: psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg.

Presne opísať kooperáciu pedagogických a odborných zamestnancov v edukácii žiaka/žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je možné. Jeden univerzálny model kooperácie pedagogických a odborných zamestnancov neexistuje, resp. by nebol u všetkých žiakov či škôl (rovnako) úspešný. Je potrebné si uvedomiť, že každý jeden žiak je individuálnou osobnosťou, má svoje vlastné problémy, špecifiká a prejavujúce sa dôsledky života v znevýhodňujúcom prostredí, ktorým musí čeliť. Práve preto miera znevýhodnenia a následne stupeň podporného opatrenia môžu byť u každého jedného žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rozdielne, dokonca aj u súrodencov, ktorí žijú a vyrastajú v tých istých podmienkach.

Z uvedeného dôvodu nebudeme opisovať žiadnu konkrétnu spoluprácu, zameriame sa na opísanie pracovnej náplne a z nej vyplývajúce kompetencie jednotlivých, predovšetkým odborných zamestnancov, ktoré je nevyhnutné poznať. Pracovnú náplň upravuje zákon č. 317/2009 (§ 20 až 24) o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch takto:

Psychológ a školský psychológ vykonáva:

- odborné činnosti v rámci psychologickéj diagnostiky, individuálneho, skupinového alebo hromadného psychologického poradenstva, psychoterapie, prevencie a intervencie k deťom a žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach;
- vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov;
- poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.

Školský logopéd vykonáva:

- odborné činnosti v rámci logopedickej diagnostiky, poradenstva a intervencie pri deťoch a žiakoch s narušenou komunikačnou schopnosťou;
- poskytuje logopedické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí, žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení.

Špeciálny pedagóg vykonáva:

- odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky, individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie pri deťoch a žiakoch s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorých alebo zdravotne oslabených, s vývinovými poruchami;
- odborné činnosti spojené s reedukáciou porúch správania;
- poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo;
- konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení.

Školský špeciálny pedagóg vykonáva:

- odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie pri deťoch a žiakoch s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorých alebo zdravotne oslabených, s vývinovými poruchami a s poruchou správania;
- poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení;
- pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.

Liečebný pedagóg vykonáva:

- odbornú činnosť v rámci terapeuticko-výchovnej pomoci deťom a žiakom, ktorí majú poruchy vývinu alebo správania a pre svoje zdravotné znevýhodnenie alebo jeho následky nie sú schopní viesť veku primeraný spôsob života alebo deťom a žiakom, ktorých psychický, emocionálny alebo sociálny vývin je ohrozený;
- poskytuje terapeuticko-výchovnú pomoc a poradenstvo zákonným zástupcom detí a žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení, vrátane odborných činností spojených s reedukáciou porúch správania.

Sociálny pedagóg vykonáva:

- odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení;
- plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania;
- vykonáva expertízu (znaleckú) činnosť a osvetovú činnosť.

Angažovanie širokého spektra pedagogických a odborných zamestnancov v školách, v ktorých sa vzdelávajú žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, je jednou z kľúčových podmienok ich úspešného edukačného procesu. Ide však len o prvý krok, na ktorý musí automaticky nadviazať ich vzájomná *kooperácia*, a to nielen v rámci edukačného procesu daných žiakov, ale spolupráca aj v rámci predchádzania či eliminovania akýchkoľvek problémov a prekážok, ktoré v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžu kedykoľvek nastať alebo už nastali. Vzájomná spolupráca medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami je teda nevyhnutná. Žovinec (2016) uvádza, že v rámci edukačného procesu ponúkajú odborní zamestnanci pedagógom rôzne typy poradenstva, a to práve na základe ich kompetencií. Najčastejšie však ide o sociálno-pedagogické, výchovné, kariérne, špeciálnopedagogické a psychologicko-pedagogické poradenstvo. Okrem kooperácie odborných zamestnancov s pedagogickými nemožno zabúdať ani na ich spoluprácu s rodičmi žiakov, s nepedagogickými pracovníkmi škôl a v neposlednom rade odborníkmi z iných oblastí – detský lekár, polícia, sociálny

pracovník, pracovníci sociálnej právnej ochrany detí a sociálnej kurately či kolízny opatrovník.

Dostatok kvalifikovaných pedagogických a odborných zamestnancov nemusí automaticky zabezpečiť aj ich kvalitnú kooperáciu. Vzájomné konzultácie, supervízie, rady, usmernenia a pomoc sú nevyhnutné. Poznať kompetencie a pracovnú náplň jednotlivých odborných zamestnancov je preto veľmi dôležité.

Zhrnutie

- † **Každý žiak** má v školskom prostredí určité svoje postavenie.
- † *Súčasťou edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú aj žiaci so sociálnym znevýhodnením.*
- † Nesprávne a neobjektívne sú za žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia najčastejšie považovaní rómski žiaci, čo môže viesť k dvom rizikám.
- † **Prvým riziko môže byť**, že sa v edukačnom procese budú všetky rómske deti automaticky považovať za deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, z čoho zároveň plynie **druhé riziko**, v rámci ktorého môže hroziť, že sociálne znevýhodnení žiaci nerómskeho pôvodu budú v edukačnom procese „neviditeľní“.
- † V edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie sú prioritným dôvodom vytvárania individuálnych podmienok ich **ekonomické potreby, ale potreby edukačné.**
- † **Rodinné prostredie je dynamické prostredie.**
- † V edukačnom procese (predovšetkým v rámci snahy o zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie) *je väčšia pozornosť venovaná žiakom s postihnutím, narušením ako žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.*
- † Zatiaľ čo v edukácii žiakov s konkrétnym postihnutím dokážu školy v rámci ich edukačného procesu využívať konkrétne kompenzačné pomôcky, u žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je skôr tendencia zo strany učiteľov považovať týchto žiakov **za problémových.**
- † **Školám na rozdiel od žiakov s postihnutím chýbajú identifikátory** potrebné na diagnostikovanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
- † Zatiaľ čo v prípade žiakov s postihnutím môžeme hovoriť nielen o konkrétnom type postihnutia, ale aj jeho stupni, v prípade žiakov zo SZP nie je doposiaľ vyriešená otázka, či sú všetci rovnakou mierou sociálne znevýhodnení, alebo by sme mohli hovoriť o rôznych stupňoch sociálnej znevýhodnenosti, ktoré je potrebné v rámci ich edukácie zohľadňovať.
- † **Nekompaktnosť v nastavení kritérií** identifikovania dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
- † Vypracovanie konkrétnych podmienok edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžeme nájsť v zákone č. 245/2008, v štátnom vzdelávacom programe, ako aj v samotnom Štátnom pedagogickom ústave.

12 Jednou z dôležitých podmienok edukácie žiakov zo SZP sú pedagogickí a odborní pracovníci školy a ich nevyhnutná spolupráca.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Prečo sú za žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia najčastejšie považovaní rómski žiaci?
2. Uveďte a vysvetlite dve riziká, ktoré súvisia s tým, že za žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú najčastejšie považovaní rómski žiaci.
3. Ak sa prioritne zohľadňujú ekonomické podmienky rodinného prostredia žiaka, môže to v edukačnom procese viesť k dvom rôznym kategóriám žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Uveďte, o ktoré dve kategórie ide a aké riziko je s nimi spojené.
4. Aké hrozí v edukačnom procese žiaka riziko, ak nebudeme mať na pamäti, že rodinné prostredie je dynamické prostredie.
5. V edukačnom (inkluzívnom) procese je väčšia pozornosť venovaná žiakom s postihnutím ako žiakom zo SZP. S tým súvisia tri riziká, uveďte, ktoré sú to, a vysvetlite ich.
6. Vysvetlite, čo chápeme v edukačnom procese pod podpornými opatreniami žiaka a uveďte ich stupne.
7. Vysvetlite problém/riziko nekompaktnosti v nastavení kritérií identifikovania dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
8. Analyzujte individuálne podmienky, ktoré majú školy podľa zákona č. 245/2008 vytvárať pre žiakov zo SZP.
9. Zdôvodnite význam individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre žiakov zo SZP.
10. Zhrňte personálne a materiálne podmienky, ktoré majú byť v edukácii žiakov zo SZP vytvorené.
11. Opíšte kompetencie tandemového učiteľa v edukácii žiakov zo SZP.
12. Vysvetlite spoluprácu sociálneho pedagóga s inými odbornými, ako aj pedagogickými zamestnancami v rámci edukácie žiakov zo SZP.

5 Inkluzívna edukácia (žiacov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia)

Európska komisia na zasadnutí v Lisabone v roku 2000 prijala dokument Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, v ktorom sa poukazuje na tri základné a rovnocenné formy celoživotného vzdelávania sa, a to: *formálna výchova a vzdelávanie* (formal education), *neformálna výchova a vzdelávanie* (non-formal education) a *neinštitucionálna/informálna výchova a vzdelávanie* (informal education).

Význam a dôležitosť neformálnej a informálnej edukácie v rámci celoživotného vzdelávania sa potvrdila aj Rada Európskej únie¹¹ a zástupcovia vlád členských štátov, ktorí sa zišli v roku 2006 na zasadnutí Rady a uznali, že neformálna a informálna výchova a vzdelávanie:

- sú dôležité prvky vzdelávacieho procesu a sú efektívnymi nástrojmi na zatriktívnenie vzdelávania, rozvíjanie pripravenosti na celoživotné vzdelávanie a podporu sociálneho začlenenia mladých ľudí,
- môžu mladým ľuďom umožniť získať dodatočné vedomosti, zručnosti a schopnosti a prispieť k ich osobnému rozvoju, sociálnemu začleneniu a aktívnemu občianstvu a zlepšiť tak ich vyhliadky na získanie zamestnania.

5.1 Základná charakteristika a ciele inkluzívnej edukácie

Podľa dohovoru o právach osôb s postihnutím, ktorý Slovenská republika prijala a ratifikovala, sme sa ako krajina zaviazali zabezpečiť vzdelávanie všetkých žiakov bez rozdielu v bežných školách (článok 24, odsek 1 dohovoru).

Inkluzívny prístup sa podľa Kováčovej (2010b, s. 16) „usiluje o stieranie akýchkoľvek rozdielov medzi majoritnou a minoritnou populáciou. Predstavuje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či sú *odlišní*, alebo nie.“ Novosad (2009, s. 26) dodáva, že „inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo.“ Rozhodujúcim by pritom nemalo byť to, či žiak zvládne učivo príslušného ročníka v plnom rozsahu, ale to, či pri jeho zaradení do bežnej triedy prevládajú pozitíva (sociálny a emočný zisk všetkých žiakov) nad negatívami (riziko neprijatia až šikanovania). Průcha (1997) v tejto súvislosti odkazuje na Bloomovu **teóriu mastery learning** a jej princípy. Ide o teóriu, ktorá pracuje s predpokladom, že ovládnutie či osvojenie ne-

¹¹ Úradný vestník Európskej únie.

jakého súboru poznatkov alebo vedomostí v škole je teoreticky možné u všetkých žiakov, ak majú na to vytvorené vhodné podmienky: spôsob vyučovania a také množstvo času, ktoré žiak na základe svojich individuálnych možností a schopností potrebuje na učenie sa. Ústrednou myšlienkou teórie je dokázať, že delenie žiakov z hľadiska ich prospechu na dobrých a zlých nie je správne, pričom treba vychádzať z predpokladu, že existujú dve skupiny žiakov: tí, ktorí sa učia rýchlo, a tí, ktorí sa učia pomaly a vyžadujú na osvojenie si toho istého učiva viac času. Rovnako Ostatníková (2013a, s. 65) vyjadruje názor, že „každý jedinec je vzdelateľný, ale stupeň vzdelateľnosti odráža rýchlosť učenia a úroveň, akú je schopný učením dosiahnuť.“ Je preto potrebné si uvedomiť, že **cieľom inkluzívnej edukácie** nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu, v rámci ktorej budú rešpektované základné ľudské práva všetkých zúčastnených žiakov (tak žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj žiakov intaktných) a zároveň bude akceptovaná aj individualita každého jedného z nich.

Podľa Kováčovej (2010a, s. 4) vyjadruje **inklúzia** „prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého dieťaťa.“ Ako ďalej dodáva (tamže), „inklúziu je potrebné chápať ako samozrejmu, prirodzenú a každodennú súčasť života.“ Horňáková (2006, s. 3) zdôrazňuje, že „koncept inklúzie nevníma odlišnosť jednotlivca ako rušivý faktor v procese vzdelávania, ale dáva mu pozitívnu hodnotu.“ Znamená to, že z inkluzívnej edukácie môže profitovať každý jeden žiak. Podobne sa vyjadruje aj Žovinec (2008, s. 90), ktorý zdôrazňuje, že inklúzia prekračuje status fyzického umiestnenia dieťaťa do školy bežného typu, pričom podľa autora ide „o celistvé výchovné pôsobenie, nie iba na žiaka so špeciálnymi potrebami, ale na celú skupinu a komunitu, v ktorej tento žiak pôsobí.“

Inkluzívna edukácia teda predstavuje spôsob edukácie v bežných školách, pričom jej hlavnou podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na „búranie“ bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup všetkých žiakov k vzdelávaniu. Podľa Ostatníkovej (2013b, s. 131) má byť inklúzia „založená na altruizme, na chápaní života spoločnosti ako komunity, v ktorej každý má potenciál prispieť k všeobecnému dobru podľa svojich schopností.“ Ako píše Lechta (2010a), v procese inkluzívneho vzdelávania ide o jednu heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby a ktorí sú si všetci rovní. Totožne sa vyjadruje aj Tannenbergerová (2010, s. 8), ktorá zdôrazňuje, že „inklúzia vo svojom princípe nerozdeľuje deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a bez nich. Pracuje so samozrejmosťou heterogénnej skupiny.“

Pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ako aj pre žiakov s postihnutím či narušením) znamená inkluzívna edukácia nielen možnosť, ale predovšetkým právo vzdelávať sa v bežných školách spolu s ostatnými žiakmi. Veľmi výstižne v tejto súvislosti píše Meirieu (1988, in Skalková, 2004, s. 126), ktorý tvrdí: „Žiť spoločne v škole znamená lepšie rozumieť sám sebe a učiť sa nadväzovať kontakty s druhými žiakmi.“ Škola teda nemá byť len miesto na získavanie znalostí a vedomostí, ale má poskytovať aj prirodzený priestor na nácvik sociálnych zručností a morálneho správania. Požár

(2010b, s. 37) však zdôrazňuje, že „ak je jednou z charakteristík inkluzívneho vzdelávania *koadaptácia*, potom je zrejmé, že do tohto procesu musia vnieť svoj podiel nielen intaktní žiaci, ale aj žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením.“ Ako autor (tamže) ďalej dodáva, „nemôžu očakávať, že všetci a všetko sa bude prispôsobovať im. Prispôbiť sa musia aj oni. Aj oni musia byť v tomto smere aktívni.“ V prípade niektorých jedincov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je práve schopnosť, resp. ich ochota prispôbiť sa požiadavkám a pravidlám vzdelávacieho systému jeden zo základných problémov, na ktorý pedagogickí zamestnanci upozorňujú.

5.2 Bariéry a riziká inkluzívnej edukácie

Objektívne treba pripustiť, že inkluzívna edukácia okrem svojich pozitív môže a rozhodne aj prináša určité problémy a riziká, ktoré s jej zavádzaním a realizovaním súvisia a ktoré sa opätovne dotýkajú nielen všetkých žiakov, ale priamo či nepriamo aj všetkých členov v spoločnosti, v ktorej žijeme. Chrzanowska (2010) poukazuje na to, že idea inklúzie nemusí byť pre žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením len ďalekou budúcnosťou, ako však dodáva, je nevyhnutné si uvedomiť možné riziká, ktoré s jej zavádzaním a realizovaním môžu nastať.

Jedným z prvotných rizík, ktoré môžu ohroziť úspešnosť inkluzívnej edukácie, je skutočnosť, keď je **inkluzívna edukácia presadzovaná v nepripravenom prostredí**. Lechta (2010b; 2013b) upozorňuje, že v prípade nevhodnej, neprimeranej či unáhlenej aplikácie môže inkluzívna edukácia uškodiť práve tým, ktorým chce pomôcť: deťom s postihnutím, narušením a ohrozením. V prípade unáhleného a nepremysleného zavádzania inkluzívnej edukácie môže ísť dokonca o trojnásobné riziko.

Prvé riziko môže vzniknúť na strane žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením. Je potrebné zabezpečiť ich skutočnú účasť, aby nešlo len o akési ich fyzické začlenenie v role pasívneho diváka. Žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením by mali mať možnosť v rámci inkluzívnej edukácie nielen z prostredia školy prijímať, ale zároveň aj byť aktívnymi prispievateľmi. Podľa Bizovej (2012, s. 284) je treba mať na pamäti, že „existuje rozdiel medzi fyzickou prítomnosťou dieťaťa s postihnutím, narušením, ohrozením v miestnosti a sociálnou integráciou, t. j. aktívnou participáciou na činnostiach skupiny.“

Druhé riziko možno pozorovať zo strany intaktných žiakov. Lechta (2012, s. 16–17) upozorňuje, že v prípade, ak nie sú intaktní žiaci dostatočne pripravení na kontaktovanie so žiakmi s postihnutím, narušením, ohrozením, vzniká „**riziko polarizácie edukačného prostredia** s následnými disociálnymi, ba prípadne až asociálnymi reakciami intaktných žiakov.“ Podľa Adamík-Šimegovej (2013a) existuje pomerne vysoké riziko, že sa žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením v rámci inkluzívnej edukácie stretnú s tyranizovaním, s rôznymi formami sociálnej exklúzie či budú čeliť rôznym formám psychického alebo fyzického šikanovania zo strany svojich intaktných spolužiakov.

Tretie riziko môže vzniknúť na strane pedagogických a odborných pracovníkov, keď v prípade ich nedostatočnej pripravenosti môžeme hovoriť o viacerých hrozbách inkluzívnej edukácie. Mittler (2000) poukazuje na samotný **prístup učiteľov**. Ostatníková (2010a) upozorňuje, že je ešte málo učiteľov s pozitívnym postojom k inkluzívnej edukácii a učiteľ, ktorý necíti potrebu zmeny, ju veľmi ťažko prijíma. Negatívne postoje učiteľov môžu spočívať v tom, že sa necítia dostatočne kompetentní na edukáciu žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením v bežných školách. Lechta (2012) upozorňuje, že trend inkluzívnej edukácie zastihol mnohých pedagógov bežných škôl nepripravených, pretože pri ich pregraduálnej príprave sa nepočítalo s tým, že v budúcnosti budú vzdelávať aj žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením.

V prípade učiteľov by sme mohli hovoriť aj o **skrytých rizikách**, keď učiteľ síce vzdeláva vo svojej triede žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením, ale vnútorne je presvedčený o tom, že takýto žiak do bežnej školy nepatrí a jeho inklúzia nie je možná. Na jedno z ďalších možných rizík zo strany učiteľov upozorňuje Krenz (2009, in Lechta, 2012), ktorý poukazuje na pomerne častú chybu pri hodnotení žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorú nazval **monokauzalita**. Ide o tendenciu hodnotiť určitý prejav žiaka len na základe jednej príčiny – jeho postihnutia, narušenia či ohrozenia. V prípade žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a obzvlášť v prípade rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môže v tomto prípade hroziť, že nezvládanie učiva alebo porušenie normy správania sa, sa „zvalí“ na jeho etnicitu, hoci problém môže v skutočnosti byť v tom, že žiak má ADHD, (nediagnostikované) špecifické poruchy učenia, prípadne nediagnostikované neurotické poruchy a pod.

V prípade učiteľov upozorňuje Lechta (2012) ešte na jedno riziko, ktoré súvisí s realizovaním inkluzívnej edukácie, keď poukazuje na **stratégiu prelomenia komunikačných bariér**. Učiteľ na základnej alebo strednej škole s najväčšou pravdepodobnosťou neovláda posunkovú reč, z čoho automaticky pramení komunikačná bariéra so žiakmi so sluchovým postihnutím, ktorí sa dorozumievajú posunkami. Podobný problém môže nastať aj s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, u ktorých sa bežne stáva, že ich jazykový kód je obmedzený. Obdobné problémy s komunikáciou môžu v rámci edukácie nastať aj v prípade žiakov so zrakovým postihnutím, žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiakov prísťahovalcov a v podstate všetkých žiakov, ktorých slovenský jazyk nie je jazykom materinským (Šuhajdová, 2013c).

Realizovanie inkluzívnej edukácie môže predstavovať výrazné riziko aj pre samotnú školu. Snaha škôl vzdelávať inkluzívne aj deti s postihnutím, narušením, ohrozením im prináša **riziko zníženia prestíže v očiach verejnosti**, ktoré môže prameniť z horších výsledkov v porovnávajúcich testoch. Namiesto ocenenia faktu, že sa škola snaží byť otvorenou a podporuje na svojej pôde diverzitu, je naopak stigmatizovaná za to, že do nej chodia „pomalšie“ deti. Ak sa navyše v škole vzdelávajú rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, hrozí jej, že získa etnickú nálepku, a verejnosť ju začne vnímať ako „rómsku školu“ (Šuhajdová, 2013c).

Inkluzívna edukácia predstavuje pre školy riziko aj v prípade, **ak škola ako svoje hodnoty preferuje súťaživosť, individualizmus a dosahovanie dobrých výsledkov a výkonov.** Škola s takýmito hodnotami bude mať s najväčšou pravdepodobnosťou veľké problémy so zabezpečením úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie. Hrozí, že učitelia budú nútení vyžadovať aj od žiakov s PNO dosahovanie výsledkov, ktoré sú nad ich individuálne možnosti a schopnosti. To môže následne viesť k tomu, že sa žiaci s PNO začnú v takomto prostredí školy cítiť nepríjemne a ohrozene. Treba konštatovať, že zameranosť škôl na dosahovanie dobrých výsledkov svojich žiakov často pramení z rôznych verejných monitoringov a testovaní žiakov. Školy tak nemajú na výber, keďže si treba uvedomiť, že rodič pri výbere školy pre svoje dieťa pozerá aj na to, aká je škola úspešná v rámci rôznych testovaní, ktoré sú pre rodičov akýmsi identifikátorom kvality vyučovania.

Podľa Tarcsiovej (2012) sa v oblasti edukácie žiakov s PNO veľmi nehovorí o inklúzii v podmienkach voľného času. Lechta (2013a) však upozorňuje, že preferovanie didaktickej zložky inklúzie a nedostatočné akceptovanie jej výchovnej zložky môže predstavovať riziko pre úspešnú inkluzívnu edukáciu. Poukazuje na **absenciu transdidaktického aspektu** pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie, ktorá sa prejavuje „neodôvodneným zužovaním problematiky inkluzívnej edukácie iba na otázky súvisiace s technikami vyučovacieho procesu“ (Lechta, 2012, s. 15). Rieši sa teda predovšetkým to, ako efektívne realizovať vyučovací proces a zabúda sa na to, že žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením sú súčasťou života školy aj v čase mimo vyučovania. Podľa Kováčovej (2011, s. 115) má byť základom celého diania pri realizovaní inkluzívnej edukácie „uplatňovanie rovnocenného prístupu vo formálnom i v neformálnom procese.“ Podobne sa vyjadrujú aj Lang a Berberich (1998), podľa ktorých sa skutočný úspech inkluzívneho prístupu meria cez prestávky. Vytvoriť inkluzívne podmienky v školskom klube detí, na ihrisku, školskom dvore, cez veľkú prestávku sa zdá byť náročné vzhľadom na to, že sa deti venujú skôr činnostiam podľa vlastného výberu, než by sa riadili inštrukciami učiteľa.

Je potrebné si uvedomiť rozdiel medzi spoluprácou a komunikáciou medzi intaktným žiakom a žiakom s PNO počas vyučovacej hodiny, ktorú nariadil učiteľ, a spoluprácou a komunikáciou medzi intaktným žiakom a žiakom s PNO, ktorá sa odohráva v čase mimo vyučovania a vychádza z vlastnej iniciatívy žiaka intaktného a žiaka s PNO.

Mittler (2000) upozorňuje na to, že proces inklúzie sa netýka iba škôl, ale všetkých vzťahov v spoločnosti. Z uvedeného vyplýva ďalšie možné riziko, a to **neprijatie inklúzie zo strany majoritnej spoločnosti.** Chápanie inklúzie ako samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasťi života nás všetkých si vyžaduje, aby sa inkluzívne povedomie súbežne a nevyhnutne rozvíjalo tak vo svete detí – prostredníctvom edukácie vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách, ako aj vo svete dospelých – ich kultúrnom, spoločenskom, pracovnom prostredí (Šuhajdová, 2015).

Samotným rizikom inkluzívnej edukácie môže byť aj skutočnosť, ak **niekto tieto možné riziká nevidí a tvrdí, že pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie**

žiadne riziká nie sú. Tarcsiová (2013) upozorňuje na to, že ešte aj v súčasnosti je inkluzívna edukácia v rámci zavádzania a realizovania na jednej strane vnímaná a prijímaná bez akejkoľvek kritiky a zároveň, na strane druhej je odmietaná bez zjavnej snahy dať jej šancu.

5.3 Princípy a podmienky inkluzívnej edukácie

Aby sme dokázali vyššie vymedzeným rizikám predchádzať, je potrebné zabezpečiť určité podmienky a princípy inkluzívnej edukácie.

Havel a Filová (2011, s. 48) poukazujú na to, že škola, ktorá je otvorená inkluzívnej edukácii, musí zaistiť nasledujúce podmienky: **personálne zabezpečenie** – odborné znalosti pedagógov, činnosť asistenta pedagóga; **materiálne vybavenie školy** – bezbariérový prístup, úprava pracovných miest, kompenzačné, rehabilitačné, didaktické pomôcky; **úprava vzdelávacích podmienok** – kurikulárne úpravy učebníc, plánov, osnov, prispôsobenie počtu žiakov v triedach, práca podľa individuálneho vzdelávacieho programu, kooperatívne vyučovanie; **činnosť manažmentu inkluzívnej školy** – prezentovanie imidžu školy pre všetkých, motivácia a pozitívne postoje k inklúzii u všetkých zúčastnených; **spolupráca s rodinou a odborníkmi**.

Veľmi podobné podmienky uvádzajú Tomická a Švingalová (2002, s. 19), ktoré upozorňujú na: **ekonomické (materiálne)** – zahŕňajú hlavne ekonomické podmienky štátu – inkluzívne vzdelávanie by nemalo byť finančne náročnejšie ako vzdelávanie v špeciálnych školách, **pedagogické** – inklúzia vyžaduje zmenu pedagogického prístupu, metód, foriem práce, vypracovanie IVP, zníženie počtu žiakov v triede, **psychosociálne** – celková atmosféra a podmienky v rodine, v škole, v spoločnosti, **personálne** – kvalifikovanosť pedagógov a ďalšieho personálu.

Lebber (2006) medzi základné podmienky inkluzívnej edukácie zaraďuje: *láskavý prístup, kvalitu vzťahu medzi učiteľom a žiakom, rozdielny hodnotový systém, nepovažovať výkony žiaka, jeho známky a výsledky v testoch za najdôležitejšiu vec, tímovú prácu, pravidelné stretávanie všetkých ľudí podieľajúcich sa na inklúzii, politické podporovanie inkluzívneho vzdelávania*.

V prípade úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme za dôležité rešpektovanie a predovšetkým zabezpečenie princípov, ktoré uvádzajú Straková a kol. (2008):

1. *kvalitné predškolské vzdelávanie* – pomoc rodičom pri výchove a vzdelávaní ich detí; integrácia kultúrne a sociálne znevýhodnených detí do materských škôl, ktoré sú navštevované deťmi majority; predškolské vzdelávanie v prípravných triedach základných škôl; predškolské kluby; workshopy a semináre pre rodičov;
2. *aktívna výučba zohľadňujúca potreby jednotlivých žiakov* – preferovanie individuálneho prístupu; využívanie aktívnych výučbových metód; podpora zodpovednosti za vlastné učenie;

3. *znižovanie jazykového znevýhodnenia* – podpora porozumenia výučbového jazyka;
4. *zaistenie potrebných pomôcok a mimoškolskej prípravy* – sústrediť požiadavky na žiakov aj mimo vyučovacieho procesu; príslušné vybavenie školy potrebnými pomôckami; popoludňajšia príprava, resp. možnosti doučovania v potrebných oblastiach;
5. *znalosť prostredia detí a spolupráca s ich rodinou* – zabezpečenie nevyhnutnej spolupráce tak s rodičmi žiakov, ako aj s terénnymi pracovníkmi či rómskymi asistentmi;
6. *podpora sebaúcty žiakov a ich sebapoznávania* – posilňovanie sebaúcty a poznávania vlastnej kultúry;
7. *klíma školy* – vytvorenie a udržanie priateľskej atmosféry v prostredí školy, v ktorej sa všetci žiaci budú cítiť vítaní;
8. *personálna politika školy* – kontinuálne vzdelávanie pedagogického zboru; poskytovanie spätnej väzby; jednotná vízia pracovníkov školy; spolupráca s inými školami a mimoškolskými subjektmi;
9. *mimoškolské aktivity* – zaistenie účasti rómskych žiakov na akciách organizovaných školou; neustále rozvíjanie možností voľnočasových aktivít školy;
10. *podpora voľby povolania* – systém voliteľných predmetov; kariérne poradenstvo pre žiakov.

Podľa Matisovej (2011) sú rodiny zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a predovšetkým rómske rodiny zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vnímané verejnosťou ako nebezpečenstvo a nežiaduca súčasť spoločnosti. Úspešná inkluzívna edukácia (rómskych) žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia si preto bude do budúcnosti ako jednu z hlavných podmienok vyžadovať vzájomnú akceptáciu všetkých zúčastnených strán.

5.4 Hlavní aktéri inkluzívnej edukácie

Dôležitou a v podstate nevyhnutnou súčasťou inkluzívnej edukácie sú jej samotní aktéri, ktorých by sme mohli rozdeliť na priamych a nepriamych aktérov inkluzívnej edukácie.

Medzi **priamych aktérov inkluzívnej edukácie** zaraďujeme žiakov, konkrétne intaktných, s postihnutím, narušením, ohrozením a pedagogických zamestnancov. Bližšiu kategorizáciu žiakov s postihnutím, narušením možno nájsť napr. v monografiách prof. Lechtu (ed.): *Základy inkluzívnej edukácie* (2010) a *Inkluzívna edukácia* (2016). *Pedagogického zamestnanca* definuje zákon č. 317/2009 ako fyzickú osobu, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť, pričom do kategórie pedagogických zamestnancov zaraďuje učiteľa, majstra odbornej výchovy, vychovávateľa, pedagogického asistenta, zahraničného lektora či športového trénera. Z pohľadu inkluzívnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú pre nás kľúčoví predovšetkým učiteľ, vychovávateľ a pedagogický asistent.

