



mpc

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ
ITMS: 26130130095

Číslo zmluvy: OPV/27/2013

PODPORA INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA PRE POTREBY PREDPRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKEJ SÚSTAVY



PREŠOV 2013

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 11 Bratislava

Odborní garanti: doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
PaedDr. Eva Sobinkovičová

Členovia riešiteľského tímu: PhDr. Ján Dunda, Mgr. Jadranka, Földešová, doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Mgr. Zlata Knapíková, PhDr. Eva Končoková, PaedDr. Monika Miňová, PhD., Mgr. Mária Petrovičová, prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., PhDr. Viera Šilonová

Oponenti: doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.
doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Rok vydania: 2013

ISBN 978-80-8052-557-6

Táto publikácia bola vytvorená z prostriedkov národného projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy, ktorý je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

Text neprešiel jazykovou úpravou.

Obsah

Úvod	4
1 Východiská inkluzívneho vzdelávania	5
1.1 Charakteristika základných pojmov.....	5
1.2 Príklady dobrej praxe starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho (znevýhodneného) prostredia zo zahraničia	14
1.3 Inkluzívne vzdelávanie v Slovenskej republike	17
1.4 Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí predškolského veku.....	18
2 Analýza existujúceho stavu inkluzívneho modelu na predprimárnom stupni školskej sústavy	20
2.1 Inkluzívne vzdelávanie v kontexte medzinárodných dohovorov, dokumentov a legislatívy	20
2.2 Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania	21
2.3 Princípy tvorby inkluzívneho kurikula na predprimárnom stupni školskej sústavy	24
2.4 Analýza školských vzdelávacích programov vybraných materských škôl v SR s akcentom na existujúci stav inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy.....	28
3 Model tvorby inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu	34
3.1 Vymedzenie zamerania školy a cieľov výchovy a vzdelávania v tejto škole.....	34
3.2 Východiská plánovania a evalvácie pedagogickej práce	37
3.3 Personálne zabezpečenie spolu s požiadavkami na profesijný rozvoj zamestnancov	40
3.4 Materiálno-technické a priestorové podmienky zohľadňujúce potreby konkrétnych detských skupín	43
4 Evalvačné a autoevalvačné kritériá, indikátory a nástroje inkluzívneho predprimárneho vzdelávania	46
4.1 Charakteristika evalvácií, evalvačné postupy, kritériá, indikátory a nástroje	46
4.2 Autoevalvácia modelu inkluzívneho predprimárneho vzdelávania	48
4.3 Oblasti evalvácie inkluzívneho modelu výchovy školy	50
Záver	52
Použité bibliografické zdroje	53
Zoznam príloh	60

Úvod

V súčasnosti sa naše školstvo nachádza v neľahkej situácii najmä v oblasti edukácie rómskych detí a žiakov. Ak chceme byť súčasťou vyspelej Európy, musíme radikálne meniť náš segregáčny systém na systém inkluzívny. Čakajú nás úlohy postupne meniť slovenskú legislatívu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, teda k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú materskú (základnú) školu, vzdelávanie všetkých detí spolu. Prioritnou úlohou je zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetky deti a pre všetkých žiakov (zdravotne aj sociálne znevýhodnených) pre získanie efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplňujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach veku primeraných s cieľom pripraviť deti a žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti. Väčšinový školský systém musí prijať inkluzívnu orientáciu ako efektívny spôsob edukácie a socializácie detí a žiakov:

- eliminovania diskriminačných postojov,
- vytvárania ústretových komunít,
- budovania inkluzívnej spoločnosti,
- dosiahnutie vzdelávania pre všetkých.

Inkluzívny prístup definujeme ako „*bezpodmienečné akceptovanie potrieb všetkých detí*“. Heterogénnosť vnímame ako normalitu - deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a na tie, ktoré ich nemajú. Cieľovými skupinami (definovanými v Záveroch z medzinárodnej konferencie: Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku dňa 8. 11. 2011 v Bratislave) pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia sú:

- Rómovia a osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia,
- osoby so zdravotným postihnutím,
- príslušníci národnostných menšín,
- cudzinci a migranti.

Prioritným predpokladom pre slovenský vzdelávací systém je postupne meniť slovenskú školu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu - k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu, automatické právo každého dieťaťa navštevovať bežnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu.

Strategickým cieľom národného projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy je skvalitniť profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým podporiť ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy. Zámerom aktivity 1.2 Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy je vytvoriť a implementovať inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy ako nástroj inklúzie detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým prispieť k budovaniu inkluzívneho prostredia materských škôl, zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít a vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie. Predložený inkluzívny model vzdelávania má ambíciu zdôrazniť význam inkluzívneho výchovného systému pri zefektívňovaní mimoriadne náročnej práce s deťmi, ktoré do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia.

1 Východiská inkluzívneho vzdelávania

Ladislav Horňák, Viera Šílonová

Jedným z neuralgických bodov slovenského školstva je otázka úspešnosti vzdelávacích aktivít vo vzťahu k rómskym deťom a žiakom. Z pôvodných skupín obyvateľstva so špecifickými tradíciami, kultúrou a spôsobom života je dnes heterogénne etnikum - od intelektuálov, cez podnikateľov až po sociálne odkázané skupiny. Slovensku (ale aj iným krajinám východnej Európy) sa zo strany Európskej únie vytyka diskriminácia a segregácia v oblasti vzdelávania rómskych detí a žiakov a stále častejšie sa spomína vo vzťahu k nim *inkluzívne vzdelávanie*. O inkluzívnom vzdelávaní začíname hovoriť a uvažovať od roku 1994, kedy sa konala v Salamanke svetová konferencia, venovaná problematike detí so zdravotným postihnutím. Vyhlásenie, ktoré bolo na nej prijaté, zásadným spôsobom koriguje filozofiu vzdelávania detí nie len so zdravotným postihnutím, ale aj *národnostných menšín* a pod. Hovorí o novej filozofii vzdelávania, vzdelávania pre všetkých bez rozdielu, bez vyčleňovania. **Rôznorodosť sa stáva normou** (Kováčiková a kol., 2004). Bez výnimky to platí aj o deťoch a žiakoch z marginalizovaných rómskych komunít.

1.1 Charakteristika základných pojmov

Inkluzívne vzdelávanie

Podľa Scholza (in Leonardt, 2007) sa pojem *inklúzia* objavil koncom 90-tych rokov minulého storočia. Tento termín ako prvý použil Theunissen (1996) v roku 1996 pri jeho analýze špeciálnej pedagogiky v USA.

Pedagogický slovník definuje inklúziu v oblasti vzdelávania takto: „*Ide o zmenu pohľadu na zlyhanie dieťaťa v školskom systéme, respektíve o zlyhanie školského systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové, či iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším prostriedkom pre potlačenie diskriminujúcich postojov. Prostredníctvom zmeny klímy v škole a triede umožňuje deťom inkluzívne vzdelávanie, začlenenie detí so špecifickými potrebami, vrátane detí s ťažkým postihnutím.*“ (Průcha a kol.2003).

Inklúzia je podľa Hájkovej (2003) založená na predpoklade: „*že všetky deti z jednej územnej oblasti navštevujú rovnakú miestnu štandardnú školu a sú spoločne vzdelávané primerane svojim záujmom, schopnostiam a nadaniu. To so sebou prináša praktický predpoklad, že sa školy a celé školské systémy otvoria všetkým deťom a štruktúrne sa zmenia tak, aby ako inkluzívne vzdelávacie zariadenia začlenili postihnuté a nepostihnuté deti a mladistvých a umožňovali im spoločne sa vzdelávať. Ideovým východiskom takto chápanej inklúzie je skutočnosť, že ľudstvo je integrovanou komunitou ľudí rôznych rás, národností, schopností, postihnutí a rôzneho pohlavia, náboženského vyznania atď.*“

Friend a Bursuck (2002, s. 4) konštatujú, že „*inklúzia reprezentuje vieru a filozofiu, že znevýhodnení žiaci môžu byť plne integrovaní do všeobecných škôl a školy a ich spôsoby, metódy edukácie majú byť založené na ich schopnostiach a nie neschopnostiach*“.

Východiská inkluzívnej pedagogiky sa spájajú s Deklaráciou zo Salamanky z roku 1994, kde sa na konferencii UNESCO začalo zdôrazňovať, že v popredí nemá byť otázka týkajúca sa predpokladov dieťaťa pre dochádzku do bežnej školy, ale otázka týkajúca sa pedagogického, organizačného a kultúrneho potenciálu takejto školy. V popredí záujmu je tak príprava prostredia na prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do spoločnosti. Spoločnosť mu má vytvoriť také podmienky, aby mu umožnila úspešné začlenenie.

V roku 2007 sa konala konferencia postihnutej mládeže, na základe výsledkov, ktorej bola vydaná deklarácia Lisbon Declaration – Young People's views on Inclusive Education, ktorej výsledky môžeme zhrnúť do piatich bodov:

- za veľmi správne sa považuje, aby sa každý človek mohol slobodne rozhodnúť, ktorú školu chce navštevovať,

- inkluzívnu edukáciu možno považovať za najlepšiu, ale musia byť splnené podmienky pre jej realizáciu,
- existuje mnoho výhod inkluzívnej edukácie: možnosť získania viac sociálnych kompetencií, širšieho spektra skúseností, učenia sa presadiť sa v normálnom svete, možnosť nájsť si priateľov s postihnutím aj bez postihnutia a vzájomne na seba pôsobiť,
- inkluzívna edukácia s individualizovanou, špecializovanou podporou je najlepšou prípravou pre vysokoškolské štúdium,
- z inkluzívnej edukácie profitujeme nielen my, ale aj ostatní (Lechta ed., 2010).

Inkluzívne vzdelávanie je

- *spôsob edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup k vzdelávaniu,*
- *automatické právo dieťaťa navštevovať bežnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu,*
- *zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetky deti, pre získanie efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných dopĺňujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach veku primeraných s cieľom pripraviť deti na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti (Celonárodná štúdia, 1995).*

Ciele inkluzívnej edukácie

U detí s postihnutím, narušením či ohrozením sa realizujú rovnaké ciele edukácie ako u intaktných detí, pričom je potrebné pamätať na optimálne uspokojovanie ich špecifických potrieb podľa ich reálneho biologického, psychického a sociálneho vývinového potenciálu (Matuška, 2010).

Cieľom školskej inklúzie je prirodzená sociálna inklúzia po ukončení školského vzdelávania.

Zásady inkluzívnej edukácie

V inkluzívnej edukácii sa uplatňujú ako všeobecné didaktické zásady, tak aj špeciálnopedagogické zásady. Okrem nich sa ale inkluzívna edukácia opiera aj o tieto špecifické zásady:

- **zásada podpory a pomoci** – spočíva v zaistení spontánneho postupu (algoritmu) učenia dieťaťa a v postupnom vylepšovaní tohto postupu do účinnejších alternatívnych foriem algoritmov. Dieťa si podľa potreby rozvíja algoritmus učenia s podporou pedagóga alebo rodiča. Ak to nezvláda, vracia sa späť k ľahšiemu postupu. Podpora pedagóga sa uskutočňuje vždy s predsavzatím dosiahnuť stanovený cieľ (osvojiť si vedomosti, zručnosti, návyky) vhodnými metódami, formami a pomôckami (Lang, Berberichová, 1998).
- **zásada individualizácie činnosti** – spočíva v určení cieľov, obsahu, zásad, metód, podmienok a pomôcok plánovania, prípravy a realizácie inkluzívnej edukácie detí a žiakov podľa ich vývinových potrieb. Cílené a dôsledné uplatňovanie tejto zásady si vyžaduje tímovú prácu odborníkov a rodičov, ako aj ďalších činiteľov inkluzívneho procesu (Fenstermacher, Soltis, 2008).

Index inklúzie

Pre presnú interpretáciu môžeme použiť dielo britskej organizácie Centrum pre výskum inkluzívneho vzdelávania, tzv. Index inkluzivity, ktorý inkluzívne vzdelávanie definuje vo forme krokov potrebných pre jej lepšie premietnutie do praxe. Vo svojej podstate je to sebahodnotiaci nástroj tak pre školy, ako aj pre verejné inštitúcie. Tento index tvoria štyri základné piliere:

1. ***Inklúzia je proces*** - Inklúzia predstavuje nekončiacie úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu diverzitu v spoločnosti a v školách. Inklúzia znamená nachádzať spôsoby ako žiť s rôznorodosťou a ako čerpať z rôznorodosti.
2. ***Inklúzia súvisí s identifikáciou a odstránením bariér*** - Predpokladom schopnosti identifikovať prekážky je zber, zhromažďovanie a hodnotenie komplexných údajov z rôznych zdrojov pre zlepšovanie politiky a praxe.

3. **Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí** - Úspech je pritom spájaný s výstupmi vzdelávacieho procesu, ktoré presahujú rámec testovania vedomostí.
4. **Inklúzia zahŕňa osobitú pozornosť na tie cieľové skupiny, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovania podpriemeru vo vzdelávaní.**

V súvislosti so štvrtým pilierom je potrebné zdôrazniť, že vládny materiál *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* (2012) uvádza nasledovné: „pri kreovaní inkluzívneho vzdelávacieho prostredia by sa mali zohľadniť osobitosti žiakov pochádzajúcich z prostredia marginalizovaných rómskych komún, osôb so zdravotným znevýhodnením, príslušníkov národnostných menšín, cudzincov a imigrantov“ a teda ho akceptuje.

Základné princípy inkluzívneho vzdelávania

- solidarity,
- rovnakého zaobchádzania (nediskriminácie),
- komplexnosti,
- individuálneho prístupu,
- motivácie,
- zásluhovosti,
- spolupráce.

Z pohľadu efektivity inkluzívneho vzdelávania s akcentom na rómske deti na predprimárnom stupni školskej sústavy sme vypracovali návrh na ďalšie (z nášho pohľadu) dôležité princípy, ktoré predstavujeme čitateľom v ďalšej časti (spracované podľa Kleina, 2009, s. 109-112). Sú to princípy:

1. Princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní

Na základe dobrých skúseností predovšetkým z Českej republiky (Štech, 1997; Matoušek, 1999; Straková, 2002; Matějů, 2003; Knausová, 2005, 2006, 2009), kde sa v posledných rokoch v problematike socio-kultúrneho handicapu dieťaťa (aj rómskeho) v školskom vzdelávaní razantne presadzuje princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní, odporúčame aj na úseku predprimárnej edukácie rómskych detí dodržiavať tieto zásady:

- rovnakosť šancí,
- spravodlivosť vo vzdelávaní,
- individuálne vzdelávanie,
- prispôsobenie deťom,
- odstránenie uniformity a necitlivosti,
- dôraz na komunikačné vzory.

2. Kompenzačná edukácia sociálne znevýhodnených skupín detí

Problematikou kompenzačnej edukácie sociálne znevýhodnených skupín detí (najmä rómskych) sa komplexne zaoberá predovšetkým Porubský (2007, 2008), ktorý vo svojich prácach navrhuje zavádzať dočasné vyrovnávacie opatrenie na zmiernenie sociálnej nerovnosti. Aktuálnou úlohou je podľa autora vymedziť pojem „osadová“ socio-kultúra ako znevýhodňujúci determinant školskej edukácie a navrhuje uplatňovať integrované prístupy v edukácii v troch oblastiach:

- a) kurikulárna transformácia transmisívneho poňatia edukačných procesov smerom k ich interpretatívnejmu ponímaniu, umožňujúcemu rešpektovať sociálne a kultúrne determinanty procesov,
- b) príprava učiteľov (pedagogických asistentov) pre prácu s deťmi z marginalizovaných sociálnych skupín,
- c) predmetné obsahy edukácie smerom k didaktickej transformácii spoločensko-historickej skúsenosti rómskeho etnika do obsahov.

Z týchto dôvodov je potrebné zaviesť tieto komplexné programy:

- programy podpornej edukácie detí a žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia rómskych osád týkajúce sa posledného ročníka MŠ a prvého stupňa ZŠ,

- programy vzdelávania učiteľov (pedagogických asistentov) a ďalších odborníkov v oblasti edukácie detí a žiakov pochádzajúcich zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia rómskych osád.

3. Princíp blízkej skúsenosti dieťaťa

V procese edukácie je nevyhnutné považovať rozdielne kultúrne skúsenosti a výbavu detí za základ, za východisko v ďalšej práci s nimi. Tonucci (1991) formuluje princíp blízkej skúsenosti dieťaťa. Musí to byť ale skúsenosť naozaj „blízka“. Dieťa tak má pocit, že niečo vie, že je kompetentné, že sa s jeho znalosťami v škole počíta, že sú na niečo potrebné. Práve rozdielna kvalita i úroveň skúseností a poznatkov detí je pre školu veľkou šancou, ktorú zatiaľ nevieme využiť. Mnoho detí sa nám preto prejavuje ako handicapované zbytočne, umelo, pretože ich skúsenostiam, jazyku a schopnostiam nie je v škole daný priestor – sú jednoducho eliminované. Podľa princípu blízkej skúsenosti dieťa musí na základe svojho zážitku vedieť, o čom je reč. Úlohou pedagóga je túto skúsenosť v konfrontácii s ostatnými rozvinúť, obohatiť, korigovať, alebo i celkom zmeniť jej interpretáciu. Práve v tom je veľká šanca pre školu, ktorá spočíva v rozdielnej kvalite, v rozdielnej úrovni skúseností a poznatkov detí a potenciálnou možnosťou reprodukovat primárne kultúrne skúsenosti pre všetky deti.

4. Princíp interpretačných kompetencií

V procese predprimárnej edukácie rómskych detí sú podľa uvedeného princípu interpretačných kompetencií súčasťou ich úspechu v škole ich interpretačné kompetencie, tzv. zamlčané školské kultúry (tacit classroom culture), ktoré sú tvorené schopnosťou interpretovať:

- sociálne kontexty,
- školské pravidlá.

Z týchto dôvodov nie je dôležité len ovládať jazyk, ale je potrebné vedieť aj:

- kedy prehovoriť, kedy nie,
- čo povedať,
- komu a akým spôsobom to povedať.

5. Princíp pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa

Niektoré výskumy ukazujú, že handicap nie je dôsledok či fatalistický prežitok nejakého nedostatku, ale špecifická osobná konštrukcia zmyslu vzťahov jeho nositeľa k poznaniu, ku škole, k budúcnosti, k práci, ku svojej rodine (napr. diela autorov Charlot, Bautier, Rochex, 1992, Kolláriková, Pupala, 2001). Handicap musíme vidieť optikou tzv. pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa - dieťaťa. Nesledovať len, čo nemá, čo mu chýba, čo nehovorí, ale čo svojím špecifickým správaním, svojím zlyhávaním, svojou „poruchou“ a zmyslom, ktorý mu dáva, ako ho interpretuje, čo chce vlastne povedať (i negatívne prejavy musia byť pre pedagógov a psychologov pozitívne, t.j. ako niečo svojrázne, autentické). Dostávame sa tak k požiadavke na našu poznávaciu pozíciu (vo vede označovanú ako epistemologická) vidieť handicap ako otvorený príbeh. Neúspech dieťaťa nemôže byť pre nich dopredu zakódovaný v ich sociálnej kategórii a v ich sociálnom priestore. Ak je dieťa nejako identifikované, diagnostikované, ak je mu pridelená príslušná nálepka (syndróm ADHD, hyperkinetik, mentálne postihnutý, rómske dieťa...), príbeh pre danú vývojovú etapu a pre školu väčšinou končí a osobný príbeh je príbehom uzavretým. Základným cieľom spoločnosti, školy musí byť snaha, aby príbehy všetkých detí (aj rómskych) boli príbehmi otvorenými – dať šancu všetkým deťom prežiť úspech, prežiť zmysluplný život. To nás privádza k nutnosti pridať k požiadavkám na kompetencie dieťaťa (žiaka) ďalšiu kompetenciu, ktorou je schopnosť reflexie zmyslu školy v systéme svojich životných činností. A k tomu mu musí napomáhať svojou poznávacou prácou z uvedenej pozície predovšetkým pedagóg.

6. Princíp využívania praktickej inteligencie detí v edukácii

Je samozrejmé, že existujú rozdiely v inteligencii detí, podobne ako aj v úrovni ostatných vlastností psychických procesov a vlastností osobnosti. Rómske deti sú od malička najmä vplyvom zanedbaného prostredia pomalšie. Samotná inteligencia ale neurčuje školskú úspešnosť, pretože pre tú sú dôležité aj vytrvalosť, usilovnosť, pozitívny vplyv prostredia (nielen rodinného, ale aj širšieho), emocionálna a sociálna stabilita. Tieto vlastnosti môže rómske dieťa získať len v dobre fungujúcom rodinnom prostredí, ktoré má dominantný vplyv na školskú úspešnosť. Na druhej strane však treba pripomenúť, že stále hovoríme o tzv. akademickej inteligencii. Výsledky výskumov potvrdzujú, že

využitie akademickej inteligencie nie je nevyhnutné v každom sociálnom prostredí a význam akademickej inteligencie je potrebné vnímať práve v kultúrno-priestorovom kontexte. Veľa dôležitých praktických schopností totiž akademický IQ test neodhalí. Sternberg (2004) skúmal napríklad eskimácke deti na Aljaške. Zistil, že mestské deti boli v teste akademickej inteligencie významne lepšie, ako vidiecke eskimácke deti. Podobne, ako mnohí psychológovia potvrdili, že deti z mesta a z rozvinutejšieho sociálneho prostredia podávajú lepší výkon v akademických intelligenčných testoch. Predpokladá sa, že (podobne ako u aljašských detí) majú Rómovia vyššiu praktickú inteligenciu ako akademickú, ktorá im pomáha prežiť v najrozličnejšom prostredí. Pre Rómov akademické vzdelanie veľa neznamena, zatiaľ čo poznanie rómskych tradícií, hodnôt, vzorcov správania a riešenia konfliktov a životných situácií áno. V tomto kontexte treba chápať aj inteligenciu Rómov. Sternberg to nazýva *úspešná inteligencia* a definuje ju ako schopnosť uspieť v živote v rámci svojho vlastného kultúrneho kontextu. Aj výsledky projektu APVV-20-049105 Akademická a praktická inteligencia slovenskej populácie rómskych detí (2006 – 2008) preukázali podobné zistenia (bližšie Stenberg, 2004, Rosinský, 2006).

„Úspešná inteligencia“ = schopnosť uspieť v živote v rámci svojho vlastného kultúrneho kontextu. Problém Rómov ale spočíva práve v tom, že ich kultúrny kontext (osada) im túto možnosť neposkytuje. Preto sa potrebujú pre úspech „*kultúrne dekontextualizovať*“.

Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri vzdelávaní majú brať do úvahy. Väčšinový školský systém má prijať *inkluzívnu orientáciu* ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komunít, budovania inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých (Armstrong, 2008). Princípy inkluzívneho vzdelávania sú v súčasnej pedagogickej praxi málo implementované. Inkluzívny prístup možno definovať ako „*bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí*“. Smeruje k tomu, aby sa heterogenosť vnímala ako normalita (Leonhardt, Lechta, 2007). Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti na predprimárnom stupni vzdelávania by sa nemali deliť na tie, ktoré majú „špeciálne potreby“ a tie, ktoré ich nemajú. Jednou z vízií je smerovanie k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti vychádzajúc z interkulturality, z heterogenosti, čiže z rôznosti kultúrneho, jazykového a sociálneho prostredia (Schmidtová, 2009). V praxi nám ide o bezpodmienečné prijatie detí učiteľom a detí medzi sebou, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie (akceptácia, prosociálnosť, empatia). Inkluzívna pedagogika je teda snahou o nachádzanie možností optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením (vrátane rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.

Úplné inkluzívne vzdelávanie je cieľom budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia. Je nevyhnutné, aby sa vypracovali konkrétne modely inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny a aby sa v budúcnosti vypracoval všeobecný model inkluzívnej školy. Týka sa to predovšetkým niekoľkých cieľových skupín, ktorých osobitosti by sa mali prioritne zohľadniť pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia:

- Rómovia,
- osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia,
- osoby so zdravotným postihnutím,
- príslušníci národnostných menšín,
- cudzinci a migranti.

Vo vzťahu k deťom pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít je potrebné skvalitniť diagnostiku pri ich zaraďovaní do špeciálnych škôl a v prípade objektívne posúdenej potreby vzdelávať ich v špeciálnych školách umožniť im v ktoromkoľvek bode ich vzdelávacej cesty prechod do bežnej školy a aj následný postup na vyššie vzdelávacie stupne. V prípade týchto detí je nutné uvoľniť uzavretosť systému a otvoriť im možnosť plnej sociálnej inklúzie a plnohodnotného začlenenia do trhu práce. Obavy z inklúzie uvádzajú autorky Hájková, Strnadová (2010) „...sú to obavy rodičovské aj pedagogickej verejnosti. Obavy pedagógov sú väčšinou spojené s pocitom nedostatočnej prípravenosti pre prácu s heterogénnym triednym kolektívom. Jordan a kol. (2009, s. 235-542) upozorňujú, že „...v dnešnej dobe už úplne prirodzene uznávame právo všetkých ľudí na

vzdelávanie, ktoré je zakotvené i v medzinárodných zmluvách. Právo detí, žiakov a študentov na vzdelávanie v prirodzenom, nereštriktívnom prostredí je v demokratickej spoločnosti nespochybniteľné. Zásadnou otázkou teda nie je, ČI môže byť dieťa vzdelávané v bežnej škole, ale AKO takému žiakovi toto vzdelávanie umožniť, aby z neho profitoval on i jeho okolie (spolužiaci a pod.).“

V inkluzívnom vzdelávaní sa mení postavenie detí. V triedach sa stretávajú na vyučovaní všetky deti, aj deti rôznych národností. Rozdielnosť týchto detí vytvára nové sociálne prostredie, v ktorom sa všetci učia orientovať, nadväzujú nové kamaráštva, učia sa spolupracovať a navzájom si odovzdávajú svoje skúsenosti. Všetci sa vlastne prispôsobujú novým podmienkam, učia sa v nich žiť, pracovať, spolupracovať. Zároveň sa učia tolerancii, prejavovaniu súcitu, čo ovplyvňuje budovanie ich hodnotového systému. Nestačí sa len prispôsobovať novým podmienkam v škole, ale musí sa to preniesť do bežného života, života rodiny, spoločnosti. Inkluzívna škola je chápaná ako miesto, kam každý patrí (Strnadová, Hájková, 2010).

Sociálne znevýhodňujúce (znevýhodnené) prostredie

Prevažná väčšina autorov vo svojich názvoch preferuje určitú konkrétnu javovú stránku znevýhodnenia (napr. jazyk, kultúru, patológiu, zvýrazňujú etnicitu prostredia a pod.). Sociálna oblasť toto všetko postihuje a preto sa nám zdá najuniverzálnejšie pomenovanie „sociálne znevýhodňujúce prostredie“. Dalo by sa polemizovať medzi pojmami „sociálne znevýhodnené prostredie“, ktoré používajú Průcha, Zelina a ďalší autori. Pri porovnávaní týchto veľmi podobných názvov sme si pomohli sémantikou a logickým výkladom. „Sociálne znevýhodňujúce prostredie“ vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, t.j. možnosti zmeny. „Sociálne znevýhodnené prostredie“ vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť. Je potrebné ale dodať, že tento pojem sa oficiálne používa v školskej legislatíve SR.