Medzi *nepriamych aktérov inkluzívnej edukácie* zaradíme rodičov žiakov intaktných, s postihnutím, narušením, ohrozením, odborných zamestnancov a nepedagogických pracovníkov školy. *Odborného zamestnanca* definuje zákon č. 317/2009 ako fyzickú osobu, ktorá vykonáva odbornú činnosť. Kategórie odborných zamestnancov sa členia na: psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg. Ide o odborníkov, ktorí v rámci formálnej inkluzívnej edukácie nepracujú v porovnaní s pedagogickými pracovníkmi v „prvej línii“, napriek tomu ich angažovanosť v práci a vzájomnej kooperácii s pedagogickými pracovníkmi je nevyhnutná. V konečnom hľadisku práve ich vzájomnou spolupracou dokážeme dosiahnuť taký nevyhnutný transdisciplinárny aspekt inkluzívnej edukácie, na ktorý dlhodobo upozorňuje Lechta (2012a). Pod pojmom *nepedagogický pracovník* školy chápeme jedincov, ktorí v rámci formálnej a neformálnej edukácie so žiakmi nepracujú, ale výrazným spôsobom môžu ovplyvňovať ich informálnu edukáciu.

Názory a postoje k inkluzívnej edukácii a k jednotlivým kategóriám žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením sú preto dôležité aj u pracovníkov školy, akými sú vrátnik, školník, údržbár, kuchárky či upratovačky. Na objasnenie jeden príklad za všetky: predstavme si školu, ktorej riaditeľ, pedagogickí, ako aj odborní pracovníci sú stotožnení s filozofiou inkluzívnej školy a robia pre jej úspech maximum. Škola tak vzdeláva všetkých žiakov bez rozdielu, vrátane žiaka na invalidnom vozíčku. Všetko je v poriadku, škola má bezbariérový prístup, žiak bez problémov zapadol do kolektívu spolužiakov. Jediný problém, ktorý treba neustále riešiť, je neustále sa sťažovanie upratovačky (riaditeľovi, učiteľom, rodičom), že jej tento žiak na vozíčku špiní poumývanú podlahu či kolesá vozíčka robia na podlahe šmuhy, ktoré ona musí neustále drhnúť. Na prvý pohľad možno banalita až absurdita, ale pri takto negatívnom nastavení, hoci len nepedagogického pracovníka, sa vzťah daného žiaka a/alebo jeho rodičov môže časom k danej škole a vnímaniu jej prístupu k ich dieťaťu negatívne zmeniť. Rodič, a to akéhokolvek dieťaťa, potrebuje k vzdelávajúcej inštitúcii svojho dieťaťa mať plnú dôveru a byť spokojný s celkovou klímou danej školy.

Do kategórie nepriamych aktérov inkluzívnej edukácie je potrebné ďalej zaradiť aj *vládných predstaviteľov SR*, ktorí, hoci sú od samotného inkluzívneho diania najviac vzdialení, majú paradoxne na jeho úspešnosť/neúspešnosť z legislatívneho či finančného hľadiska najväčší vplyv. Napokon je to samotná *majoritná spoločnosť*, jej názory, postoje, predsudky, ktoré môžu výrazne ovplyvniť úspešnosť/neúspešnosť inkluzívneho diania v danej spoločnosti.

O tom, aké riziká a bariéry môžu pre inkluzívnu edukáciu predstavovať uvedení aktéri inkluzívnej edukácie, sme už opísali v podkapitole bariéry a riziká inkluzívnej edukácie.

Zhrnutie

- ℵ V rámci celoživotného vzdelávania sa je dôležitá tak *formálna, neformálna, ako aj informálna edukácia*.
- ℵ **Inklúzia** nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo.
- ℵ **Inklúzia je** prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého dieťaťa.
- ℵ **Cieľom inkluzívnej edukácie** nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu, v rámci ktorej budú rešpektované základné ľudské práva všetkých zúčastnených žiakov.
- ℵ Bloomova **teória mastery learning** pracuje s predpokladom, že ovládnutie či osvojenie nejakého súboru poznatkov alebo vedomostí v škole je teoreticky možné u všetkých žiakov, ak majú na to vytvorené vhodné podmienky: spôsob vyučovania a také množstvo času, ktoré žiak na základe svojich individuálnych možností a schopností na učenie sa potrebuje. Ústrednou myšlienkou teórie je dokázať, že delenie žiakov z hľadiska ich prospechu na dobrých a zlých nie je správne.
- ℵ Existujú určité *bariéry a riziká inkluzívnej edukácie*.
- ℵ V rámci realizovania inkluzívnej edukácie je nevyhnutné akceptovať jej určité princípy a podmienky.
- ℵ **Hlavných aktérov** inkluzívnej edukácie môžeme rozdeliť na priamych a nepriamych.
- ℵ Medzi **priamych aktérov** inkluzívnej edukácie zaradíme žiakov, konkrétne intaktných, s postihnutím, narušením, ohrozením a pedagogických zamestnancov.
- ℵ Medzi **nepriamych aktérov** inkluzívnej edukácie zaradíme rodičov žiakov intaktných, s postihnutím, narušením, ohrozením, odborných zamestnancov a nepedagogických pracovníkov školy.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Posúďte význam tzv. teórie mastery learning a jej princípov v edukácii žiakov zo SZP.
2. Formulujte a objasnite cieľ inkluzívnej edukácie.
3. Vysvetlite koadaptáciu v súvislosti s inkluzívnou edukáciou.
4. S akými bariérami a rizikami inkluzívnej edukácie musíme počítať?
5. Objasnite monokauzalitu v súvislosti s edukáciou.
6. Vysvetlite podstatu transdidaktického aspektu inkluzívnej edukácie.
7. Vysvetlite podstatu transdisciplinárneho aspektu inkluzívnej edukácie.
8. Vymenujte a opíšte nevyhnutné podmienky inkluzívnej edukácie.

9. Vysvetlite, čo to znamená „využívať aktívnu výučbu zohľadňujúcu individuálne potreby jednotlivých žiakov.“
10. Prečo je v rámci edukácie žiakov zo SZP nevyhnutné poznať ich rodinné prostredie, ako aj nevyhnutná spolupráca školy s rodinou tohto žiaka?
11. Vymenujte priamych aj nepriamych aktérov inkluzívnej edukácie.

6 Podporné opatrenia v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – celodenný výchovný systém

Na Slovensku v súvislosti so zavádzaním a monitorovaním celodenného výchovného systému sa spája realizovanie projektu MRK1.

Okrem pojmu celodenný výchovný systém je možné sa v Slovenskej a v Českej republike stretnúť aj s pojmami *celodenný výchovný program* alebo *celodenné výchovné pôsobenie*. V Nemeckej spolkovej republike sa používa termín *celodenné školy (Ganztagsschulen)*, v Anglicku a v USA sa stretneme s pojmom *daylong Education* alebo *daylong Schools*.

6.1 Charakteristika celodenného výchovného systému

„Škola, ktorá popri povinnom vyučovaní zabezpečuje účelné využívanie voľného času všetkých žiakov, predstavuje školu s celodenným výchovným systémom“ (Stúpala, 1980, s. 6). Celodenný výchovný systém sa pritom v školách realizuje v rôznych podobách. Školy tento model implementujú predovšetkým v snahe pomôcť žiakom s dodatočnými podpornými potrebami (špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Znamená to, že celodenný výchovný systém nie je určený iba pre (rómskych) žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale je určený všetkým žiakom a dokonca aj ich rodinám či celým komunitám.

Celodenný výchovný systém je podľa Kancíra a Libu (2011, s. 7) „také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom sa realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa. Používajú sa zaujímavé, hravé a aktivizujúce pedagogické metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmysluplnej činnosti. Zároveň nedochádza k narušeniu citových väzieb k rodičom.“ Ako autori (tamže, s. 43) ďalej dodávajú, model celodenného výchovného systému sa uplatňuje predovšetkým v lokalitách, pre ktoré je charakteristický:

- nízky sociálny status rodín detí navštevujúcich školu,
- zlá školská dochádzka,
- nezáujem o vzdelanie,
- minimálna domáca príprava na vyučovanie,
- minimálna alebo nulová predškolská príprava detí.

Valachová (2002, s. 95) charakterizuje **celodenný výchovný systém** ako „celodennú intenzívnu, odbornú edukačnú starostlivosť o znevýhodnené deti.“ Ako autorka (tamže) dodáva, formálnym znakom celodenného výchovného systému je, že dieťa prichádza do školy ráno okolo siedmej – pol ôsmej a domov odchádza „*bez aktovky*“ okolo piatej popoludní. „*Bez aktovky*“ pritom znamená, že dieťa po príchode domov si už nemusí písať domáce úlohy alebo akýmkoľvek iným spôsobom sa pripravovať na vyučovanie, pretože tieto povinnosti zvládlo pod dohľadom a v spolupráci s pedagogickými a odbornými pracovníkmi školy, zapojenými do celodenného výchovného systému. To možno u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považovať za veľmi dôležité, keďže jednou z príčin ich nedostatočnej prípravy na vyučovanie je skutočnosť, že v domácom prostredí nemajú vytvorené dostatočne vhodné podmienky. Či už priestorové, materiálne, alebo personálne – rodičia majú často ukončené len základné vzdelanie a z tohto dôvodu nedokážu svojim deťom pri príprave na vyučovanie poskytnúť adekvátnu pomoc.

Appel a Rutz (2009) medzi základné **charakteristické znaky školy** s celodenným výchovným systémom (CVS) zaraďujú:

1. **intenzívne využívanie času** – školy s CVS poskytujú žiakom čas, ktorý majú možnosť efektívne využívať prostredníctvom účasti v rôznych aktivitách, činnostiach a hrách,
2. **rozmanitosť profesií v škole** – na edukačnom procese sa zúčastňujú nielen pedagogickí a odborní pracovníci školy, ale aj rodičia žiakov, dobrovoľníci,
3. **participáciu** – na fungovanie školy s CVS je potrebná aktívna spoluúčasť všetkých aktérov školy,
4. **učebný plán** – výučba v školách s CVS môže byť obohatená o nové predmety ako napr. doučovanie z konkrétneho predmetu, ochrana životného prostredia, zdravý životný štýl a pod.,
5. **stravovanie** – škola musí pre žiakov zapojených do CVS poskytovať možnosť stravovania v školskej jedálni, prípadne iným spôsobom zabezpečiť pre žiakov stravu,
6. **voľnočasové aktivity** – žiaci sú vedení k zmysluplnému využívaniu voľného času aktivitami vo vhodnom prostredí, pričom samotná výučba a realizovanie voľnočasových aktivít nesmie žiakov preťažovať,
7. **domáce úlohy** – jedným z dôvodov vzniku škôl s CVS je, že niektorí rodičia nedokážu svojim deťom poskytnúť adekvátnu pomoc pri príprave na vyučovanie,
8. **podporné aktivity** – škola s CVS má poskytovať žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami adekvátnu pomoc,
9. **školská klíma** – žiaci majú možnosť zažiť správanie a konanie učiteľa aj mimo formálneho systému vzdelávania v rámci voľnočasových aktivít, čo môže viesť k prehĺbovaniu vzťahu medzi učiteľom a žiakom, rovnako aj k väčšej vzájomnej dôvere a rešpektu,
10. **rytmizácia** – v priebehu dňa musí byť zabezpečené pravidelné striedanie kognitívnych a relaxačných činností. Školy zároveň majú možnosť spájať vyučovaciu hodinu do dvojhodinových blokov s väčšími prestávkami.

Opata (1973) ako **dôvody** na zavedenie celodenného výchovného systému uviedol argumenty, ktoré zároveň môžeme považovať aj za **charakteristické znaky** celodenného výchovného systému, a to:

- ide o intenzívnu vzdelávaciu prácu s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- zároveň ide o intenzívnu mimovyučovaciu, voľnočasovú starostlivosť a prácu s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- celodenný výchovný systém prispieva k zlepšeniu zdravotných podmienok, hygieny, stravovania a režimu dňa týchto detí,
- učí deti zo znevýhodňujúceho prostredia organizovať si vlastný čas, výstavbe autoregulácie a zodpovednosti za seba samého,
- prispieva k racionálnemu využívaniu ich voľného času,
- využívajú sa hravé a zaujímavé metodické postupy a materiály, ktoré dieťa nezaťažujú.

Podľa Kancíra a Libu (2011) sú **výhody celodenného výchovného systému** v tom, že učí žiakov nielen to, ako zmysluplne a efektívne využiť voľný čas, ale zároveň aj zlepšuje ich prospech, dochádzku, správanie, rozvíja ich špecifické schopnosti a záujmy a v poslednom rade odbremeňuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie. Valachová a kol. (2002) medzi *charakteristické znaky*, ktoré zároveň považujú aj za **výhody celodenného výchovného systému**, zaraďujú:

1. nadväznosť dopoludňajších a popoludňajších činností,
2. intenzívne a odborné výchovné pôsobenie na žiakov,
3. dosiahnutie vyššej samostatnosti a aktivity žiakov,
4. skvalitnenie pomoci pre slabších žiakov,
5. zvýšenie dôvery rodičov k škole,
6. zlepšenie dochádzky (rómskych) žiakov do školy,
7. akcelerácie verbálnych schopností (rómskych) žiakov,
8. rozvoj vzájomnej pomoci a spolupráce medzi žiakmi,
9. zlepšenie sociálnych vzťahov.

Jedným z významných argumentov na realizovanie celodenného výchovného systému je podľa Oelericha (2007) skutočnosť, že umožňuje kompenzovať rozličné východiskové podmienky jednotlivých žiakov, ktoré súvisia s ich domácim prostredím a majú značný vplyv na kvalitu ich učenia.

Význam celodenného výchovného systému možno vnímať v jeho aplikovaní tak v rámci *formálnej*, ako aj *neformálnej edukácie*, pričom obidve uvedené formy treba považovať za rovnako dôležité a rovnocenné, a to nielen z hľadiska rozvoja žiakov, ale predovšetkým (aj) z hľadiska možnosti dosahovania úspechov, napredovania a celkového sebarozvoja žiakov.

Medzi **dalšie charakteristické znaky**, ktoré však Valachová a kol. (2002) skôr považujú za **nevýhodu celodenného výchovného systému**, zaraďujú:

- ide o relatívne drahý systém, ktorý je náročný nielen z finančného, ale aj z materiálneho a personálneho zabezpečenia. Ako *protiargument* v tejto súvislosti možno uviesť príklad fínskeho vzdelávacieho systému, ktorý zabezpečuje a garantuje kvalitné vzdelávanie pre všetkých, pričom zameranie na chudobných a slabých žiakov sa vníma ako výborná investícia do budúcnosti (Marcinčin, 2009). Investovanie do vzdelávania všetkých bez rozdielu je síce nákladné, ale z hľadiska spoločnosti prospešné, pretože zo vzdelaných ľudí sa stávajú aktívni členovia spoločnosti, ktorí neskôr vo veľkej väčšine nebudú závislí na sociálnej podpore štátu, a preto sa do ich vzdelania oplatí investovať;
- deti veľkú časť dňa strávia mimo rodiny, čím sa obmedzuje rodinná výchova. Aj tu možno uviesť *protiargument* Valachovej a Kadlečíkovej (2009, s. 96), ktoré uvádzajú „radšej mimorodinná výchova ako antivýchova v zlej rodine či v rodine, kde na deti niet času.“ Celodenný výchovný systém však umožňuje a pri niektorých aktivitách a činnostiach aj počíta so zapojením sa a aktívnou účasťou samotných rodičov žiakov. Preto tvrdenie, že obmedzuje rodinnú výchovu a vzájomne strávený čas detí s rodičmi nemožno považovať za úplne správny;
- preťaženosť žiakov, pretože sa učia celý deň. S týmto tvrdením opäť nie je možné sa úplne stotožniť a možno *argumentovať* tým, že v rámci realizovania celodenného výchovného systému majú žiaci dostatok času aj na oddych a regeneráciu síl, či už psychických, alebo fyzických. Pedagogickí a odborní pracovníci využívajú hravé a zaujímavé didaktické postupy a metódy, v rámci ktorých si žiaci často ani neuvedomujú, že si opakujú už nadobudnuté vedomosti a zručnosti.

Ako konštatujú Hinz a kol. (2013), kvalitné a dobré vzdelávanie si vyžaduje viac času. Viac času na individuálne potreby jednotlivých žiakov, viac času na kreativitu, ako aj viac času na vyššiu kvalitu vyučovania. Práve celodenné školy znamenajú viac času, ktorý je potrebný žiakom venovať.

6.2 Funkcie a ciele celodenného výchovného systému

Vzhľadom na to, že celodenný výchovný systém sa realizuje aj v rámci neformálnej edukácie, plní tým zároveň aj funkcie voľného času, medzi ktoré Kratochvílová (2010) a Masariková (2002) zaraďujú:

- **zdravotno-hygienickú funkciu** – z psychohygienického hľadiska je dôležitá samotná existencia voľného času. Každé dieťa, a teda aj žiak potrebuje vo svojom živote priestor na oddych a regeneráciu psychických i fyzických síl a to mu môže umožniť práve CVS,
- **seberealizačnú funkciu** – CVS umožňuje každému dieťaťu uspokojovanie a rozvoj záujmov, potrieb a nadania v aktivitách podľa jeho vlastného výberu a záujmu,
- **formatívno-výchovnú funkciu** – jej hlavnou úlohou je vytváranie vhodných podmienok na seberealizáciu a rozvoj osobnosti dieťaťa vo voľnom čase. To je možné v rámci CVS dosiahnuť rôznymi činnosťami a aktivitami, na ktorých sa bude žiak podieľať,

- **socializačnú alebo spoločenskú funkciu** – umožňuje vytvárať podmienky na nadväzovanie nových rovesníckych, ako aj sociálnych a spoločenských kontaktov. V tomto smere zohráva významnú úlohu skutočnosť, že do CVS môžu byť aktívne zapojení nielen žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale všetci žiaci školy bez výnimky,
- **preventívnu funkciu** – ide o hodnotné využívanie voľného času v aktivitách, ktoré slúžia ako ochrana pred negatívnymi spoločenskými javmi. A práve CVS poskytuje každému dieťaťu možnosť využívať svoj voľný čas efektívne a zmysluplne,
- **výchovno-vzdelávaciu** – žiaci majú v CVS nielen možnosť pripraviť sa dôkladne na vyučovanie a precvičiť si nadobudnuté vedomosti a poznatky, ale zároveň majú možnosť rozvíjať svoje nadanie a talent v aktivitách a činnostiach podľa vlastného výberu a záujmu,

Z uvedených funkcií vyplýva, že celodenný výchovný systém plní vo výchovno-vzdelávacom procese viacero **cieľov**. Podľa Libu (2010) ide o nasledujúce výchovno-vzdelávacie ciele:

1. **eliminovať nedostatočné výchovné pôsobenie rodičov a komunity na žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** – prioritným dôvodom vytvárania individuálnych podmienok vo výchove a vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom CVS majú byť ich edukačné potreby,
2. **doplniť a rozšíriť poznatky a vedomosti, ktoré im chýbajú v porovnaní s ostatnými žiakmi** – žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia veľakrát potrebujú viac času na doplnenie a rozšírenie si poznatkov a vedomostí, ktoré nezískali vo výchovne menej podnetnom prostredí. Aj preto je potrebné uplatňovať kompenzačný a rozvojový program,
3. **predĺžiť čas pozitívneho intencionálneho výchovného pôsobenia a zároveň obmedziť čas negatívneho pôsobenia žiakov** – je tu možnosť učiť žiakov zdravému životnému štýlu vrátane hygienických návykov, spoločenských noriem, rozpoznávať, podporovať a rozvíjať ich záujmy,
4. **umožniť intenzívnejšiu spoluprácu školy s rodinami žiakov** – to, čo je ťažko uskutočniteľné počas vyučovania, sa môže realizovať v rámci CVS, rodičia popoludní môžu školu navštevovať, viesť niektoré krúžky, športové aktivity, spolupodieľať sa na zveľadovaní priestorov školy a pod.,
5. **zabezpečiť efektívnu prípravu na vyučovanie** – účelnejšie prepojenie vyučovania s mimoškolskými aktivitami, príprava na vyučovanie pod dohľadom zodpovedných osôb je oveľa efektívnejšia a systematická,
6. **prostredníctvom žiakov pôsobiť na komunitu (rodičov)** – deti, ktoré zažívajú niečo nové, zaujímavé, vzrušujúce (napr. návšteva zoologickej záhrady, múzea, hradu a pod.), rozprávajú doma o svojich zážitkoch, a teda aj o svojich snoch a túžbach, ktoré sa v ideálnom prípade môžu zmeniť na poznávacie potreby, ktoré ich budú posúvať dopredu a pozitívne vplývať aj na ich rodičov, ako aj komunitu,
7. **eliminovať neprospievanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na 1. stupni ZŠ** – žiaci zo SZP majú v rámci CVS možnosť plne sa pripravovať nielen na

vyučovanie, ale pomocou rôznych didaktických hier a aktivít rozvíjať svoje zručnosti a schopnosti,

8. **zmysluplne využívať voľný čas** – prostredníctvom CVS majú žiaci možnosť efektívne a zmysluplne využívať svoj voľný čas, okrem toho sa učia pravidelne stravovať, plniť si školské povinnosti a pod.,
9. **podporovať pracovné zručnosti a návyky** – v mnohých rodinách žiakov zo SZP rodičia nikdy nepracovali alebo dlhšiu dobu nepracujú, preto je potrebné oboznamovať ich s rôznymi druhmi povolání, vytvárať u nich pracovné zručnosti a návyky, ako aj pozitívny vzťah k práci a plneniu si svojich povinností,
10. **podporovať talentovaných žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** – je nesporné, že aj medzi žiakmi zo SZP nájdeme deti nadané a talentované a CVS je ideálnym miestom, kde je možné ich nadanie a talent nielen objaviť, ale aj ďalej rozvíjať.

Zelina a Alberty (2011) za **hlavný cieľ celodenného výchovného systému** považujú akceleráciu psychosociálneho vývinu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Konkrétne hovoria o zlepšení vzdelávacej (kognitívnej) oblasti, výchovnej (nonkognitívnej) oblasti a o zlepšení správania (konatívnej) oblasti s dôrazom na postupnú sebareguláciu. Oelerich (2007) za významný cieľ celodenného výchovného systému považuje kompenzovanie nedostatočnej či nevhodnej rodinnej výchovy dieťaťa, výsledkom čoho je posilnenie vzdelávania daných žiakov. Okrem výchovno-vzdelávacích cieľov plní celodenný výchovný systém aj *špecifické ciele výchovy vo voľnom čase*, ktoré sú zamerané na rozvoj kognitívnej, emocionálnej, sociálnej a fyzickej stránky osobnosti. Tieto ciele bližšie opisuje Kratochvílová (2010).

6.3 Zásady celodenného výchovného systému

Hvozdovič a kol. (2003, s. 12–13) upozorňujú, že vzhľadom na špecifické zvláštnosti práce v celodennom výchovnom systéme je potrebné uplatňovať nasledujúce **výchovné a didaktické zásady**:

- **zásada spojenia školy so životom** – vyžaduje od učiteľov a vychovávateľov, aby organizovali také aktivity a činnosti, ktoré vyplývajú zo spoločenského života a z prirodzených podmienok detí. Výsledkom je príprava týchto detí na život v spoločnosti a schopnosť riešiť problémové situácie adekvátnym spôsobom. Sme presvedčení, že uvedená zásada sa dá najlepšie uplatniť realizáciou zážitkového učenia, pomocou ktorého môžu deti spoznávať skutočný svet, ktorý ich obklopuje;
- **zásada vyzdvihovania kladných črt osobnosti** – pri realizácii rôznych činností a aktivít je potrebné opierať sa o kladné stránky osobnosti každého jedného dieťaťa. Vyzdvihovanie kladných charakterových, vôľových, pracovných či intelektových vlastností dieťaťa prispieva k ich posilňovaniu a zároveň dochádza k oslabovaniu negatívnych vlastností daného žiaka;

- **zásada názornosti** – vyžaduje, aby žiak získaval poznatky o svete priamym stykom s vecami bezprostredným všestranným vnímaním predmetov a javov alebo ich obrazov. Vzhľadom na všeobecné poznatky o nedostatočnej predstavivosti a fantázii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme uplatňovanie tejto zásady za veľmi dôležité;
- **zásada aktivity** – upevňovanie a prehĺbovanie učiva by malo u žiakov prebiehať predovšetkým ich vlastnou aktivitou a úsilím;
- **zásada primeranosti** – v rámci výchovných a vzdelávacích činností sa od učiteľov a vychovávateľov vyžaduje, aby rešpektovali a brali do úvahy vekové osobitosti a individuálne zvláštnosti každého jedného žiaka, s ktorým v rámci celodenného výchovného systému pracujú;
- **zásada postupnosti** – vyžaduje, aby sa nové poznatky opierali o predchádzajúce, zarad'ovali sa do sústavy skôr osvojených poznatkov a aby vyučovanie smerovalo k vytvoreniu ucelenej sústavy poznatkov. Znamená to, že v rámci akýchkoľvek aktivít so žiakmi treba postupovať od ľahšieho k ťažšiemu, od známeho k neznámemu.

Vychádzajúc zo skutočnosti, že časť celodenného výchovného systému sa realizuje v rámci neformálnej edukácie, a teda vo voľnom čase žiakov, je potrebné brať do úvahy aj **špecifické zásady výchovy vo voľnom čase**, medzi ktoré Kratochvílová (2010) zaraďuje:

- **zásadu dobrovoľnosti** – učitelia a vychovávatelia v rámci celodenného výchovného systému nemajú žiakom striktne určovať, čo, kedy a ako majú robiť. Predovšetkým v činnostiach ako odpočinkové, rekreačné a záujmové je potrebné dať žiakom možnosť výberu na základe ich vlastnej voľby a záujmu. Takýmto spôsobom zároveň môžeme u žiakov rozvíjať schopnosť robiť vlastné rozhodnutia;
- **zásadu záujmového zamerania činnosti** – nadväzuje na zásadu dobrovoľnosti a spresňuje jej obsah. Dôležitú úlohu tu zohráva vlastný záujem každého jedného žiaka. Znamená to, že žiak sa bude venovať takým činnostiam, ktoré v ňom vzbudili záujem a ktorým chce venovať svoju pozornosť a čas;
- **zásadu rozmanitosti, pestrosti zaujímavosti a prít'azlivosti obsahu, foriem, metód a prostriedkov** – dôležitou úlohou učiteľov a vychovávateľov v CVS je vzbudiť a udržať u žiakov záujem o jednotlivé činnosti a aktivity. V opačnom prípade, ak je obsah málo zaujímavý alebo činnosť stereotypná, po čase prestane žiakov zaujímať, stratia motiváciu, objaví sa u nich nuda a začnú hľadať iné spôsoby, ako naplniť svoj voľný čas, často v nevhodnom prostredí i nevhodným spôsobom. Preto sa od vychovávateľov okrem flexibility vyžaduje aj určitá dávka predstavivosti a fantázie, aby dokázali žiakom podať aktivitu vždy novým, pre nich zaujímavým a motivujúcim spôsobom;
- **zásadu aktivity, samostatnosti a tvorivosti** – vyžaduje aktívnu účasť každého jedného žiaka v konkrétnej činnosti. Je potrebné zabrániť tomu, aby bol žiak iba v pozícii pasívneho diváka, pretože hrozí, že jeho záujem veľmi rýchlo opadne;
- **zásadu humanizmu a demokracie** – je potrebné poznať názory a záujmy žiakov a pri realizovaní obsahu celodenného výchovného systému ich brať do úvahy.

Okrem vyššie uvedených zásad je, z nášho pohľadu, potrebné v rámci realizovania celodenného výchovného systému uplatňovať aj nasledujúce dve zásady:

- **zásadu inklúzie** – hoci je v našich školách celodenný výchovný systém prioritne určený pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, jeho realizácia so všetkými žiakmi školy bez rozdielu je pre všetkých zainteresovaných oveľa účinnejšia a podnetnejšia. Spoločne strávený čas a spoločná realizácia rôznych činností a aktivít intaktných žiakov spolu so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ako aj ostatnými žiakmi s postihnutím či narušením môže každého jedného žiaka naučiť tolerancii, úcte, rešpektu, spolupráci, vzájomnej pomoci, empatii, ako aj poznaniu, že každý z nás je iný, jedinečný, ale pritom sme si rovní;
- **zásadu transdisciplinárneho tímu odborníkov** – predstavuje komplexnú kooperáciu pedagógov, vychovávateľov, pedagogických asistentov (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa)¹², školského psychológa, špeciálneho pedagóga, sociálneho pedagóga, logopéda či liečebného pedagóga. Každý z uvedených odborníkov má špecializáciu a kompetencie, ktorými môže jednotlivým žiakom poskytnúť adekvátnu odbornú pomoc či podporu.

6.4 Realizácia celodenného výchovného systému

Presne opísať a určiť, ako prebieha samotná realizácia celodenného výchovného systému nie je možné. Školy si obsah CVS, a teda jeho samotnú podobu a realizáciu často určujú nielen podľa podmienok a možností, ktoré majú k dispozícii, ale prispôsobujú ho aj aktuálnym potrebám a možnostiam žiakov. Obsah a priebeh celodenného výchovného systému je preto *flexibilný*.

Na jednej strane je možné pri realizovaní celodenného výchovného systému pozorovať rytmizáciu jeho formálnej a neformálnej časti, keď dochádza k pravidelnému striedaniu jednotlivých vyučovacích hodín a voľnočasových aktivít. Zároveň na strane druhej možno realizáciu celodenného výchovného systému v niektorých školách rozdeliť na dva bloky. *Dopoludňajší blok* tvorí formálny systém vzdelávania, v rámci ktorého sa žiaci vzdelávajú počas vyučovania. Hlavnou náplňou *popoludňajšieho bloku* je neformálny systém vzdelávania realizovaný činnosťami, ktoré podľa Kratochvílovej (2010), Babiačkovej (2007) či Hájeka a Pávkovej (2003) tvoria obsah výchovy vo voľnom čase, a teda aj obsah celodenného výchovného systému. Uvedení autori medzi tieto činnosti zaraďujú: **odpočinkovú činnosť, rekreačnú činnosť, záujmovú činnosť, spoločensky prospešnú činnosť, sebaobslužné činnosti, prípravu na vyučovanie.**

Za významnú súčasť celodenného výchovného systému možno považovať „**spojenie so životom.**“ Ide o realizáciu takých činností a riešenie takých úloh, ktoré sa bezpro-

¹² Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (§ 16).

stredne týkajú každodenného života detí. „Takéto prepojenie so životom má vysoký motivačný význam, deti vidia, že to, čo sa učia, je to, čo v živote skutočne prežívajú, čo potrebujú a budú potrebovať“ (Valachová, 2002, s. 99).