Väčšina autorov spája pojem sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie so spôsobom života rómskych komunit. V pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 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. Znakom týchto detí je psychická deprivácia, ktorá sa objavuje u detí z podnetovo chudobnejšieho prostredia. Navonok sa prejavuje intelektovou nevypelostou, vývojovou nerovnomernosťou a poruchami správania.*“ Autori Klein a Matulayová (2006) spájajú sociálnu znevýhodnenosť s chudobou, ktorá „*je považovaná za základný determinant kvality života*“, a konštatujú, že „*všeobecne uznávaným kľúčom k riešeniu chudoby je vzdelávanie.*“ Loran (2007, s. 2) definuje sociálne znevýhodnené prostredie cez jeho priestorové vymedzenie ako „*reálne spoločenské prostredie, ktoré z urbanistického hľadiska nevytvára samostatný územný celok. Znevýhodnenie takéhoto prostredia, oproti iným sídelným útvarom, spočíva najčastejšie v jeho uzavretosti voči širšiemu okoliu. Následkom vplyvu takéhoto prostredia na človeka je jeho postupná sociálno-ekonomická degradácia (marginalizácia) a exkludovanosť.*“ Naopak Zelina (2001, s. 14) hovorí o tom, že „*...hranice sociálne znevýhodneného prostredia nemožno presne vymedziť*“. Zamýšľa sa nad tým, či nie je sociálne znevýhodneným prostredím napríklad aj rodina, kde sú rodičia workholici a na dieťa nik nemá čas, alebo rodina, kde sa praktizuje tvrdá a drastická výchova? Kladie aj otázku, či sociálne znevýhodneným prostredím nie je aj škola, kde je žiak ustavične kritizovaný, ponižovaný, vysmievaný, kde sa naň kladú neúmerné požiadavky, alebo kde sedí v poslednej lavici a nikto si ho nevšimá. Vanková (2006, s. 22) uvádza, že „*sociálne znevýhodnené prostredie sa vyznačuje nedostatkom, dramaticky ohraničeným deficitom v oblasti realizácie základných ľudských potrieb (materiálnych, ekonomických, kultúrno-duchovných atď.), ktorých uspokojovanie determinuje celkové správanie ľudí žijúcich v tomto prostredí.*“ Klein, Rosinský (2007, s. 26 – 36) definujú sociálne znevýhodňujúce prostredie takto – „*je 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 osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje*

sociokultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca, ktorého z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

Problémy detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a predškolské vzdelávanie

Sociálne prostredie považujeme za významný činiteľ, ktorý ovplyvňuje kvalitu výchova a vzdelávania rómskych detí, pretože sociálne znevýhodňujúce prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie takých potrieb, ktoré sú potrebné na primeranú výchovu detí. Je charakteristické nedostatocnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa po stránke somatickej, ale najmä psychickej. Dieťa má nedostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností, rozvoj zmyslov, citov a osobnostných vlastností. Spôsobuje to buď nedostatok času na výchovu dieťaťa, alebo nezáujem o jeho výchovu. Tento stav spôsobuje sociálnu a výchovnú zanedbanosť detí vyrastajúcich v takomto prostredí, čo vytvára problémy už v predškolskom veku v oblasti rozvoja poznávacích funkcií a vedomostí a tiež problémy so socializáciou na jednej strane a problémy s uznávaním platných spoločenských noriem väčšinovej spoločnosti na strane druhej. Rómske dieťa z takého prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavujú zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej.

V odbornej literatúre (aj v poradenskej a pedagogickej praxi) sa ako ekvivalentné používajú tieto termíny: školská zrelosť, školská pripravenosť a školská spôsobilosť.

Termín **školská zrelosť** je spojený s biologickým zrením organizmu (Langmeier, 1991, Matějček, 1992).

Školská pripravenosť vyjadruje stupeň vývinu dieťaťa podľa noriem pre vstup do školy v týchto oblastiach:

- kognitívna,
- emočná, motivačná a sociálna (považujeme ju za kľúčovú oblasť najmä pre deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia),
- pracovná,
- somatická.

Z pedagogického hľadiska je dôležitý termín **školská spôsobilosť**, ktorý vyjadruje predpoklady pre úspešné vykonávanie školských činností. Kolláriková – Pupala (2001) definujú kategórie detí nedostatočne školsky pripravené takto:

- deti výrazne retardované,
- deti s mierne podpriemerne rozvinutými dispozíciami,
- deti klasicky nezrelé,
- deti s nerovnomerným vývojom jednotlivých psychických funkcií.

Na základe poznatkov z teórie (touto problematikou sa na Slovensku zaoberajú napr. Zelina, Pupala, Kaščák, Portik, Horňák, Porubský, Kosová, Rosinský, Podhájecká, Belasová, Valachová, Kariková, Kasačová a ďalší) a pedagogickej praxe a z našich empirických skúsenosti pokúsili sme sa o klasifikáciu **základných obmedzení** (problémov) pri vstupe detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) do školského systému (spracované podľa Kleina, 2009, s. 106-108):

- nízka vzdelanostná úroveň rómskych detí, neskoré nástupy do školy,
- sociálne znevýhodňujúce, nemotivujúce až degradujúce prostredie rómskych detí,
- nedostatok pozitívnych zdrojov podporujúcich ich účasť na výchovno-vzdelávacom procese,
- proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia, nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa,
- nedostatočné hygienické a pracovné návyky, spoznávanie etických systémov, vytváranie rebríčka hodnôt, primerané formy sociálneho správania,
- rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ani materinský jazyk neovláda v potrebnom rozsahu, slovná zásoba aj v rómčine je nedostačujúca a jazykový kód obmedzený,
- nedostatočná pripravenosť školského systému na osobitosti vzdelávania Rómov,

- nerozvíjanie individuálnej zodpovednosti za svoje činy, správanie a za seba, pôsobenie školy je protichodné s pôsobením rodiny,
- nízka úroveň vzťahov medzi rómskymi rodinami a školami, ich vzťahy sú formálne a často dochádza až k odmietavým postojom, vnímanie školy ako represívnej inštitúcie,
- predsudky medzi deťmi - odmietanie kontaktov detí navzájom,
- rómske dieťa je veľmi živé, temperamentné a vyžaduje veľa pozornosti od dospelých, čo môže u pedagóga vyvolávať negatívne pocity a odmeranosť, rómske dieťa býva dieťaťom neobľúbeným.

Vymedzenie ďalších základných pojmov súvisiacich s inkluzívnym vzdelávaním

Sociálne vylúčenie: Koncept sociálneho vylúčenia zdôrazňuje dynamiku a procesy, ktoré vyvolávajú depriváciu, multidimenzionalitu v znevýhodnení, vzťahové aspekty (napríklad sociálna participácia, integrácia). Týka sa viac skupín (napríklad etnických) ako jednotlivca a odvoláva sa skôr na zlyhanie spoločnosti, respektíve spoločenských systémov, ako na zlyhanie jednotlivca. Vymedzeniu konceptu sociálneho vylúčenia sa venuje viacero autorov, napr. Abrahamson, 1995; Atkinson, 1998, 2000; Berghman, 1995; Mareš, 2000; Džambazovič, 2002, 2004, 2005 a iní. Zhodujú sa na tom, že sociálne vylúčenie je dôsledkom nerovného prístupu jednotlivcov alebo skupín obyvateľstva k základným zdrojom spoločnosti, je vylúčením z možnosti participovať na živote spoločnosti a prejavuje sa v mnohých dimenziách, ktoré možno identifikovať a charakterizovať v konkrétnom geografickom priestore. Najčastejšie ide o vylúčenie z prístupu k zamestnaniu, bývaniu, sociálnej ochrane a vzdelaniu.

Marginalizácia: Predstavuje vytváranie vzťahov sociálnej nerovnosti. Nejde len o chudobu či ekonomickú depriváciu, ale o celkové zníženie životných šancí a obmedzenie príležitostí podieľať sa na rozhodovaní, respektíve možnostiach toto rozhodovanie ovplyvňovať. Ide v konečnom dôsledku o vylúčenie z participácie na bežnom spôsobe sociálneho života (vrátane edukácie). Existujú dva základné druhy marginalizácie:

1. ekonomická – súvisí s chudobou, týka sa rómskej komunity, občanov so zdravotným postihnutím, utečencov, nezamestnaných, bezdomovcov. Vždy je spojená aj s hrozbou spoločenskej a kultúrnej izolácie.
2. symbolická – súvisí s predsudkami a stereotypmi vládnucimi v spoločnosti a týka sa týchto skupín: etnické a náboženské skupiny, sexuálne menšiny. Niektoré skupiny môžu byť zahrnuté do oboch kategórií a oba typy marginalizácie sa často prekrývajú.

Segregácia: (odlíšenie, odlúčenie, oddelenie). Odlúčenie určitej časti obyvateľstva z rasových, náboženských a iných dôvodov. Sociologička Elena Gallová Kriglerová z Centra pre výskum etnicity a kultúry poukázala najmä na segregáciu vo vzdelávaní. Dôvodom je podľa jej názoru aj skutočnosť, že vzdelávací systém na Slovensku nie je natoľko otvorený, aby vedel vzdelávať rôzne deti, čo sa ale netýka len otázky rómskych detí. Dôležité je aj vnímanie Rómov na Slovensku. Výskumy, podľa sociologičky, ukazujú, že Rómovia sú najodmietanejšou skupinou. V neposlednom rade je to aj samotné vnímanie rómskych detí ich nerómskymi spolužiakmi či rodičmi týchto nerómskych žiakov. Segregáciu vnímame aj ako stav nerovnomerného rozmiestnenia príslušníkov minoritnej skupiny v priestore (bývanie) v porovnaní so zvyškom väčšinovej populácie.

Separácia: Sociálna odlúčenosť jedinca od ostatných ľudí (alebo odlúčenosť minoritnej sociálnej skupiny vo vzťahu k majoritnej sociálnej skupine), vedúca k prežívaniu pocitu osamelosti. V odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom *sociálna izolácia* – absencia kontaktov s ľuďmi, najmä s tými, ktorým jedinec pripisuje sociálny význam.

Školská integrácia: Je výchova a vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti a žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V školskom zákone (§ 32 Zákon NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a

vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) sú okrem iného uvedené aj postupy a formy v oblasti školskej integrácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (aj róm-ských detí a žiakov) a aj možnosti reintegrácie týchto detí a žiakov zo špeciálnych škôl do bežných škôl. Pojem „školské začlenenie“, používaný v niektorých paragrafoch školského zákona, je synonymum pojmu „školská integrácia“.

Sociálna inklúzia: Je proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku chudoby a sociálnej exklúzie (vylúčenia) získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyť, ktorý je považovaný za obvyklý v spoločnosti, v ktorej žijú. Zabezpečuje im väčšiu účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam (Džambazovič, 2010). V sociálnej oblasti ide o návrat začlenené jednotlivca alebo skupiny obyvateľov späť do spoločnosti, ich zapojenie do trhu práce, aby neboli odkázaní na sociálny systém. Kto sú tí ľudia, ktorým náš sociálny systém má pomáhať? Ide o ľudí, ktorí stratili prácu, ľudia ktorí žijú na okraji spoločnosti, ľudia s hendikepom, ľudia v hmotnej núdzi. Aké sú možnosti ich inklúzie (integrácie)? Prečo hovoríme o návrate, začleňovaní a prispôsobovaní sa spoločenským podmienkam? Ide predovšetkým o ich uplatnenie a sebarealizáciu. Kedy sa môžem uplatniť na trhu práce, kedy sa môžem sebarealizovať? A tu prichádzame k podstate celej veci. Ľudia bez pracovných návykov a vzdelania sú pre pracovný trh nezaujímaví, a preto je potrebné vykonať zmeny v školskom systéme. Školský systém musí byť pružnejší, musí reagovať na potreby pracovného trhu, tak aby neprodukoval ľudí so vzdelaním v profesiách, ktoré nikdy vykonávať nebudú a po skončení školy sa stavajú nezamestnanými a na druhej strane sú na trhu práce požiadavky na profesie, ktoré školský systém v súčasnosti nedokáže pripraviť. Vzdelávací systém na Slovensku musí reagovať aj z hľadiska globalizácie, migrácie ľudí rôznych národností i rás, pretože to môže veľmi obohatiť náš doterajší spôsob myslenia aj života. Cieľom je teda vytváranie prostredia škôl pre všetkých bez rozdielu a zároveň by malo podporovať rôznorodosť. Školy pre všetkých bez rozdielu, s prihliadnutím na ich schopnosti, nie podľa ekonomického zabezpečenia rodiny. A tu prichádzame k záveru, že sme doteraz nezvládli integráciu resp. inklúziu v našom školskom systéme. Práve naopak, máme pocit, že sme dovolili segregáciu.

Inklúzia versus integrácia: Školská integrácia je výchova a vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti a žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Princíp pojmu integrácie predstavuje vytvorenie podmienok pre čo najväčšie až úplné začleňovanie jednotlivcov s postihnutiami a narušeniami do všetkých aktivít v rámci spoločenstva intaktných a znamená vytváranie rovnakých možností pre „normálny“ život (zdravotnícku starostlivosť, vzdelávanie, prípravu na povolanie, pracovné uplatnenie, bývanie, právne a finančné zabezpečenie, zakladanie rodiny, trávenie voľného času atď.). Inklúzia znamená koncept, kedy sa majoritná aj minoritná komunita budú prispôsobovať navzájom a upravovať životné prostredie v najširšom zmysle slova tak, aby vyhovovalo obojkom komunitám. Princíp inklúzie znamená vytvorenie podmienok pre to, aby sa ľudia s postihnutím v plnom rozsahu mohli zúčastniť na všetkých spoločenských aktivitách, ktoré sú otvorené ľuďom bez postihnutí (Vančová, 2005). V inkluzívnej paradigme edukácie ide o akceptovanie rôznorodosti detí a žiakov. Rôznorodosť sa chápe ako samozrejmosť. Jednou zo základných charakteristík inklúzie je heterogénnosť detí a žiakov v triede, čo znamená, že takto odpadá potreba dosiahnuť so všetkými deťmi a žiakmi rovnaké ciele. Na odlíšenie pojmu integrácia od pojmu inklúzia sa napr. v Nemecku pojem integrácia čím ďalej tým viac vníma ako asimilácia. Integrácia sa skôr vnímala (a vníma) ako koexistencia dvoch alebo viacerých skupín, podskupín v triede, škole, komunite, v spoločnosti, kde intencionalitou bolo postupne menšinové skupiny (minority) či odlišných jednotlivcov vtiahnuť, asimilovať do väčšinovej kultúry. Výchova a vzdelávanie vyrastajúcej generácie sa musí na jednej strane zamerať na humanizmus a demokraciu, na druhej strane je viazaná požiadavkami spoločnosti orientujúcej sa na výkon a musí brať do úvahy, že v prvom rade je na pracovnom trhu dôležitý výkon jednotlivca zameraný na zisk a, že určuje jeho sociálne postavenie. Sme svedkami toho, že inklúzia sa často stotožňuje s integráciou, alebo sa inklúzia považuje za vyšší stupeň integrácie. Inklúzia

prezentuje, že znevýhodnené deti a žiaci môžu byť plne integrovaní do všeobecných škôl a školy a ich spôsoby, metódy edukácie majú byť založené na ich schopnostiach a nie neschopnostiach. Inklúzia zahŕňa:

- a) fyzickú integráciu – deti a žiaci s postihnutím sú v triedach s deťmi a žiakmi bez postihnutia,
- b) sociálnu integráciu – v triede sú deti a žiaci rozličných sociálnych skupín,
- c) inštrukčnú integráciu (výučbovú, didaktickú) – edukácia je založená na potrebách detí a žiakov a nie na vopred určených kurikulárnych štandardoch.

Kocurová a kol. (2002) vnímajú rozdiely medzi integráciou a inklúziou v školskom prostredí nasledovne:

Integrácia	Inklúzia
Zameranie na potreby jednotlivca s postihnutím	Zameranie na potreby všetkých vzdelávaných
Expertízy špecialistov	Expertízy bežných učiteľov
Špeciálna intervencia	Dobré vyučovanie pre všetkých
Prospech pre integrované dieťa	Prospech pre všetky deti
Čiastková zmena prostredia	Celková zmena školy
Zameranie na vzdelávané dieťa s postihnutím	Zameranie na skupinu a triedu
Špeciálne programy pre dieťa s postihnutím	Celková stratégia učiteľa
Hodnotenie dieťaťa expertom	Hodnotenie dieťaťa učiteľom, zameranie sa na vzdelávacie faktory

1.2 Príklady dobrej praxe starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho (znevýhodneného) prostredia zo zahraničia

Pre úspešnosť edukácie etnických alebo sociálne znevýhodnených minorít je rozhodujúce to, aký charakter má školský systém, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje. Školský systém sa formuje dlhodobo pod vplyvom sociálnej politiky štátu a premietajú sa doň preferované pohľady na súžitie majority a minority, na chápanie aspektov rovnosti všeobecne a vo vzdelávaní zvlášť (Kosová, 2004). V niektorých krajinách Európy boli v osemdesiatych alebo v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia podľa presne stanovených podmienok identifikované znevýhodnené regióny s nízkou sociálnou a ekonomickou úrovňou v oblastiach so silnou koncentráciou populácie z nižších sociálnych vrstiev. Vlády týchto krajín prijali osobitné programy politiky boja proti sociálnemu vylúčeniu a vyčlenili na ne zvláštne dodatočné finančné prostriedky. Okrem ekonomických a sociálnych opatrení tvorilo nosnú os týchto programov predovšetkým zlepšenie výsledkov školského vzdelávania. Školy v týchto regiónoch boli zaradené do tzv. zón vzdelávacích činností a tieto riešenia môžu byť vhodnou inšpiráciou aj pre náš školský systém.

Vo **Veľkej Británii** sa uplatňujú:

- zóny vzdelávacích činností,
- pedagogicky prioritné oblasti (EPA) (Rawles, 2004).
- Program zón vo Veľkej Británii sleduje:
 - zlepšenie kvality vyučovania s lepšími tímami učiteľov a účinnejšou pedagogikou,
 - zlepšenie kvality nadobudnutých vedomostí žiakov,
 - podporu žiakov,
 - podporu rodín, spoluprácu s podnikmi a s ostatnými organizáciami v zónach.

Vo *Veľkej Británii* sa v súčasnosti presadzuje vzdelávacia politika takzvanej *rozšírenej školy*. Ministerstvo školstva poukázalo na významne slabšie výsledky žiakov pochádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia (rok 1998). Následne vzniká v Škótsku nový typ *komunitných škôl* a od roku 2002 sa začala aktívne podporovať koncepcia „rozšírenej školy“. Podporujú sa inovatívne projekty, ktoré sú (okrem iného) zamerané na vstup sociálne znevýhodnených detí do školského systému.

Vo vzťahu k rómskym žiakom (prísťahovalcom z Českej republiky a zo Slovenska) sa uplatňuje princíp, podľa ktorého rómske deti chodia vo Veľkej Británii do škôl v hlavnom vzdelávacom prúde aj napriek tomu, že ich prvým jazykom nie je angličtina. S cieľom integrovať tieto deti do britského školského systému existujú vo Veľkej Británii ďalšie inštitúcie:

- Podporná vzdelávacia služba pre Travellerov - kočovníkov (Traveller Education Support Service).
- Služba pre žiakov z etických minorít (Ethnic Minority Achievement Service).
- Služby tradične poskytované príslušníkom komunít Gypsies (Rómov) a Travellers (kočovníkov) v hlavnom vzdelávacom prúde.

Od konca deväťdesiatych rokov sa poskytujú služby aj rómskym deťom. Podľa britského zákona o špeciálnych vzdelávacích potrebách a zdravotných postihnutiach z roku 2001 (Special Educational Needs and Disability Act 2001) sa fakt, že angličtina nie je prvým jazykom dieťaťa, nepovažuje za špeciálnu vzdelávaciu potrebu, ale iba za jednu z oblastí ďalšej podpory žiaka zo strany učiteľa/školy.

Vo **Francúzsku** sa *Zóny prioritného vzdelávania (Zóny zvýšenej pedagogickej starostlivosti)* javia ako veľmi účinná forma s prioritou zlepšenia kvality služieb učiteľskej verejnosti a školskej ponuky v znevýhodnených zónach. Zóny prioritného vzdelávania ponúkajú v škole i mimo nej viac:

- kultúrnych a intelektuálnych prínosov,
- stimulácií a činností,
- príležitostí učiť sa a porozumieť,
- výskumných situácií,
- pomoci pri osobnej práci,
- doplnkov (Halpin, 2004).

Výber škôl do zón s touto špecifickou pomocou sa uskutočňuje podľa objektívnych socio-kultúrnych handicapov žiakov, ktorých škola nie je priamym zdrojom (nejde teda o školy, kde sú nízke školské výsledky spôsobené nekvalitným vyučovaním).

V **Belgicku** poznáme podporu sociálne znevýhodnených žiakov v školskom systéme pod názvom *Zóna pozitívnych akcií a prioritného vzdelávania*, v ktorej sa zdôrazňuje, že nejde o príspevky na priamu individuálnu pomoc jednotlivcom, ale o dodatočné prostriedky pre školy, aby v nich, za zvýhodnených podmienok, mohli pôsobiť najlepší učitelia a poskytovať čo najintenzívnejšiu pomoc a čo najkvalitnejšiu špecifickú edukačnú ponuku žiakom. „*Dať viac tým, ktorí majú menej, neznamená dať viac hodín tradičného vyučovania tým, čo majú menej peňazí, nadania, úsilia alebo menej dobrých učiteľov. Ide o to – dať viac kvality a nie kvantity. Teda dať viac pedagogickej inovácie, o skvalitnenie prostredia a didaktických prostriedkov, osobnej pomoci, stimulácie, radosti z učenia, významu vzdelania tým, ktorí majú menej podpory, starostlivosti, vzdelania vo svojom socio-rodinnom prostredí.*“ (Demeuse, 2004).

V **Spojených štátoch amerických** dochádza od polovice šesťdesiatych rokov až po súčasnosť k uskutočňovaniu zvláštnych podporných politik a opatrení voči príslušníkom znevýhodnených skupín, ktoré súhrnne nazývame *afirmatívnou akciou*. Afirmatívna akcia bola, a aj v súčasnosti je, kontroverznou témou ako v rovine politicko-morálnej, tak aj v rovine právnej. Nie je preto ľahké podať jej neutrálnu definíciu. Autorom jedného z často citovaných vymedzení je americký vedec James Jones (1963), ktorý afirmatívnu akciu definuje ako „*verejné alebo súkromné opatrenia alebo postupy, či programy, ktoré poskytujú, alebo chcú poskytnúť, príležitosti alebo iné výhody osobám na základe ich príslušnosti k osobitnej skupine alebo skupinám.*“

Politika pozitívnej diskriminácie v podmienkach školskej edukácie dosiahla v mnohých krajinách určité pozitívne výsledky, a preto je perspektívnou do budúcnosti. To zároveň naznačuje, že ani u nás – bez celkovej zmeny koncepcie vzdelávania, bez zásadnejšej transformácie skrytého selektívneho modelu školského systému, bez cielenej podpory skvalitňovania vzdelávania v ohrozených oblastiach – sa otázka zlepšenia vzdelávania rómskej minority nemôže zásadnejšie zmeniť. V SR nie je afirmatívna akcia (pozitívna diskriminácia) dovolená. Aj napriek tomu sa podľa nášho názoru princípy

afirmatívnej akcie uplatňujú v praxi aj na Slovensku, minimálne vo vzťahu k edukácii rómskych detí a žiakov (pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít) ako dočasné vyrovnávacie opatrenia v týchto formách: predškolská príprava, nultý ročník, nižšie počty rómskych žiakov v triedach, asistent učiteľa, špecializované triedy, školy druhej šance, celodenný výchovný systém, a tak ďalej.

V USA sa presadzuje aj systém *full-service*. Autori Joy Dryfoos a Sue Maguire tvrdia, že základná, pôvodná predstava bola taká, aby sa školy stali miestom poskytovania vzdelávacích, zdravotných a sociálnych služieb. To znamená, že v budove školy je určené miesto, kde sú všetky tieto služby poskytované. „*Full-service*“ škola integruje vzdelávacie, zdravotné aj sociálne služby prospešné pre uspokojovanie potrieb detí, mládeže a ich rodín na školských pozemkoch alebo na miestach, ktoré sú ľahko prístupné. Presadzujú aj model takzvaných prípravných tried pre deti a žiakov prisťahovalcov a sociálne znevýhodnených (Dryfoos, Maguire, 2012).

V **Španielsku** sa podpora sociálne znevýhodneným skupinám (napríklad aj Rómom) uplatňuje prostredníctvom programov *Centier komunitného rozvoja*. Ich súčasťou sú okrem iného aj programy zamerané na skvalitňovanie edukačného procesu detí a žiakov v týchto oblastiach:

- základná starostlivosť,
- podpora a sledovanie detí v škole, programy zamerané na doučovanie žiakov,
- odborné vzdelávanie a hľadanie práce,
- sociálno-edukatívne aktivity pre deti,
- programy zamerané na podporu a zotrvanie v štúdiu až po vysokú školu,
- programy zamerané na predchádzanie všetkým formám diskriminácie v školskom systéme,
- sociálna participácia na vzájomnej komunikácii, združenia rodičov a priateľov škôl,
- podpora osobného rozvoja rómskych žien (Fresno, Fernandés, 2001).

V súčasnosti sa v **Spolkovej republike Nemecko** presadzujú celodenné školy (až 41,7 % škôl primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa vzdelania realizuje celodenné výchovné pôsobenie) vrátane zriaďovania takzvaných prípraviek pre deti nepripravených na vstup do 1. ročníka základnej školy (Pavlíková, 2010).

V **Grécku** je špeciálny typ školy – *Holoimero*. Názov je odvodený od gréckych slov *holo*: všetko a *imer*: deň. To znamená, že *holoimero* je označenie pre všetky celodenné školy. Škola *Holoimero* bola založená v Grécku v roku 1998, ako súčasť centrálne riadeného reformného úsilia gréckej vlády o rehabilitáciu primárneho vzdelávania s cieľom posilniť (okrem iného) aj prípravné triedy pre sociálne znevýhodnené deti (Loukeris, Verdis, Karabatzaki, Syriou, 2012).

Leo Pahkin z fínskej národnej rady pre vzdelávanie (SME, 2013) vysvetľuje úspech **fínskeho** školského systému tým, že sa vyvažujú rozdiely cez financovanie či pomoc žiakom, ktorí majú problémy s učením. Rozhodujúcim obdobím v úspešnosti edukácie sú prvé dva ročníky, ktoré sú z pohľadu motivácie k učeniu kľúčové. Dôležitým aspektom je sloboda (vysoko kvalifikovaných) učiteľov, ktorí si plánujú vlastnú prácu a nie sú riadení z centra, ba počas ich štúdia sa musia venovať aj pedagogickému výskumu. Z tohto dôvodu zrušili začiatkom 90. rokov 20. storočia školskú inšpekciu. O inkluzívnom charaktere fínskeho vzdelávacieho systému svedčí aj to, že aj nadaní žiaci sa vzdelávajú v bežných podmienkach základných škôl, čoho dôsledkom sú mimoriadne dobré výsledky fínskych žiakov v medzinárodnom testovaní PISA (výskum univerzity v Helsinkách). V oblasti edukácie sociálne znevýhodnených (chudobných) žiakov je kladený dôraz na osobný prístup a na vytváranie veľa pracovných príležitostí na ich podporu už od začiatku – od materskej školy, pretože ak má žiak problémy v učení v prvých ročníkoch školskej dochádzky, bude mať problémy so všetkými ostatnými predmetmi a tie sa budú nabaľovať. V oblasti financovania škôl vo Fínsku nie sú zbytočné medzičlánky (ako napr. u nás), ale peniaze sa posielajú priamo na školu, do ich zariadení, vybavenia a na vzdelávanie učiteľov. Fínsko malo v 70. rokoch minulého storočia podobný školský systém ako

Slovensko v súčasnosti a keďže ho považovali za neférový, došlo k jeho radikálnej zmene. Analogicky nám vychádza, že premeny slovenského školského systému od segregácie k inklúzii bude u nás proces trvajúci aspoň niekoľko desaťročí.

1.3 Inkluzívne vzdelávanie v Slovenskej republike

Problematika inkluzívnej edukácie v podmienkach Slovenskej republiky je už niekoľko rokov aktuálnou témou ako medzi špeciálnymi pedagógmi, tak aj v pomerne širokom okruhu odborníkov, ktorí sa tomuto problému venujú z pohľadu svojej vednej disciplíny. V zahraničí je obrovský záujem o túto problematiku. Do pozornosti preto predkladáme závery z medzinárodnej vedeckej konferencie „*Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*“, ktorá sa uskutočnila v roku 2012 na Smolenickom zámku. Konferenciu organizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave v spolupráci s Univerzitou Ludwiga Maximiliána v Mníchove a Univerzitou Eötvösa Lóránda v Budapešti pod gesciou profesora Lechtu, ktorý sa s tímom odborníkov zo Slovenska a zahraničia venuje problematike inkluzívnej edukácie od roku 2006. Z jednotlivých referátov bolo zrejmé, že pedagógovia v praxi ako aj ďalší kompetentní odborníci na rozličných úrovniach a v rozličných krajinách sú konfrontovaní s rovnakými aplikačnými problémami, pričom ich riešenie je v jednotlivých krajinách viac menej odlišné. Na druhej strane sa pozornosť odborníkov postupne orientuje aj na iné než didaktické otázky inklúzie. Potvrdzujú to nasledovné závery:

1. Inkluzívna edukácia je založená na integrácii koncipovanej starostlivosti o deti a mládež.
2. Dôležitá je práca s rodičmi, komunikácia o ich očakávaniach smerom k inklúzii.
3. Namiesto rozprávania o problémoch je dôležité hovoriť o tom, čo daný človek chce, potrebuje, cíti, čo je pre neho aktuálne.
4. Nepočujúce deti potrebujú špeciálnu pomoc pri sociálnej integrácii, podobne aj deti, ktorým hrozí nepochopenie zo strany okolia.
5. Inklúzia si vyžaduje zmenu „*Obrazu človeka*“, novú filozofiu výchovy, nové postoje spoločnosti a verejnosti, lebo „*Inklúzia začína pred dverami školy*“.
6. Škola musí byť otvorená k novým stratégiám a službám - pre inovácie a kooperáciu nielen s odborníkmi, ale najmä s rodičmi, podpornými organizáciami a ľuďmi z okolia, lebo je potrebné dosiahnuť aj zníženie bariér v prostredí školy.
7. Ako rizikové faktory inkluzívnej edukácie treba vnímať, ak škole chýba vízia inkluzívnej edukácie, ak má málo vedomostí o podmienkach pre jej zavedenie a formovanie, ak nie je dostatočná podpora v tíme školy pre zmeny, ak nie je plán postupu reálny a ak nie je dostatočné finančné zabezpečenie pre odborníkov, pomôcky, aktivity.
8. Je dôležité monitorovať proces formovania postojov učiteľov k inklúzii.
9. Včasná intervencia podporuje optimálny vývin dieťaťa a jeho zdravie a výrazne zvyšuje predpoklady dieťaťa v rámci integrácie a inklúzie.
10. Obsahy informácií potrebných pre inkluzívnu edukáciu je nutné zaradiť do pregraduálnej prípravy učiteľov a vychovávateľov.