Súčasťou celodenného výchovného systému sú okrem vyššie opísaných činností aj rôzne ďalšie aktivity, ktoré prispievajú k rozvoju žiakov. Do týchto činností môžu byť zapájaní aj samotní rodičia žiakov. Môže ísť o rôzne podporné aktivity, o realizáciu celodenných výletov, organizovanie víkendových výchovných alebo kultúrnych podujatí, súťaží, výstav, letných táborov a podobne. Realizácia daných aktivít a podujatí závisí od konkrétnej školy a jej pracovníkov. Od výberu jednotlivých činností a aktivít, ktoré sa v rámci celodenného výchovného systému realizujú, potom závisí aj výber samotných metód a **organizačných foriem**, ktoré podľa Kratochvílovej (2010) môžu byť: *individuálne* – najčastejšie sa využívajú pri príprave na vyučovanie, v rámci doučovania a vysvetľovania učiva, *skupinové* – je možné ich využiť nielen pri precvičovaní učiva v rámci didaktických hier, ale aj v záujmovej činnosti pri realizovaní rôznych hier, alebo *hromadné* – najčastejšie ich je možné v rámci celodenného výchovného systému využiť pri organizovaní výletov, návštevy divadla, múzea, ako aj v rámci víkendových a letných táborov organizovaných pre žiakov zúčastňujúcich sa CVS.

Spôsoby realizovania celodenného výchovného systému možno najlepšie ilustrovať na *variáciách rytmizácie formálnej a neformálnej edukácie*:

1. **Nulová rytmizácia** – školy v rámci CVS neuskutočňujú žiadne striedanie formálnej a neformálnej časti výchovno-vzdelávacieho procesu. Žiaci majú v dopoludňajších hodinách klasické vyučovanie a až po jeho skončení nastáva neformálna časť, v rámci ktorej sa venujú záujmovým krúžkom a aktivitám.



Schéma 1: Nulová rytmizácia.

2. **Čiastočná rytmizácia** – pri takto organizovanom spôsobe realizovania CVS možno pozorovať vsunutie prvkov neformálnej edukácie už do dopoludňajších vyučovacích hodín. Školy najčastejšie využívajú veľké prestávky, počas ktorých majú žiaci možnosť využiť zriadené relaxačné a oddechové zóny, prípadne si zahrať stolný tenis. Následne po skončení dopoludňajšieho formálneho vyučovania pokračuje CVS záujmovými krúžkami a aktivitami v rámci jeho neformálnej časti.

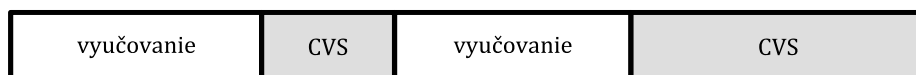


Schéma 2: Čiastočná rytmizácia.

3. **Takmer optimálna rytmizácia** – vyučovací deň v škole sa v tomto prípade začína pobytom v rannom klube, kde žiaci (predovšetkým prvého stupňa) majú možnosť

ešte pred vyučovaním na oddych a relax v podobe stolových hier či počúvania rozprávok. Následne pokračujú klasickým vyučovaním, kde je opäť možnosť využitia veľkej prestávky na oddych a relaxáciu aplikovaním neformálnej časti. Po veľkej prestávke žiaci pokračujú klasickým vyučovaním, po skončení ktorého majú opätovne možnosť zapojiť sa do obsahu neformálnej časti CVS.



Schéma 3: Takmer optimálna rytmizácia.

4. Dokonalá rytmizácia – rovnako ako pri predchádzajúcom spôsobe rytmizácie majú žiaci možnosť pred vyučovaním pobudnúť v rannom klube. Dokonalá rytmizácia je zabezpečená predovšetkým úpravou rozvrhu a vyučovacích hodín. Jednak niektoré vyučovacie hodiny sú spájané do dvojhodinoviek, čo následne umožňuje realizovanie dlhších prestávok, počas ktorých majú žiaci možnosť na záujmovú a predovšetkým oddychovú a relaxačnú činnosť. Na tento účel zároveň slúži aj veľká prestávka. Ďalšia výrazná úprava rozvrhu spočíva v tom, že dvakrát do týždňa majú žiaci druhého stupňa (keďže žiaci prvého stupňa majú klasické vyučovanie len v dopoludňajších hodinách) piatu alebo šiestu vyučovaniu hodinu akoby voľnú, čo znamená, že počas tejto hodiny sa neuskutočňuje žiadne vyučovanie, ale je vyplnená záujmovými krúžkami a aktivitami (teda neformálnou časťou CVS) a vyučovanie pokračuje až následnou hodinou. Klasické vyučovanie sa tak dva dni v týždni pre žiakov druhého stupňa končí približne siedmou alebo ôsmou vyučovacou hodinou, po skončení ktorej následne pokračujú neformálnou časťou CVS, a to účasťou v rôznych záujmových krúžkoch a aktivitách, prípadne individuálnym doučovaním. Z hľadiska základných špecifik CVS ide až v tomto poslednom prípade o najideálnejší spôsob zabezpečenia rytmizácie a zároveň o dosiahnutie jedného z ďalších dôležitých a základných znakov CVS, ktorým je pobyt žiakov v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov až do sedemnástej hodiny.

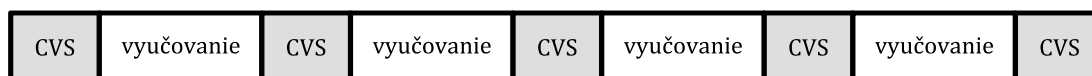


Schéma 4: Dokonalá rytmizácia.

Uvedené metódy, formy či prostriedky si jednotlivé školy pri realizovaní celodenného výchovného systému vyberajú podľa vlastných potrieb a cieľov, ktoré chcú konkrétnymi činnosťami dosiahnuť. Všeobecne by však malo platiť, že vyššie opísané zásady by pri realizovaní jednotlivých činností mali rešpektovať všetky školy s CVS, aby nedošlo k zbytočnému preťaženiu žiakov a zároveň, aby boli rešpektované aj ich práva.

Zhrnutie

- ℵ **Celodenný výchovný systém (CVS)** je také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom sa realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa.
- ℵ Existuje niekoľko základných charakteristických znakov celodenného výchovného systému.
- ℵ Zavádzanie a realizovanie celodenného výchovného systému má svoje **výhody, ale aj nevýhody**.
- ℵ Niektoré **funkcie a ciele** celodenného výchovného systému sa spájajú s funkciami a cieľmi neformálnej edukácie.
- ℵ **Za hlavné ciele** celodenného výchovného systému možno považovať akceleráciu psychosociálneho vývinu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP), zlepšenie vzdelávacej (kognitívnej) oblasti, výchovnej (nonkognitívnej) oblasti a zlepšenie správania (konatívnej) oblasti s dôrazom na postupnú sebareguláciu.
- ℵ Vzhľadom na špecifické zvláštnosti práce v celodennom výchovnom systéme je potrebné uplatňovať určité výchovné a didaktické zásady.
- ℵ Obsah a priebeh celodenného výchovného systému **je flexibilný**.
- ℵ Za významnú súčasť celodenného výchovného systému možno považovať „**spojenie so životom**“.
- ℵ **Spôsoby realizovania celodenného výchovného systému** možno najlepšie ilustrovať na *variáciách rytmizácie formálnej a neformálnej edukácie: nulová rytmizácia, čiastočná rytmizácia, takmer optimálna rytmizácia, dokonalá rytmizácia*.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Sformulujte význam CVS pre žiakov zo SZP.
2. V rámci celodenného výchovného systému vysvetlite, čo znamená, že žiak odchádza zo školy bez aktovky?
3. Formulujte základné charakteristické znaky školy s celodenným výchovným systémom.
4. Vymenujte a v krátkosti opíšte výhody a možné nevýhody celodenného výchovného systému.
5. Vymenujte a opíšte funkcie a ciele celodenného výchovného systému.
6. Sformulujte výchovné a didaktické zásady celodenného výchovného systému.
7. Opíšte možné spôsoby realizovania celodenného výchovného systému.
8. Komparujte nulovú rytmizáciu, čiastočnú rytmizáciu, takmer optimálnu rytmizáciu a dokonalú rytmizáciu.

7 Príklady ďalších podporných opatrení v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Okrem, v predchádzajúcej kapitole spomínaného, celodenného výchovného systému môžeme hovoriť aj o ďalších podporných opatreniach v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia: zavedenie povinnej predškolskej výchovy, absolvovanie nultého ročníka, zavedenie individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu¹³, absolvovanie školských výchovno-vzdelávacích zariadení či využívanie kooperatívneho vyučovania.

7.1 Materská škola

Pre každé dieťa, obzvlášť pre dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, predstavuje predprimárne vzdelávanie dôležitý krok k dosiahnutiu školskej zrelosti a pripravenosti.

Materská škola podľa zákona č. 245/2008 (§ 28) „podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.“ Z uvedeného vyplýva, že materská škola má brať do úvahy a rešpektovať individuálne osobitosti a špecifiká, ktorými sa deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vyznačujú.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016, s. 6) je **hlavným cieľom** výchovy a vzdelávania v materskej škole dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu na školské vzdelávanie v základnej škole a na život v spoločnosti. **Všeobecnými cieľmi** výchovy a vzdelávania v materskej škole potom sú:

- zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a naplňovať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými,
- uľahčovať dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené inštitucionálne a školské prostredie,
- podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu,
- podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa,

¹³ Individuálny výchovno-vzdelávací program sme podrobnejšie opísali už vo štvrtej kapitole.

- sprostredkovať základy verejnej kultúry a rozvíjať u dieťaťa dimenzie školskej spôsobilosti, aby sa ľahko adaptovalo na následné primárne vzdelávanie,
- umožňovať dieťaťu naplňovať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárania podmienok pre blaho všetkých detí,
- identifikovať deti s dodatočnými podpornými potrebami (so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) a zabezpečovať im podmienky na individuálny rozvoj v súlade s týmito potrebami,
- zabezpečovať dostupnosť a rovnosť vo výchove a vzdelávaní,
- zabezpečovať dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti,
- získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredí a pri koordinovanom úsilí o zabezpečovanie blaha a potrieb detí.

Zavedenie povinnej predškolskej výchovy tak môže pre dieťa predstavovať dôležité podporné opatrenie, ktorého cieľom je pripraviť každé dieťa na úspešný vstup do výchovno-vzdelávacieho procesu primárneho stupňa vzdelávania. V prípade detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia však môžeme z viacerých rôznych príčin veľmi často naraziť na skutočnosť, že materskú školu neabsolvujú. Dôsledkom potom môže byť ich nedostatočný výkon v testoch školskej zrelosti.

Alternatívnymi možnosťami rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku a jeho prípravy a pomoci na úspešný vstup do primárneho vzdelávania sa zaoberáme v deviatej a desiatej kapitole.

7.2 Nultý ročník a prípravný ročník

V ideálnom prípade, by dieťa po absolvovaní materskej školy malo pokračovať vzdelávaním sa v prvom ročníku bežnej základnej školy. Pre deti, ktorým hrozí riziko nezvládnutia prvého ročníka, sú k dispozícii ako ďalšie podporné opatrenia nulté a/alebo prípravné ročníky.

V prvom rade je nevyhnutné rozlišovať medzi nultým ročníkom a prípravným ročníkom. Legislatívne ukotvenie nultých ročníkov nastalo zákonom č. 408/2002, ktorý v článku IV novelizoval vtedajší školský zákon. V súčasnosti platný školský zákon č. 245/2008 (§ 19, ods. 6) vymedzuje **nultý ročník** základnej školy pre deti, ktoré k 1. septembru *dosiahli fyzický vek šesť rokov*, avšak:

- *nedosiahli školskú spôsobilosť*, ktorú možno vysvetliť ako pripravenosť dieťaťa na školu. Viacero autorov v tomto prípade hovorí o školskej zrelosti dieťaťa, ktorá podľa Jakabčica (2002, s. 45) vyjadruje, že „dieťa plnohodnotne zvládlo úlohy predškolského obdobia a dosiahlo taký stupeň telesných a psychických vlastností, ktorý je nevyhnutným predpokladom na úspešné zvládanie školských požiadaviek.“ Autor

(tamže) konkrétne hovorí o potrebe dosiahnutia školskej zrelosti v nasledujúcich oblastiach:

- telesná zrelosť – celkový funkčný somatický a zdravotný stav dieťaťa;
 - intelektuálna (kognitívna) zrelosť – zahŕňa realistické chápanie sveta, začiatky logického myslenia a primeranú úroveň rečovej komunikácie;
 - sociálna a emocionálna zrelosť – primeraná kontrola citov, odpútanie sa od rodiny a schopnosť pracovať s rovesníkmi, podriaďiť sa autorite;
 - zrelosť na prácu – u dieťaťa musí existovať potreba poznávať a chcieť sa učiť nové veci;
- *pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia;*
 - *a vzhľadom na sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy.*

Klein, Rusnáková a Šilonová (2012, s. 105) poukazujú na **dočasnú školskú nespôsobilosť** a **trvalú školskú nespôsobilosť**, inak povedané, „o reparablem a ireparablem zaostávaní školskej spôsobilosti žiaka.“ O dočasnej školskej nespôsobilosti hovoria vtedy, ak bol vývin dieťaťa dočasne spomalený, zastavený alebo ustrnutý. To možno často pozorovať práve u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, u ktorých sa ich výchovné a sociálne zanedbanie môže prejavovať častými somatickými ochoreniami, dočasnou psychickou traumatizáciou, citovou karenciou či psychickou depriváciou.

V súvislosti s nultým ročníkom zákon ďalej určuje nasledujúce podmienky: počet detí v triede, pričom max. môže ísť o 16 žiakov, minimálne o osem žiakov. Výnimkou sú neplnoorganizované základné školy¹⁴, v ktorých sa môže nultý ročník zriadiť už pri minimálnom počte šiestich žiakov. O zaradení dieťaťa do nultého ročníka rozhoduje riaditeľ/ka školy, a to vždy na základe žiadosti a informovaného súhlasu zákonného zástupcu dieťaťa. Súčasťou žiadosti zákonného zástupcu je odporúčenie všeobecného lekára pre deti a dorast a odporúčenie príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Povinná školská dochádzka takéhoto dieťaťa sa začína plniť už nultým ročníkom.

Hroncová a Emmerová (2004, s. 248) definujú nultý ročník v základnej škole „ako formu edukácie šesťročných detí zo sociálne znevýhodňujúceho¹⁵ rodinného prostredia, z prostredia chudobného na podnety, keď tieto deti plnia učebné osnovy 1. ročníka ZŠ počas dvoch rokov školskej dochádzky.“ Zároveň dodávajú, že nultý ročník nie je výlučne určený len pre rómskych žiakov, hoci treba dodať, že experimentálny projekt zavedenia nultých ročníkov spustený v školskom roku 1992/1993, ktorého autorkou je Maczejková, vychádzal predovšetkým zo špecifik rómskych detí.

Ekvivalentom nultých ročníkov v bežných základných školách sú **prípravné ročníky** v špeciálnych základných školách, ktorých zriadenie umožnila legislatíva už v roku

¹⁴ Ide o základnú školu, ktorá nemá všetky ročníky.

¹⁵ Autorky v uvedenej definícii operujú s pojmom znevýhodneného.

1991. V súčasnosti ich zriaďovanie umožňuje rovnaký zákon, ako je to v prípade zriaďovania nultých ročníkov, a teda zákon č. 245/2008, v ktorom sa v § 97, ods. 3 píše, že prípravny ročník je určený pre žiakov, ktorí k 1. septembru dosiahli *fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad zvládnutia prvého ročníka základnej školy*. Ide o totožné kritériá ako v prípade podmienok zaradenia dieťaťa do nultého ročníka. Absolvovanie prípravného ročníka sa rovnako považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky.

Všeobecným významom nultých, ako aj prípravných ročníkov pre žiakov nepripravených na vstup do 1. ročníka ZŠ sa zaoberá a aj v minulosti zaoberalo viacero autorov (Šotolová, 2000; Maczejková, 2002). Ich existencia má pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, rovnako ako pre všetkých žiakov, ktorí nie sú pripravení na úspešný vstup do prvého ročníka ZŠ, opodstatnený význam¹⁶.

Klein, Rusnáková a Šilonová (2012) medzi najväčšie **výhody**, a teda **prínos nultých ročníkov** zaraďujú eliminovanie jazykových bariér a lepšiu adaptáciu na školské prostredie, predovšetkým u tých detí, ktoré nenavštevovali materskú školu. Autori (tamže, s. 181) ďalej hovoria o „odbúraní problémov s prepadávaním v prvom ročníku...“, čo vysvetľujú rozložením učiva prvého ročníka do dvoch rokov a osvojením si základov slovenského jazyka. Bartoňová (2010) poukazuje na to, že výhody nultých ročníkov možno vidieť okrem lepšej pripravenosti detí na školskú dochádzku aj v znížení ich školskej absencie a v budovaní vzťahu dôvery medzi rodičom a učiteľom. Autorka zároveň u žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vidí význam absolvovania nultého ročníka v zlepšení samoobslužných činností, väčšej miere samostatnosti a v sociálnych zručnostiach, ako je schopnosť lepšej orientácie sa v priestore, schopnosť kooperovať so spolužiakmi, spoločne sa podieľať na riešení zadanej úlohy či v budovaní vzájomných vzťahov so spolužiakmi. V rámci osvojenia kľúčových kompetencií nevyhnutných na úspešnú edukáciu, poukazuje na schopnosť ovládať reč, hovoriť vo formulovaných vetách, samostatne vyjadrovať svoje myšlienky a názory či dokázať vyjadriť svoje pocity, emócie a nálady.

Na druhej strane je potrebné poukázať aj na určité **nevýhody nultých a prípravných ročníkov**. Za určitých okolností môže pre žiaka absolvovanie nultého, ako aj (a možno predovšetkým) prípravného ročníka znamenať určitú bariéru, prípadne bremeno v ich následnom vzdelávaní sa v bežnej základnej škole. Hoci pôvodne nultý a prípravny ročník vznikli s cieľom pomáhať žiakom s dodatočnými podpornými potrebami (so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) prekonať počiatočné bariéry a pokračovať vo vzdelávaní v štandardnej (bežnej) škole, v praxi je skutočnosť niekedy iná. Hapalová a Daniel (2008, s. 11) upozorňujú: „Keďže ďalšie zaradenie alebo integrácia detí po absolvovaní nultého ročníka medzi bežných žiakov nie je stále doriešená, otázky o integračnej funkcii nultých ročníkov naďalej pretrvávajú.“ V praxi to znamená, že len niektoré základné školy dokázali rozvinúť koncept nultých ročníkov ako skutočne podporného nástroja, ktorý reálne napomáha následnému inkluzívnemu vzdelávaniu

¹⁶ Pozri výsledky výskumu M. Bartoňovej 2010, D. Valachovej a Z. Kadlečíkovej 2002.

týchto žiakov v bežných základných školách. Situácia väčšiny žiakov po absolvovaní nultého ročníka je podľa Svobodu (2010, s. 76) skôr taká, že sa „fakticky ako totožná homogénna skupina opäť stretávajú ako žiaci v tej istej prvej triede a k ich integrácii nedochádza.“ Znamená to, že hoci sa títo žiaci vzdelávajú v bežnej škole, veľmi malo prichádzajú do kontaktu so žiakmi, ktorí do nultých ročníkov nechodili. Spravidla sa takíto žiaci s nimi v prvej a ďalších triedach vôbec nemusia vzdelávať. Je potrebné, aby základné školy zabezpečili, že žiaci, ktorí navštevovali nultý ročník, budú neskôr inkludovaní do tried so žiakmi, ktorí nultý ročník nenavštevovali a svoju povinnú školskú dochádzku začínajú od prvého ročníka. V takomto prípade budeme potom môcť hovoriť o nultom ročníku ako o podpornom nástroji edukačného procesu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

V prípade absolvovania prípravného ročníka je riziko segregácie ešte vyššie. Kontseková a Košťál (2010, s. 19) zdôrazňujú, že „zaradenie dieťaťa do prípravného ročníka na žiadosť rodičov alebo doporučenie psychológa v dôsledku nezrelosti dieťaťa, odkladu školskej dochádzky, mentálneho postihnutia, oneskoreného vývinu, nezaškolenia v materskej škole, sociálneho zanedbania atď., a v praxi zriedkavé následné zaradenie dieťaťa do inej ako špeciálnej školy, vytvorilo z prípravného ročníka priamu cestu k segregovanému vzdelávaniu v špeciálnych školách.“ Podobný názor na absolvovanie prípravných ročníkov zdieľa aj Hůle (2005, in Svoboda, 2010, s. 76–77), ktorý poukazuje na to, že „absolventi prípravných ročníkov sú do špeciálnych škôl zaradovaní trikrát častejšie ako absolventi nultých ročníkov.“ Znamená to, že žiaci, ktorí absolvujú prípravný ročník v špeciálnej škole, majú oveľa väčší predpoklad, že sa v špeciálnej škole budú vzdelávať aj naďalej.

7.3 Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia¹⁷

V rámci neformálnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžeme za podporné opatrenia považovať aj školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, predovšetkým školský klub detí a centrum voľného času. Obidve zariadenia, rovnako ako ich zameranie a činnosť legislatívne upravuje školský zákon č. 245/2008.

Uvedený školský zákon upravuje činnosť **školského klubu detí** v § 114 takto: „Školský klub detí zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, nenáročnú záujmovú činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na uspokojovanie a rozvíjanie ich záujmov v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin.“ V uvedenej definícii možno nájsť dva aspekty podporujúce žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. *Prvým aspektom* je, že školský klub detí umožňuje žiakom prípravu na vyučovanie, ktorá sa odohráva pod dohľadom pedagogického a v prípade potreby aj odborného zamestnanca. *Druhý*

¹⁷ K uvedeným školským výchovno-vzdelávacím zariadeniam sa vyjadrujeme okrajovo, keďže študenti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva činnosť týchto zariadení preberajú na predmete *pedagogika voľného času 1*.

aspekt spočíva v realizovaní záujmovej činnosti. Práve skutočnosť, že u žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia možno vo zvýšenej miere pozorovať neúspech v rámci ich formálnej edukácie, môže záujmová činnosť poskytovať týmto žiakom možnosť zažiť úspech či v niečom vyniknúť.

Všeobecný význam školského klubu detí podľa Šuhajdovej (2011) spočíva v efektívnom využívaní a usmerňovaní voľného času detí, v rozvoji záujmov, vedomostí, schopností, zručností, v individuálnej starostlivosti o prospechovo slabších žiakov, v prevencii delikvencie a sociálno-patologických javov, ako sú krádeže, záškoláctvo, šikanovanie a pod., v rozvoji všetkých stránok detskej osobnosti, v oblasti myslenia, reči, citov, fantázie. Ide o oblasti, ktoré sú v živote dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rizikové (efektívne využívanie voľného času, rozvoj, delikvencie, sociálno-patologických javov či záškoláctvo), alebo na druhej strane o oblasti, ktoré je nevyhnutné u dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rozvíjať a posilňovať (záujmy, vedomosti, schopnosti, zručnosti, hodnoty, sebavedomie).

Zákon ako ďalšie výchovno-vzdelávacie zariadenia vymedzuje **centrum voľného času**, konkrétne v § 116 sa píše, že „centrum voľného času zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase. Usmerňuje rozvoj záujmov detí a ostatných zúčastnených osôb, utvára podmienky na rozvíjanie a zdokonaľovanie ich praktických zručností, podieľa sa na formovaní návykov užitočného využívania ich voľného času a zabezpečuje podľa potrieb súťaže detí základných škôl a stredných škôl.“

7.4 Kooperatívne vyučovanie a učenie sa

Za významný podporný nástroj edukácie, tak v oblasti formálnej, ako aj v oblasti neformálnej edukácie možno považovať **kooperatívne vyučovanie a učenie sa**.

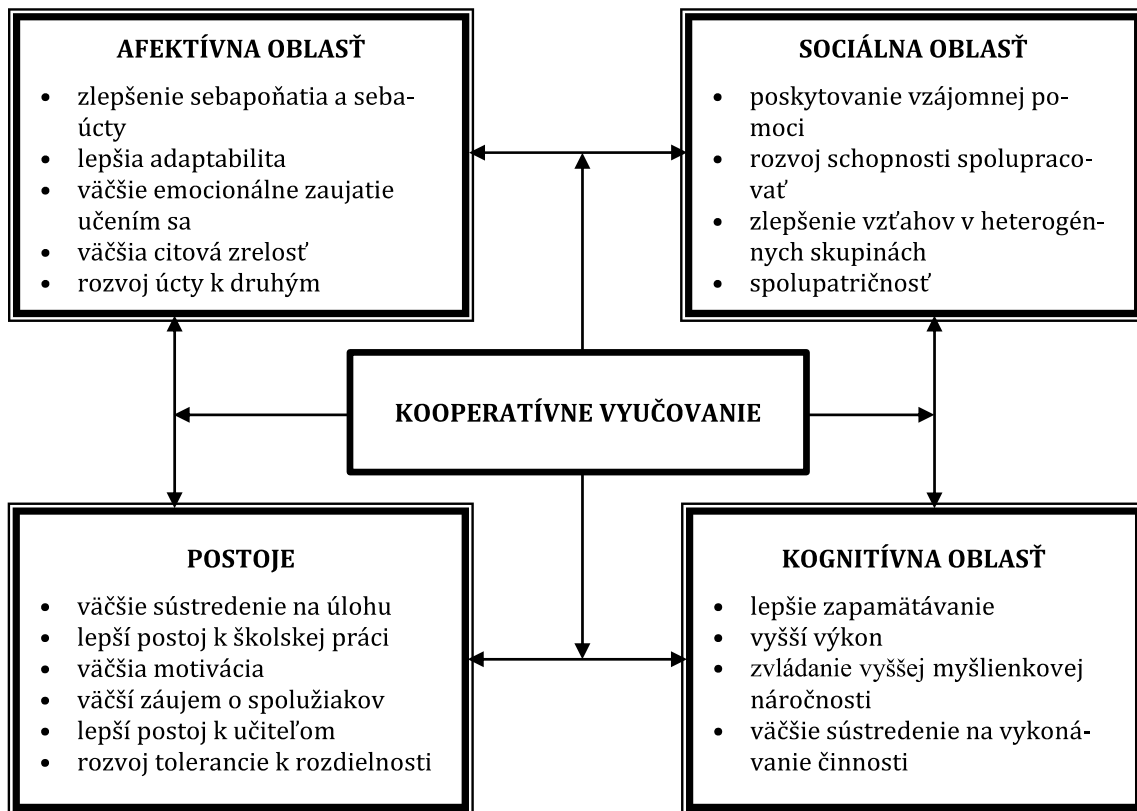
Deutsch vytýčil tri typy vzájomnej sociálnej závislosti medzi spolužiakmi, ktoré môžeme podľa Kasíkovej (2010) označiť aj ako **tri typy usporiadania výučby v škole**. Ide o tzv. kooperatívnu, kompetitívnu a individualistickú výučbu. Kým v rámci *kompetitívnej výučby* ide o situáciu, v ktorej medzi dosahovanými cieľmi jednotlivých žiakov prevláda negatívny vzťah, čo v konečnom dôsledku znamená, že žiak môže dosiahnuť svoj cieľ len v takom prípade, ak ostatní účastníci v dosahovaní svojho cieľa zlyhajú. Žiak sa teda snaží dosiahnuť dobrý výsledok na úkor svojich spolužiakov, čo vytvára medzi spolužiakmi negatívnu vzájomnú závislosť, keďže dochádza k súťaži, k boju. Úspech jedného žiaka automaticky vedie k neúspechu toho druhého. V rámci *individualistickej výučby* môžeme pozorovať, že úsilie žiaka dosiahnuť dobrý výsledok nemá žiadny vplyv na úspešnosť dosiahnutých výsledkov ostatných spolužiakov. Znamená to, že žiak sa snaží dosiahnuť cieľ, ktorý je osobne prospešný a ignoruje, resp. vyhodnocuje úsilie svojich spolužiakov pri dosahovaní ich výsledkov ako nepodstatné. Tretím uvedeným typom je

kooperatívna výučba. Ide o výučbu, v ktorej existuje pozitívny vzťah medzi dosiahnutím cieľov jednotlivých žiakov. Znamená to, že žiak môže dosiahnuť svoj cieľ iba vtedy, keď aj ostatní žiaci danej situácie dosiahnu svoj cieľ. V konečnom dôsledku môžeme povedať, že sa žiak usiluje o dosiahnutie cieľa, ktorý je prospešný nielen pre neho samotného, ale aj pre jeho spolužiakov, ktorí sa spolupodieľajú na jeho dosiahnutí.

Kooperatívne vyučovanie je teda založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov. Výsledky jedného žiaka sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti každého jedného žiaka. Z vyššie uvedeného z hľadiska realizovania edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme za najideálnejší tretí typ usporiadania výučby v škole.

Bartoňová (2009, s. 90) definuje **kooperatívne učenie sa** ako „učenie, ktoré prináša do vyučovania spoluprácu, čo sa odráža vo vyššej efektivite vyučovacieho procesu, prináša prácu v tíme a využíva silu sociálnych vzťahov.“ Podľa Kasíkovej (2005) kooperatívne učenie sa pozitívne vplýva na rozvoj žiakov nielen v kognitívnej oblasti, ale zároveň prispieva aj k rozvoju ich sociálnych a komunikačných kompetencií. Ako ďalej dodáva (2010), rôzne výskumy preukázali, že kooperatívne učenie sa zlepšuje sociálne interakcie žiakov odlišného rasového alebo etnického pôvodu. Využívanie kooperatívneho učenia sa v rámci edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia tak môže napomôcť k ich úspešnému prijatiu zo strany ostatných žiakov a zároveň rozvíjať u všetkých žiakov také dôležité kompetencie, ako sú spolupráca, rešpektovanie odlišnosti, úcta, komunikácia, ochota vzájomnej pomoci a pod.

Podľa Michalovej a Pešatovej (2012, s. 58) „kooperatívne učenie sa nielenže zvyšuje výkon žiaka, ale má i ďalšie výhody. Činnosťou v malej skupine sa žiaci učia tímovej spolupráci, učia sa hovoriť a prijímať kritiku, plánovať, monitorovať a hodnotiť individuálne a spoločenské činnosti.“ Z hľadiska edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia spočíva podľa Bazalovej (2006, s. 57) význam kooperatívneho učenia sa v tom, že tento žiak „nemusí byť premiestnený z triedy, aby sa mu dostalo podpory, ale táto podpora mu môže byť poskytnutá v triede. Takto sa u žiakov prehĺbuje pocit spolupatričnosti a zvyšuje sa jeho sebavedomie.“ V rámci kooperatívneho učenia sa ide podľa Sádovskej (2011, s. 143) „o vytvorenie prostredia, ktoré charakterizuje vzájomná pomoc, rešpekt a dôvera a žiaci s rozličnými schopnosťami môžu prostredníctvom spolupráce realizovať svoj potenciál.“ Je pritom dôležité, aby učiteľ aktivity plánoval tak, aby na nich mohli participovať všetci žiaci, hoci na rozličnej úrovni.



Obrázok 2: Výhody kooperatívneho učenia sa podľa výsledkov Moormanovho výskumu (1993).

Zdroj: Lang a Berberich (1998).

Význam kooperatívneho učenia sa v edukácii žiakov aj zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vidia tiež Lang a Berberich (1998), ktorí sú presvedčení o tom, že kooperatívne učenie je najmocnejším prostriedkom tvorby inkluzívnej triedy, ktorý pomáha plne integrovať žiakov s dodatočnými podpornými potrebami.

Cross a Walker-Knigt (1997) však upozorňujú na to, že kooperatívne učenie sa možno vnímať ako podporný nástroj v edukácii žiakov len v prípade, ak pri jeho realizovaní sú splnené nasledujúce **základné atribúty**:

- spoločná úloha musí byť vhodná na skupinovú prácu a jej zadanie musí byť zrozumiteľné všetkým žiakom,
- učenie prebieha v malej (2 – 6 žiakov) heterogénnej skupine,
- v skupine prevládajú vzájomné pozitívne vzťahy,
- učiteľ musí úlohy štruktúrovať tak, aby si žiaci uvedomili, že cieľ dosiahnu iba spoločnou prácou,
- každý žiak v skupine je rovnako zodpovedný za proces učenia, ktorý v skupine prebieha.

Kasíková (2010) k uvedeným *atribútom* pridáva ešte nasledujúce dva:

1. členovia skupiny vystupujú s viac ako jedným pohľadom na sledovanú otázku alebo úlohu, a tak dochádza ku konfrontácii týchto názorov,

2. členovia skupiny sú prinajmenšom naklonení skúmať rôzne názory a byť k nim vnímaví, citliví a reagovať na nich.

K znakom kooperatívneho učenia sa podľa Johnsona a Johnsova (1989, in Kasíková 1997) patria:

- *pozitívna vzájomná závislosť* – existuje, ak žiaci vnímajú, že sú spojení so svojimi spolužiakmi takým spôsobom, že nemôžu uspieť, ak neuspajú i spolužiaci, a musia koordinovať svoje úsilie s ich úsilím na dokončenie úlohy;
- *interakcia tvárou v tvár* – činnosť sa odohráva v malých dvoch až šesťčlenných kooperujúcich skupinách. Ak máte tvár pred sebou, máte adresáta a aj bezprostrednú spätnú väzbu. Táto podmienka je podľa autorov teórie spolu s rozvojom sociálnych zručností nutná na zaistenie efektov kooperatívneho vyučovania;
- *osobná zodpovednosť, osobné skladanie úctov* – výkon každého žiaka v skupine je zhodnotený a využitý pre celú skupinu, všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok. Zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny, ale v posilnení jednotlivca. Po výučbe organizovanej kooperatívnym spôsobom by mali byť žiaci schopní plniť podobné úlohy sami;
- *formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností* – kooperatívne učenie nefunguje, ak na neho žiaci nie sú vybavení schopnosťami. Ich utváranie je postupné, od najjednoduchších zručností po zručnosti veľmi zložitú – od schopnosti poznať sa a veriť si navzájom, komunikovať presne a nedvojzmyselne až k akceptovaniu a podpore druhej osobnosti a riešeniu konfliktov konštruktívnym spôsobom;
- *reflexia skupinovej činnosti* – efektívnosť spoločnej činnosti je do značnej miery závislá od toho, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju opisuje a rozhoduje o ďalších krokoch.

Kasíková (2010, s. 19–20) poukazuje na výhody a nevýhody kooperatívneho učenia sa. Medzi **výhody** zaraďuje: zvyšuje sa aktivita na vyučovaní, do práce sa zapojujú viac žiakov vrátane pomalších, žiak pred spolužiakmi ľahšie priznáva, čo nevie, vyjadrovanie je prirodzenejšie, žiaci preberajú zodpovednosť za učenie sa vrátane chýb, žiaci majú väčší záujem o úlohy, žiaci si do určitej miery môžu voľiť tempo práce, žiaci prirodzene porovnávajú postupy riešení, žiaci získavajú komunikatívne zručnosti, žiaci sa učia organizovať si prácu, zvyšuje sa sebavedomie žiakov, zvyšuje sa frekvencia úspešnej činnosti, zvyšuje sa samostatnosť žiakov, žiaci strácajú zábrany, učiteľ sa môže venovať slabšej skupine, učiteľ má čas na prípravu ďalšej činnosti, ide o obranu proti stereotypu vo vyučovaní. Ako **nevýhody** uvádza: v skupinovej práci sa nedá počítať so systematickosťou, žiaci si nevedia organizovať prácu, skupiny sú príliš hlučné, žiaci sa prekrikujú, nepreberie sa príliš veľa učiva, odbiehanie od zadanej úlohy, tí talentovanejší triumfujú a prestávajú sa starať o zvyšok skupiny, v učení môžu vznikáť chyby, ktoré sa neopravujú, učebná činnosť sa ťažko hodnotí, je to spôsob práce, ktorý si vyžaduje náročnú prípravu.

Podstata kooperatívneho vyučovania spočíva v tom, že žiaci triedy na vyučovaní pracujú v malých skupinách, v ktorých riešia úlohy, osvojujú si vedomosti a vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce. Hodnotenie žiaka

závisí od výkonu skupiny, ktorej je členom (Bernát, 2015). Keďže v kooperatívnom vyučovaní neexistujú rozdiely a všetci žiaci sú si rovní, môžeme preto povedať, že ide o formu vyučovania vhodnú aj pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorú možno okrem formálnej edukácie využiť aj v rámci neformálnej edukácie či už v školskom klube detí, centre voľného času, alebo v rámci celodenného výchovného systému či v komunitných centrách, ktorými sa zaoberáme v deviatej kapitole.

V kapitole sme bližšie predstavili štyri ďalšie možné podporné opatrenia v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ich uvedením sme však databázu podporných opatrení určite nevyčerpali. Na Slovensku aj v zahraničí existujú ďalšie podporné opatrenia využiteľné v práci a v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, z ktorých uvádzame napr. programy a projekty ako **zážitkové vyučovanie; tandemové vyučovanie**, ktoré predstavuje súbežnú prácu dvoch učiteľov na tej istej vyučovacej hodine; **párové vyučovanie**, ktoré predstavuje riešenie spoločnej úlohy dvomi spolužiakmi, ktorí sa tak navzájom jeden od druhého môžu niečo naučiť; **peer programy; Feuersteinovu metódu inštrumentálneho obohacovania; Model konceptuálneho vyučovania Magne Nyborga; „Škola otvorená všetkým“; PRINED; IKATIKA; IN-SCHOOL; Scioškola** či **K. O. Z. A** (kooperácia, otvorenosť, záujem, adaptácia).

Zhrnutie

- ℵ Okrem CVS môžeme hovoriť aj o ďalších podporných opatreniach v edukácii žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
- ℵ **Hlavným cieľom** výchovy a vzdelávania v *materskej škole* je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu na školské vzdelávanie v základnej škole a na život v spoločnosti.
- ℵ **Medzi nultým a prípravným ročníkom** existujú zásadné rozdiely.
- ℵ **O dočasnej školskej nespôsobilosti** hovoríme vtedy, ak bol vývin dieťaťa dočasne spomalený, zastavený alebo ustrnutý.
- ℵ Absolvovanie nultého ročníka má svoje výhody, ale aj možné riziká.
- ℵ V rámci edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia majú svoje opodstatnenie aj *školské výchovno-vzdelávacie zariadenia*.
- ℵ Za významný podporný nástroj edukácie, tak v oblasti formálnej, ako aj v oblasti neformálnej edukácie možno považovať **kooperatívne vyučovanie a učenie sa**.
- ℵ Existujú tri **typy vzájomnej sociálnej závislosti medzi spolužiakmi**, ktoré možno označiť ako tri typy usporiadania výučby v škole. Ide o tzv. kooperatívnu, kompetitívnu a individualistickú výučbu.
- ℵ **Výhody kooperatívneho učenia** podľa výsledkov Moormanovho výskumu možno pozorovať v afektívnej, sociálnej, kognitívnej oblasti a v samotných postojoch.
- ℵ Kooperatívne učenie má svoje výhody, no aj nevýhody.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Zdôvodnite význam absolvovania materskej školy pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
2. Komparujte nultý a prípravný ročník z hľadiska ich výhod a nevýhod.
3. Vymenujte a opíšte oblasti, v ktorých dieťa musí dosiahnuť školskú spôsobilosť.
4. Aký je rozdiel medzi dočasnou a trvalou školskou nespôsobilosťou.
5. Opíšte prínos školských výchovno-vzdelávacích zariadení pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
6. Zhodnoťte tri typy usporiadania výučby v škole.
7. Vysvetlite podstatu kooperatívneho vyučovania.
8. Opíšte výhody kooperatívneho učenia pre žiakov.
9. Špecifikujte základné atribúty kooperatívneho učenia.

8 Sociálne služby pre deti, žiakov a ich rodiny

V predchádzajúcich kapitolách sme sa venovali dieťaťu/žiakovi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia predovšetkým z hľadiska vzdelávania vo formálnom školskom prostredí. Život dieťaťa však nie je iba škola a vzdelávanie sa, dôležitou súčasťou každého jedného dieťaťa je jeho rodina a sociálna sféra. Dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ako aj jeho rodina potrebujú na eliminovanie alebo aspoň minimalizovanie existujúcich nevhodných podmienok, ktorých prítomnosť práve viedla/vedie k zaradeniu dieťaťa/žiaka do kategórie sociálne znevýhodnených, aj určitú sociálnu pomoc a starostlivosť.

Predkladaná kapitola si preto kladie za cieľ predstaviť sociálne služby vo všeobecnosti na základe zákona č. 448/2008 o sociálnych službách, ktorý študenti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva musia poznať a niektorí absolventi daného odboru vo svojej práci vedieť aj kompetenčne aplikovať.

8.1 Vymedzenie nepriaznivej sociálnej situácie a krízovej sociálnej situácie

V zákone č. 448/2008 o sociálnych službách (§ 2, ods. 2) sa pod **nepriaznivou sociálnou situáciou** chápe ohrozenie fyzickej osoby sociálnym vylúčením alebo obmedzenie jej schopnosti spoločensky sa začleniť a samostatne riešiť svoje problémy, a to okrem iného z nasledujúcich dôvodov:

- a) nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb;
- b) pre svoje životné návyky, spôsob života, závislosť od návykových látok alebo návykových škodlivých činností;
- c) pre ťažké zdravotné postihnutie alebo nepriaznivý zdravotný stav;
- d) pre ohrozenie správaním iných fyzických osôb alebo ak sa stala obeťou správania iných fyzických osôb (rozumie sa domáce násilie, rodovo podmienené násilie alebo násilný trestný čin);
- e) pre zotrvávanie v priestorovo segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby. Koncentrovaná a generačne reprodukovaná chudoba je dlhodobou pretrvávajúca sociálna situácia skupiny fyzických osôb z dôvodu výskytu viacerých negatívnych javov súčasne, ktorými sú najmä vysoká miera dlhodobej nezamestnanosti, hmotná núdza, nízka úroveň vzdelanosti, nedostatočné hygienické návyky, nedostupnosť tovarov a služieb a výskyt sociálno-patologických javov s vysokou toleranciou k nim;

f) z dôvodu straty bývania alebo ohrozenia stratou bývania.

Je potrebné si uvedomiť, že detí/žiacov sa uvedené dôvody vymedzujúce nepriaznivú sociálnu situáciu týkajú či už priamo, alebo prostredníctvom kvality a spôsobu života ich rodinných príslušníkov. Dieťa je súčasťou rodiny, a tak všetko dobré, ako aj zlé, čo sa v rodine deje, vplýva nielen na rodinu ako takú, ale aj na jej jednotlivých členov, deti nevynímajúc.

Zákon ďalej vymedzuje pojem **krízová sociálna situácia**, pod ktorou sa chápe ohrozenie života alebo zdravia fyzickej osoby a rodiny, ktoré vyžaduje bezodkladné riešenie sociálnou službou, ktorá sa vykonáva najmä prostredníctvom sociálnej práce, postupmi zodpovedajúcimi poznatkom spoločenských vied a poznatkom o stave a vývoji poskytovania *sociálnych služieb*.

8.2 Vymedzenie sociálnej služby ako odbornej činnosti

Sociálnu službu vymedzuje § 2 ako *odbornú činnosť, obslužnú činnosť* alebo *d'alsie činnosti* alebo *súbor týchto činností*, pričom medzi:

- **odborné činnosti** (§ 16) patrí – základné sociálne poradenstvo, špecializované sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, sociálna rehabilitácia, pomoc pri výkone opatrovníckych práv a povinností, výchova, preventívna aktivita, pomoc pri pracovnom uplatnení, pomoc pri príprave na školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia, stimulácia komplexného vývinu dieťaťa so zdravotným postihnutím, pomoc pri prevádzke domácnosti, pomoc pri hospodárení s peniazmi, podpora pri organizovaní času, podpora pri zapojení sa do spoločenského a pracovného života, podpora rozvoja osobných záujmov, predchádzanie a riešenie krízových situácií a podpora spoločensky primeraného správania v rámci podpory samostatného bývania a napokon bežné úkony starostlivosti o dieťa;
- **obslužné činnosti** (§ 17) patrí – ubytovanie, stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie a údržba bielizne a šatstva;
- **d'alsie činnosti** (§ 18) patrí – *utváranie podmienok* na prípravu stravy, výdaj stravy a výdaj potravín, vykonávanie nevyhnutnej základnej osobnej hygieny, poskytovanie nevyhnutného ošatenia a obuvi, vzdelávanie, záujmová činnosť a *zabezpečenie záujmovej činnosti*, pod ktorou sa chápe kultúrna činnosť, spoločenská činnosť, športová činnosť a rekreačná činnosť, ktoré sú zamerané na rozvoj schopností a zručností prijímateľa sociálnej služby.

Všetky vyššie uvedené **odborné činnosti, obslužné činnosti** alebo **d'alsie činnosti** sa podľa (§ 2, ods. 1, písm. a až f) zameriavajú na:

- a) prevenciu vzniku nepriaznivej sociálnej situácie, riešenie nepriaznivej sociálnej situácie alebo zmiernenie nepriaznivej sociálnej situácie fyzickej osoby, rodiny alebo komunity,

- b) zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopnosti fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti,
- c) zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzickej osoby, ktorými podľa tohto zákona sú zabezpečenie ubytovania, stravy, nevyhnutného ošatenia, obuvi a nevyhnutnej základnej osobnej hygieny,
- d) riešenie krízovej sociálnej situácie fyzickej osoby a rodiny,
- e) prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny,
- f) zabezpečenie starostlivosti o dieťa z dôvodu situácie v rodine, ktorá vyžaduje pomoc pri starostlivosti o dieťa (podľa zákona o sociálnych službách sa tento bod považuje za nepriaznivú sociálnu situáciu).

Zákon následne niektoré odborné činnosti bližšie špecifikuje. Vyberáme z nich tie, ktorú sú využiteľné v rámci riešenia problematiky sociálneho znevýhodnenia.

Sociálne poradenstvo je v § 19 definované ako odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva:

- *základné sociálne poradenstvo* je posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Základné sociálne poradenstvo je súčasťou každej sociálnej služby;
- *špecializované sociálne poradenstvo* je zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci.

Sociálne poradenstvo možno vykonávať ambulantnou formou prostredníctvom poradní sociálneho poradenstva zriadených na tento účel a terénnou formou prostredníctvom terénnych programov.

Pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov je podľa § 20 definovaná ako odborná činnosť, ktorá sa vykonáva s písomným súhlasom plnoletej fyzickej osoby a je zameraná najmä na poradenstvo pri vybavovaní úradných záležitostí, pomoc pri vybavovaní osobných dokladov, pri spisovaní a podávaní písomných podaní, vypisovaní tlačív, pri písomnej komunikácii v úradnom styku a vybavovaní iných vecí v záujme fyzickej osoby.

Sociálna rehabilitácia je v § 21 vymedzená ako odborná činnosť na podporu samostatnosti, nezávislosti, sebestačnosti fyzickej osoby rozvojom a nácvikom zručností alebo aktivizovaním schopností a posilňovaním návykov pri sebaobsluže, pri úkonoch starostlivosti o domácnosť a pri základných sociálnych aktivitách s maximálnym využitím prirodzených zdrojov v rodine a komunite.

Preventívna aktivita je podľa § 23a zameraná na predchádzanie rizikového správania fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a na predchádzanie rizikovým situáciám a na ich prekonanie alebo riešenie.

8.3 Formy sociálnej služby

Sociálna služba sa podľa § 13 poskytuje ambulantnou formou, terénnou formou, pobytovou formou alebo inou formou podľa nepriaznivej sociálnej situácie a prostredia, v ktorom sa fyzická osoba zdržiava:

- **ambulantná forma** sociálnej služby sa poskytuje fyzickej osobe, ktorá dochádza, je sprevádzaná alebo je dopravovaná do miesta poskytovania sociálnej služby. Miestom poskytovania ambulantnej sociálnej služby môže byť aj zariadenie;
- **terénna forma** sociálnej služby sa poskytuje fyzickej osobe v jej prirodzenom sociálnom prostredí alebo v jej domácom prostredí. Terénnu sociálnu službu možno poskytovať aj prostredníctvom terénnych programov, ktorých cieľom je predchádzať sociálnemu vylúčeniu fyzickej osoby, rodiny a komunity, ktoré sú v nepriaznivej sociálnej situácii. Terénne programy sa vykonávajú odbornými činnosťami alebo ďalšími činnosťami podľa tohto zákona;
- **pobytová forma** sociálnej služby v zariadení sa poskytuje, ak súčasťou sociálnej služby je ubytovanie. Poskytuje sa ako celoročná sociálna služba alebo týždenná sociálna služba. Pobytovú sociálnu službu možno maloletému dieťaťu poskytnúť len s písomným súhlasom zákonného zástupcu, osobe pozbavenej spôsobilosti na právne úkony len s písomným súhlasom fyzickej osoby, ktorú súd ustanovil za opatrovníka.

Sociálna služba sa môže poskytovať na dobu určitú alebo neurčitú, pričom ju možno poskytovať aj telefonicky alebo s použitím telekomunikačných technológií¹⁸.

8.4 Druh sociálnej služby

Zákon o sociálnych službách pripúšťa viacero druhov sociálnej služby. Opäť si predstavíme len tie, ktoré súvisia s problematikou sociálneho znevýhodnenia, tzn. že sú v živote dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia využiteľné v prospech zlepšenia životných podmienok či situácie jeho samotného alebo jeho rodiny.

8.4.1 Sociálne služby krízovej intervencie

Poskytujú sa na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie fyzickej osobe, ktorá nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, osobe pre jej životné návyky, spôsob života, závislosť od návykových látok, osobe pre jej ťažké zdravotné postihnutie alebo nepriaznivý zdravotný stav, osobe, ktorá je ohrozená správaním iných fyzických osôb alebo ak sa stala obeťou správania iných fyzických

¹⁸ V súčasnosti by sa v súvislosti s telekomunikačnými technológiami mal používať modernejší termín informačné a komunikačné technológie (so skratkou IKT), ktorý je široko používaný, pozri napríklad Školková, Horváth (2008, 2009), Horváth, Školková (2006), Gabaľová, Horváth, Mišút (2005) alebo Mišút a kol. (2004).

osôb, osobe, ktorá zotrúva v priestorovo segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby a osobe, ktorá stratila bývanie alebo je stratou bývania ohrozená.

Sociálne služby krízovej intervencie môžu mať nízkoprahový charakter. Za sociálnu službu, ktorá má nízkoprahový charakter, sa považuje sociálna služba, ktorá je pre fyzickú osobu ľahko dostupná najmä vzhľadom na miesto, v ktorom sa fyzická osoba zdržiava a na výšku úhrady za sociálnu službu. Poskytuje sa anonymne a bez ohľadu na prejavy požitia návykovej látky. Cieľom sociálnej služby nízkoprahového charakteru je uľahčiť fyzickej osobe kontakt so sociálnym prostredím, prístup k sociálnym službám alebo k podpore a pomoci a tým uľahčiť jej začlenenie do spoločnosti.

Medzi **sociálne služby krízovej intervencie** patrí:

1. **terénna sociálna služba krízovej intervencie** (§ 24a) – poskytuje sa fyzickej osobe, ktorá sa nachádza v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodov, že nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, pre svoje životné návyky, spôsob života, závislosť od návykových látok alebo návykových škodlivých činností, pre ťažké zdravotné postihnutie alebo nepriaznivý zdravotný stav, pre ohrozenie správaním iných fyzických osôb alebo sa stala osoba obeťou správania iných fyzických osôb, alebo pre zotrúvanie v priestorovo segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby, z dôvodu straty bývania alebo ohrozenia stratou bývania), a jej obsahom je *činnosť zameraná na vyhľadávanie takýchto fyzických osôb, odborné činnosti, obslužné činnosti a ďalšie činnosti zamerané najmä na vykonávanie preventívnej aktivity, poskytovanie sociálneho poradenstva, sociálnej rehabilitácie, pomoci pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov a utváranie podmienok na výdaj stravy alebo výdaj potravín;*
2. **poskytovanie sociálnej služby v zariadeniach** ako:
 - **nízkoprahové denné centrum** (§ 24b) – poskytuje sa fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodov, že nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, pre svoje životné návyky, spôsob života, závislosť od návykových látok alebo návykových škodlivých činností, pre ťažké zdravotné postihnutie alebo nepriaznivý zdravotný stav, pre ohrozenie správaním iných fyzických osôb alebo sa osoba stala obeťou správania iných fyzických osôb, alebo pre zotrúvanie v priestorovo segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby, z dôvodu straty bývania alebo ohrozenia stratou bývania). Počas dňa centrum poskytuje *sociálne poradenstvo a pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov;*
 - **integračné centrum** (§ 24c) – sa poskytuje fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodov, že nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, z dôvodu straty bývania alebo ohrozenia stra-

tu bývania). Integračné centrum poskytuje *sociálne poradenstvo a sociálnu rehabilitáciu a zároveň sa utvárajú podmienky na rozvoj pracovných zručností a záujmovej činnosti*;

- **komunitné centrum** (§ 24d) – podrobnejšie sa mu venujeme v nasledujúcej kapitole;
 - **útulok** (§ 26) – v útulku sa fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodu, že nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, z dôvodu straty bývania alebo ohrozenia stratou bývania), ktorá nemá zabezpečené ubytovanie alebo nemôže doterajšie bývanie užívať, poskytuje *ubytovanie na určitý čas, sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, nevyhnutné ošatenie a obuv. Zároveň sa zabezpečuje rozvoj pracovných zručností a utvárajú sa podmienky na prípravu stravy, výdaj stravy, pranie, žehlenie, upratovanie a záujmovú činnosť*. Poskytovateľ sociálnej služby v útulku poskytuje túto službu oddelene pre jednotlivcov a oddelene pre rodiny s dieťaťom alebo jednotlivca s dieťaťom;
 - **domov na polceste** (§ 27) – v domove na polceste sa poskytuje sociálna služba na určitý čas fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodu, že nemá zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb, z dôvodu straty bývania alebo ohrozenia stratou bývania), ktorá nemá zabezpečené ubytovanie po skončení poskytovania sociálnej služby v inom zariadení, po skončení náhradnej starostlivosti alebo po skončení ochrannnej výchovy. Domov na polceste poskytuje *ubytovanie na určitý čas, sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov. Zabezpečuje rozvoj pracovných zručností, pomoc pri pracovnom uplatnení a utvára okrem iného podmienky na záujmovú činnosť*;
 - **zariadenie núdzového bývania** (§ 29) – fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodu ohrozenia správaním iných fyzických osôb alebo sa osoba stala obeťou správania iných fyzických osôb) poskytuje *ubytovanie, sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov a utvárajú podmienky na prípravu a výdaj stravy, osobnej hygieny, upratovanie, pranie, žehlenie a záujmovú činnosť*. Ak je potrebné chrániť život a zdravie fyzickej osoby v nepriaznivej sociálnej situácii z vyššie uvedeného dôvodu, zabezpečuje sa v zariadení núdzového bývania utajenie miesta jej ubytovania a jej anonymita. To platí aj vtedy, ak daná fyzická osoba požiada zariadenie núdzového bývania o utajenie svojej totožnosti v súvislosti s pobytom v tomto zariadení na účely ochrany jej súkromia a rodinného života;
- 3. nízkoprahová sociálna služba pre deti a rodinu** – sa poskytuje fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii (z dôvodu jej životných návykov, spôsob života, závislosť od návykových látok alebo návykových škodlivých činností) a jej rodine. V rámci tejto služby sa poskytuje *sociálne poradenstvo, sociálna rehabilitácia, preventívna aktivita a zabezpečuje sa pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, pomoc pri príprave na vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školských zariadení a záujmová činnosť*. Nízkoprahovú sociálnu službu pre deti a rodinu

možno poskytovať ambulatnou sociálnou službou, terénnou formou sociálnej služby prostredníctvom terénneho programu.

8.4.2 Sociálne služby na podporu rodiny s deťmi

Sociálne služby na podporu rodiny s deťmi zahŕňajú:

- 1. pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa** – poskytuje sa, ak rodič dieťaťa alebo fyzická osoba, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, nemôže zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa sama alebo s pomocou rodiny. V rámci pomoci pri osobnej starostlivosti o dieťa sa poskytujú *bežné úkony starostlivosti o dieťa, pomoc pri príprave na školské vyučovanie, výchova a zabezpečuje sa záujmová činnosť*. Za dôvody, pre ktoré nemôže rodič dieťaťa alebo fyzická osoba, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa sama alebo s pomocou rodiny, sa považujú najmä choroba, úraz alebo kúpeľná liečba rodiča alebo fyzickej osoby, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu alebo úmrtie jedného z rodičov, pôrod matky dieťaťa alebo ženy, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, narodenie najmenej troch detí súčasne alebo narodenie dvoch detí alebo viac detí súčasne v priebehu dvoch rokov, a to až do troch rokov veku najmladších detí. Pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa sa poskytuje terénnou formou sociálnej služby. Pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa sa poskytuje najviac v rozsahu 30 po sebe nasledujúcich dní;
- 2. pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa v zariadení dočasnej starostlivosti o dieťa** – v zariadení dočasnej starostlivosti o deti sa poskytuje pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa, ak rodič dieťaťa alebo fyzická osoba, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, nemôže z vážnych dôvodov zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa sama alebo s pomocou rodiny a nie sú ďalšie dôvody, pre ktoré je potrebné v záujme dieťaťa postupovať podľa osobitného predpisu. V zariadení dočasnej starostlivosti o deti sa *poskytujú bežné úkony starostlivosti o deti, sociálne poradenstvo, ubytovanie na určitý čas, stravovanie, upratovanie, pomoc pri príprave na školské vyučovanie a výchova*. Zároveň sa *zabezpečuje záujmová činnosť*. Za vážne dôvody sa považujú choroba, úraz alebo kúpeľná liečba rodiča alebo fyzickej osoby, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, alebo úmrtie jedného z rodičov, pôrod matky dieťaťa alebo ženy, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, narodenie najmenej troch detí súčasne alebo narodenie dvoch detí alebo viac detí súčasne v priebehu dvoch rokov, a to až do troch rokov veku najmladších detí a vzatie do väzby alebo nástup do výkonu trestu odňatia slobody;
- 3. služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života** – poskytuje sa rodičovi alebo fyzickej osobe, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, v čase prípravy na trh práce alebo v čase vy-

konávania aktivít spojených so vstupom alebo s návratom na trh práce, poskytovaním starostlivosti o maloleté dieťa, prípravy na povolanie štúdiom na strednej škole alebo na vysokej škole alebo v čase vykonávania zárobkovej činnosti, poskytovaním starostlivosti o dieťa do troch rokov veku alebo do šiestich rokov veku, ak je dieťaťom s nepriaznivým zdravotným stavom. V rámci služby na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života *sa poskytujú bežné úkony starostlivosti o dieťa, pomoc pri príprave na školské vyučovanie, výchova a zabezpečuje sa záujmová činnosť*. Služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života sa poskytuje terénnou formou sociálnej služby alebo ambulatnou sociálnou službou mimo zariadenia. Ak sa služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života poskytuje ambulatnou sociálnou službou mimo zariadenia, poskytuje sa v rodinnom prostredí fyzickej osoby, ktorá poskytuje starostlivosť o dieťa. Služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života v prípade prípravy na povolanie štúdiom na strednej škole alebo na vysokej škole alebo v čase vykonávania zárobkovej činnosti, poskytovaním starostlivosti o dieťa do troch rokov veku alebo do šiestich rokov veku, ak je dieťaťom s nepriaznivým zdravotným stavom, sa môže poskytovať ambulatnou sociálnou službou mimo zariadenia aj v prostredí, ktorým je priestor zamestnávateľa rodiča alebo zamestnávateľa fyzickej osoby, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, vyčlenený na zabezpečenie tejto starostlivosti o dieťa zamestnanca;

- 4. služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života v zariadení starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa** – v zariadení starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa sa poskytuje služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života poskytovaním starostlivosti o dieťa do troch rokov veku, ak sa rodič alebo fyzická osoba, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, pripravuje na povolanie štúdiom na strednej škole alebo na vysokej škole, pripravuje sa na trh práce alebo vykonáva aktivity spojené so vstupom alebo s návratom na trh práce alebo vykonáva zárobkovú činnosť. V zariadení starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa sa poskytuje starostlivosť o dieťa do troch rokov veku aj rodičovi alebo fyzickej osobe, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, ak nemôže z dôvodov ako choroba, úraz alebo kúpeľná liečba rodiča alebo fyzickej osoby, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, alebo úmrtie jedného z rodičov, pôrod matky dieťaťa alebo ženy, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, narodenie najmenej troch detí súčasne alebo narodenie dvoch detí alebo viac detí súčasne v priebehu dvoch rokov, a to až do troch rokov veku najmladších detí, zabezpečiť osobnú starostlivosť o dieťa sama alebo s pomocou rodiny a nie sú ďalšie dôvody, pre ktoré je potrebné v záujme dieťaťa postupovať podľa osobitného predpisu alebo voľné miesto nemožno obsadiť dieťaťom rodiča alebo fyzickej osoby, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu. V zaria-

dení starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa *sa poskytujú bežné úkony starostlivosti o dieťa, stravovanie, výchova*. V zariadení starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa možno poskytovať starostlivosť najviac o 12 detí v jednej dennej miestnosti, ktorá spĺňa funkciu herne a spálne; to platí aj vtedy, ak je spálňa stavebne oddelená od herne a deti užívajú oba tieto priestory. Počet detí podľa prvej vety možno zvýšiť najviac o tri deti, ak sa v dennej miestnosti alebo v priestoroch spálne a herne neposkytuje starostlivosť o dieťa do jedného roku veku;

- 5. služba včasnej intervencie** – poskytuje sa dieťaťu do siedmich rokov jeho veku, ak je jeho vývoj ohrozený z dôvodu zdravotného postihnutia, a rodine tohto dieťaťa. V rámci služby včasnej intervencie sa poskytuje *špecializované sociálne poradenstvo, sociálna rehabilitácia a vykonáva sa stimulácia komplexného vývinu dieťaťa so zdravotným postihnutím a preventívna aktivita*. V rámci služby včasnej intervencie sa vykonáva *komunitná rehabilitácia*. Službu včasnej intervencie možno poskytovať ambulatnou sociálnou službou a terénnou formou sociálnej služby prostredníctvom terénneho programu. Poskytovanie terénnej formy sociálnej služby má prednosť pred ambulatnou sociálnou službou. Ak terénna forma sociálnej služby nie je vhodná, účelná alebo dostatočne nerieši nepriaznivú sociálnu situáciu, poskytuje sa ambulatná sociálna služba.