Skutočnosť, že dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku má veľké problémy vo vzdelávacom systéme, keďže sa cíti byť vytlačené a nerešpektované, cíti sa nerovným s ostatnými spolužiakmi. Tieto skutočnosti ho prinútiť k tomu, aby strácal záujem o učenie sa, veď aj tak to nedotiahne ďaleko a jeho vnútorné presvedčenie je také, že ho nikto nebude chcieť zamestnať, keďže nemá ani vhodné alebo žiadne vzdelanie. Preto by sme sa mali navzájom akceptovať, prijať každé dieťa také, aké je. Znamená to, že chudobný človek je taký istý člen spoločnosti ako bohatý a preto potrebuje také isté možnosti tak vo vzdelávaní, ako aj pri dosahovaní jeho vlastných cieľov. Všetci máme nejaké prednosti a môžeme spolu vytvoriť aj lepšie pracovné prostredie. Každý má právo dostať také vzdelanie, aké chce a potrebuje. Niektorí potrebujú viac podpory ako ostatní, ale práva každého človeka musia byť rovnako dodržané. Inkluzívnym vzdelávaním by malo dôjsť k prelomeniu bariér, k zmene myslenia všetkých ľudí.

Na Slovensku sa problematike inkluzívneho vzdelávania venujú viacerí autori (Zelina, Gábor, Klein, Šilonová, Porubský, Lechta, atď.). Horňák (2010) uvádza, že: „*myšlienka inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutným, ale do istej miery aj módnym trendom v pedagogike, podobne ako to bolo po roku 1989 s integratívnym vzdelávaním. Prílišná horlivosť a zároveň nepripravenosť na integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami spôsobila mnohokrát opačný efekt. Preto by sme sa mali poučiť a v otázkach inkluzívnej pedagogiky postupovať pomaly a uvážene.*”

Súhlasíme aj s návrhmi v oblasti inkluzívneho vzdelávania sociálne znevýhodnených detí a žiakov (uvádzame výberovo):

- povinná trojročná predškolská výchova pre všetky deti,
- intenzívnejšie zohľadňovať osobitosti detí a žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komún,
- zavedenie celodenného výchovného systému na základných školách,
- špecifická príprava učiteľov a asistentov učiteľa vyučujúcich a vychovávajúcich rómske deti a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- vypracovanie konkrétnych modelov školskej inklúzie pre rôzne cieľové skupiny.

V tejto súvislosti je potrebné poznamenať, že v inkluzívnej škole v oblasti formálneho vzdelávania nie je miesto pre etnicitu jej detí a žiakov. Tá nie je dôležitá ani podstatná, či už ide o dieťa (žiaka) slovenského, rómskeho alebo dieťa inej národnosti. Dôraz je kladený na rozvoj osobnosti každého dieťaťa bez rozdielu na jeho etnickú, náboženskú príslušnosť, či sociálne postavenie. Etnicita (aj rómska) má priestor v oblasti informálneho vzdelávania – v mimotriednych, mimoškolských a vo voľnočasových aktivitách v školských kluboch detí, v centrách voľného času, v základných umeleckých školách a v ďalších kultúrnych a spoločenských (doplňkových) zariadeniach.

Politickú podporu myšlienky inkluzívnej školy vyjadruje v súčasnom období minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky Dušan Čaplovič, ktorý vo verejných vystúpeniach zdôrazňuje potrebu zriaďovania takzvaných spoločných škôl pre všetky deti a žiakov na Slovensku podľa vzoru fínskeho školského systému.

1.4 Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí predškolského veku

Pri inkluzívnej výchove a vzdelávaní sa vychádza sa z niekoľkých základných premís:

- deti majú viac spoločného, teda toho čo ich spája, ako toho, čím sa odlišujú, a to bez ohľadu na ich schopnosti,
- deti sú súčasťou rodín a komún, čo v predškolskom veku významne determinuje ich vývin a učenie,
- deti sa učia najlepšie jedno od druhého, pri spoločných činnostiach podporujúcich skúsenosti každodenného života,
- deti sa optimálne rozvíjajú v takom prostredí, v ktorom sú zohľadňované a uspokojované ich špecifické individuálne schopnosti a potreby.

Pri inkluzívnej výchove a vzdelávaní sa v školách a triedach vytvára také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť, dáva si za úlohu vytvoriť v triede spoločenstvo, ktoré sa zaujíma a prejavuje starostlivosť o všetky deti, otvorené všetkým a predstavujúce bezpečné prostredie pre všetkých. Ide pritom nielen o inklúziu detí so zdravotným postihnutím, ale aj o inklúziu detí vyrastajúcich v inom sociálnom a kultúrnom prostredí, detí imigrantov, detí nadaných, aj detí z výchovne menej podnetného prostredia (v našich podmienkach sú to často deti vyrastajúce v rómskych osadách, deti alkoholikov, narkomanov).

Výhody inkluzívnej výchovy a vzdelávania v materskej škole

a) Výhody pre deti

Z praktickej realizácie inkluzívnej výchovy a vzdelávania majú úžitok všetky deti. Deti so špecifickými edukačnými potrebami majú možnosť pozorovať a vstupovať do interakcie s rovesníkmi, rozvíjať si komunikačné a sociálne kompetencie akceptovateľné ostatnými, v procese sociálneho učenia si osvojovať súbor dôležitých vedomostí, spôsobilostí a návykov. Pravidelný kontakt s bežnou populáciou rovesníkov podporuje vytváranie priateľstiev a podpornej sociálnej siete, ktorá je dôležitá aj pre neskorší úspešný vstup dieťaťa do školy.

Podľa Langa a Berberichovej (1998, s. 31) v inkluzívnej triede môžu deti získať širší pohľad na svet a pochopiť a prijať rozdiely, podieľať sa na výchove a vzdelávaní druhých a zároveň získavať niečo vďaka darom a nadaniu ostatných, prispievať k napĺňaniu fyzických, sociálnych a citových potrieb ostatných, úplne zmeniť diskriminujúce správanie a cítenie voči tým, ktorí nemali v živote toľko šťastia, alebo sú nejakým spôsobom obmedzení, či znevýhodnení. Okrem toho v určitých situáciách deti chápu lepšie potreby svojich rovesníkov ako učitelia. Umenie postarať sa o druhého zahŕňa spôsobilosti, ktoré budú deti potrebovať v budúcnosti vo svojich sociálnych, či profesijných rolách a zároveň sa všetci učia rešpektovať práva druhých, vnímať potreby druhých a byť zodpovední.

b) Výhody pre rodiny

Pre rodičov detí je spravidla výhodné, ak ich dieťa môže navštevovať materskú školu v mieste bydliska. Nemusia zabezpečovať každodennú dopravu do vzdialenej materskej školy, resp. umiestniť dieťa do internátneho zariadenia. Vytvára sa tak priestor na častejšiu komunikáciu a interakciu s dieťaťom, rodičia môžu permanentne výchovne pôsobiť na dieťa, prirodzene sa rozvíjajú citové väzby v rámci celej rodiny. Rodičia majú príležitosti stretávať sa s ostatnými rodičmi, vymieňať si skúsenosti, ale aj vzájomne sa podporovať.

Ak sa rodičia zúčastňujú aj na pedagogickom procese v triede, osvojujú si niektoré činnosti s deťmi, učia sa do akej miery treba dieťaťu pomôcť a kedy ho treba nechať vykonať činnosť bez pomoci, ale aj to, ako v domácom prostredí vytvárať výchovne podnetné prostredie.

Ostatní rodičia spravidla pomáhajú poskytovať podporu rodinám detí so špecifickými potrebami, spoznávajú lepšie aj ostatné rodiny, ich ťažkosti a problémy, čím rastie aj vzájomné porozumenie medzi jednotlivými členmi komunity.

Rodiny zároveň poznávajú iné kultúry, zvyky, spôsoby výchovy detí v rodine, čo prispieva k zlepšovaniu spoluzitia, posilneniu spolupatričnosti a lokálpatriotizmu.

c) Výhody pre učiteľov

Práca s deťmi v inkluzívnych triedach kladie na učiteľov zvýšené nároky. Vyžadujú sa od nich rozsiahle vedomosti o detskom vývine, o individualizovanom a diferencovanom prístupe k práci s deťmi, diagnostické kompetencie a schopnosti plánovať a pripravovať individuálne vzdelávacie plány, odrážajúce edukačné potreby jednotlivých detí. Keďže inkluzívna výchova a vzdelávanie detí vyžaduje tímovú prácu, učitelia si musia osvojovať aj zručnosti potrebné pre spoluprácu s viacerými odborníkmi – špecialistami, najmä pri diagnostikovaní dosiahnutej vývinovej úrovne dieťaťa, pri tvorbe individuálnych vzdelávacích plánov pre jednotlivé deti a ich vyhodnocovaní. Zároveň sa od nich vyžaduje, aby ustavične inovovali metodické postupy a zvyšovali si kvalifikáciu.

d) Výhody pre širšiu komunitu

Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí v materských školách významne prispieva ku vzájomnému poznaniu detí. Deti spoznávajú silné aj slabé stránky svojich rovesníkov, a aj keď sa od nich môžu výrazne odlišovať, naučia sa spolunažívať a vážiť si jeden druhého. Dobré medziľudské vzťahy sú predpokladom, že aj v neskoršom veku si ich budú udržiavať, čo je predpoklad pre dobré spoluzitie celej komunity obce.

Skúsenosti ukazujú, že integrovane vzdelávané deti majú spravidla lepšie predpoklady na to, aby sa stali plnohodnotnými a rešpektovanými členmi komunity, čím sa zlepšuje celková kvalita života obyvateľov príslušnej obce.

2 Analýza existujúceho stavu inkluzívneho modelu na predprimárnom stupni školskej sústavy

2. 1 Inkluzívne vzdelávanie v kontexte medzinárodných dohovorov, dokumentov a legislatívy

Vladimír Klein

Slovenská republika sa zaviazala plniť medzinárodné dohovory, podľa ktorých nie je možné v budúcnosti pokračovať v segregáčnom systéme nášho školstva. Otázka teda neznie, či inkluzívne vzdelávanie áno alebo nie, či inkluzívne vzdelávanie je možnosť alebo nevyhnutnosť. Inkluzívne vzdelávanie je jedinou reálnou alternatívou, k plneniu ktorej sa Slovenská republika zaviazala v týchto dokumentoch a v medzinárodných dohovoroch:

1. **Záver z konferencie v Salamance** (7. – 10. jún 1994), na ktorej bolo zastúpených deväťdesiatdva krajín a dvadsaťpäť medzinárodných organizácií, ktoré sa zjednotili na akčných programoch podporujúcich inkluzívne vzdelávanie pre všetkých žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (The Salamanca Statement, 1994).

2. **Lisabonská stratégia** (Zasadnutie európskej rady 23. a 24. marca 2000 v Lisabone), ktorá okrem iného zaviazala európske krajiny zabezpečiť dostupnosť kvalitného vzdelávania pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov, dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne handicapovaných a aj odstraňovanie diskriminácie (Lisabonská stratégia, 2000).

3. **Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím** z 1. 12. 2006 ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených inkluzívne sa vzdelávať, čím sú jednotlivé štáty povinné transformovať svoje školstvo tak, aby vyhovovalo podmienkam potrebných pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania do praxe. Národná rada SR dňa 9. marca 2010 schválila návrh vlády SR na ratifikáciu Dohovoru Organizácie Spojených národov o právach osôb so zdravotným postihnutím a Opčného protokolu k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. Po podpísaní ratifikačnej listiny prezidentom republiky sa tak Slovensko pripojilo k osemdesiat jeden krajinám, ktoré Dohovor už ratifikovali a k päťdesiat jeden krajinám, ktoré ratifikovali aj Opčný protokol (Dohovor OSN, 2006).

4. **UNESCO – Politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní** v nadväznosti na 48. ročník Medzinárodnej konferencie pre vzdelávanie s názvom *Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti*. UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako proces reagujúci na rôznorodosť potrieb všetkých detí a žiakov a to prostredníctvom zvýšenia ich účasti na vzdelávaní. „*Nazeráť na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému.*“ (UNESCO, 2009).

5. **Ústava Slovenskej republiky** č. 460/1992 Zb., II. hlava Základné práva a slobody, oddiel *Hospodárske, sociálne a kultúrne práva*, čl. 42, kde je ustanovené, že každý má právo na vzdelanie. Koncept inkluzívneho vzdelávania je záväzkom štátu, ktorý mu vyplýva z medzinárodných ľudsko-právnych dohovorov. Inkluzívne vzdelávanie si nesmieme mýliť s desegregáciou alebo s mechanickou integráciou rôznych skupín detí a žiakov.

6. **Členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania** (Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 682 z 2. novembra 2011), čo nám umožní byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania (Rokovania vlády Slovenskej republiky, 2011). Nosnou filozofiou agentúry je inklúzia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu.

7. **Záver z medzinárodnej konferencie: Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku** (8. 11. 2011 Bratislava), z ktorých vyplýva záväzok SR predchádzať všetkým formám diskriminácie s osobitým zreteľom na vybrané cieľové skupiny, predovšetkým rómske deti, deti so zdravotným znevýhodnením, deti patriace k národnostným menšinám, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ako aj deti cudzincov (Medzinárodná konferencia, 2012).