8.4.3 Sociálne služby s použitím telekomunikačných technológií

Ide o druh sociálnej služby, ktorá v dnešnom modernom svete môže mať výrazné uplatnenie pre všetkých jedincov, ktorí sa ocitli v zložitej životnej situácii. Veľkou výhodou takto poskytovanej sociálnej služby je predovšetkým anonymita jedinca, ktorý sa rozhodol vyhľadať pomoc. V rámci využitia telekomunikačných technológií hovorí zákon o sociálnej službe a ide o tzv. **krízovú pomoc poskytovanú prostredníctvom telekomunikačných technológií** – ide o poskytovanie sociálnej služby fyzickej osobe, ktorá je v krízovej sociálnej situácii alebo v inej náročnej životnej situácii, ktorú nemôže riešiť vlastnými silami. Služba sa zabezpečuje poskytnutím *sociálneho poradenstva*. Za telekomunikačné technológie sa považuje najmä telefón, fax, internet.

8.4.4 Podporné služby

Napokon sú to podporné služby, v rámci ktorých zákon konkrétne poukazuje na nasledujúce možnosti:

- 1. poskytovanie sociálnej služby v dennom centre** – v dennom centre sa poskytuje sociálna služba počas dňa fyzickej osobe, ktorá dovŕšila dôchodkový vek, fyzickej osobe s ťažkým zdravotným postihnutím alebo nepriaznivým zdravotným stavom, rodičovi s dieťaťom alebo starému rodičovi s vnukom alebo vnučkou. V dennom centre sa najmä *poskytuje sociálne poradenstvo a zabezpečuje záujmová činnosť*;
- 2. podpora samostatného bývania** – je to sociálna služba na podporu samostatnosti, nezávislosti a sebestačnosti fyzickej osoby zameraná najmä na pomoc pri prevádzke domácnosti, pomoc pri hospodárení s peniazmi, podporu pri organizovaní

času, podporu pri zapojení sa do spoločenského a pracovného života, podporu rozvoja osobných záujmov, predchádzanie a riešenie krízových situácií, podporu spoločensky primeraného správania. V rámci podpory samostatného bývania sa ďalej poskytuje *sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov a vykonáva sa preventívna aktivita a sociálna rehabilitácia.*

Zákon o sociálnych službách zahŕňa, samozrejme, aj ďalšie sociálne služby, konkrétne sociálne služby na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia, nepriaznivého zdravotného stavu alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku. Ide o sociálne služby, ktoré explicitne s problematikou dieťaťa/žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nesúvisia, hoci upozorňujeme, že v prípade, ak ide o rodiča s ťažkým zdravotným postihnutím alebo nepriaznivým zdravotným stavom, tak je logické, že jeho stav výrazným spôsobom môže zasahovať aj do kvality života samotného dieťaťa, ktoré sa dôsledkom zdravotného stavu rodiča/rodičov môže ocitnúť v kategórii jedincov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Zákon o sociálnych službách sa však v tomto prípade dotýka poskytovania sociálnych služieb iba danému konkrétnemu jedincovi s postihnutím, vážnym zdravotným stavom alebo v dôchodkovom veku, preto sme sa rozhodli nevenovať im väčšiu pozornosť. Vyššie uvedenú kategorizáciu a opis sociálnych služieb na záver zhrňujeme v prehľadnej tabuľke 2.

Tabuľka 2: Druh sociálnej služby¹⁹.

| Druh sociálnej služby | | | |
|--|--|---|---|
| Sociálne služby krízovej intervencie | Sociálne služby na podporu rodiny s deťmi | Sociálne služby s použitím telekomunikačných technológií | Podporné služby |
| <ul style="list-style-type: none"> • terénna sociálna služba krízovej intervencie • poskytovanie sociálnej služby v zariadeniach: <ul style="list-style-type: none"> ○ nízkoprahové denné centrum ○ integračné centrum ○ komunitné centrum ○ nocľaháreň ○ útulok ○ domov na polceste ○ zariadenia núdzového bývania • nízkoprahová sociálna služba pre deti a rodinu | <ul style="list-style-type: none"> • pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa • pomoc pri osobnej starostlivosti o dieťa v zariadení dočasnej starostlivosti o dieťa • služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života • služba na podporu zosúlad'ovania rodinného života a pracovného života v zariadení starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa • služba včasnej intervencie | <ul style="list-style-type: none"> • krízová pomoc poskytovaná prostredníctvom telekomunikačných technológií | <ul style="list-style-type: none"> • poskytovanie sociálnej služby v dennom centre • podpora samostatného bývania |

Zdroj: Voľne spracované podľa zákona č. 448/2008 o sociálnych službách.

Zhrnutie

- ℵ Pod **nepriaznivou sociálnou situáciou** chápeme ohrozenie fyzickej osoby sociálnym vylúčením alebo obmedzenie jej schopnosti spoločensky sa začleniť a samostatne riešiť svoje problémy, a to z dôvodov, ktoré vymedzuje zákon č. 448/2008 o sociálnych službách.
- ℵ Zákon vymedzuje aj pojem **krízová sociálna situácia**, pod ktorou sa chápe ohrozenie života alebo zdravia fyzickej osoby a rodiny, ktoré vyžaduje bezodkladné riešenie sociálnou službou, ktorá sa vykonáva najmä prostredníctvom sociálnej práce, postupmi zodpovedajúcimi poznatkom spoločenských vied a poznatkom o stave a vývoji poskytovania *sociálnych služieb*.
- ℵ **Sociálna služba** je vymedzená zákonom o sociálnych službách (§ 2) ako *odborná činnosť, obslužná činnosť alebo ďalšie činnosti, prípadne súbor týchto činností*.

¹⁹ V tabuľke uvádzame iba tie sociálne služby zo zákona o sociálnych službách, ktoré súvisia s obsahovým zameraním učebnice.

- ℵ *Sociálne poradenstvo* je v § 19 definované ako odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva.
- ℵ **Základné sociálne poradenstvo** je posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Základné sociálne poradenstvo je súčasťou každej sociálnej služby.
- ℵ **Špecializované sociálne poradenstvo** je zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci.
- ℵ **Sociálna rehabilitácia** je v § 21 vymedzená ako odborná činnosť na podporu samostatnosti, nezávislosti, sebestačnosti fyzickej osoby rozvojom a nácvikom zručností alebo aktivizovaním schopností a posilňovaním návykov pri sebaobsluže, pri úkonoch starostlivosti o domácnosť a pri základných sociálnych aktivitách s maximálnym využitím prirodzených zdrojov v rodine a komunite.
- ℵ Existuje ambulantná, terénna a pobytová forma sociálnej služby.
- ℵ Zákon o sociálnych službách sa dotýka viacerých druhov sociálnej služby.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Vysvetlite, čo sa chápe pod nepriaznivou sociálnou situáciou a čo pod krízovou sociálnou situáciou.
2. Zhrňte dôvody, na základe ktorých sa môže jedinec podľa zákona ocitnúť v nepriaznivej sociálnej situácii.
3. Charakterizujte sociálne poradenstvo, ako aj jeho dve úrovne.
4. Vysvetlite, aký je podstatný rozdiel medzi základným poradenstvom a špecializovaným poradenstvom.
5. Vymenujte a v krátkosti opíšte formy sociálnej služby.
6. Čo to znamená, že sociálne služby krízovej intervencie môžu mať nízkoprahový charakter?
7. Vymenujte sociálne služby krízovej intervencie.
8. Uveďte zariadenia, v ktorých sa v rámci sociálnej služby krízovej intervencie poskytujú sociálne služby.
9. Komu je určené nízkoprahové denné centrum a ktoré činnosti sa v ňom klientom poskytujú?
10. V rámci sociálnej služby na podporu rodiny s deťmi sa poskytuje služba na podporu zosúladenia rodinného života a pracovného života – napíšte, pre koho je táto pomoc určená a ktoré konkrétne činnosti sa v rámci nej poskytujú.

9 Komunitná práca s deťmi a rodinou zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách venuje pozornosť aj **komunitnému rozvoju** v oblasti poskytovania sociálnych služieb. Konkrétne poukazuje na to, že obec/mesto má podľa § 82 s cieľom predchádzania vzniku alebo zhoršenia nepriaznivých sociálnych situácií a riešenia miestnych sociálnych problémov vytvárať na podporu komunitného rozvoja v oblasti poskytovania sociálnych služieb podmienky na **komunitnú prácu** – ide o podporu aktivít členov miestnej komunity k svojpomocnému riešeniu sociálnych problémov v rámci miestneho spoločenstva, najmä rozvojom sociálnych služieb a **komunitnú rehabilitáciu** – ide o koordináciu činnosti subjektov, ktorými sú najmä rodina, obec, vzdelávacie inštitúcie, poskytovatelia služieb zamestnanosti, poskytovatelia sociálnych služieb a poskytovatelia zdravotnej starostlivosti. *Cieľom komunitnej rehabilitácie* je obnova alebo rozvoj fyzických schopností, mentálnych schopností a pracovných schopností fyzickej osoby v nepriaznivej sociálnej situácii a podpora jej začlenenia do spoločnosti.

Na účel vykonávania komunitnej práce a komunitnej rehabilitácie sa môžu zriaďovať **komunitné centrá**.

9.1 Komunitné centrum

Komunitné centrum ako **sociálnu službu krízovej intervencie** môžeme chápať jednak ako **samostatnú sociálnu službu** a zároveň aj ako **system odborných činností a ďalších činností**, ktorý v sebe spojuje prvky sociálnej práce, komunitnej práce a komunitnej rehabilitácie. Prostredníctvom komunitného centra sa realizuje *práca v komunite a práca s komunitou*. Skutočný význam komunitného centra pritom nespočíva v jeho priestoroch, ale v jeho činnostiach, ktoré sa môžu realizovať na rôznych miestach. Sociálna služba Komunitné centrum môže byť preto poskytovaná *ambulantnou* formou, ktorá sa poskytuje priamo v komunitnom centre a/alebo *terénnou formou* prostredníctvom terénnych programov, ktorá sa realizuje v prirodzenom sociálnom prostredí cieľových skupín (napr. škola a školské zariadenia, kultúrny dom, verejné priestranstvá, na ktorých sa cieľové skupiny obvykle zdržiavajú, ako sú parky, námestie, ulice, športový areál a ďalšie) alebo v domácom prostredí užívateľov. Hoci je teda komunitné centrum spojené s konkrétnym fyzickým priestorom, svoje činnosti a aktivity realizuje aj mimo tohto priestoru. Komunitné centrum (KC) patrí medzi služby s **nízkoprahovým**

charakterom, čo znamená, že je dostupné pre všetkých záujemcov a zároveň je zacielené na sprístupňovanie iných služieb podľa potrieb cieľových skupín (Čerešníková a kol., 2016).

Podľa štandardov KC (2014) možno komunitné centrum vnímať ako:

- spoločný priestor pre celú komunitu,
- priestor na rozvoj rôznych subskupín komunity s ohľadom na fakt, že jeden človek môže byť súčasťou rôznych subskupín v priestore aj v čase, na ktoré sa komunitné centrum orientuje,
- neutrálny priestor na deeskaláciu komunitných napätí a konfliktov,
- podporu obce/mesta v oblasti komunitného rozvoja a budovania komunity.

9.2 Ciele komunitného centra

Explicitne nie je možné vymedziť ciele komunitného centra, ako upozorňujú Čerešníková a kol. (2016), každé komunitné centrum pracuje v iných podmienkach, a má preto formulované svoje vlastné ciele, ktoré reflektujú potreby konkrétnych cieľových skupín, s ktorými pracuje.

Podľa štandardov KC (2014, s. 6) je poslaním komunitného centra „prostredníctvom poskytovania komplexných, odborných činností, iných činností a aktivít prispieť k **sociálnemu začleňovaniu** osôb sociálne vylúčených, a to ako na *individuálnej*, tak aj na *lokálnej úrovni*. Pod sociálnym začleňovaním sa rozumie sprístupňovanie takých príležitostí a možností, ktoré sociálne vylúčeným jednotlivcom a rodinám napomôžu plne sa zapojiť do ekonomického, sociálneho a kultúrneho života v danej lokalite i v celej spoločnosti.“

Štandardy KC (tamže) ďalej uvádzajú, že činnosti komunitného centra sa zameriavajú na plnenie nasledujúcich **cieľov**:

1. zlepšovanie sociálnej situácie jednotlivcov, rodín a vylúčených spoločností,
2. aktivizácia, zvyšovanie kompetencií a podpora sociálnej mobility jednotlivcov a rodín,
3. prevencia sociálno-patologických javov,
4. sprostredkovanie kontaktu so širším prostredím, podpora začleňovania do existujúcich sociálnych sietí, štruktúr, služieb a inštitúcií,
5. podpora komunitného rozvoja,
6. podpora efektívneho riešenia konfliktov, sporov a napätí medzi jednotlivými subskupinami navzájom,
7. podpora záujmovej činnosti a zmysluplného trávenia voľného času,
8. podpora vzdelávania detí a mládeže,
9. podpora ukončenia základného vzdelania a pokračovania v ďalšom štúdiu na strednej škole,

10. podpora vzdelávania a zvyšovania kvalifikácie dospelých realizáciou vzdelávacích a tréningových programov zameraných na jednotlivcov a skupiny,
11. *iniciovanie a realizáciu voľnočasových aktivít mládeže v oblasti zdravého životného štýlu, pomoc pri zlepšovaní prístupu obyvateľov k zdravotnej starostlivosti a posilnenie zodpovednosti jednotlivých jej členov za svoje zdravie,*
12. *vzdelávanie a osvetu v oblasti plánovaného rodičovstva a ochrany sexuálneho reprodukčného zdravia,*
13. *zvyšovanie finančnej gramotnosti a miery finančnej inklúzie,*
14. podpora a pomoc pri zlepšovaní prístupu cieľových skupín k právnej pomoci,
15. poskytovanie služieb podpory na zvyšovanie zamestnateľnosti a zamestnanosti, vrátane poradenstva v oblasti zamestnanosti,
16. *podpora práce s rodinami, ktorých člen domácnosti je vo výkone trestu odňatia slobody, alebo vo výkone väzby. Postpenitenciárna práca s členom domácnosti po návrate z výkonu trestu,*
17. *predchádzanie vzniku krízových situácií v rodinách,*
18. *podpora osobnostného, etického a duchovného rozvoja, budovania vnútornej motivácie,*
19. a ďalšie.

Môžeme vidieť širokú variáciu cieľov, ktoré sa zameriavajú na rôzne vekové kategórie, ako aj na rôzne problémy cieľových skupín komunitného centra.

9.3 Cieľové skupiny komunitného centra

Podľa zákona o sociálnych službách **cieľovou skupinou** komunitného centra sú *osoby v nepriaznivej sociálnej situácii*, ktorú zákon definuje ako „ohrozenie fyzickej osoby sociálnym vylúčením alebo obmedzenie jej schopnosti spoločensky sa začleniť a samostatne riešiť svoje problémy.“

Čerešníková a kol. (2016) upozorňujú, že špecifikom komunitnej práce so sociálne vylúčenou komunitou je jej dvojúrovňovosť. Na jednej strane je tu komunitná práca s **vylúčenou skupinou**, ktorej cieľom je motivovať členov danej vylúčenej skupiny na spoločnú aktívnu prácu pri odstraňovaní príčin, ktoré viedli k ich vylúčenosti. Na druhej strane je tu práca s **celou komunitou**, ktorá je zameraná na odstraňovanie napätia a konfliktov medzi vylúčenou skupinou a ostatnými obyvateľmi, ako aj na znižovanie rozdielov medzi vylúčenou skupinou a zvyšnou komunitou. Možno poukázať na to, že uvedení autori cieľové skupiny delia podľa počtu účastníkov na *komunitu, skupinu* (napr. neformálne skupiny; skupiny dobrovoľníkov; skupiny so svojpomocným potenciálom; skupiny miestnych aktivistov, atď.), *rodinu a jednotlivca*.

Štandardy KC (2014) uvádzajú nasledujúcu **špecifikáciu cieľových skupín** komunitného centra:

- obyvatelia marginalizovaných komunít (najmä obyvatelia segregovaných a separovaných rómskych komunít),

- dlhodobo nezamestnaní a znevýhodnené skupiny nezamestnaných,
- nezamestnateľní a ohrození nezamestnanosťou,
- nezamestnaní bez vzdelania, resp. s nízkym stupňom vzdelania, s problémami čítania, písania a počítania,
- geograficky/teritoriálne (zemepisne) izolované skupiny,
- deti, plnoleté fyzické osoby, rodiny, komunity, pre ktoré sa vykonávajú opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, pomoci v hmotnej núdzi a poskytované služby podľa osobitných zákonov,
- obyvatelia s príjmom pod hranicou chudoby,
- nízkopríjmové skupiny zamestnaných,
- občania v nepriaznivej sociálnej situácii,
- deti, plnoleté fyzické osoby, rodiny, komunity ohrozené sociálnym vylúčením, vylúčené alebo marginalizované,
- rizikové skupiny detí a mládeže, mladiství bez ukončenia povinnej školskej dochádzky,
- mladí dospelí po ukončení ústavnej starostlivosti, náhradnej rodinnej starostlivosti,
- nepľnoletí rodičia a rodičia po materskej dovolenke zo sociálne odkázaných skupín obyvateľstva,
- osoby, ktorým sa poskytuje postpenitenciárna starostlivosť a ich rodiny,
- skupiny obyvateľov obce v spore, konflikte či v eskalujúcom napätí,
- obyvatelia obce v rámci komunitného rozvoja,
- ďalšie skupiny ohrozené sociálnym vylúčením alebo sociálne vylúčené.

Vzhľadom na integračný charakter komunitných centier však treba dodať, že všetky odborné činnosti, iné činnosti a aktivity, ktoré komunitné centrum realizuje, sú dostupné aj pre „bežného“ občana.

9.4 Systém odborných činností a ďalších činností v komunitnom centre

„V komunitnom centre sa fyzickej osobe, rodine alebo skupine osôb v nepriaznivej sociálnej situácii, ktoré sú ohrozené sociálnym vylúčením, majú obmedzené schopnosti alebo možnosti sa spoločensky začleniť a samostatne riešiť svoje problémy pre zotrvávanie v segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby, poskytujú **odborné činnosti, iné činnosti a aktivity**“ (štandardy KC, 2014, s. 6).

Konkrétne podľa zákona o sociálnych službách (448/2008, § 24d) komunitné centrum:

- **Poskytuje:**
 - **Sociálne poradenstvo** – ide o odbornú činnosť zameranú na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Cieľom je znižovanie rizík, vyplývajúcich zo sociálneho vylúčenia, konfliktných spoločenských situácií, spôsobu života a rizikového správania, ale aj zvýšenie sociálnych kompetencií a sociálnej mobility

klientov; podpora sociálneho začlenenia klientov, rodín, komunít; predchádzanie vzniku krízových situácií v rodinách, obmedzovanie a odstraňovanie negatívnych vplyvov; poskytnutie alebo sprostredkovanie konkrétnej pomoci. Sociálne poradenstvo je poskytované terénnou formou v prirodzenom prostredí klienta alebo ambulantom formou v priestoroch komunitného centra. „Pozostáva z *depistáže klientov, základnej sociálnej diagnostiky a poskytovania informácií o právach, povinnostiach a variantoch riešení vo vzťahu k situácii*, v ktorej sa práve klient nachádza a ktoré sa vzťahujú k prekonávaniu či zmierňovaniu nepriaznivej sociálnej situácie. Súčasťou sociálneho poradenstva je tiež *spostredkovanie kontaktu so spoločenským prostredím* (mediácia vzťahov medzi klientmi, rodinami klientov, klientom a inštitúciami – školami, lekármi, ÚPSVaR), *krízová intervencia a opatrenia, zamerané na predchádzanie krízovým situáciám a obmedzovanie negatívnych vplyvov v rodine* (napr. intervencia v prípade ohrozenia života a zdravia klienta)“ (štandardy KC, 2014, s. 9). Cieľom sociálneho poradenstva je podľa Gaburu (2002) minimalizovať neprimerané očakávania klienta, ponúknuť mu aktívnu participáciu na riešení problému, podporovať, vzdelávať a informovať klienta, vytvárať podmienky na zmenu klientovho spôsobu života. Sociálne poradenstvo môže byť poskytované na úrovni základného alebo špecializovaného poradenstva. **Základné sociálne poradenstvo** je podľa § 19, ods. 2 „posúdenie povahy problému fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému a podľa potreby aj odporúčanie a sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Základné sociálne poradenstvo je súčasťou každej sociálnej služby.“ Prakticky ide o základné zorientovanie sa v probléme klienta, poskytnutie informácie o službách komunitného centra, nízkoprahového denného centra a nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu, o asistenciu pri vyplňaní tlačiva a pri vybavovaní sociálnej pomoci na ÚPSVaR (Oláh, 2017, s. 7). **Špecializované sociálne poradenstvo** (§ 19, ods. 3) slúži na *zistenie príčin vzniku, charakteru a rozsahu problémov fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a poskytnutie im konkrétnej odbornej pomoci*. „V špecializovanom sociálnom poradenstve ide v praxi najmä o strednodobú a dlhodobú odbornú prácu s klientom na základe konkrétnej zákazky (objednávky) od klienta. Ide napr. o konkrétnu štruktúrovanú pomoc obetiam násillia, dlhodobo nezamestnaným, zdravotne znevýhodneným občanom a ľuďom postihnutým generačnou chudobou“ (Oláh, 2017, s. 11).

- **Pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov** – spočíva najmä v poskytovaní rád pri vybavovaní úradných záležitostí, dokladov, v sprevádzaní klienta do relevantných inštitúcií a úradov, v poradenstve pri spisovaní a pri podávaní písomných podaní či úradných tlačív, pri asistencii a pomoci s písomnou komunikáciou s úradmi a s inštitúciami, vrátane sprievodu a sprostredkovania rokovania s inštitúciami, ktoré majú účasť na riešení klientovej situácie. Odborná činnosť sa vykonáva so súhlasom a v záujme klienta a je poskytovaná terénnou formou v prirodzenom prostredí klienta alebo ambulantom formou v priestoroch komunitného centra.

- **Pomoc pri príprave na školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školských zariadení** – cieľom je zvýšiť školskú úspešnosť detí a mládeže. Pomoc sa poskytuje terénnou formou v prirodzenom prostredí klienta alebo ambulantnou formou v priestoroch komunitného centra. Štandardy KC (2014, s. 10–11) uvádzajú nasledujúce formy pomoci pri príprave na školskú dochádzku a vyučovanie:
 - *Predškolské kluby a programy včasnej starostlivosti* – sú určené deťom a rodičom dieťaťa vo veku od 0 do 6 rokov, ktorého vývin je ohrozený v dôsledku nepriaznivej sociálnej situácie. Služba je zameraná na podporu rodiny a podporu vývoja dieťaťa s ohľadom na jeho špecifické potreby (rozvoj grafomotorických schopností, rozvoj kognitívnych a jazykových kompetencií, rozvoj pamäte, pozornosti). Zámerom predškolského klubu je prostredníctvom pravidelných aktivít pripraviť deti z nepodnetného prostredia, ktoré sa z rôznych dôvodov nezúčastňujú výchovno-vzdelávacieho procesu v bežnej materskej škole, pred vstupom do bežnej základnej školy, odovzdať im zručnosti, vedomosti a návyky, nevyhnutné k zvládnutiu nárokov základnej školy.
 - *Kluby pre matky s deťmi* – spravidla sú zamerané na poskytovanie odbornej pomoci, poradenstva, vzdelávania a voľnočasových aktivít pre rodičov detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Cieľovou skupinou sú predovšetkým matky, z ktorých sa mnohé dlhodobo ocitajú v nepriaznivej životnej situácii, ktorú nedokážu bez podpory okolia riešiť. Ide o rodičov, ktorí majú znížené možnosti a kompetencie, často žijú v znevýhodňujúcich sociálno-ekonomických podmienkach a ich deťom obvykle spôsobuje problém zapojiť sa do vzdelávacieho procesu. Cieľom klubov je prostredníctvom vzdelávacích aktivít a metód sociálnej práce podporovať a rozvíjať rodičov v ich rodičovských kompetenciách, predovšetkým v oblasti vzdelávania detí. Aktivity a práca s rodičmi sa venujú prevažne oblastiam, potrebným pre úspešný vstup dieťaťa do školy, udržanie a podporu ich detí v sieti predškolského a školského vzdelávania v tzv. „hlavnom vzdelávacom prúde“.
 - *Doučovanie, tútoring a mentoring pre deti a mládež* – zamerané sú na prekonávanie bariér vo vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (napr. chýbajúce podmienky na domácu prípravu, nedostatok podnetov na osobný rozvoj, nízke vzdelanie rodičov a v niektorých prípadoch ich neschopnosť pomôcť deťom s prípravou do školy). Môžu sa realizovať formou skupinového doučovania v popoludňajších hodinách v priestoroch komunitného centra alebo formou tútoringových a mentoringových programov. Tútor/mentor sa môže stretávať s konkrétnym dieťaťom, pomáhať mu s prípravou do školy, robením domácich úloh a opakovať s ním preberané učivo, pomáhať mu pri výbere povolania. Súčasťou programov by mala byť tiež cielená práca s rodičmi dieťaťa s cieľom ich motivácie na dohľadanie na pravidelnú dochádzku detí do školy a zvyšovania ich záujmu o školské výsledky detí.
 - *Kariérne poradenstvo* – určené pre mládež pred prvou smerovou voľbou povolania (končiacich základnú školu alebo vo veku tesne po ukončení povinnej

školskej dochádzky), ktorá je v riziku vzniku nezamestnanosti. Služba sa zameriava na prevenciu predčasného ukončovania procesu vzdelávania a tým aj budúceho vylúčenia z trhu práce z dôvodu nízkej alebo žiadnej kvalifikácie.

- **Vykonáva:**

- **Preventívnu činnosť** – cieľom je prostredníctvom motivácie, vzdelávania, aktivity a dobrovoľníckej činnosti prevencia vzniku nepriaznivých sociálnych situácií a podpora sociálneho začleňovania detí, mládeže a dospelých. Preventívna činnosť sa podľa štandardov KC (2014, s. 11–12) môže realizovať prostredníctvom nasledujúcich aktivít a programov:
 - *Preventívne programy* – komunitné centrá môžu realizovať pravidelné preventívne besedy zamerané na rôzne témy (napr. v oblasti zdravia, rodičovských zručností, sexuálnej výchovy), ale aj dlhodobejšie preventívne a osvetové programy (napr. zvyšovanie finančnej gramotnosti a prevencia pred zadlženosťou a neplatičstvom, osvetové a poradenské programy v oblasti bývania; programy prevencie a riešenia konfliktov). Pri preventívnych programoch v oblasti zdravia je veľmi vhodná spolupráca komunitného centra s pracovníkmi v oblasti zdravia a lekármi. Tiež krátkodobé a dlhodobé aktivity pre deti a mládež ako prevencia sociálno-patologických javov a rizikového správania.
 - *Formálne alebo neformálne vzdelávacie kurzy, tréningy, školenia a iné* – kurzy pre mládež a dospelých, ktorým nie sú dostupné žiadne príležitosti na ďalšie vzdelávanie. Zámerom kurzov je nadobúdanie nových vedomostí, zručností a získavanie kvalifikácie.
 - *Podpora dobrovoľníctva* – môže spočívať v dobrovoľníckej výpomoci mládeže a dospelých pri realizácii aktivít v komunitnom centre (napr. mimoriadne a komunitné aktivity, doučovanie), ako aj v podpore dobrovoľníckej činnosti klientov centier v iných domácich inštitúciách či v zahraničí (napríklad v rámci programov Európskej dobrovoľníckej služby).
- **Komunitná práca** – v najširšom vymedzení je komunitná práca plánovaným intervenčným procesom smerujúcim k žiadanej sociálnej zmene v komunite (rozvoju komunity), na čo využíva celú paletu metód a prístupov systematizovaných do tzv. modelov komunitnej práce.
- **Komunitná rehabilitácia** – ide o koordináciu činnosti subjektov, ktorými sú najmä rodina, obec, vzdelávacie inštitúcie, poskytovatelia služieb zamestnanosti, poskytovatelia sociálnych služieb a poskytovatelia zdravotnej starostlivosti. Cieľom je obnova alebo rozvoj fyzických schopností, mentálnych schopností a pracovných schopností fyzickej osoby v nepriaznivej sociálnej situácii a podpora jej začlenenia do spoločnosti.

- **Zabezpečuje:**

- **Zájmovú činnosť** – ide o zabezpečenie aktívneho, kvalitného, bezpečného a zmysluplného trávenia voľného času detí a mládeže, rozvoj životných zručností,

kompetencií, schopností, znižovanie výskytu sociálno-patologických javov a rizikového správania a podpora budovania vzájomných kontaktov a akceptácie medzi deťmi a mládežou z rôznych skupín. Záujmová činnosť sa v komunitných centrách môže podľa štandardov KC (2014) realizovať prostredníctvom:

- *Vol'nočasových aktivít a záujmových krúžkov* – ich ponuka by mala odrážať aktuálne potreby a dostupnosť vol'nočasových aktivít v obci, komunitné centrum by nemalo vytvárať paralelný systém, kopírujúci ponuku existujúcich Centier vol'ného času, Základných umeleckých škôl či záujmových krúžkov, ktoré realizujú základné školy. Naopak, komunitné centrum by malo „vypĺňať“ existujúce medzery, a to ako v oblasti obsahu a zamerania vol'nočasových aktivít, tak aj v oblasti cieľových skupín, pre ktoré je existujúca ponuka nevyhovujúca alebo dokonca nedostupná.
- *Nízkoprahové kluby pre deti a mládež* – predstavujú komplex ambulantne a terénne poskytovaných služieb deťom a mládeži, ktoré sú ohrozené spoločensky nežiaducimi javmi, vyhýbajú sa štandardnej inštitucionálnej pomoci alebo pre nich nie je dostupná a u ktorých je predpoklad, že takúto pomoc potrebujú.

Nízkoprahovým klubom pre deti a mládež sa podrobnejšie budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

Komunitné centrum však môže vykonávať a zabezpečovať aj ďalšie činnosti a aktivity s cieľom prinášať inovácie v oblasti podpory inklúzie sociálne vylúčených skupín. Jeho obsahová činnosť nie je priamo daná, čo znamená, že do istej miery môže vykonávať činnosti a aktivity, ktoré priamo v zákone o sociálnych službách nie sú vymedzené, ale reflektujú potreby jednotlivcov či komún, s ktorými pracujú. Komunitné centrum tak nad rámec zákonom vymedzených činností môže napr. vytvárať podmienky na zabezpečenie a poskytovanie školských potrieb, ošatenia, obuvi, hygienických potrieb či realizovať pracovnú terapiu (Čerešníková a kol., 2016).

Štandardy KC (2014) ako možné **doplnkové, voliteľné činnosti a aktivity komunitného centra** uvádzajú:

- **činnosti a aktivity na podporu zamestnanosti** – realizované sú formou poskytovania služby pracovného poradenstva, prevádzkovania pracovných inkubátorov, podpory zakladania sociálnych a obecných podnikov, organizovania aktívnej a dobrovoľníckej činnosti;
- **postpenitenciárnu starostlivosť** – cieľavedomá podpora jednotlivcovi po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody pri jeho opätovnom začlenení sa do občianskej spoločnosti. Úlohou postpenitenciárnej starostlivosti je utvárať u jednotlivcov aktívny vzťah k práci, k spoločnosti a jej normám a pomáhať im pri zaradení sa do občianskej spoločnosti;
- **pastoračné a evanjelizačné aktivity** – cieľovou skupinou sú osoby, rodiny a skupiny, ktoré žiadajú o uspokojenie svojich duchovných potrieb. Komunitné centrum môže vytvárať priestor na náboženské vzdelávacie aktivity na prehĺbenie nábožen-

skej identity a viery, povzbudzovať k aktívnej angažovanosti pre komunitu. Môže napomáhať vzniku malých spoločenstiev, ktoré chcú meniť kvalitu svojho ľudského i náboženského života, v prípade záujmu klientov sprostredkovať im možnosť účasti na náboženských obradoch, podujatiach mimo komunity.

9.5 Postavenie komunitného centra v kontexte iných verejných služieb

Jedným zo základných poslání komunitného centra je pomoc užívateľovi sociálnej služby pri sprostredkovaní a pri využívaní inej verejnej služby podľa jeho potrieb, schopností a cieľov v záujme budovania komunitných sociálnych služieb. Čerešníková a kol. (2016, s. 33) však upozorňujú na nasledujúce skutočnosti. „Komunitné centrum **nenahrádza** inštitúcie, ktoré poskytujú bežne služby verejnosti v danej lokalite (napr. základné školy, materské školy, úrady práce, sociálnych vecí a rodiny, pastoračné centrá, záujmové kluby, centrá voľného času a pod.), a **nevytvára paralelný systém** rovnakých služieb pre obyvateľov sociálne vylúčenej lokality. Nesupluje iné zariadenia sociálnych služieb. V rámci aktivít komunitnej rehabilitácie **aktívne sieťuje a spolupracuje** so všetkými relevantnými subjektmi na úrovni sídelnej komunity. Napomáha začleňovaniu vylúčených skupín do ich štruktúr a aktívne podporuje členov rôznych skupín (najmä vylúčených) vo využívaní ich služieb. **Sprostredkováva** služby iných odborníkov alebo inštitúcií (napr. Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, obec/mesto/vyšší územný celok, zariadenia sociálnych služieb, zariadenia sociálnoprávnej ochrany detí, zariadenia rezortu školstva a spravodlivosti atď.).“

„Komunitné centrum nenahrádza inštitúcie, ktoré poskytujú bežne služby verejnosti v danej lokalite (napr. škola; škôlka; Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny; záujmové kluby; Centrá voľného času; atď.) a nevytvára paralelný systém služieb pre obyvateľov sociálne vylúčenej lokality. S týmito inštitúciami naopak spolupracuje, napomáha pri začleňovaní klientov do ich štruktúr a aktívne podporuje klientov vo využívaní ich služieb. Pokiaľ komunitné centrum nemôže svojím rozsahom, odbornosťou či kompetentnosťou pokryť potreby užívateľov služieb, sprostredkováva pre nich služby iných odborníkov alebo inštitúcií“ (štandardy KC, 2014, s. 15).

Komunitné centrum môže **spolupracovať** s nasledujúcimi subjektmi (Čerešníková a kol., 2016):

- **zariadenia a subjekty sociálnej pomoci** – terénni sociálni pracovníci a ich asistenti, zariadenia sociálnych služieb, zariadenia sociálno-právnej ochrany a sociálnej kurately, občianske hliadky, mediátori a probační úradníci, neziskové organizácie, registrované cirkvi, charity...
- **orgány verejnej správy s pôsobnosťou v oblasti sociálnej pomoci** – orgány samosprávy (obec, mesto, VÚC), orgány štátnej správy (ÚPSVaR, MPSVaR SR a pod.), referáty poradensko-psychologických služieb, Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, Sociálna poisťovňa, ombudsmani/ky...

- **orgány činné v trestnom konaní a silové zložky** – Ústav pre výkon väzby a Ústav pre výkon trestu odňatia slobody (najmä Ústav pre výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých), policajné zložky, colníci...
- **zdravotníci a zdravotnícke inštitúcie** – nemocnice, polikliniky, zdravotné strediská, regionálny úrad verejného zdravotníctva, praktickí a odborní lekári, zdravotné poisťovne, pracovníci v oblasti zdravia a osvetly...
- **vzdelávacie inštitúcie** – predškolské a školské zariadenia, výchovné zariadenia, školský klub detí, reedukačné zariadenia, diagnostické centrá, liečebno-výchovné sanatóriá, centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrá špeciálnopedagogického poradenstva, stredné školy, vysoké školy...
- **d'alšie subjekty** – sociálne a obecné podniky, banky, sponzori, personálne agentúry, nebankové subjekty, záujmové spolky...

Zhrnutie

- ℵ **V rámci komunitnej práce** ide o podporu aktivít členov miestnej komunity k svojpomocnému riešeniu sociálnych problémov v rámci miestneho spoločenstva, najmä rozvojom sociálnych služieb.
- ℵ **V rámci komunitnej rehabilitácie** ide o koordináciu činnosti subjektov, ktorými sú najmä rodina, obec, vzdelávacie inštitúcie, poskytovatelia služieb zamestnanosti, poskytovatelia sociálnych služieb a poskytovatelia zdravotnej starostlivosti.
- ℵ **Cieľom komunitnej rehabilitácie** je obnova alebo rozvoj fyzických schopností, mentálnych schopností a pracovných schopností fyzickej osoby v nepriaznivej sociálnej situácii a podpora jej začlenenia do spoločnosti.
- ℵ Na účel vykonávania komunitnej práce a komunitnej rehabilitácie sa môžu zriaďovať **komunitné centrá**.
- ℵ Komunitné centrum ako **sociálnu službu krízovej intervencie** môžeme chápať jednak ako **samostatnú sociálnu službu** a zároveň aj ako **systém odborných činností a ďalších činností**, ktorý v sebe spojuje prvky sociálnej práce, komunitnej práce a komunitnej rehabilitácie.
- ℵ Sociálna služba Komunitné centrum môže byť preto poskytovaná *ambulantnou* formou, ktorá sa poskytuje priamo v komunitnom centre, a/alebo *terénnou formou* prostredníctvom terénnych programov.
- ℵ Komunitné centrum patrí medzi služby s **nízkoprahovým charakterom**, čo znamená, že je dostupné pre všetkých záujemcov a zároveň je zacielené na sprístupňovanie iných služieb podľa potrieb cieľových skupín.
- ℵ Poslaním komunitného centra je prostredníctvom *poskytovania komplexných, odborných činností, iných činností a aktivít prispieť k sociálnemu začleňovaniu* osôb sociálne vylúčených ako na *individuálnej*, tak aj na *lokálnej úrovni*.
- ℵ Komunitné centrum svojou činnosťou plní viacero cieľov.

- ℵ **Ciel'ovou skupinou** komunitného centra sú *osoby v nepriaznivej sociálnej situácii*, ktorú zákon definuje ako „ohrozenie fyzickej osoby sociálnym vylúčením alebo obmedzenie jej schopnosti spoločensky sa začleniť a samostatne riešiť svoje problémy.“
- ℵ Ciel'ové skupiny komunitného centra sa vyznačujú svojimi špecifikami.
- ℵ V komunitnom centre sa poskytujú **odborné činnosti, iné činnosti a aktivity**.
- ℵ V kontexte iných verejných služieb má služba Komunitné centrum svoje konkrétne postavenie.

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Objasnite pojmy komunitná práca a komunitná rehabilitácia.
2. Špecifikujte komunitné centrum.
3. Vysvetlite, čo to znamená, že sa prostredníctvom komunitného centra realizuje práca v komunite a práca s komunitou.
4. Čo je poslaním komunitného centra?
5. Špecifikujte cieľové skupiny komunitného centra.
6. Opíšte formy pomoci pri príprave na školskú dochádzku a vyučovanie, ktoré môže komunitné centrum realizovať.
7. Vymenujte aktivity a programy, ktoré môže komunitné centrum vykonávať prostredníctvom preventívnej činnosti.
8. Uveďte spôsoby, ktorými môže komunitné centrum zabezpečovať záujmovú činnosť.
9. Obhájte postavenie komunitného centra v kontexte iných verejných služieb.

10 Nízkoprahové kluby pre deti a mládež

Nízkoprahový klub/program je „jednou z činností, prostredníctvom ktorých môže byť realizovaná práca s deťmi a mládežou v rámci *nízkoprahovej sociálnej služby pre deti a rodinu*, ako aj v rámci *komunitných centier*“ (Hapalová, 2017, s. 2).

Nízkoprahové programy pre deti a mládež „predstavujú komplex stacionárne alebo terénne poskytovaných služieb, ktoré sú pre klienta ľahko dostupné (v čo najprirodzenejšom prostredí) a nekladú na neho vysoké nároky (finančné, psychologické, časové, fyzické, technické...). Ich cieľom je vytvárať podmienky na nadviazanie kontaktu a konkrétnu prácu s jednotlivcami (a sociálnymi skupinami), ktorí sa vyhýbajú štandardnej inštitucionálnej pomoci alebo ju aktívne nevyhľadávajú a u ktorých je dôvodný predpoklad nutnosti a účelnosti takejto pomoci“ (Herzog, Klíma, Éthum 2003, in Mikulič, 2008).

10.1 Objasnenie podstaty a významu nízkoprahovosti

Okrem špecifik detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré sme opísali v kapitole 3, môžu mať tieto deti podľa Šandora (2004, s. 153) ešte nasledujúce spoločné znaky: „neschopnosť alebo nechť vyhľadať a využiť inštitucionalizovanú pomoc, keď by ju potrebovali, a neschopnosť alebo nechť zaradiť sa do rôznych voľnočasových programov, ktoré sú v aktuálnej ponuke detských a mládežníckych organizácií.“ Dôvodom môžu byť podľa autora (tamže) existujúce *bariéry (tzv. prahy)*, ktoré ponúkaný program alebo organizácia vedome (v prípade, že chce oddeliť svoju cieľovú skupinu od iných) alebo nevedome vytvára. V podstate tu môžeme hovoriť o deťoch a mládeži, ktoré prepadávajú cez sieť voľnočasových, krúžkových alebo poradensko-psychologických programov.

Podľa Metodiky komunitných centier, nízkoprahových denných centier a nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu (2015, s. 24) „názov „**nízkoprahový**“ klub/program odráža základnú charakteristiku služby, ktorá spočíva v snahe o maximálnu možnú dostupnosť pre tých, ktorí ju potrebujú. Pri nastavovaní služby sa teda usilujeme o odstránenie časových, priestorových, psychologických, finančných a ďalších bariér, ktoré by deťom mohli brániť využívať priestory nízkoprahového klubu a ponuku aktivít/služieb v ňom.“

Ako dodáva Šandor (2004, s. 153), „prah môže vytvárať samotná organizácia, jej pracovníci, ale bariéry si môže stavať aj dieťa samo, prípadne jeho rodina alebo rovesníci,“

pričom uvádza nasledujúce konkrétne príklady. Medzi *bariéry, ktoré môže vytvárať samotné zariadenie alebo program*, zaraďuje prísny a komplikovaný systém pravidiel a sankcií, podmienku pravidelnej účasti na stretnutiach a programe, podmienku registrácie a členstva v organizácii, príliš štruktúrovaný program, podmienku aktívnej účasti na aktivitách, finančnú náročnosť programu, náboženský charakter organizácie alebo programu či poradensko-psychologický charakter programu. Medzi *bariéry, ktoré si môže vytvoriť dieťa samotné*, uvádza strach z novej skupiny, obavy z nútenia do účasti v aktivitách, ktoré dieťa nezaujímajú/nehce, alebo strach z „označkovania“ dieťaťa práve v prípadoch, ak ide o organizácie s náboženským pozadím.

Hapalová (2017, s. 3) ako konkrétne príklady prekážok uvádza „nehodne nastavený čas aktivít (napríklad hneď po tom, ako sa im skončí vyučovanie v škole), povinnosť priniesť vyplnenú prihlášku od rodičov, povinnosť pravidelnej účasti na aktivitách, nekorešpondovanie ponuky klubu s ich potrebami či záujmami alebo príliš direktívny prístup pracovníkov či prísne nastavenie pravidiel.“

Šandor (2004) ďalej medzi **faktory**, ktoré môžu **prispievať k zvyšovaniu alebo znižovaniu prahov**, uvádza:

- zariadenie sa (ne)nachádza v lokalite, odkiaľ pochádza väčšina jeho návštevníkov,
- zariadenie sa (ne)snaží priblížiť sa čo najbližšie dieťaťu – spôsobom komunikácie, programom, vybavením a samotným situovaním zariadenia v lokalite,
- zariadenie (ne)má vchod priamo z ulice,
- zariadenie (ne)má samostatný vchod – dieťa (ne)musí do klubu prichádzať okolo vrátnika, prípadne prechádza cez chodby budovy a (ne)stretáva sa s pracovníkmi iných oddelení alebo programov,
- zariadenie (nie) je prepojené s takým typom inštitúcie, ktorá by znižovala prístupnosť do neho (napr. úrady, polícia, škola),
- klub (ne)zdieľa priestor s inou organizáciou odlišného typu a zamerania, ktorá má iné očakávania a predstavy o práci, s deťmi, vybavením interiéru a pod.

10.2 Zásady/princípy nízkoprahovosti

Spôsobov, ako sa dajú uvedené bariéry prekonať, je niekoľko, Šandor (2004, s. 153) hovorí o tzv. **princípe nízkeho prahu**, pričom „nízkoprahovosť“ je v tomto kontexte myslená ako maximálna možná dostupnosť zariadenia a jeho služieb pre klientov.

Znižovať „prahy“ a prípadné bariéry pri vstupe do klubu/programu pomáhajú podľa Bartoňovej, Šandora a kol. (2005) nasledujúce **zásady/princípy**:

- **prostredie klubu je svojím charakterom a umiestnením blízke prirodzenému prostrediu detí a mládeže** – ideálne je, aby bolo zariadenie dostupné tak pre deti a mládež z vylúčenej/segregovanej lokality, ako aj deťom a mládežou zo zvyšných častí danej obce alebo mesta. Rovnako treba myslieť na to, aby bola otváracia doba klubu v maximálnej možnej miere prispôbená potrebám a možnostiam cieľovej skupiny.

Blížkosť a prirodzenosť prostredia v zariadení však možno dosiahnuť aj zapojením cieľovej skupiny do jeho príprav či úprav, napr. deti a mládež môžu s pracovníkmi zariadenia spoločne vymalovať steny, opraviť starší nábytok, spolurozhodovať o výbere farieb, rozmiestnení nábytku a pod.;

- **pravidelná dochádzka nie je podmienkou** – od klientov sa nevyžaduje žiadna ich registrácia, členstvo či vyplňanie prihlášok, ktoré by ich viazalo k systematickej účasti v zariadení. To dáva možnosť účasti aj tým, ktorí by mohli mať s pravidelnou dochádzkou problémy (či už z dôvodu vlastného nastavenia, alebo z dôvodu rodinnej či sociálnej situácie). Nízkoprahový klub sa tým odlišuje od iných zariadení pre deti a mládež (centrum voľného času, školský klub detí, základná umelecká škola), ktoré majú štruktúrovaný program, pevne stanovený čas a obsah stretnutí;
- **prípustná je pasivita klientov** – pracovníci klubu by mali umožniť deťom a mládeži prítomnosť v zariadení aj v prípade, že sa nechcú zapojiť do žiadnej organizovanej aktivity. Môžu využiť dostupné vybavenie klubu, rozprávať sa s ostatnými klientmi či pracovníkmi alebo len zostať pasívni a využiť bezpečný priestor, ktorý im klub ponúka. Zapojenie sa do akejkoľvek aktivity či využitie ponúkaných služieb je dobrovoľné;
- **bezplatné služby** – ako v prípade všetkých služieb komunitného centra je aj nízkoprahový klub pre klientov poskytovaný bezplatne. V prípade niektorých nadštandardných aktivít môže mať komunitné centrum vypracovaný systém ich „spoplatnenia“ prostredníctvom výmeny za body, fiktívnu menu alebo činnosti v prospech centra;
- **anonymita klientov** – deti a mládež ako klientela služieb a činností, ktoré klub zabezpečuje, nie sú nútení uvádzať svoje meno alebo iné osobné údaje. Táto podmienka sa však netýka nadštandardných aktivít (napr. výletov, táborov a pod.), kde je z bezpečnostných dôvodov nevyhnutná registrácia klientov a v prípade detí mladších ako 18 rokov aj potrebný písomný súhlas rodiča alebo zákonného zástupcu;
- **rovnosť príležitostí** – pri poskytovaní služby sa medzi klientmi nerobia rozdiely na základe pohlavia, etnicity, náboženskej orientácie, sexuálnej orientácie, miesta, z ktorého klient pochádza, majetku či jazyka. Rešpektuje sa individualita jednotlivých klientov, službu môže využiť ktorýkoľvek klient, ak svojím správaním neohrozuje ostatných a neporušuje stanovené pravidlá klubu;
- **podpora participácie a nezávislosti klientov** – podpora spoluúčasti detí na aktivitách klubu je veľmi významným prvkom aktivizácie klientov a podpory preberania zodpovednosti za svoje konanie. Okrem už spomínaného podieľania sa na vzhľade priestorov by mali mať klienti možnosť ovplyvňovať program klubu, ako aj jeho pravidlá. Pod nezávislosťou možno chápať snahu klubu o takú prácu s klientmi, ktorá podporuje ich zapojenie do bežných zariadení pre deti a mládež, ak sú v lokalite dostupné, a o snahu nevytvárať u klientov závislosť na sociálnych službách komunitného centra;
- **nízkoprahové naladenie pracovníkov** – vypovedá o nastavení pracovníkov smerom ku klientom, ktoré by malo byť prijímajúce, neodsudzujúce a zároveň by malo

klásť na klientov iba také nároky, ktoré dokážu naplňať na základe ich individuálnych schopností a možností. Pracovník nízkoprahového klubu plní voči dieťaťu rolu sprievodcu alebo spoločníka. Nie je vedúcim programu, vychovávateľom či dozorcom. Je partnerom, ktorý podľa Šandora (2004) plní niekoľko základných úloh:

- byť v priestoroch klubu vyhradených pre deti a ak ho tie požiadajú o účasť v ich aktivite, zúčastňovať sa aktivít a programu;
- dohliadať na bezpečnosť detí v zariadení (napr. pri aktivitách na lezeckej stene);
- požičiavať a prijímať materiál, vybavenie a náradie klubu za stanovených podmienok;
- ak má príležitosť, tak nadväzovať s deťmi kontakt a komunikovať s nimi;
- ak ho dieťa požiadá o konkrétnu pomoc, informáciu či sprevádzanie, snaží sa naplniť tie očakávania, ktoré sú v jeho kompetencii, v súlade s pravidlami klubu a právnymi normami.

Asociácia nízkoprahových programov pre deti a mládež v rámci minimálnych štandardov nízkoprahových programov pre deti a mládež uvádza princíp **volný príchod a pohyb klientov** – klienti majú možnosť voľného príchodu do klubu a odchodu z neho. Počas otváracích hodín nebráni klientom v príchode a odchode napríklad guľa na dverách, vrátnica, zvonček a pod. V teréne klienti môžu voľne prichádzať alebo odchádzať počas trvania služby terénneho pracovníka. Prevádzkové hodiny klubu sú zverejnené na viditeľnom mieste. V teréne sú klienti informovaní, kedy a kde máva službu terénny pracovník.

10.3 Cieľové skupiny nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež

Cieľovou skupinou nízkoprahového klubu sú „deti a mládež, ktoré sa ocitli v nepriaznivej sociálnej situácii, sú ohrozené sociálnym vylúčením a ktoré štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti buď sami nevyhľadávajú, alebo im nie sú dostupné. Sú určené tiež rizikovým deťom a mládeži, ktoré z rôznych dôvodov nevyužívajú bežne dostupnú ponuku voľnočasových, vzdelávacích a záujmových aktivít, trávajú svoj voľný čas „na ulici“, kde sú vo zvýšenej miere vystavené riziku rozvoja sociálno-patologického správania“ (Hapalová, 2017, s. 2).

Mikulič (2008) za cieľovú skupinu nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež považuje predovšetkým deti a mládež, ktorí prežívajú nepriaznivé sociálne situácie. Sú to okolnosti, v ktorých sa môžu ocitnúť dôsledkom obmedzujúcich životných podmienok, konfliktných spoločenských pomerov, záťažových situácií, krízovej situácie, a nie sú schopní sami si zabezpečiť a uspokojovať svoje životné potreby, ktoré nie sú zaistené ani inak. Prechádzajú obdobím dospievania, nemajú ešte plne vytvorené sociálne návyky a sú v období života, keď si budujú vlastnú identitu.

Kolektív autorov (2005) hovorí o cieľovej skupine ako o ľuďoch, ktorí sa ocitli a/alebo žijú v nasledujúcich troch životných situáciách:

1. **konfliktné spoločenské okolnosti** – cieľová skupina sa so svojím konaním a správaním dostáva do rozporu so spoločenskými, právnymi a kultúrnymi normami. Môžeme sem zaradiť deti a mládež, u ktorých sa objavuje drobná kriminalita, násilné prejavy, vandalizmus, záškoláctvo, úteky, zneužívanie návykových látok, domáce násilie, trestné stíhanie atď. Do konfliktných situácií sa môžu dostať mladí ľudia, ktorí sú členmi rôznych skupín, ktoré majú vyhranený životný štýl alebo trávajú voľný čas spôsobom, ktorý väčšinová spoločnosť akceptuje len málo alebo vôbec;
2. **náročné životné situácie** – sú situácie, v ktorých sa cieľová skupina zložito alebo ťažko orientuje, je pre ňu ťažké ich riešiť svojimi silami alebo potrebuje v takýchto situáciách pomoc, ktorú jej nedokáže alebo nevie poskytnúť nikto z ich blízkych. Môžu to byť problémy s dospievaním, ktoré sú typické pre väčšinu dospievajúcich, no nie každý má vhodné podmienky na to, aby sa s nimi zdravo a bez následkov vyrovnal. Pochybnosti o svojej hodnote a jedinečnosti, neprijatie rovesníkmi, problémy s autoritami, s rodičmi a pod. môžu vážne ohroziť ďalší vývin a životné smerovanie klientov. Medzi náročné životné udalosti možno zaradiť aj partnerské nezhody rodičov, rozpad rodiny, problémy súvisiace s výberom školy, prípadne zamestnania, získanie prostriedkov na obživu, problémy s bývaním, zneužívanie a rôzne zložité situácie v rodine, škole a medzi rovesníkmi;
3. **obmedzené životné podmienky** – cieľová skupina sa ocitá v prostredí, ktoré svojím charakterom spôsobuje obmedzenie psycho-sociálnych zručností. Môže to byť nepriaznivé rodinné alebo sociálne prostredie. Sú to podmienky, ktoré vytvárajú alebo podporujú izoláciu jednotlivca, neschopnosť adaptovať sa, nadväzovať primerané vzťahy, absenciu zmysluplných záujmov, pocity odcudzenia, malé alebo neuspokojivé možnosti seberealizácie.

Kolektív autorov (2005) spomína aj ďalšie (doplňkové) charakteristiky cieľovej skupiny, a to:

- nevedomujú si potrebu odbornej pomoci, a preto nevyhľadávajú bežné a štandardné formy služieb (napríklad rôzne typy poradní, krízové centrá),
- nevedia alebo sa nechcú zaradiť do voľnočasových programov, ktoré ponúkajú mládežnícke a športové organizácie,
- nevedia tráviť svoj voľný čas zmysluplne.

10.4 Ciele nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež

Cieľom realizácie nízkoprahových klubov/programov je podľa Metodiky komunitných centier, nízkoprahových denných centier a nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu (2015, s. 24) predovšetkým:

1. „prostredníctvom nízkoprahovej aktivity realizovať primárny kontakt profesionálnych pomocných štruktúr s členmi cieľovej skupiny, ktorí z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov nevyužívajú bežné profesionálne služby a sprístupniť im odborné služby v nízkoprahovom prostredí,

2. poskytnúť deťom a mládeži priestor pre bezpečné a zmysluplné trávenie voľného času ako alternatívu k životu „na ulici“,
3. vytvárať podmienky pre budovanie kontaktov a odstraňovanie bariér medzi rôznymi skupinami v komunite prostredníctvom spoločnej účasti na aktivitách,
4. zvyšovať kompetencie detí a mládeže, rozvíjať ich životné zručnosti, schopnosti a znalosti prostredníctvom neformálneho vzdelávania a záujmovej činnosti,
5. poskytovať deťom a mládeži pomoc pri riešení obťažných a nepriaznivých životných situácií,
6. zvyšovať osobnú motiváciu detí a mládeže, ich zodpovednosť za vlastný rozvoj,
7. podporiť aktivizáciu cieľovej skupiny a jej participáciu ako na dianí v klube, tak aj v rámci širšej spoločnosti,
8. posilniť prevenciu sociálno-patologických javov a rizikového správania (napr. záškoláctva, delikvencie, závislostí), ktoré ohrozujú deti a mládež,
9. zvyšovať záujem a informovanosť detí a mládeže o možnostiach vzdelávania, aktívneho trávenia voľného času a možnostiach seberealizácie,
10. znižovať riziká, vyplývajúce zo sociálneho vylúčenia a diskriminácie.“

Šandor (2004, s. 154) uvádza nasledujúce **ciele**:

1. „pomoc pri prekonávaní životných problémov detí a mládeže, ochrana ich práv, rozvoj životných zručností,
2. aktivizácia cieľovej skupiny k zmysluplnému tráveniu voľného času, poskytovanie podmienok pre zmysluplné trávenie času v bezpečnom prostredí,
3. predchádzanie, zabránenie a obmedzenie sociálno-patologických javov spôsobovaných cieľovou skupinou alebo v samotnej cieľovej skupine.“

Základným a rozhodujúcim cieľom nízkoprahových zariadení pre deti a mládež je zlepšenie kvality života cieľovej skupiny; Bartoňová, Šandor a kol. (2005) hovoria o zlepšení životnej situácie detí a mladých ľudí. **Cieľom** by preto malo byť sprevádzať ich, ponúkať alternatívne možnosti riešenia životných situácií, rozširovať socializačné príležitosti a vytvárať vhodné podmienky na ich zdravý a nekonfliktný rast. Pomáhať klientovi spoznávať alternatívne možnosti a spôsoby využívania voľného času, nové hodnoty, spôsoby komunikácie a riešenia konfliktov, pomáhať mladým ľuďom prekonávať každodenné i náročnejšie problémy či plánovať a realizovať pozitívne zmeny v ich živote. Treba mať pritom na pamäti, že ich prijatie alebo odmietnutie je ponechané na slobodnej vôli klienta, ktorého nemôžu pracovníci zariadenia do ničoho nútiť. Účelom nízkoprahových služieb pre deti a mládež nie je podľa Mikuliča (2008) primárne riešiť a odstraňovať problémy, ktoré klienti spôsobujú, ale pomáhať im riešiť problémy, ktoré majú.

10.5 Obsahové zameranie nízkoprahových klubov/programov pre deti a mládež

Šandor (2004, s. 153–154) uvádza, že „nízkoprahovou službou môže byť stacionárne (v budove) alebo v teréne (na ulici, na dvore, pred bytovkou) poskytovaná služba, ktorá je pre klienta ľahko dostupná a nekladie na neho vysoké požiadavky (finančné, psychologické, časové, fyzické, technické...)“.