2. 2 Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala

Nie je zrejme nič prekvapujúce, že analyzovaný zákon NR SR č. 245/2008 (školský zákon) je voči sledovanej idey inklúzie ambivalentný, čo je spôsobené aj tým, že je platný od roku 2008, kedy ešte neboli aktuálne medzinárodné záväzky SR k politike inkluzívneho vzdelávania. Zákon reflektuje situáciu a prístupy obdobia svojho vzniku a rétoricky i koncepcne fixuje stav v príslušnom období. Vo vzťahu k inklúzii je možné zachytiť niekoľko rovín jeho účinkov, ktoré umožňujú/limitujú politiku inklúzie v našich podmienkach.

Zákon s pojmom inklúzie vôbec nepracuje, vo svojom texte ho vôbec nepoužíva, takže tento rámec uvažovania sa pre oblasť vzdelávania nestáva nijakým spôsobom záväzný. Záväznosť (i závažnosť) daného rámca by sa stala dôsledná vtedy, ak by bola v zákone zakotvená v jeho úvodných častiach, kde sa definujú princípy výchovy a vzdelávania, čo v súčasnosti nie je. Napriek absencii pojmu „inklúzia“ už na úrovni definovania princípov výchovy a vzdelávania je však potrebné uviesť, že práve v kapitole princípov je školský zákon opatrený dvomi relevantnými tézami (§3, písm. c a d), ktoré explicitne formulujú „*rovnoprávnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca*“, ako aj „*zákaz všetkých foriem diskriminácie, obzvlášť segregácie*“, čo významne korešponduje s presadzujúcou sa ideou inklúzie.

Na rovnakej strane implicitného príklonu k inklúzii sa približujú aj časti týkajúce sa práv a povinností detí a žiakov (§144), ktoré deklarujú právo prispôbiť formy a metódy výchovy a vzdelávania ich potrebám (teda zavádzať špecifické metódy a formy), čo by mohlo zohľadňovať diferencované podmienky jednotlivcom v inkluzívnych podmienkach vzdelávania. Akcentácia diferencovaných prístupov v univerzalizovaných podmienkach by azda predstavovala jednu zo základných ciest a modelov inklúzie.

Pre spresnenie (a teda oslabenie) „inkluzívnej interpretácie“ príslušnej časti daného zákona treba však dodať, že právo na špecifické formy a metódy výchovy a vzdelávania sa v príslušnom ustanovení zákona vzťahuje na špecifikovanú kategóriu detí (a žiakov) – výlučne na tie, ktoré majú „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“. Touto výlučnosťou sa naznačujú a fixujú dva dôsledky, ktoré sa dajú z príslušného hľadiska vyjadriť negatívnou interpretáciou:

Prvým dôsledkom je, že iste (zrejme väčšinou) skupine detí a žiakov sa upiera právo na špecifický prístup a predpisuje sa im univerzalizované formy a metódy výchovy a vzdelávania. Pre ideu inkluzívneho vzdelávania bez zohľadňovania neohraničeného množstva variabilít je takýto prístup pravdepodobne neprípustný.

Druhá negatívna interpretácia: zákon vyžaduje identifikáciu a označenie samostatnej skupiny detí a žiakov „so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“, čím zo svojho princípu zakladá minimálne na pojmovej úrovni určitý typ segregácie vstupujúceho do klasifikácie a prístupov k deťom a žiakom. Druhý z uvedených faktorov (pre tieto účely formulovaný negatívne alebo vnímaný ako rozporný s ideou inklúzie) je pre daný zákon celkom charakteristický a vlastne ako základný princíp výstavby zákona sa tiahne cez všetky jeho podstatné časti.

V istom zmysle, minimálne v pojmovom, segregáčny koncept „detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ sa definuje už vo vstupných častiach tohto dokumentu a ako smerodajný a definične jasne ohraničený ho nachádzame už na úrovni Základných pojmov (§2). Tu sa, rovnako ako „špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba“ viažuca sa na výlučné skupiny detí a žiakov, definujú ako výlučné aj deti a žiaci, ktorým sú tieto potreby vlastné, resp. prostredníctvom nich vymedzené. Klasifikačné vymedzovanie týchto skupín detí a žiakov je dokonca najobsiahlejšou položkou príslušného paragrafu „základných pojmov“, takže výlučnosť špecifikovaných skupín detí a žiakov sa zakladá na veľmi dôsledných klasifikáciách odlišností (od predpokladanej normy).

Klasifikačná výlučnosť sa v logickej nadväznosti na vymedzené pojmy podrobne a do dôsledkov uplatňuje v celej samostatnej siedmej časti zákona, vymedzujúcej a podrobne klasifikujúcej „školy pre deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“ Každá subkategória takto

definovaných detí a žiakov je definovaná cez špecifické inštitucionálne riešenie ich výchovy a vzdelávania, cez všetky stupne všeobecného i odborného vzdelávania. Predostretá je celá škála formálneho vzdelávania definovaných skupín detí – od škôl pre deti so zdravotným znevýhodnením (zastrešujúci terminus technicus), včítane „špeciálnych škôl“ a „praktických škôl“ len pre subkategóriu detí a žiakov s mentálnym postihnutím, cez „špeciálne triedy“ pre príslušné skupiny detí (vo všetkých subkategóriách definovaných zdravotných znevýhodnení), až po „triedy“, v ktorých sa podľa individuálnych plánov vzdelávajú „deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ so všetkými ostatnými - teda s deťmi a žiakmi bez takýchto potrieb.

Segregačný prístup je teda vlastne ústredný legislatívny prístup napriek tomu, že umožňuje všetky možné prístupy – od vzdelávania v osobitných a špecificky adaptovaných inštitucionalizovaných podmienkach až po integráciu podporenú vytváraním individuálnych vzdelávacích plánov. Osobitným prípadom je definovaná subkategória „detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia“ (tretí oddiel príslušnej časti zákona – v § 107-108), u ktorých sa počíta akoby výlučne s integráciou do škôl a s riešením výlučne na úrovni „špecifických foriem a metód“.

V súlade s vyššie uvedenou logikou a legislatívnymi princípmi je nastavená aj štátna kurikulárna politika. Tá vyžaduje – vo vzťahu k definovaným subkategóriám detí a žiakov – vytváranie osobitných súčastí štátnych vzdelávacích programov, prípadne, podľa nie celkom špecifikovaných okolností, vytváranie individuálnych vzdelávacích programov, ktoré majú rešpektovať „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“ týchto detí a žiakov. Opäť osobitné podmienky platia pre kategóriu „detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia“, kde je špecifická kurikulárna stratégia vyjadrená cez korekcie kurikula na úrovni vytvárania individuálnych vzdelávacích programov, úpravou prostredia či využívaním „špecifických metód a foriem vzdelávania.“

Špecifický prístup vzdelávania tejto kategórie detí je prostredníctvom vymedzovania základnej školy (§60) definovaný cez tzv. nulté ročníky, čo predstavuje zvláštny prípad integrácie/segregácie v hlavnom vzdelávacom prúde. Ako je teda zjavné, inklúzia nepredstavuje ani princíp ani metodologické smerovanie existujúcej školskej legislatívy (školského zákona) a fixuje viaceré prístupy na škále segregácie/integrácie, stojacej však minimálne na princípe pojmovej a klasifikačnej segregácie „znevýhodnení“. Paradoxné dôsledky nemusia byť ani na strane špecificky vymedzovaných detí, ale implicitné znevýhodnenie tých detí, ktoré vlastne predstavujú normu a vymykajú sa trebárs aj niektorým základným právam detí a žiakov vyjadreným v tomto zákone.

Keďže nižšie legislatívne normy vzťahujúce sa na predškolské vzdelávanie (najmä Vyhláška MŠ SR o materskej škole) sú bezprostredne odvodené od vyššie analyzovaného zákona, ich ideové a pojmové nastavenie je identické ako v prípade zákona. Vyhláška nijakým spôsobom nepracuje s ideou inklúzie, naopak, zdôrazňujú sa osobitosti „detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ a na úrovni presných kalkulácií sa vyjadruje zaraďovanie týchto detí do tried či do špeciálnych tried v materskej škole. Vyjadruje sa diferenciacia „detí zo sociálne znevýhodneného prostredia“, ktoré „sa zaraďujú do triedy spolu s ostatnými deťmi“, v prípade, ak „samostatnú triedu tvoria len deti zo sociálne znevýhodneného prostredia“ tak sa znižuje predpísaného obsadenia triedy žiakmi na 16. Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov stanovuje povinné súčasti štátnych vzdelávacích programov, pričom jednou z týchto súčastí majú byť „*Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*“.

V súčasnej legislatívnej situácii musíme aj v návrhu revízie štátneho vzdelávacieho programu túto situáciu zohľadniť s vedomím, že v samotnom školskom zákone sa s modelom inkluzívneho vzdelávania, resp. inklúzie nepracuje – tak, ako ukázala naša analýza aktuálneho školského zákona z pohľadu inklúzie. Relevantné je aj to, že s ideou inklúzie nepracuje ani Vyhláška MŠ SR o špeciálnych školách, čo je vlastne celkom logické, keďže táto legislatívna norma sa priamo viaže na vzdelávanie detí a žiakov v sieti špecializovanej vetvy školskej sústavy. Ak pri tvorbe nového štátneho vzdelávacieho programu pre ktorýkoľvek stupeň vzdelávania berieme do úvahy existujúcu legislatívnu, tak musíme brať do úvahy nasledovné definičné kategórie: „*Dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov dieťa, ktoré má zariadením výchovného poradenstva*

a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.“ Podľa tohto zákona ide o deti so zdravotným znevýhodnením, deti so zdravotným postihnutím, deti s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím. Taktiež ide o deti choré alebo zdravotne oslabené, alebo o deti s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru. Do tejto skupiny detí patria aj deti s vývinovými poruchami, s poruchou aktivity a pozornosti, vývinovou poruchou učenia, poruchou správania, s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej a taktiež aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom a sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Do tejto skupiny detí však patria aj deti s nadaním, deti, ktoré majú nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti (taktiež Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním), v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahujúce v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa ich nadanie cielené rozvíja.

Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je podľa tohto zákona požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

Ak škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu alebo prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zaraďujú do tried alebo do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je možné zaradiť deti výlučne z dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. O podmienkach zaradenia a prijatia dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami hovorí § 28 a § 59 Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Pre materské školy tieto podmienky špecifikuje predovšetkým Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole.

Deti z marginalizovaných rómskych komunit sú teda podľa tohto zákona deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pre ktoré školská legislatíva pozná aj špecifickú organizačnú formu kompenzačného vzdelávania – nulté ročníky základných škôl. Je zjavné, že základ takýchto pojmov a organizačných foriem netvorí inkluzívny model vzdelávania, ale skôr koncept cielených intervenčných aktivít zameraných na vybrané skupiny detskej populácie. Akási inkluzívna myšlienka sa periodicky objavuje v návrhoch na zavedenie povinnej dochádzky do materskej školy, čím sa predpokladá zvýšená participácia rómskych detí na predškolskom a všeobecnom vzdelávaní, keďže materské školy sú súčasťou školskej sústavy od roku 2008.

Inkluzívny model však nie je základom ani pre v súčasnosti už existujúce silné politické návrhy na riešenie otázok vzdelávania detí predškolského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia (Správna cesta - Rómska reforma, 2012). Ani k týmto politickým návrhom neexistujú dôslednejšie analýzy, porovnávanie skúseností a pedagogických kurikulárnych dokumentov a praxí v iných krajinách. Takisto sotva možno riešiť otázku kurikula pre predškolské vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia izolovane, bez ohľadu na všeobecné kurikulárne plánovanie predškolského vzdelávania. Projekt teda bude reagovať aj na tento deficit a prinesie komplexný kurikulárny materiál aj s adaptáciou na špecifické potreby tejto skupiny detí a ich predškolského vzdelávania.

Potenciály inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre inklúziu

Pozitívami inovovaného návrhu štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie z hľadiska inkluzívneho modelu je, že svojou štruktúrou vytvoril kontinuitu s ďalšími stupňami vzdelávania a tým vytvoril lepšie realizačné a plánovacie podmienky pre efektívnejšie začleňovanie sa detí do ďalších stupňov vzdelávania. Revíziou výkonových štandardov taktiež zexplicitnil úroveň štandardných výkonov detí, ktoré sa stali oveľa jasnejšími, identifikovateľnejšími a vyhodnocoateľnejšími. Tým sa vytvorili lepšie a jasnejšie podmienky aj pre zaškolenie detí zo sociálne znevýhodnených podmienok a odstránili sa mnohé adaptačné formálne bariéry pri prechode z jedného vzdelávacieho stupňa na druhý. Zároveň sa prostredníctvom revidovaných výkonových štandardov štandardizovali oblasti školskej spôsobilosti, čím sa zjednotili minimálne diagnostické kritériá školskej pripravenosti, čo odstraňuje mnohé lokálne a situačné bariéry v jej posudzovaní. Pritom vieme, že tieto bariéry často pôsobia selektívne najmä voči rómskym deťom.

Inkluzívnemu modelu vzdelávania napomáha v inovovanej verzii štátneho vzdelávacieho programu predovšetkým nová štruktúrna oblasť programu – evalvačné otázky, resp. otázky na evalvačné pozorovanie. Táto oblasť v aktuálnom štátnom vzdelávacom programe chýba, čím sa diagnostická a evalvačná činnosť učiteľov dostáva do roviny subjektívizovanej, nepravidelnej a často neefektívnej. Moderné, inkluzívne ladené modely kurikula pre predškolské vzdelávanie vo svete veľmi často tento štruktúrny prvok obsahujú. Inkluzívne nastavenie tohto prvku v novom návrhu štátneho vzdelávacieho programu vyplýva z charakteru evalvačných otázok, ktoré nesmerujú k finálnej či efektivej diagnostike špeciálno-pedagogického charakteru, ale smerujú najmä k vyhodnocovaniu procesu učenia sa dieťaťa, čiže umožňujú reguláciu učebného procesu a komunikácie s dieťaťom v priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti. Tým majú dané otázky potenciál napomáhať kompenzačne vzdelávacím účelom vo vyučovacom procese a predchádzať tak efektovým nerovnostiam na konci vzdelávacieho stupňa. Tým sa samozrejme zabezpečuje jednoduchší prechod z jedného vzdelávacieho stupňa na druhý, zvyšuje sa školská úspešnosť a znižujú sa adaptačné problémy žiakov.