Metodiky komunitných centier, nízkoprahových denných centier a nízko-prahových sociálnych služieb pre deti a rodinu (2015, s. 24–25) v rámci napĺňania obsahu nízkoprahových klubov/programov uvádzajú poskytovanie nasledujúcich služieb a realizovanie aktivít a činností:

- 1. pobyt detí v klube** – nízkoprahový klub poskytuje bezpečný priestor pre deti a mládež, kde môžu tráviť svoj voľný čas. Klub môže tvoriť jedna alebo viacero miestností, ktoré sú vybavené miestom na sedenie (stoly, stoličky, gauč a pod.), rôznymi typmi spoločenských hier (stolové hry, karty, pexeso atď.), pomôckami na výtvarné a tvorivé aktivity (papier, ceruzky, farby, rôzne výtvarné materiály), pomôckami na športové aktivity (napr. lopty, stolný futbal, šípky, pingpongový stôl), knižnicou, CD prehrávačom a pod. Súčasťou klubu môže byť počítačová miestnosť, výtvarná dielňa, hudobná skúšobňa a ďalšie. Okrem finančných a priestorových možností daného komunitného centra by vybavenie klubu malo reflektovať potreby a preferencie používateľov. Je dôležité umožniť deťom a mládeži pobyt v klube aj bez zapájania sa do pripravených aktivít, prípadne im umožniť, aby v klube realizovali vlastné osobné aktivity (napr. si na počítači vypracovali domácu úlohu do školy, počúvali hudbu, kreslili si a pod.). Ak sa používatelia cítia v klube bezpečne a prijatí, považujú ho za „svoj“ priestor, otvára to pracovníkom komunitného centra príležitosti na ďalšiu prácu s deťmi a mládežou (napr. poskytovanie poradenstva pri riešení osobných problémov, zapojenie do cieľných preventívnych aktivít a podobne). Zároveň je pravdepodobné, že budú čas tráviť v klube a nie „na ulici“, kde môžu byť vystavení rôznym rizikám;
- 2. kontaktná práca** – má najčastejšie podobu rozhovoru v klube alebo v prirodzenom prostredí používateľa (na ulici, pri škole, v parku). Jej cieľom je nadviazanie kontaktu, vytvorenie vzájomnej dôvery a podmienok na poskytovanie ďalších odborných činností a realizáciu intervencií. Príkladom môže byť nadviazanie prvého kontaktu s potenciálnym používateľom sociálnej služby (napr. oslovenie skupinky mladých ľudí postávajúcej pred obchodom), predstavenie ponuky komunitného centra či nízkoprahovej sociálnej služby pre deti a rodiny (kde sa nachádza, aké aktivity v ňom prebiehajú, kedy je otvorené) a zistenie potrieb (čo im v obci chýba, čo by im komunitné centrum mohlo ponúknuť). Asociácia nízkoprahových programov pre deti a mládež v rámci minimálnych štandardov nízkoprahových programov pre deti a mládež uvádza, že cieľom kontaktnej práce je v danom momente na danom mieste vytvoriť priestor na realizovanie služby. Na to, aby pracovník mohol klientovi poskytovať ďalšie služby, je preto nevyhnutné: nadviazať prvý kontakt; zistiť

potreby klienta (často ich spočiatku nevie definovať); *predstaviť ponuku zariadenia* (klient na začiatku zväčša nevie väčšinu ponúk využívať, predovšetkým sociálne služby); *stanoviť a upevňovať vzájomné hranice, vybudovať obojstrannú dôveru*;

3. **situačná intervencia** – realizuje sa najmä formou zasiahnutia do situácie alebo riešenia problému, ktorý vznikol v klube, pričom okrem vyriešenia aktuálneho problému je dôležitý dlhodobější výchovný efekt pracovnickej intervencie (napríklad zmena správania a postojov používateľ'ov). Problém sa môže týkať konfliktu medzi deťmi, porušenia pravidiel a pod.;
4. **krízová intervencia** – ide o podporu a pomoc pri riešení akútnej krízovej situácie, ktorá vznikla v živote dieťaťa alebo mladého človeka. Rozsah intervencie závisí od kvalifikácie pracovníka na tento typ práce s používateľ'om, avšak vždy sa snaží používateľa stabilizovať, upokojiť, pomôcť mu zorientovať sa v situácii a nájsť praktické riešenie (čo urobí, keď odíde z klubu, kam pôjde, na koho sa môže obrátiť – má v živote blízku osobu);
5. **základné poradenstvo** – odohráva sa formou rozhovoru s používateľ'om, ideálne v samostatnej miestnosti. Týka sa najčastejšie problémov vo vzťahoch, v rodine, v škole, voľného času, sexuálneho života, zdravia, práce/brigád a pod. Zahŕňa pomoc používateľ'ovi v zorientovaní sa v danej situácii, ponuku informácií a rôznych spôsobov riešenia problému spolu s ich pravdepodobnými výsledkami. Okrem riešenia aktuálneho problému by sa poradenstvo malo zameriavať na zvyšovanie kompetencie používateľa v budúcnosti riešiť podobné problémy samostatne;
6. **sprostredkovanie ďalších služieb s prípadným sprievodom** – pracovníci nízkoprahového klubu by mali používateľ'om vedieť sprostredkovať a odporučiť ďalšie služby, ktoré ponúka komunitné centrum (doučovanie, záujmové aktivity, špecializované poradenstvo a pod.). Keďže však komunitné centrum nemusí poskytovať všetky sociálne služby, ktoré deti a mládež potrebujú, je vhodné, aby v prípade potreby a záujmu používateľ'ov vedeli pracovníci odporučiť iného odborníka alebo zariadenie (napr. psychológa). Ideálne je, ak ide o odborníka, s ktorým má komunitné centrum alebo nízkoprahová sociálna služba pre deti a rodiny vybudovanú dlhodobějšíu spoluprácu a pozná jeho prístup, aby sa nestalo, že používateľ stratí dôveru nielen k inštitúcii, do ktorej sme ho poslali, ale aj k samotnému komunitnému centru a jeho pracovníkom. Ak má používateľ alebo jeho rodič obavy alebo strach z komunikácie s inštitúciami, pracovníci by mali byť pripravení kontakt sprostredkovať alebo ho do inštitúcie sprevádzať;
7. **poskytovanie informácií** – môže prebiehať tak ústnou, ako aj písomnou formou, napr. letáky, plagáty, vytlačenie konkrétnych údajov a pod. Informácie sa môžu týkať rôznych oblastí, ako napr. možností vzdelávania, brigádnickej práce, zdravia (riziká užívania drog, bezpečný sex), sociálno-právnej oblasti a pod.;
8. **voľnočasové aktivity** – na rozdiel od krúžkov realizovaných v centrách voľného času či v základných umeleckých školách nie je záujmová činnosť a rozvoj špecifických zručností primárnym cieľom nízkoprahového klubu, ale skôr prostriedkom na nadviazanie kontaktu a ďalšiu prácu s používateľ'mi. Ako uvádza Šandor (2004),

všetky voľnočasové aktivity a programy slúžia ako prostriedok na vytvorenie kontaktu s dieťaťom. Ich zmyslom je odbúrať psychologické a komunikačné bariéry medzi dieťaťom a pracovníkom a zároveň pomáhajú vytvárať vzťah založený na dôvere a bezpečí, ktorý je nevyhnutným predpokladom k následnej práci a pomoci. Voľnočasové a záujmové aktivity v nízkoprahovom klube môžu mať rôznu mieru štruktúrovanosti: od *jednoduchých aktivít*, ktoré používatelia realizujú samostatne a pracovník im len požičia vybavenie (napr. športové pomôcky, výtvarné pomôcky či prehrávač na počúvanie hudby), cez *aktivity, pri ktorých používatelia prídu s nápadom* a pracovník im ho pomôže zrealizovať (napr. zriadenie hudobnej skúšobne a nácviky kapely), až po *špecificky zamerané dielne či krúžky*, ktoré môžu byť jednorazové, ale aj pravidelné (napr. keramická dielňa, počítačový krúžok a pod.). Je vhodné, aby mali pracovníci klubu na každý deň pripravenú ponuku voľnočasových aktivít pre používateľov, ktoré sa však môžu meniť a prispôbovať aktuálnym potrebám (napr. podľa počtu používateľov, ktorí v ten deň prídu do klubu a ktorí sa do aktivity rozhodnú zapojiť, ich veku a pod.). Aktivity okrem spestrenia voľného času používateľov môžu vytvárať priestor na neformálne vzdelávanie. Zároveň by sa mali pracovníci usilovať o to, aby používatelia trávili svoj voľný čas zmysluplne aj mimo klubu. S týmto cieľom im môžu požičiavať pomôcky (športové vybavenie, knihy a pod.). Klub tak môže používateľom ponúkať nielen aktivity, ktoré by pre nich (napr. pre ich finančnú náročnosť) boli inak nedostupné, ale môže u nich rozvíjať aj schopnosť samostatne si vytvárať zaujímavú a bezpečnú náplň voľného času. Zároveň treba dať pozor na to, aby aktivity len nereplikovali to, čo už je dostupné v obci/meste (napr. v CVČ, na základnej škole, v ZUŠ);

- 9. nadštandardné alebo mimoriadne aktivity** – súčasťou nízkoprahového klubu môžu byť aj rôzne mimoriadne a nadštandardné aktivity realizované v klube (napr. karneval, diskotéka, športový turnaj, pyžamová párty, premietanie filmov, oslavy Dňa detí či Medzinárodného dňa Rómov a pod.) alebo mimo neho (výlety, exkurzie, víkendovky, tábory). Cieľom mimoriadnych aktivít je podpora pozitívnej motivácie detí a mládeže. Výlety a pobytové aktivity okrem toho sledujú zámer podpory kontaktu so širším sociálnym prostredím a rozvoj schopnosti orientácie mimo prostredia sociálne vylúčenej lokality. Do prípravy a realizácie mimoriadnych aktivít je veľmi vhodné zapájať používateľov, dobrovoľníkov, ale aj rodiny detí;
- 10. preventívne aktivity** – cieľom preventívnych aktivít je predchádzanie, zabraňovanie a zmierňovanie následkov rizikového správania, ktoré sa vyskytuje u cieľovej skupiny detí a mládeže v danej lokalite. Zameriavajú sa na poskytovanie pravdivých informácií o tom, aké následky môže mať určitá činnosť (napr. užívanie návykových látok, predčasný a nechránený pohlavný styk, gamblerstvo, záškoláctvo a predčasné ukončovanie vzdelávania), ktorou sú používatelia reálne ohrození alebo ktorú už praktizujú. Spôsob realizácie preventívnych aktivít by mal odrážať nastavenie cieľovej skupiny a byť pre ňu dostatočne atraktívny. Najmä pri ucelenejšom preventívnom programe, týkajúcom sa konkrétnej témy, je vhodné kombinovať viacero spôsobov prezentácie preventívnej aktivity: napr. rozhovory s pou-

živateľmi, otvorená diskusia v skupine, plagáty a letáky (alebo spoločná tvorba plagátov), premietanie filmu s danou tematikou a následná diskusia, beseda so zaujímavým človekom, ktorého sa daná téma dotýka (alebo dotýkala), tvorba komiksu k danej téme, vedomostný kvíz a mnohé ďalšie. Podľa Šandora (2004) je dôležité, aby letáky okrem informácie o prevencii obsahovali aj všetky potrebné informácie o ďalšom postupe v prípade otázok alebo potreby pomoci. Po zrealizovaní preventívneho programu je vhodné získať spätnú väzbu od používateľov, ktorá môže odrážať hodnotenie aktivity používateľmi (novosť informácií, atraktivita prezentácie), ale aj to, či sa podarilo docieľiť zmenu pohľadu, postoja či dokonca správania u používateľov (napr. formou dotazníka, mapujúceho vedomosti používateľov v danej oblasti, ktorý administrujeme pred preventívnou aktivitou a po jej skončení). Tiež môžeme požiadať o zhodnotenie zmeny dôležitých dospelých (napr. učiteľov v škole, rodičov a pod.);

- 11. terénna sociálna práca (streetwork)** – „terénny pracovník môže plniť funkciu tzv. spojky medzi klubom a ulicou pri získavaní nových detí, propagácii akcií a znižovaní prahov (približovaní klubu) či presúvaním služieb do miesta pobytu klientov, teda na ulicu. Môže tiež na ulici primárne pracovať s deťmi, ktoré javia dlhodobu nezaujímavosť o účasť v programe zariadenia a klub mu môže slúžiť ako zázemie alebo eventuálna možnosť, kam posunie „pripravené“ deti“ (Šándor, 2004, s. 154). Asociácia nízkoprahových programov pre deti a mládež vo svojich minimálnych štandardoch uvádza, že terénna sociálna práca je práca s klientom v podmienkach mimo inštitúcie (zariadenia, klubu). Usiluje sa dostať k cieľovým skupinám, preniknúť na miesta, kde sa prevažne zdržujú, kde žijú, teda čo najbližšie k ich prirodzenému prostrediu. Nie je založená na spôsobe, kde sa počíta s aktivitou jednotlivca, ktorý by mal sám prísť do inštitúcie, kde vyhľadá pomoc. Jej princíp spočíva v tom, že terénny pracovník vychádza z „bezpečia inštitúcie“ za jednotlivcom alebo skupinou do jej prirodzeného prostredia. Terénna práca môže byť časťou ponuky zariadenia, keď pracuje s rovnakou cieľovou skupinou (len v inom prostredí), plní funkciu spojky medzi zariadením a klientmi (prináša klientom potrebné informácie o programe zariadenia, čím pomáha odstraňovať napr. bariéru nedostatočnej informovanosti klientov o zariadení). Terénna práca môže ale existovať tiež ako samostatný nízkoprahový program, ktorý si žije svoj samostatný život s vlastným zázemím a so svojou špecifickou cieľovou skupinou.

Zhrnutie

↗ **Nízkoprahový klub/program** je jednou z činností, prostredníctvom ktorých môže byť realizovaná práca s deťmi a mládežou v rámci *nízkoprahovej sociálnej služby pre deti a rodinu*, ako aj v rámci *komunitných centier*.

- ℵ Nízkoprahové programy pre deti a mládež predstavujú **komplex** stacionárne alebo terénne poskytovaných služieb, ktoré sú pre klienta ľahko dostupné (v čo najprirodzenejšom prostredí) a nekladú na neho vysoké nároky (finančné, psychologické, časové, fyzické, technické...).
- ℵ Ich cieľom je vytvárať podmienky na nadviazanie kontaktu a konkrétnu prácu s jednotlivcami (a sociálnymi skupinami), ktorí sa vyhýbajú štandardnej inštitucionálnej pomoci alebo ju aktívne nevyhľadávajú a u ktorých je dôvodný predpoklad nutnosti a účelnosti takejto pomoci.
- ℵ Pojem „**nízkoprahový**“ odráža základnú charakteristiku služby, ktorá spočíva v snahe o maximálnu možnú dostupnosť pre tých, ktorí ju potrebujú.
- ℵ Znižovať „prahy“ a prípadné bariéry pri vstupe do klubu/programu pomáhajú konkrétne zásady/princípy.
- ℵ **Cieľovou skupinou nízkoprahového klubu** sú „deti a mládež, ktoré sa ocitli v nepriaznivej sociálnej situácii, sú ohrozené sociálnym vylúčením a ktoré štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti buď sami nevyhľadávajú, alebo im nie sú dostupné. Sú určené tiež rizikovým deťom a mládeži, ktorí z rôznych dôvodov nevyužívajú bežne dostupnú ponuku voľnočasových, vzdelávacích a záujmových aktivít, trávajú svoj voľný čas „na ulici“, kde sú vo zvýšenej miere vystavené riziku rozvoja sociálno-patologického správania.“
- ℵ **Nízkoprahovou službou** môže byť stacionárne (v budove) alebo v teréne (na ulici, na dvore, pred bytovkou) poskytovaná služba, ktorá je pre klienta ľahko dostupná a nekladie na neho vysoké požiadavky.
- ℵ V rámci napĺňania obsahu nízkoprahových klubov/programov ide o poskytovanie služieb a realizovanie aktivít a činností ako napr.: *pobyt detí v klube, kontaktná práca, situačná intervencia, krízová intervencia, základné poradenstvo, sprostredkovanie ďalších služieb s prípadným sprievodom, poskytovanie informácií, voľnočasové aktivity, preventívne aktivity, terénna sociálna práca...*

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Objasnite podstatu a význam nízkoprahovosti.
2. Upozornite na bariéry, ktoré môžu v práci s deťmi a mládežou vytvárať samotné zariadenia alebo programy.
3. Špecifikujte zásady/princípy nízkoprahovosti.
4. Opíšte cieľové skupiny nízkoprahových klubov/programov.
5. Vymenujte služby, aktivity a činnosti, poskytovaním ktorých sa naplňa obsah nízkoprahových klubov/programov.
6. Sformulujte služby, aktivity a činnosti, ktoré tvoria obsah nízkoprahových klubov/programov.

11 Diagnostikovanie žiaka a rodinného prostredia žiaka

V kapitole o postavení žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v školskom prostredí sme poukázali na to, že zatiaľ čo v prípade žiakov s postihnutím dokážeme hovoriť nielen o konkrétnom type postihnutia, ale aj jeho stupni; v prípade žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je doposiaľ vyriešená otázka, či sú všetci títo žiaci rovnakou mierou sociálne znevýhodnení alebo môžeme hovoriť o rôznych stupňoch sociálnej znevýhodnenosti, ktoré je potrebné v rámci ich edukácie zohľadňovať.

Cieľom záverečnej kapitoly je preto venovať pozornosť diagnostikovaní žiaka a jeho rodinného prostredia, predovšetkým využitelnými metódami a samotným indikátorom sociálnej rizikovosti rodiny, ktoré jednoznačne svedčia o tom, že miera sociálneho znevýhodnenia môže byť u každého dieťaťa iná.

11.1 Metódy využiteľné v diagnostikovaní žiaka a rodinného prostredia žiaka²⁰

Gavora (2015, s. 171) zdôrazňuje, že „rodinné prostredie signifikantne ovplyvňuje žiakové pôsobenie v škole, a to tým, že mu poskytuje istý typ citového a motivačného zázemia, materiálne vybavenie a obyčajne aj priamu učebnú pomoc. Okrem toho, že rodina poskytuje žiakovi zázemie, je aj výchovným prostredím.“

Pri diagnostikovaní žiaka a rodinného prostredia žiaka sa ako najčastejšie využívané metódy uvádzajú: **rozhovor** so žiakom, s rodičmi žiaka, starými rodičmi, súrodencami, s učiteľom/mi žiaka, spolužiakmi...; **pozorovanie** žiaka v domácom, školskom a mimoškolskom prostredí; **sociometria** s cieľom zistenia postavenia žiaka v triede; **dotazník**, ktorý môže byť určený pre samotného žiaka alebo jeho spolužiakov, učiteľov, rodičov, súrodencov...; **analýza produktov činností**; **posudzovacie škály**; **štúdium dokumentácie žiaka**; **projektívne metódy**, ktorých účelom je získavanie nepriamych údajov. V rámci projektívnych metód sa využívajú *slovné asociácie*, keď ako podnetné slová možno použiť mená členov rodiny, označenia zariadení v domácnosti, pomenovania domácich zvierat či rutinných alebo nerutinných činností, ktoré sa v domácnosti žiaka vykonávajú. Inou projektívnou metódou môže byť využitie *kresby*, do ktorej dieťa pre-

²⁰ Cieľom uvedenej podkapitoly rozhodne nie je poukázať na všetky existujúce diagnostické metódy, zameriavame sa na tie, ktoré môžu študenti a absolventi odboru sociálna pedagogika a výchovateľstvo na základe svojich kompetencií využívať.

mieta svoje skúsenosti, názory, predstavy, obavy, motívy a potreby. Dieťa v kresbe projektuje vzťahy medzi jednotlivými členmi rodiny, ktoré sa v rámci diagnostického procesu dajú vyčítať na základe určitých faktorov, akými sú napr. prítomnosť alebo neprítomnosť konkrétneho člena rodiny v kresbe, veľkosť a umiestnenie jednotlivých členov rodiny v kresbe, ich poloha a pod. Interpretáciu kresby je však vždy potrebné konfrontovať s rozhovorom s dieťaťom a rodičom. V takýchto prípadoch ide o tzv. statickú kresbu. Gavora (2015) však opisuje aj tzv. **kinetickú kresbu** D. C. Armstrongovej, ktorú na analýzu domáceho učenia sa žiaka rozpracoval Mareš. V kinetickej kresbe dieťa zobrazuje určitú aktivitu či priebeh udalostí. Možno ju preto veľmi dobre využiť ako cenný zdroj na získanie informácií o spôsobe a podmienkach domácej prípravy žiaka na vyučovanie, o spôsobe učenia, o podmienkach, ktoré má dieťa v domácom prostredí vytvorené. Inštrukcia pri zadávaní kresby je: *Nakresli, ako to u vás vyzerá, keď sa učíš, keď sa doma pripravuješ na vyučovanie. Nakresli, čo sa u vás deje, čo kto robí, keď sa učíš.*

Prvky analýzy kinetickej kresby potom sú:

1. **prostredie** – typ miestnosti (kuchyňa²¹, obývačka, detská izba, iná miestnosť), počet a druh osôb (žiadna osoba, dieťa + rodič + súrodenci, dieťa + súrodenci, dieťa + rodič, dieťa samotné), prítomnosť domácich zvierat (mačka, pes...), prítomnosť nábytku (stôl, stoličky, posteľ, gauč, stolná lampa, stropná lampa, okno, výhľad von, hračky, televízor, rádio, počítač – zapnutý, vypnutý);
2. **dieťa** – relatívna veľkosť dieťaťa (pomer medzi výškou detskej postavy a rozmerom papiera), pozícia dieťaťa (sedí na stoličke, sedí na gauči, leží na posteli, leží na koberci, je v pohybe), dominujúce činnosti dieťaťa (hrá sa, číta si, píše, hovorí, spieva, učí sa, nedá sa určiť), znázornenie zvukovej kulisy, jedlo, nápoj na dosah dieťaťa, prvky pozitívnej motivácie pri učení sa, prvky negatívnej motivácie pri učení sa;
3. **atmosféra pri učení** – príjemná, stiesnená, spôsob učenia, pomoc alebo hrozba dospělých pri učení, pomoc alebo rušenie učenia súrodencom, vyrovnávanie sa s neúspechom (dieťa sa nakreslilo so zlou známkomou v zošite – optimálne je pritom pozorovať aj jeho výraz tváre na kresbe – smutný, veselý, ľahostajný).

Princíp kinetickej kresby však možno využiť nielen na zistenie žiakových domácich podmienok pri príprave na vyučovanie, ale aj na zistenie jeho domácich podmienok v rámci spôsobu trávenia voľného času, keď by základná inštrukcia mohla znieť: *Nakresli, ako to u vás vyzerá, keď sa hráš, keď sleduješ televízor. Nakresli, čo sa u vás deje, čo kto vtedy robí.*

Ďalšou metódou, ktorú možno v rámci diagnostikovania žiaka a diagnostikovania rodinného prostredia dieťaťa využiť, je **kazuistika dieťaťa** a **kazuistika rodinného pro-**

²¹ V kapitole o sociálne znevýhodňujúcom prostredí sme písali, že niektoré zdroje ako jednu z podmienok identifikovania sociálne znevýhodňujúceho prostredia uvádzajú skutočnosť, keď dieťa nemá vlastný priestor na písanie domácich úloh a prípravu na vyučovanie.

stredia. Tak kazuistika dieťaťa, ako aj kazuistika rodinného prostredia obsahuje nasledujúce časti: anamnézu, opis prípadu, stanovenie diagnózy, návrh intervencie, prognózu a katamnézu.

Základnú štruktúru **kazuistiky dieťaťa** majú študenti zverejnenú na stránke Katedry pedagogických štúdií v sekcii Študijné informácie – informácie o štátnych skúškach, ktorú zostavili pracovníci katedry. Zároveň obsah jednotlivých častí sociálno-pedagogickej kazuistiky opisuje Liberčanová (2018) v skriptách Metódy sociálnej pedagogiky 1, ktorých rovnomenný predmet študenti absolvujú v druhom ročníku, a teda pred absolvovaním predmetu výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Z uvedených dôvodov sa kazuistike dieťaťa na tomto mieste nebudeme podrobnejšie venovať.

V **kazuistike rodinného prostredia** sa podľa Gavoru (2015, s. 172–174) zameriavame na analýzu nasledujúcich zložiek, ktorými získame obraz o domácom prostredí žiaka:

1. **základné údaje o rodine** – *zloženie rodiny* (úplnosť, počet súrodencov, ich vek, počet generácií žijúcich v domácnosti), *vek rodičov, vzdelanie rodičov, zamestnanie rodičov, typ zamestnania rodičov* (napr. práca na zmeny), *zdravotný stav členov rodiny* (fyzický, duševný),
2. **materiálne podmienky rodiny** – *bytové podmienky* (byt, dom, podnájom, veľkosť, vlastná izba žiaka alebo priestor vymedzený pre žiaka), *zariadenie domácnosti* (televízor, knižnica, počítač, internet),
3. **kultúrne zázemie** – *kultúrne záujmy rodiny, kultúrne podmienky rodiny* (dostupnosť knižnice, kina, divadla, klubu a ich využitie), *životné ciele a aspirácie*,
4. **denný režim žiaka** – *povinnosti v domácnosti* (pomoc pri domácich prácach, nakupovanie, starostlivosť o mladších súrodencov, starostlivosť o domáce zvieratá), *vstávanie, činnosti cez víkend, návšteva krúžkov, tréningov* a pod.,
5. **interpersonálny kontakt** – *komunikácia s dieťaťom* (intenzita, pravidelnosť), *typické témy, tabuizované témy, vzťah medzi rodičmi a dieťaťom, vzťah medzi dieťaťom a súrodencami, priatelia, rovesníci, vzťahy v rodine* (harmonické, vyvážené, konfliktové), *atmosféra v rodine* (pokojná, nervózna),
6. **výchova v rodine** – *štýl výchovy v rodine* (vyvážený, autoritatívny, ochranársky, demokratický, liberálny), *štýl vedenia* (pozitívne myslenie, výchova k samostatnosti, prosociálne správanie), *kto má v rodine rozhodujúce slovo vo výchove, zhoda v názoroch o výchove dieťaťa* (prípadné nedorozumenia, dvojtvárnosť, protichodnosť), *s kým sa radia rodičia o výchovných problémoch, odmeňovanie dieťaťa* (pochvala, materiálna forma odmeny – darček, peniaze), *trestanie* (systematické alebo ako preventívny činiteľ – obmedzovanie, zákazy), *voľný čas dieťaťa* (do akej miery rodičia monitorujú aktivity dieťaťa počas jeho voľného času), *ochrana pred sebaškodzovaním, vzdelávacie aspirácie rodičov* (spokojnosť s prospievaním dieťaťa, jasná budúca vzdelávacia dráha, pozitívne vzory),

7. **vzdelávanie v škole** – názory rodičov na funkciu školy, spokojnosť rodičov s kvalitou vyučovania, záujem o dianie v škole (navštevovanie schôdzí rodičovského združenia, stretnutia s učiteľom), pomoc rodičov pri domácom učení sa (typ pomoci, rozsah pomoci).

11.2 Posudzovanie sociálnej rizikovosti rodiny

Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2008) možno rodinu chápať ako sociálnu skupinu alebo spoločenstvo žijúce vo vlastnom priestore (domácnosti), uspokojujúce potreby, poskytujúce starostlivosť a základné istoty deťom. Inak povedané, rodina ako základná bunka spoločnosti plnením svojich funkcií prispieva k uspokojovaniu základných životných potrieb jej jednotlivých členov, detí nevynímajúc. Z hľadiska schopnosti plnenia daných funkcií rozdeľuje Helus (1998) rodiny na funkčné, dysfunkčné a afunkčné.

Funkčná rodina predstavuje prostredie, ktoré pozitívne a naplno rozvíja kognitívnu, emocionálnu a behaviorálnu stránku osobnosti dieťaťa a dochádza tak k uspokojovaniu základných životných potrieb dieťaťa. Takéto dieťa ani jeho rodinné prostredie si nevyžadujú žiadnu intervenciu.

Dysfunkčná rodina ohrozuje dieťa výskytom sociálno-patologických javov v rodine, prítomnosť ktorých vedie k neplneniu základných funkcií rodiny, a teda k narušeniu integrity osobnosti dieťaťa.

Afunkčná rodina môže pre dieťa predstavovať ohrozenie nielen zdravého vývinu jeho osobnosti, ale v krajných prípadoch až ohrozenie zdravia či samotného života dieťaťa. V takýchto prípadoch je nevyhnutná krízová intervencia v podobe vyňatia dieťaťa z daného rodinného prostredia a jeho umiestnenie do náhradnej starostlivosti.

Z uvedených troch typov rodiny budeme pozornosť venovať *rodine dysfunkčnej*, ktorú Višňovský a Kačáni (2001) bližšie rozdeľujú takto:

- rodina, ktorá je nedostatočne pripravená na plnenie základných funkcií a na rozvíjanie dieťaťa a starostlivosť o svojich potomkov (napr. z dôvodu nezrelosti alebo nezájmu rodičov),
- rodina, ktorá pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorá má nevyhovujúce bytové či materiálne podmienky, žije v segregovanej komunite, v chudobe a materiálnych nedostatkoch či je ohrozená sociálno-patologickými javmi,
- rodina, ktorá má dobré materiálne a ekonomické zabezpečenie, avšak absentuje proces výchovy či emocionálne uspokojenie dieťaťa,
- rodina, v ktorej rodičia využívajú autoritatívny štýl výchovy, rodičia využívajú viac trestov ako odmien,
- rodina, ktorá je príliš ambiciózná a vyžaduje od svojich detí činnosti alebo úkony, ktoré deti nedokážu zvládnuť, rodičia neberú do úvahy vek dieťaťa, zdravotný stav dieťaťa,

- rodina, ktorá je protekcionistická, rodičia sa snažia splniť deťom všetky ich požiadavky.

Podľa Mydlíkovej (2018, s. 13) sa rodina stáva objektom skúmania a intervencií až vtedy, „keď začne nejakým spôsobom zlyhávať vzhľadom na sociálno-ekonomické normy spoločnosti.“ Autorka zároveň uskutočnila výskum, ktorého sa zúčastnilo 38 zástupcov organizácií verejného a 46 neverejného sektora, ktorí pôsobia v oblasti výkonu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Výsledkami zrealizovaného výskumu dospela k záverom, že na **posúdenie sociálnej rizikovosti rodiny** možno použiť **indikátory sociálnej rizikovosti rodiny**, ktoré rozdelila do jednotlivých *kategórií* (saturácia základných potrieb; fungovanie rodiny a komunikácia; emotivita; patológia v rodine; ekonomická situácia; škola a výchova) a *podkategórií* (bývanie, strava, oblečenie, hygiena a zdravie; potenciál rodiny, rodičia, vzťah detí a rodičia, súrodenecké vzťahy, vzťah rodiny k okoliu; príjem a výdaj, zamestnanie a práca, sociálno-demografické reálie).

Uvedené kategórie, podkategórie a ich indikátory uvádzame podľa Mydlíkovej (2018, s. 62–64) v úplnom znení:

1. saturácia základných potrieb:

- bývanie** – chýba strecha nad hlavou, bývanie na ulici, neisté bývanie, nelegálne bývanie, samostatné bývanie, vlastné bývanie, čistota domácnosti, neumytý riad, špina, počet izieb na počet osôb (dieťa/rodič nemá priestor na osobné veci, dieťa priestor na hru, miesto, kde sa môže učiť), zlá bytová situácia (hygienicky nevhovujúce, malý priestor, tmavé a vlhké priestory, zlé lokálne umiestnenie, zlé technické vybavenie), zariadenie domácnosti (absencia chladničky, práčky, vybavenie kuchyne), absencia zdroja tepla, chýbajúci prístup ku zdroju vody, k teplej vode, chýbajúce WC, absencia spoločenskej ponuky adekvátneho bývania, riziková lokalita, rómska osada, rizikové sociálne prostredie, zdevastovaný dom;
- strava** – len studená a konzervovaná strava, chýba teplá strava, úplná absencia jedla, dieťa prosí o jedlo susedov, známych, dieťa kradne jedlo spolužiakom alebo v obchode, dieťa je hladné a smädné, dieťa/rodič vyberá jedlo zo smetných košov;
- oblečenie** – čistota oblečenia dieťaťa, úprava oblečenia otca a matky, dieťa nemá vhodné oblečenie (veľkosť, primeranosť vzhľadom na ročné obdobie, jeho vek a postavu);
- hygiena a zdravie** – hygiena tela detí aj rodičov, celkový zdravotný stav detí, dieťa sa nezúčastňuje očkovaní, nechodí k lekárovi, signály fyzického násillia na tele dieťaťa.

2. Fungovanie rodiny a komunikácia:

- potenciál rodiny** – schopnosť rodiny naplňovať potreby detí, zdroje, pomoc rodiny, zdroje sociálnej opory, schopnosť rodiny aktívne spolupracovať, schopnosť rodiny požiadať o pomoc, schopnosť rodiny identifikovať a riešiť konflikty, komunikácia (v strese, v rámci rodiny, verbálna, neverbálna), história vzniku rodiny,

počet členov a štruktúra rodiny, rodinné konštelácie, aktuálny stav spolužitia rodiny, identita rodiny, miera uzavretosti hraníc rodiny;

- b) rodičia** – spôsob komunikácie rodičov medzi sebou, vzťahy medzi rodičmi navzájom, kvalita ich partnerstva, nové partnerstvá rodiča/rodičov, maloletí rodičia/matka, rodičia nemajú rodičovské zručnosti, rodičia nespolupracujú, kontakt s SPO už počas tehotenstva, určenie otcovstva, neistota rodičov v kontakte s odbornými alebo administratívnymi autoritami, vyhýbanie sa rodičov možným zdrojom pomoci, intelektová a emocionálna neschopnosť rodičov pochopiť situáciu rodiny a konštruktívne niečo urobiť v prospech jej zlepšenia;
- c) vzťah detí a rodičia** – (ne)starostlivosť o deti, veľmi slabá starostlivosť, čas rodičov pre deti, spôsob komunikácie rodičov s deťmi, vzťah rodiča a dieťa, deti ostávajú samy doma, nezáujem rodičov/matky o dieťa, starostlivosť matky o dieťa, rodičia pred deťmi uprednostňujú svoje záujmy, rodičia majú tendenciu bagatelizovať problémy svojich detí, zanedbávanie výživy a výchovy detí, nezabezpečenie základných životných potrieb, ohrozenie zdravia a života detí, nezáujem o ďalší sociálny vývoj dieťaťa;
- d) súrodenecké vzťahy** – spôsob komunikácie medzi sebou, súrodenecká súdržnosť, rodinná identita;
- e) vzťah rodiny k okoliu** – ochota komunikovať s okolím, fungovanie rodiny v širšom prostredí, prítomnosť a pomoc starých rodičov, blízkych príbuzných, kompenzačné mechanizmy rodiny.