Štruktúrne tak návrh inovácie štátneho vzdelávacieho programu zodpovedá zámerom inklúzie detí z marginalizovaných rómskych komunít. Ako naliehavé sa ale javí zabezpečenie efektívneho sprostredkovania stanoveného obsahu vzdelávania cieľovej skupine detí, čo si vyžiada tvorbu podporných metodík vzťahujúcich sa na stanovený obsah vzdelávania a zároveň zohľadňujúcich špecifiká detí z marginalizovaných rómskych komunít. Zároveň existencia prvku evalvačných otázok umožňuje tvorbu na obsah orientovaných a z daných evalvačných otázok vychádzajúcich diagnostických nástrojov a metodík so zameraním na cieľovú skupinu detí. Taktiež bude nevyhnutné overovanie fungovania nového štátneho vzdelávacieho programu v podmienkach materských škôl s prevažujúcim zastúpením detí z marginalizovaných rómskych komunít. Ďalšiu veľmi významnú výzvu tvorí asistancia a konzultovanie pri prevode štátneho vzdelávacieho programu na školské vzdelávacie programy v týchto školách.

2. 3 Princípy tvorby inkluzívneho kurikula na predprimárnom stupni školskej sústavy

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala

Princípy tvorby inkluzívneho kurikula možno odvodiť jednak od základných princípov inkluzívneho vzdelávania, zároveň však existujú požiadavky vyplývajúce zo špecifik tvorby kurikulárneho dizajnu. Preto nižšie uvedené princípy netreba vnímať ako všeobecné princípy inkluzívneho vzdelávania, aj keď tvorba kurikula (či už národného alebo školského) ich musí zohľadňovať. Uvedené princípy sú selektované z vybraných zdrojov, predovšetkým so zameraním na špecifická kurikulárneho plánovania pre inštitúcie predškolského inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve (napr. Winter, O’Raw, 2010; Cate, Diefendorf, McCullough, Peters & Whaley 2010; Morgan, Houghton 2011; Owens 2012). Tieto vybrané kritériá sú zároveň vnímané ako vzájomne k aktivite tvorby vzorového školského

vzdelávacieho programu pre materské školy pracujúce s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít.

1. Vzdelávanie pre všetkých vo verejnom vzdelávacom sektore

Na systémovej úrovni kurikulárneho plánovania tento princíp znamená, že inkluzívne kurikulum pre vzdelávanie v ranom detstve je centrálnym a univerzálnym kurikulumom, ktoré má špecifickú podobu vo vzťahu k rôznorodosti svojich cieľových skupín až vo svojej realizačnej fáze, napr. v podobe špecifického školského vzdelávacieho programu. Na štátnej úrovni tak nerozlišujeme medzi rôznymi centrálnymi kurikulumami adresovanými špecifickým cieľovým skupinám škôl či detí/žiacov. „Šitie na mieru“ je úlohou až nižších kurikulárnych úrovní, či už v podobe školskej úrovne (školské vzdelávacie programy) alebo v podobe rôznych medziúrovní, ktoré nachádzame v mimoslovenských podmienkach. Takýmto príkladom môže byť predškolské kurikulum v Belgicku, kde okrem štátnych (flámskych či valónskych) kurikul a školských kurikul existuje medziúroveň kurikul zriaďovateľov (napr. kurikulum zväzu katolíckych škôl – vo Flámsku ide o 70 % všetkých škôl, kurikulum zväzu komunitných škôl či kurikulum súkromných škôl). Tieto medziúrovne sú prevodníkom štátneho záväzného kurikula na špecifické podmienky a hodnoty rozličných zriaďovateľov a ku školám v ich zriaďovateľskej pôsobnosti. Aj v situácii takejto systémovej diferenciacie, akú nachádzame v Belgicku, figuruje silné centrálné kurikulum (v podobe záväzných cieľov a vývinových domén) platné pre všetky nižšie úrovne, ktoré ho rozpracovávajú do podoby vhodnej pre ich základné ciele a úspešnosť rozpracovania ktorých hodnotí silná štátna školská inšpekcia.

Samozrejme, systémovejšia situácia je v tých krajinách, kde prevod jednotného centrálného kurikula vykonávajú samotné školy v podobe školských vzdelávacích programov. Na takýto kompetentný prevod je však potrebná istá profesijná autonómia a kurikulárna zručnosť v daných školách. V tom je zásadný rozdiel napr. medzi Švédskom a Slovenskom (kde je pomerne jednotný centrálny systém kurikula), keď centrálné kurikulum na Slovensku nebolo pochopené ako prostriedok budovania autonómie škôl prostredníctvom špecifických školských vzdelávacích programov a vo svojej podobe tak neplní inkluzívne ciele.

2. Univerzálne a rovnaké vzdelávacie ciele (na výstupe vzdelávania)

Inklúzia ako princíp nepracuje s diferenciáciou všeobecných cieľov pre rôzne skupiny detí. Typická je snaha dosiahnuť základné ciele u všetkých detí. Centrálny kurikulárny rámec musí pracovať s jednou predstavou základných cieľových požiadaviek. Požiadavky na výstupy zo vzdelávania (čiže dosiahnuté ciele) sa pravidla v kurikulárnych dokumentoch vyjadrujú v podobe výkonových štandardov. Vychádzajúc z tejto logiky, výkonové štandardy pre vzdelávanie v ranom detstve musia byť identické pre všetky skupiny detí. V prípade centrálného kurikula pre materské školy to však znamená nedefinovať výkony vo svetle želateľných optimálnych či ideálnych výkonových hladín. Musí ísť naopak o základné, minimálne, či štandardné výkonové hladiny, ktoré možno uplatniť na čo najširšiu populáciu detí. Z hľadiska dosiahnuteľnosti výkonov nie je vo svetle tohto princípu ani želateľné diferencovať výkonové štandardy pre rôzne vekové skupiny detí v materskej škole. Ak máme diferencovaným spôsobom v procese učenia dosiahnuť rovnaké ciele a výkony, musíme na pedagogickú prácu ponechať dostatok voľného a flexibilného priestoru s cieľom dostať čo najviac detí do očakávanej výkonovej hladiny na konci vzdelávacieho cyklu, v prípade materskej školy v jej poslednom ročníku. Očakávanou výkonovou hladinou je v tomto prípade školská spôsobilosť.

Aj z vyššie uvedených dôvodov nepracuje nový návrh štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie so špecifikáciou výkonových štandardov pre jednotlivé vekové skupiny detí. Jednak toto nie je možné z vývinového hľadiska (existuje tu obrovská variabilita výkonu detí v rôznych vekových skupinách v závislosti od individuálneho stupňa výkonovej akcelerácie) a taktiež by sa tým narušila funkcia výkonových štandardov ako parametrov školskej spôsobilosti. Preto sa v kapitole 5 návrhu hovorí: „*Výkonové štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú vyjadrené v pozorovateľných a hodnotiteľných výkonoch len pre obdobie posledného ročníka materskej školy a majú podobu explicitných parametrov školskej spôsobilosti. Výkonové štandardy smerujú k minimálnemu či štandardnému výkonu, nestanovujú výkonové optimum, či dokonca výkonový ideál.*

Výkonový štandard musí byť dosiahnuteľný u väčšiny intaktnej detskej populácie v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok materskej školy. Taktiež musí byť jeho splnenie v rámci týchto podmienok jasne identifikovateľné a hodnotiteľné učiteľom.“ Z tohto pohľadu má tento návrh výrazne inkluzívnejšiu povahu ako aktuálna či predchádzajúce verzie štátnych vzdelávacích programov pre predprimárne vzdelávanie.

3. Diverzita a adaptabilita na úrovni presnej identifikácie a diferencovanosti vstupných podmienok a pokroku vo vzdelávaní

Všetky vyššie uvedené rámcové kurikulárne podmienky umožňujú adresnú a na proces učenia sa zameranú prácu so všetkými deťmi – zohľadňujúc však ich sociokultúrne a vývinové špecifiká. Táto práca začína identifikáciou vstupných podmienok vo vzdelávaní. Tieto podmienky možno opísať v podobe širšieho sociokultúrneho zázemia dieťaťa, vstupných osobnostných a kognitívnych charakteristík dieťaťa a pod. Táto činnosť si vyžaduje určitú mieru pozorovacieho a diagnostického majstrovstva učiteľky. Keďže základným cieľom zostáva dosiahnuť u všetkých detí stanovenú základnú výkonovú hladinu, nemôže byť však diagnostická a pozorovacia činnosť učiteľky svojoľná, ale musí byť vedená a filtrovaná cez stanovený obsah vzdelávania. Základným problémom existujúcich diagnostických činností učiteľiek bola ich značná rozptýlenosť a nezameranosť na obsah vzdelávania. Veľmi často bola doterajšia prax vedená špeciálnodiagnostickými „okuliarmi“, ktoré vyúsťovali k selektívnym prístupom, čím sa išlo priamo proti princípom inklúzie.

Je preto prínosné, ak by existoval všeobecný diagnostický rámec naviazaný na obsah vzdelávania, ktorý by neustále upriamoval pozornosť učiteľiek na stanovený obsah vzdelávania a viazal k nemu pozorovacie činnosti. Túto úlohu majú v novom návrhu štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie tzv. evalvačné otázky, ktoré tvoria okrem výkonových a obsahových štandardov tretiu oblasť vzdelávacích štandardov. Ide o súpis otázok pre každú vzdelávaciu oblasť, ktoré umožňujú zachytiť rôzne charakteristiky učenia sa dieťaťa v materskej škole relevantné pre jeho ďalší rozvoj. V novom návrhu ŠVP sa k tejto časti uvádza: „Práca s týmito otázkami má posilniť schopnosť učiteľky presne stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať pokrok detí vo vzdelávaní. ... Evalvačné otázky slúžia internému, vnútrotriednemu vyhodnocovaniu (t.j. evalvácii vykonávanej učiteľkou vo svojej vlastnej triede) s cieľom optimálnej podpory dieťaťa a rozvoja jeho štandardných a špecifických spôsobilostí.“

Uvedená charakteristika poukazuje na fakt, že práca s týmito otázkami nevedie len k identifikácii vstupných podmienok vzdelávania dieťaťa, ale že práca s nimi kontinuálne ovplyvňuje predovšetkým priebeh učenia sa. Odpovedanie si na tieto otázky dáva učiteľke neustálu spätnú väzbu o výkonoch dieťaťa a tým tak priamo vplýva na organizovanie ďalších činností v triede a činností zameraných na konkrétne dieťa. Tým majú dané otázky potenciál napomáhať kompenzačne vzdelávacím účelom vo vyučovacom procese a predchádzať tak efektovým nerovnostiam na konci vzdelávacieho stupňa. Tým sa samozrejme zabezpečuje hladší prechod z jedného vzdelávacieho stupňa na druhý, zvyšuje sa školská úspešnosť a znižujú sa adaptačné problémy detí.

4. Adaptácia procesu a postupu podmienkam lokálnej komunity a jej potrieb

Zatiaľ čo kurikulárne rámce v podobe cieľov, výkonových a obsahových štandardov musia byť v rámci princípov inklúzie univerzálne, obrovský priestor pre variabilitu a diferencované prístupy sa otvára v samotnej pedagogickej práci, ktorá – so zámerom dosiahnuť stanovené koncové ciele – musí byť „šitá na mieru“ špecifickým charakteristikám jednak detskej skupiny a taktiež konkrétnych detí. Tento princíp flexibility vzdelávacieho procesu je nevyhnutný aj z toho dôvodu, že zloženie tried s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít môže mať rôznorodú podobu. Niekedy ide o zmiešané triedy, kde je vstupný kultúrny kapitál detí veľmi rôznorodý, čo kladie veľké nároky na flexibilitu práce učiteľky, skupinovú či individuálnu organizáciu činností a pod. Zároveň (a to veľmi často) máme triedy, ktoré sú kultúrne uniformné, pozostávajú teda najmä z detí z marginalizovaných rómskych komunít a práca celej triedy či školy sa musí orientovať na riešenie problémov komunity ako takej, musí prijať a poznať základné lokálne podmienky jej fungovania (napr. prístup rodičov, ich situáciu a pod.), angažovať sa v jej živote. Vieme, že v tejto situácii je absolútne neefektívne

z hľadiska ďalšieho vývinu detí sústrediť svoju pozornosť len na deti. Práca s deťmi je v týchto situáciách úspešná len vtedy, ak je do nej zaangažovaná širšia lokálna komunita – rodičia, aktívni pracovníci z komunity vykonávajúci rôzne činnosti pre školu a pod. V tejto situácii sa škola musí stať vzťažnou organizáciou pre rôznych ľudí z komunity, ľudí rôznych vekových skupín a tým sa stáva včleneným prvkom do komunitného života. Táto podmienka následne priamo ovplyvňuje aj vzdelávaciu činnosť v škole. Učiteľka adaptuje obsahy vzdelávania na aktuálne udalosti a dianie v komunite, vyberá témy, ktoré rezonujú v danej komunite, naopak utlmuje tie, ktoré v danej komunite nie sú tematizované a vymykajú sa tak komunitnému kultúrnemu povedomiu a porozumeniu. Zároveň identifikuje špecifické vývinové problémy detí z danej komunity a vytvára ciele aktivity smerujúce k ich zmierňovaniu a kompenzácii (napr. v prípade rómskych detí častý problém s jemnou motorikou či sebaobslužnými činnosťami).

5. Presah školských aktivít na lokálne aktivity a ich integrácia do činnosti školy

Tento princíp priamo nadväzuje na predchádzajúci a poukazuje na nevyhnutnosť angažovanosti školy a učiteľov v živote komunity a naopak angažovanosť rodičov a ďalších členov komunity v školskom živote. Prirodzeným prostriedkom tejto angažovanosti sú rôzne školské resp. triedne ceremónie, oslavy a slávnosti, ide však o mimoriadne udalosti, ktoré najmä v práci s rómskou komunitou nemôžu byť jedinými priesečníkmi medzi komunitou a školou. Omnoho kľúčovejšia je dennodenná komunikačná aktivita a spoločná činnosť, prostredníctvom ktorej dochádza k istému rozvojovému pôsobeniu aj napr. na rodičov. V niektorých lokalitách je v tomto zmysle veľmi účinné pôsobenie na matky detí, ktoré je priam nevyhnutné na to, aby sa udržala úroveň starostlivosti o deti aj v situácii, keď dieťa odíde zo školy domov (napr. istá úroveň hygieny, stravovania, ošatenia a pod.). Zároveň môže škola pôsobiť rozvojovo aj na matky v základných pracovných dispozíciách, môže ísť jednak o dispozície ako je dochvilnosť (časová pravidelnosť príchodu do školy) alebo konkrétnych pracovných zručností (ako je napr. šitie, v podobe šitia postelnej bielizne pre deti).