3. Emotivita – vzťahy členov v primárnej rodine, vzťahy k širšiemu okoliu, rodič bráni po rozvode druhému rodičovi v styku s deťmi, (ne)dostatok lásky, možnosť prejavu emócií navonok, vplyv niektorej osoby v rodine na iných, sociálne väzby rodiny na jej prostredie, pocit bezpečia, podpory a fungovania rodiny.

4. Patológia – závislosť v rodine, alkohol, drogy, alkohol a drogy u detí aj rodičov, trestný čin člena rodiny, agresívne správanie detí aj rodičov voči sebe, rodičom/detom, komunite, ostatným; násilie, domáce násilie, týranie, manipulativnosť a citové vydieranie, opakovanie problémového správania sa, krádeže, „zlý rozvod“, nezrelé nové vzťahy rodičov k iným partnerom, striedanie partnerov, prezliekanie dieťaťa do šiat opačného pohlavia.

5. Ekonomická situácia:

a) príjem a výdaj – zlá ekonomická situácia, materiálne podmienky, finančné problémy, nízky príjem, chudoba, finančné zázemie, celková sociálno-ekonomická situácia v rodine, nepomer medzi príjmami a výdajmi rodiny, dlhy ich výška, exekúcie, úžera, chýbajúce zdroje spoločnosti;

b) zamestnanie, práca – či je aspoň jeden rodič zárobkovo činný, práca na pracovnú zmluvu, nezamestnanosť, „zlá“ zamestnanosť (veľa pracuje alebo málo), množstvo úväzkov, práca načierno, brigády, schopnosť nájsť si prácu, zamestnanecký potenciál regiónu;

- c) **sociálno-demografické realie** – rizikovosť prostredia bytu, štvrť, mesta, regiónu, zdroje prostredia, v ktorom rodina žije, demografické faktory, miera nezamestnanosti v regióne, životná úroveň a životný štýl rodiny.
6. **Škola a rodina** – príprava detí do školy, dochádzka detí do školy, záškoláctvo, správanie sa v škole, agresívne správanie sa v škole, rodič má/nemá čas na dieťa, štýl výchovy, zanedbávaná výchova, výchovné problémy s dieťaťom, rodičovské kompetencie, záujem rodičov o dieťa a jeho školskú dochádzku, komunikácia rodičov so školou, záujem rodičov o to, čo dieťa robí; zanedbaná starostlivosť o dieťa, či má dieťa desiatu.

Zhrnutie

- ℵ V rámci diagnostikovania žiaka a rodinného prostredia žiaka sa ako najčastejšie využívané metódy uvádzajú: *rozhovor, pozorovanie, sociometria, dotazník, analýza produktov činností, posudzovacie škály, štúdium dokumentácie žiaka, projektívne metódy.*
- ℵ Na analýzu domáceho učenia sa žiaka možno využiť **kinetickú kresbu**.
- ℵ **Rodinné prostredie** dieťaťa/žiaka môže byť *funkčné, dysfunkčné alebo afunkčné*.
- ℵ Rodina sa stáva objektom skúmania a intervencií vtedy, keď začne nejakým spôsobom zlyhávať vzhľadom na sociálno-ekonomické normy spoločnosti.
- ℵ **Na posúdenie sociálnej rizikovosti rodiny** možno použiť indikátory sociálnej rizikovosti rodiny, ktoré možno rozdeliť do kategórií (saturácia základných potrieb; fungovanie rodiny a komunikácia; emotivita; patológia v rodine; ekonomická situácia; škola a výchova).

Otázky a úlohy na zopakovanie a pochopenie obsahu kapitoly

1. Ktoré metódy môžeme využívať pri diagnostikovaní žiaka alebo jeho rodinného prostredia?
2. Komparujte špecifiká statickej kresby a kinetickej kresby.
3. Na čo všetko sa musíme zamerať v rámci kazuistiky dieťaťa v časti anamnéza?
4. Na čo všetko sa musíme zamerať v rámci kazuistiky rodinného prostredia v časti anamnéza?
5. Ako delíme rodiny z hľadiska schopnosti plnenia základných funkcií?
6. Uveďte kategórie a podkategórie indikátorov sociálnej rizikovosti rodiny.
7. V rámci posúdenia sociálnej rizikovosti rodiny existuje kategória fungovanie rodiny a komunikácia, vymenujte jej podkategórie a v rámci jednej z nich opíšte jej indikátory.
8. V rámci posúdenia sociálnej rizikovosti rodiny existuje kategória škola a rodina – vymenujte jej indikátory.

9. V rámci posúdenia sociálnej rizikovosti rodiny existuje kategória saturácia základných potrieb, ktorá má podkategóriu bývanie – vymenujte indikátory tejto podkategórie.

Záver

Hoci nie je možné budúcnosť presne predvídať, napriek tomu si dovoľíme tvrdiť, že na Slovensku bude v edukačnom procese pribúdať stále viac detí, ktoré z rôznych príčin a ich variácií, budú pochádzať zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

V prípade detí je potrebné si uvedomiť viacero dôležitých skutočností, my v závere poukážeme iba na tri z nich, ktoré však považujeme za kľúčové. Prvou skutočnosťou je, že žiadne dieťa si pred svojím príchodom na svet nemôže zvoliť rodinu, do ktorej sa narodí. Druhou skutočnosťou je, že žiadne dieťa nie je zodpovedné za podmienky, v ktorých musí vyrastať a žiť. Táto zodpovednosť spočíva na pleciach niekoho iného, v najlepšom prípade na pleciach rodičov daného dieťaťa. Treťou skutočnosťou je, že každé dieťa predstavuje pre tento svet jedinečnú bytosť so svojimi špecifikami, danosťami, záujmami, individualitou. Inak povedané, ak sme v učebnici písali o tom, že aj deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia patria do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom čoraz viac sa presadzuje termín dodatočné podporné opatrenia (ktorý sme v texte viac ráz použili), potom si musíme uvedomiť, že v edukačnom procese už ďalej nie je možné pokračovať systémom „starého režimu“. V skutočnosti každé jedno dieťa, každý jeden žiak, bez ohľadu na to, či má postihnutie, narušenie, ohrozenie, alebo je intaktný, potrebuje v určitej oblasti na dosiahnutie svojho cieľa nejaké to dodatočné podporné opatrenie. Sme ľudské bytosti, nie naprogramované bezchybné stroje, ktoré dokážu všetko zvládnuť bez pomoci. Potrebujeme sa, deti nevynímajúc, socializovať a mať na to vytvorené adekvátne podmienky. Žijeme v 21. storočí, pre ktoré je príznačný na jednej strane technologický progres, na strane druhej morálny regres. Škola ako vzdelávajúca inštitúcia musí na túto skutočnosť patrične reflektovať. Jednou z možností môže byť práve inkluzívna edukácia a podporné opatrenia, ktorým sme venovali pozornosť.

Škola predstavuje pre každé dieťa dôležité obdobie v jeho živote. Pre niektoré deti znamená síce iba nutné zlo, pre iné však môže byť významným odrazovým mostíkom do jeho ďalšej životnej etapy. Verím, že sa vám v budúcnosti z hľadiska vašej profesie sociálneho pedagóga a vychovávateľa podarí čo najviac detí, obzvlášť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nasmerovať prostredníctvom ich edukačnej dráhy na tú správnu životnú cestu.

Zoznam literatúry

- ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, M. (2013a) Reflection of Inclusive Education in School Psychology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, ISBN 978-3-631-64835-3, s. 83–91.
- APPEL, S. – RUTZ, G. (2009) *Handbuch Ganztagschule. Praxis. Konzepte. Handreichungen*. Schwalbach : Wochenschau Verlag, 350 s. ISBN 978-3-89974470-5.
- BABIAKOVÁ, S. a kol. (2007) *Pedagogika voľného času a školské kluby detí*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 88 s. ISBN 978-80-8083-431-9.
- BAKOŠOVÁ, Z. (1994) *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 43 s. ISBN 80-223-0817-X.
- BAKOŠOVÁ, Z. (2005) *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Stimul, 219 s. ISBN 80-89236-00-6.
- BALOGOVÁ-SLOBODNÍKOVÁ, M. – ZUBKOVÁ, I. (2006) *Romológia. Školiaci program o multikulturalizme a motivácii pre učiteľov žiakov stredných škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia*. Žilina : EUROFORMES, 66 s. ISBN 80-89266-04-5.
- BARTOŇOVÁ, M. (2005) *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno : MSD, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M. (2009) *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno : MU, 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BARTOŇOVÁ, M. (2010) Význam přípravných tříd pro žáky se sociálním znevýhodněním v rámci inkluzivního vzdělávání. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : Emitplus. ISBN 978-80-970623-2-3, s. 83–92.
- BARTOŇOVÁ, M. – ŠANDOR, J. a kol. (2005) *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. Bratislava : Nadácia mládeže Slovenska.
- BAZALOVÁ, B. (2006) *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno : PdF MU, 187 s. ISBN 80-210-3971-X.
- BEDNAŘÍK, A. a kol. (2004) *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava : NDS, 231 s. ISBN 80-969209-5-2.
- BENOVÁ, M. (1967) Způsoby socializace. In SOUČEK, J. a kol.: *Sociální psychologie mládeže*. Praha : SPN. ISBN «neuvedené», s. 86–91.
- BERNÁT, J. ed. (2015) *Implementácia kooperatívneho vyučovania v primárnom vyučovaní*. Bratislava : MPC, 34 s. ISBN 978-80-565-1174-9.

- BIZOVÁ, N. (2012) Programy inkluzívnej výchovy v školskom klube detí. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s. 280–289.
- BLÁHA, I. A. (1927) *Sociologie dětství*. Brno : Komenium.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. (1992) *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium.
- CLEGG, J. – GINSBORG, J. (2006) *Language and social disadvantage. Theory into Practice*. England : John Wiley & Sons Ltd, 240 s. ISBN 978-0-470-01975-7.
- CROSS, L. – WALKER-KNIGHT, D. (1997) Inclusion : developing collaborative and co-operative school communities. In *The Educational Forum*, zväzok 61, vyd. 3. ISSN 0013-1725, s. 269–277.
- ČEREŠNÍKOVÁ, M. a kol. (2016) *Štandardy komunitných centier*. MPSVaR : Operačný program ľudské zdroje. 93 s.
- DRAPÁK, J. (2000) Gramotnosť rómskej národnostnej menšiny. In *Učiteľské noviny*. 2000, roč. L, č. 5, ISSN 0139-5769, s. 1–2.
- ĎURIČEKOVÁ, M. (2000) *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov : MPC, 43 s. ISBN 80-8045-211-3.
- FARKAŠOVÁ, E. (2003) Znevýhodnené sociálne prostredie a špeciálne edukačné potreby. In HUMPOLÍČEK, P. – HUMPOLÍČKOVÁ, J. (eds.): *Sociální procesy a osobnost 2003*. Sborník příspěvků. Brno : FF MU, ISBN 80-86633-09-8, s. 65–67.
- FELCMANOVÁ, L. – HABROVÁ, M. a kol. (2015) *Katalog podpůrných opatření : dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého, 358 s. ISBN 978-80-244-4692-9.
- GABALOVÁ, V. – HORVÁTH, R. – MIŠŮT, M. (2005) Skúsenosti s on-line výučbou predmetu IKT. In *Kultúra – priestor interdisciplinárneho myslenia 4*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 80-8050-837-2, s. 83–86.
- GÁBOROVÁ, L. (2001) *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov : Prešovská univerzita, 148 s. ISBN 80-8068-071-X.
- GABURA, J. (2002) Všeobecná charakteristika sociálneho poradenstva. In MYDLÍKOVÁ, E. – GABURA, J. – SCHAVEL, M.: *Sociálne poradenstvo*. Bratislava : Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov. ISBN 978-80-9678713-5-3, s. 7–9.
- GALBAVÝ, D. (2012) Sociálne znevýhodňujúce prostredie z aspektu sociálnej pedagogiky. In *Efeta. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava : Emitplus, roč. XXII, č. 1, ISSN 1335-1397, s. 9–12.
- GAVORA, P. (2015) *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra : ENIGMA, 199 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- HÁJEK, B. – PÁVKOVÁ, J. a kol. (2003) *Školní družina*. Praha : Portál, 160 s. ISBN 80-7178-751-5.
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAPALOVÁ, M. (2017) *Nízkoprahové kluby pre deti a mládež*. Bratislava : Implementačná agentúra MPSVaR SR, 16 s. ISBN 978-80-89837-13-7.
- HAPALOVÁ, M. – DANIEL, S. (2008) *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu*. Bratislava : Človek v Tísni – pobočka Slovensko, 47 s. ISBN «neuvedené».

- HARČÁROVÁ, J. (2010) Integrácia rómskych detí do vzdelávacieho procesu. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej edukácie*. Bratislava : EMITplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s. 216–221.
- HATÁR, C. (2010) *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra : PF UKF, 206 s. ISBN 978-80-8094-664-7.
- HAVEL, J. – FILOVÁ, H. (2011) Zkušenosti a poznatky škol z práce s žáky se zdravotním postižením/znevýhodněním na 1. stupni ZŠ. In BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. a kol.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno : Paido, ISBN 978-80-7315-220-8, s. 45–62.
- HAVLÍK, R. (2002) Životní etapy a socializace. In HAVLÍK, R. – KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, ISBN 80-7178-635-7, s. 43–66.
- HELUS, Z. (1998) *Psychológia III*. Bratislava : SPN, 119 s. ISBN 978-80-71688-76-1.
- HINZ, A. ed. (2013) *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 232 s. ISBN 978-3-7815-1889-6.
- HORŇÁK, L. (2005b) Aktuálne otázky vzdelávania minorít ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku. In JANDOVÁ, R. (ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, ISBN 80-7040-789-1, s. 112–119.
- HORŇÁK, L. (2010a) Romské etnikum. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-679-7, s. 386–399.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2006) Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta – otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava : EMITplus, roč. XVI, č. 1, ISSN 1335-1397, s. 2–4.
- HORVÁTH, R. – ŠKOLKOVÁ, K. (2006) Testovanie študentov zo zručností IKT na Pedagogickej fakulte TU. In *DidInfo 2006*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta prírodných vied. ISBN 978-80-8083-202-1, s. 109–111.
- HRONCOVÁ, J. (1996) *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : UMB, 104 s. ISBN 80-88825-37-7.
- HRONCOVÁ, J. (2000) Sociálne aspekty prostredia. In HRONCOVÁ, J. – HUDECOVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T.: *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica : UMB, ISBN 80-8055-427-7, s. 64–76.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. (2004) *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica : UMB, 280 s. ISBN 80-8083-028-2.
- HUDECOVÁ, A. – BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ, A. a kol. (2009) *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica : UMB, 249 s. ISBN 978-80-8083-845-4.
- HURAJ, J. (2004) Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. In BEDNÁŘIK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovensko, ISBN 80-969209-5-2, s. 142–157.

- HVOZDOVIČ, L. a kol. (2003) *Celodenné výchovné pôsobenie (so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie)*. Prešov : MPC, 77 s. ISBN 80-8045-296-2.
- CHRZANOWSKA, I. (2010) Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s. 11–16.
- JAKABČIC, I. (2002) *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : IRIS, 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- KAČÁNI, V. a kol. (1999) *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 214 s. ISBN 80-08-02830-02.
- KADLEČIKOVA, J. – KUBANOVA, M. (2010) *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava : SGI, 158 s. ISBN «ne-
uvedené».
- KANCÍR, J. – LIBA, J. (2011) Teoretické východiská modelu CVS. In *Metodicko-pedagogické centrum : Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*, s. 6–27. ISBN «ne-
uvedené». [Citované 2019-03-10]. Dostupné na: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>.
- KASÍKOVÁ, H. (1997) *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. (2005) *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : AISIS, 141 s. ISBN 80-239-4660-4.
- KASÍKOVÁ, H. (2010) *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KLEIN, V. – ROSINSKÝ, R. (2007) Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie. In *Slovenský učiteľ*. Nitra : SLOVDIDAC, č. 2, ISSN 1335-003X, s. 5–8.
- KLEIN, V. – RUSNÁKOVÁ, J. – ŠILONOVÁ, V. (2012) *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves : Roma Education Fund, 266 s. ISBN 978-80-971181-0-5.
- KNOTOVÁ, D. a kol. (2014) *Školní poradenství*. Praha : Grada Publishing, 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOHOUTEK, R. a kol. (1998) *Základy sociální psychologie*. Brno : CERM, 183 s. ISBN 80-7204-064-2.
- Kolektív autorov. (2005) *Nížkoprahové programy pre deti a mládež, úvod do problematiky*. Bratislava : Nadácia mládeže Slovenska, 127 s. ISBN 80-969348-0-5.
- KONTSEKOVÁ, J. – KOŠTÁL, C. (2010) Prehľad opatrení zameraných na žiakov zo znevýhodneného prostredia. In *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí*. Bratislava : SGI, ISBN «ne-
uvedené», s. 12–38.
- KOVÁČOVÁ, B. (2010a) *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava : MUSICA LITURGICA, 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

- KOVÁČOVÁ, B. (2010b) Problematika integračného a inkluzívneho prístupu vo výchove vo voľnom čase. In *Mládež a spoločnosť*. Bratislava : MŠVVaŠ, roč. XVI, č. 4, ISSN 1335-1109, s. 15–21.
- KOVÁČOVÁ, B. (2011) Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-69-3, s. 109–116.
- KOVALČÍKOVÁ, I. – DŽUKA, J. (2014) Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In *Pedagogika.sk Slovenský časopis pre pedagogické vedy*. Bratislava : SPN, roč. 5, č. 1, ISSN 1338-0982, s. 5–27.
- KRAJČÍR, Z. (2013) *Usmernenie ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR*. Bratislava : MŠVaVŠ SR, 3 s. [Citované 2019-04-02]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/files/2986_usmernenie.pdf.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2010) *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava : Typi, 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRAUS, B. (2001) Prostředí a jeho vliv na jedince. In KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. a kol.: *Člověk – prostředí – výchova*. Brno : Paido, ISBN 80-7315-004-2, s. 99–199.
- KRAUS, B. (2008) *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. (2001) *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- LANG, G. – BERBERICH, Ch. (1998) *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha : Portál, 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
- LEBEER, J. ed. (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha : Portál, 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. ed. (2010a) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. (2010b) Realizace inkluzivní edukace. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-679-7, s. 183–198.
- LECHTA, V. (2010c) Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-679-7, s. 20–41.
- LECHTA, V. (2012) Úspešnosť verzus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s. 15–23.
- LECHTA, V. (2013a) Inclusive Education and Its Bipolar Character (Introductory Reflection). In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, ISBN 978-3-631-64835-3, s. 7–14.
- LECHTA, V. (2013b) Inkluzívna pedagogika a jej komponenty (vstupná reflexia). In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-8082-704-5, s. 11–19.

- LECHTA, V. ed. (2016) *Inkluzivní pedagogika*. Praha : Portál, ISBN 978-80-262-123-5.
- LIBA, J. (2010) *Výchova k zdraví*. Prešov : PdF PU, 259 s. ISBN 978-80-8555-0070-6.
- LIBERČANOVÁ, K. (2018) *Metódy sociálnej pedagogiky 1* (vysokoškolské skriptá). Trnava : Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU, 175 s. ISBN 978-80-568-0175-8.
- LORAN, T. (2007) Inklúzia verzus exklúzia rómskych žiakov do edukačného procesu. In *Násilie v rodine a škole III. Príčiny vzniku a spôsoby ich odstraňovania*. Nitra : UKF, ISBN 978-80-8094-184-0, s. 94–108.
- LUKŠÍK, I. – LEMEŠOVÁ, M. (2013) *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava : Typi, 159 s. ISBN 978-80-8082-762-5.
- MACZEJKOVÁ, M. a kol. (2002) *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. Prešov : MPC, 78 s. ISBN 80-8045-218-0.
- MARCINČIN, A. – MARCINČINOVÁ, L. (2009) *Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava : OSF, 81 s. ISBN 80-968-237-9-4.
- MASARIKOVÁ, A. – MASARIK, P. (2002) *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra : UKF PF, 204 s. ISBN 80-968735-0-4.
- MATISOVÁ, M. (2011) Problémy detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia. In *Mládež a spoločnosť*. Bratislava : MŠVVaŠ, roč. XVII, č. 3, ISSN 1335-1109, s. 29–37.
- MICHALOVÁ, Z. – PEŠATOVÁ, I. (2012) *Podpora osobnostní a sociální výchovy v inkluzivním vzdělávání*. Liberec : KSSaŠP TU, 57 s. ISBN 978-80-7372-838-0.
- MIKULIČ, M. (2008) *Úlohy liečebného pedagóga v nízkoprahovom zariadení pre deti a mládež*. Bratislava : UK, diplomová práca, 79 s.
- MIŠÚT, M. a kol. (2004) Interaktívna výučba predmetu IKT. In *I&IT'04*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, FPV, Katedra informatiky. ISBN 80-8083-017-7, s. 170–174.
- MITTLER, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. London : David Fulton Publishers, 212 s. ISBN 85346-698-0.
- MYDLÍKOVÁ, E. (2018) *Posudzovanie sociálnej rizikovosti rodiny*. Trnava : TYPI a Veda, 125 s. ISBN 978-80-568-0079-9.
- NAKONEČNÝ, M. (1967) Prostředí dospívajících. In SOUČEK, J. a kol.: *Sociální psychologie mládeže*. Praha : SPN, ISBN «neuvedené», s. 57–79.
- NAVRÁTIL, S. – MATTIOLI, J. (2002) *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. Brno : Paido, 107 s. ISBN 80-7315-031-X.
- NĚMEC, J. – VOJTOVÁ, V. a kol. (2009) *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : Paido, 381 s. ISBN 978-80-210-5033-4.
- NOVOSAD, L. (2009) *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha : Portál, 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. (2004) *Organizácia a manažment školstva: terminologický výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

- OELERICH, G. (2007) Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In BETTMER, F. – MAYKUS, S. (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, ISBN 978-3-531-15003-1, s. 13–42.
- OLÁH, M. (2017) *Sociálne poradenstvo*. Bratislava : MPSVaP, 39. ISBN 978-80-89837-17-5.
- ONDRASOVÁ, K. a kol. (2004) *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Prešov : Rokus, 161 s. ISBN 80-890-5547-8.
- OPATA, R. (1973) *Celodenní výchovný systém. Nástin historie a perspektiv vývoje*. 1. vyd. Praha : ŠPN, 204 s. ISBN 14-501-73.
- OSTATNÍKOVÁ, D. (2010a) Medicínske aspekty inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s. 29–33.
- OSTATNÍKOVÁ, D. (2013a) Reflection of Inclusive Education in Neurobiology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, ISBN 978-3-631-64835-3, s. 65–69.
- OSTATNÍKOVÁ, D. (2013b) Kompetitívnosť vs. kooperácia – dva aspekty inklúzie. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-8082-704-5, s. 131–141.
- PORTÍK, M. (2003) *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov : PdF PU, 177 s. ISBN 80-8068-155-4.
- POŽÁR, L. (2010b) Psychologické aspekty inklúzie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s. 34–40.
- PROCHÁZKA, M. (2012) *Sociální pedagogika*. Praha : Grada, 203 s. ISBN 978-0-247-3470-5.
- PRŮCHA, J. a kol. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. (1997) *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2008) *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 322 s. ISBN 978-80-73674-16-8.
- PŘADKA, M. – KNOTOVÁ, D. – FALTÝSKOVÁ, J. (2004) *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- SÁDOVSKÁ, A. (2011) Spolupráca ako súčasť profesionálnej učiteľskej etiky v inkluzívnom vzdelávaní. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-69-3, s. 139–145.
- SKALKOVÁ, J. (2004) *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- STRAKOVÁ, J. a kol. (2008) *Otevírání školy všem dětem. Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi*. Praha : O. S. AISIS, 61 s. ISBN «neuveďené».

- STÚPALA, A. (1980) *Funkcia školského klubu v škole s celodennou výchovou žiakov*. Bratislava : ŠPN, 67 s. ISBN 67-337-80.
- SVOBODA, Z. a kol. (2010) *Schola Excludus*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 220 s. ISBN 978-80-7414-221-5.
- SVOBODOVÁ, J. – ŠMAHELOVÁ, B. (2007) *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno : MSD, 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠAFRÁNKOVÁ, A. – KOCOURKOVÁ, V. (2013) Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. In *Pedagogika.sk Slovak Journal for Educational Sciences*, roč. 4, č. 2, ISSN 1338-0982, s. 144–159.
- ŠANDOR, J. (2004) Nízkoprahové zariadenia. In BEDNÁŘIK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2, s. 152–156.
- ŠKOLKOVÁ, K. – HORVÁTH, R. (2008) Pripravenosť študentov na PdF TU z oblasti IKT. In *Nové trendy vo vyučovaní matematiky a informatiky na základných, stredných a vysokých školách*. Žilina : Žilinská univerzita, 5 s. ISBN 978-80-8070-863-4.
- ŠKOLKOVÁ, K. – HORVÁTH, R. (2009) Porovnanie úrovne IKT zručností študentov na Pdf TU : The Students' ICT Skills Level Comparison at FoE TU. In *XXI DIDMATTECH 2008*. Eger : Eszterházy Károly College. ISBN 978-963-9894-18-1, s. 105–110.
- ŠKOVIERA, A. (2007) *Dilemata náhradní výchovy*. Praha : Portál, 144 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠOTOLOVÁ, E. (2000) *Vzdělávání Romů*. Praha : Grada Publishing, 96 s. ISBN 80-7169-528-9.
- ŠTRACHOVÁ, K. (2011) Nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. In JANSKÁ, I. – HABART, T. (eds.): *Pojďte do školy! (Ne)rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha : Člověk v tísni, ISBN 978-80-87456-19-4, s. 23–30.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2011) Školský klub detí a jeho význam pre rómskych žiakov. In *Vychovávateľ*, roč. 59, č. 3–4, ISSN 0139-6919, s. 44–50.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2013a) Reflection of Inclusion in Education of Children from Socially Disadvantaged Environment. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, ISBN 978-3-631-64835-3, s. 158–162.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2013c) Potential Risks of introduction and implementation of inclusive Education. In *Sborník příspěvků Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorky a mladé vědecké pracovníky 2013*. Hradec Králové : MAGNANIMITAS, ISBN 978-80-87952-00-9, s. 1821–1826.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2014) *Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* (dizertačná práca). Trnava, 220 s.

- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015) Nevyhnutnosť kooperácie pedagogických a odborných pracovníkov pri snahe o inkluzívnu edukáciu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In *Školská psychológia a kvalita života v edukácii*. Trnava : PdF TU, ISBN 978-80-8082-837-0, s. 47–54.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2016) Sociálne znevýhodňujúci prostredí. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Praha : Portál, ISBN 978-80-262-1123-5, s. 438–453.
- TANNENBERGEROVÁ, M. – KRAHULOVÁ, K. a kol. (2010) *Jak se stát férovou školou II. Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno : Liga lidských práv. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.
- TARCSIOVÁ, D. (2012) Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s. 150–160.
- TARCSIOVÁ, D. (2013) Reflection of Inclusive Education in Special Education. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, ISBN 978-3-631-64835-3, s. 38–43.
- TOMICKÁ, V. – ŠVINGALOVÁ, D. (2002) *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec : PdF TU, 73 s. ISBN 80-7083-657-1.
- VÁGNEROVÁ, M. (1997) *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 172 s. ISBN 80-7148-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VALACHOVÁ, D. a kol. (2002) *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava : SPN, 205 s. ISBN 80-08-03339-8.
- VALACHOVÁ, D. – KADLEČÍKOVÁ, Z. a kol. (2002) *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava : SPN, 205 s. ISBN 80-08-03339-8.
- VANĚK, J. (1972) *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. (Příručka.)* Praha : SPN, 275 s. ISBN «neuvezené».
- VANIŠ, L. – SIROTOVÁ, M. – RUČKOVÁ, G. (2000) *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Veda, 130 s. ISBN 80-224-0629-5.
- VANKOVÁ, K. (2006) Problematika výchovy a vzdelávania – špecifikum výchovy uplatňujúcej sa v rómskych rodinách. In BALVÍN, J.: *Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Sborník Mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin. Praha : Komise Rady pro oblast národnostních menšin. ISBN 80-902972-6-9, s. 326–331.
- VIŠŇOVSKÝ, L. – KAČÁNI, V. (2001) *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, s. 225. ISBN 80-89-01825-4.
- ZELINA, M. (1996) Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In PORTÍK, M.: *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. (Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie.) Prešov : Pedagogická fakulta, ISBN 80-88697-34-4, s. 13–19.

- ZELINA, M. – ALBERTY, L. (2011) *Metodika tvorby učebných zdrojov pre žiakov v celodennom výchovnom systéme na základných školách*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 91 s. ISBN «*neuvedené*».
- ZIMMERMANN, M. a kol. (2014) *Sociálne znevýhodňujúce prostredie*. Metodický informačný materiál k voľbe povolania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Bratislava : MŠVaVŠ. 23 s. [Citované 2019-02-19]. Dostupné na: (<https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/metodicko-informacny-material-k-voľbe-povolania-ziakov-zo-szp-723.pdf>).
- ŽOVINEC, E. (2008) Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove. In *Cesty inklúzie*. Nitra : UKF, ISBN 978-80-8094-446-9.
- ŽOVINEC, E. (2016) Komplexní poradenství v procese inkluzívni edukace. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívni pedagogika, vydání první*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-1123-5, s. 171–190.

Dohovor OSN o právach osôb s postihnutím.

Metodiky komunitných centier, nízkoprahových denných centier a nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu. (2015) Bratislava : MPSVaR, 72 s.

Štandardy komunitných centier národného projektu Komunitné centrá. (2014) *Zamestnanosť a sociálna inklúzia*. Príloha č. 6.

Štátna školská inšpekcia. (2011) *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ*. (Interný metodický materiál ŠŠI.) Bratislava : ŠŠI. [Citované 2019-01-23]. Dostupné na: (http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod_material_k_sk_integracii_2011%281%29.pdf).

Centrum vedecko-technických informácií SR. Podpora vedy, výskumu, vývoja, inovácií a vzdelávania. *Štatistická ročenka (publikácia)*. [Citované 2019-04-02]. Dostupné na: (https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580).

Štátne vzdelávacie programy – ISCED 0.

Štátne vzdelávacie programy – ISCED 1.

Štátny pedagogický ústav.

Úradný vestník Európskej únie.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách.

Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.

© 2019, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto učebnice nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.



9 788056 803585



Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto učebnice
nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani
kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.



2019