V prípade marginalizovaných rómskych komunít je teda úloha a angažovanosť školy v komunitnom živote absolútne kľúčová. Škola tu neplní len vzdelávaciu funkciu, v mnohých prípadoch je prvým kontaktným miestom, inštitúciou sociálnej práce a sociálnych služieb.

6. Intenzívny profesijný vývin podieľajúcich sa pedagogických zamestnancov

Bez profesijnej zdatnosti pracovníkov angažujúcich sa v práci s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít nemožno očakávať žiadne pozitívne efekty v zlepšovaní životnej situácie rómskych detí a v tvorbe podmienok pre lepšie šance na život.

Profesijný vývin možno vnímať v dvoch kontúrach. Jednak v príprave adeptov učiteľstva materských škôl v rámci vysokoškolskej prípravy, jednak v ďalšom profesijnom rozvoji učiteľov materských škôl z praxe. V oboch prípadoch má slovenská situácia značné limity. V prípade adeptov učiteľstva materských škôl existuje v ponuke slovenských pedagogických fakúlt len jeden program Inkluzívna predškolská pedagogika (PdF TU v Trnave), ktorý poskytuje absolventom profil učiteľky materskej školy spôsobilej utvárať inkluzívne podmienky a inkluzívne vzdelávať. Myšlienka inklúzie tak vo vysokoškolskej príprave učiteľiek materských škôl nebola široko akceptovaná. Naopak neustále naráža na tradíciu špeciálnopedagogického vzdelávania, s ktorou „zápasia“ aj študentky predmetného študijného programu očakávajúce špeciálnopedagogickú kvalifikáciu, ktorú im však daný program neposkytuje. Myšlienka inkluzívneho vzdelávania v bežných materských školách tak doteraz nebola pochopená ani materskými školami a ani vysokými školami poskytujúcim kvalifikáciu učiteľkám materských škôl. Keďže formálne kvalifikačne tento program neposkytuje absolventkám žiadny benefit proti absolventkám bežného bakalárskeho programu Predškolská a elementárna pedagogika, záujem o štúdium tohto programu neustále klesá, čo vedie k jeho utlmovaniu. V prípade ďalšieho vzdelávania učiteľiek materských škôl z praxe hrá dominantnú úlohu Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. V tejto súvislosti prekvapí, že z aktuálne akreditovaných 375 programov aktualizáčného, kvalifikačného, špecializačného a inovačného vzdelávania nenachádzame žiadny, ktorý by bol ako taký venovaný problémom inklúzie, nehovoriac o problémoch inklúzie

v predškolskom vzdelávaní či inklúzie v predškolskom vzdelávaní rómskych žiakov. Profesionálna podpora myšlienkam inklúzie rómskych detí v materských školách tak v podstate dnes neexistuje.

Princípy inkluzívneho kurikula a školské vzdelávacie programy

Návrh nového štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie je svojim koncipovaním otvorený myšlienke inklúzie a adresnosť pôsobenia ušitého na mieru cieľovej skupine necháva na nižšiu úroveň kurikulárneho plánovania – školský vzdelávací program. Túto adresnosť sleduje aj navrhovaná štruktúra školského vzdelávacieho programu v rámci štátneho vzdelávacieho programu a to v kapitole 11:

„Školský vzdelávací program sa okrem formálnych náležitostí sústreďuje najmä na:

- vymedzenie zamerania školy a cieľov výchovy a vzdelávania v tejto škole,
- východiská plánovania a evalvácie pedagogickej práce,
- personálne zabezpečenie spolu s požiadavkami na profesijný rozvoj zamestnancov;
- materiálno-technické a priestorové podmienky zohľadňujúce potreby konkrétnych detských skupín.

Vzhľadom na špecifiká predprimárneho vzdelávania v materskej škole školský vzdelávací program neobsahuje učebné plány, ani učebné osnovy. Obsah vzdelávania sa konkretizuje v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti, pričom školský vzdelávací program v samostatnej časti obsahuje stanovenie východísk plánovania pedagogickej práce. Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu sa dôraz kladie na konkretizáciu a špecifikáciu zamerania materskej školy vo vzťahu k vlastným podmienkam, možnostiam, konkrétnemu personálnemu zabezpečeniu a tradíciám materskej školy. Východiská plánovania pedagogickej práce obsahujú najmä vymedzenie špecifik prostredia, z ktorých pochádzajú deti materskej školy a vyjadrenie vstupných spôsobilostí detských skupín. Evalvácia pedagogickej práce je podmienkou prispôsobovania metodiky a vzdelávacích prístupov konkrétnym potrebám detských skupín, pričom sa využíva navrhnutý otvorený súbor evalvačných otázok. Personálne zabezpečenie obsahuje aj možnosti určenia ďalších participantov vstupujúcich do pedagogického diania v MŠ (napr. rodičov, príp. zákonných zástupcov, sociálnych pracovníkov, odborníkov z oblasti odborného poradenstva). Vymedzenie materiálno-technických podmienok zohľadňuje najmä adaptáciu prostredia na konkrétne vzdelávacie potreby detí s ohľadom na ich vzdelanostný a kultúrny kapitál, ako aj na stanovenú profiláciu a ciele školy stanovené v školskom vzdelávacom programe. Školský vzdelávací program by mal byť stručný a konkrétny, sprístupnený tak, aby bol k dispozícii rodičovskej i širšej verejnosti, s ktorou je materská škola v kontakte.“

Z uvedeného úryvku je zjavné, že zatiaľ čo nový návrh štátneho vzdelávacieho programu zabezpečuje naplnenie prvého a druhého princípu inkluzívneho kurikula, školský vzdelávací program dopĺňujúco svojou odporúčanou štruktúrou zabezpečuje uplatnenie tretieho, štvrtého a piateho princípu inkluzívneho kurikula. Profesionálny vývin zdatných inkluzívnych pedagógov materských škôl zostáva naďalej otvorený.

2. 4 Analýza školských vzdelávacích programov vybraných materských škôl v SR s akcentom na existujúci stav inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy

Jadranka Földešová, Zlata Knapíková, Monika Miňová, Mária Petrovičová

Autorky spracovali správu z analýzy existujúceho stavu inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy na reprezentatívnej vzorke existujúcich školských vzdelávacích programov vo vybraných materských školách, ktorú predstavujeme čitateľom v nasledujúcej časti publikácie.

Príprava a organizácia prieskumu

Príprava prieskumu obsahovala selekciu a formuláciu problému, stanovenie postupu výberu reprezentatívnej vzorky existujúcich školských vzdelávacích programov v materských školách, spôsobu zberu údajov a vytvorenie harmonogramu prieskumu.

Prieskumný problém

V snahe určiť predmet skúmania vo vzťahu k úlohe vychádzajúcej z projektu aktivity 1.2 Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy a podaktívite *Analýza existujúceho stavu - školských vzdelávacích programov* bolo potrebné stanoviť si prieskumný problém, od ktorého sa odvíjali všetky ďalšie kroky prieskumu. Sformulovali sme hlavný prieskumný problém: Aký je existujúci stav inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy v existujúcich školských vzdelávacích programoch v materských školách?

Ciele a úlohy prieskumu

Ciele prieskumu

- analyzovať súčasný stav školských vzdelávacích programov so zameraním na deti pochádzajúce z marginalizovaných rómskych komunití,
- poskytnúť návrhy pre tvorbu modelu inkluzívneho vzdelávania v oblasti predprimárneho stupňa školskej sústavy.

Úlohy prieskumu

- zostaviť indikátory a ich kritéria hodnotenia školských vzdelávacích programov,
- vybrať reprezentatívnu vzorku minimálne 20% existujúcich školských vzdelávacích programov v materských školách,
- obsahovou analýzou dokumentov interpretovať získané údaje o školských vzdelávacích programoch,
- formulovať zistenia z analýzy existujúcich školských vzdelávacích programov,
- vypracovať odporúčania na tvorbu inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy.

Metodika prieskumu a zberu dát

Prieskumným nástrojom na zistenie súčasného stavu školských vzdelávacích programov so zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunití bola *obsahová analýza dokumentov*. Pri návrhu indikátorov pre obsahovú analýzu existujúcich školských vzdelávacích programov sme vychádzali zo Zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) - §7 ods. 4.

Po vzájomných diskusiách a dôkladnom zvážení všetkých dostupných možností a informácií sme vybrali 7 indikátorov, ktoré najviac zodpovedali potrebám pripravovanej analýzy. Ako východisko výberu indikátorov nám poslužil vyššie uvedený §7 ods. 4 spomínaného zákona. Obsahovú analýzu existujúcich školských vzdelávacích programov prezentujeme v kvantitatívnej a kvalitatívnej podobe a z toho dôvodu sme vypracovali pre každý indikátor špecifické kritériá hodnotenia (príloha 1).

Charakteristika výberového súboru

Reprezentatívnu vzorku tvorilo minimálne 20 % existujúcich školských vzdelávacích programov z celkového počtu 110 materských škôl zapojených do národného projektu „*Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*.“ Výberový súbor prieskumu predstavoval 28 školských vzdelávacích programov materských škôl z celého Slovenska z prostredia marginalizovaných rómskych komunití. Prehľad zapojených materských škôl do prieskumu a ich stručná charakteristika sú uvedené v prílohe 2.

Analýza existujúceho stavu školských vzdelávacích programov

Na základe obsahovej analýzy poskytnutých školských vzdelávacích programov získané údaje prezentujeme v nasledujúcej tabuľke. Uvádzame tie indikátory, ktoré priamo súvisia s identifikáciou

práce s deťmi, ktoré pochádzajú z marginalizovaných rómskych komunít tak, ako to bolo deklarované v poskytnutých školských vzdelávacích programoch.

Indikátory – identifikácia práce s deťmi z MRK

Indikátory	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Kritéria hodnotenia MŠ							
Počet odpovedí	5	6	0	8	1	7	1
Spolu	28	28	25	28	26	20	21

Komentár

1. Vymedzenie vlastných cieľov s ohľadom na špecifiká detí z marginalizovaných rómskych komunít

53,57 % školských vzdelávacích programov nemá vymedzené vlastné ciele s ohľadom na špecifiká detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Približne rovnaký počet analyzovaných školských vzdelávacích programov (25 %) má veľmi málo, alebo ich vôbec nemá vymedzené. V školských vzdelávacích programoch bolo veľmi ťažko identifikovať, či školu navštevujú deti z marginalizovaných rómskych komunít. Väčšinou boli ciele formulované vo všeobecnej rovine, často neakceptovali zameranie školy, boli prepisom cieľov štátneho vzdelávacieho programu.

2. Vymedzenie vlastného zamerania školy s ohľadom na špecifiká detí z marginalizovaných rómskych komunít

Vybrané materské školy vo svojich školských vzdelávacích programoch uvádzali dominantné zameranie na regionálnu výchovu a na environmentálnu výchovu. Explicitné smerovanie niektorých materských škôl je primárne zamerané na multikulturalitu – na výchovu k tolerancii, k poznaniu rozličných kultúr a k utváraniu prosocionálneho správania bez predsudkov a bariér smerom k ľuďom rôznych kultúr a k akceptovaniu odlišnosti v najširšom slova zmysle. 32,14 % MŠ vo svojich školských vzdelávacích programoch uvádza vlastné zameranie školy s ohľadom na deti z marginalizovaných rómskych komunít. Vlastné zameranie školy s ohľadom na takéto deti nemá vo svojich školských vzdelávacích programoch deklarovane 57,14 % materských škôl a len 10,71 % má vlastné zameranie školy napísané len čiastočne. Zameranie školy v jednotlivých školských vzdelávacích programoch sa málo prelína v ich jednotlivých častiach z hľadiska štruktúry programov. Z analyzovaných školských vzdelávacích programoch vyplýva, že materské školy vychovávajú a vzdelávajú deti v duchu tvorivo-humanistickej výchovy, pričom dôraz kladú na rozvoj individuality osobnosti dieťaťa predškolského veku. V strede záujmu je dieťa, ktoré sa cíti v MŠ spokojné, neohrozované, bez predsudkov.

3. Personálne zabezpečenie z hľadiska kvalifikačných predpokladov a profesijných kompetencií vo vzťahu k podmienkam školy

71,42 % učiteľov je kvalifikovaných a v materských školách nemajú pedagogických asistentov. 17,85 % učiteľov je kvalifikovaných a majú aj pedagogických asistentov. 10,71 % MŠ používajú odkazy na už neplatné vyhlášky č. 41/1996 Z. z., č. 42/1996 Z. z. a sú to len citácie neaktuálnej legislatívy. Personálne zabezpečenie bolo uvedené len z hľadiska plnenia pedagogickej a odbornej spôsobilosti pedagogických zamestnancov. Ani jedna škola neuviedla špecifické zručnosti a špecifickú odbornosť pedagogických zamestnancov vo vzťahu k potrebám školy. V závere interpretácie prieskumných zistení prezentujeme názor jednej MŠ, kde sa uvádza, že personál MŠ vytvára podmienky pre akceptáciu identity Rómov.

4. Materiálno-technické a priestorové podmienky z hľadiska ich vplyvu na plnenie cieľov a poslania školy s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít

V 64,28 % skúmaných školských vzdelávacích programov je uvedené, že ich materiálno-technické a priestorové podmienky má veľký vplyv na plnenie cieľov a poslania školy v práci s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít, 28,57 % nemá vplyv a v 7,14 % MŠ má čiastočný vplyv. V školských vzdelávacích programoch sa materiálno-technické a priestorové podmienky školy neuvádzali z hľadiska ich vplyvu na plnenie cieľov a poslania školy. Materské školy uvádzali, aké sú predpísané požiadavky vybavenia, nie to, čím disponuje škola a na akej úrovni sú tieto podmienky vo vzťahu k plneniu cieľov a poslania školy. Na základe analýzy školských vzdelávacích programov usudzujeme, že 60 % MŠ má štandardné vybavenie tried a školského dvora s dostatočným množstvom pomôcok. 40 % materských škôl uvádza, že majú malé priestory, nevyhovujúce priestory, staré vybavenie interiéru a exteriéru.

5. Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia detí vo vzťahu k dodržiavaniu práv dieťaťa

- áno sú dodržané v plnom rozsahu - 75,86 % MŠ,
- z časti sú dodržané - 13,75 % MŠ,
- vôbec nie sú dodržané - 3,44 % MŠ,
- nemá explicitne vypracovaný vnútrotný systém kontroly a hodnotenia detí - 6,89% MŠ.

Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia detí mali školy vypracovaný z hľadiska hodnotenia úrovne základných kľúčových kompetencií a je realizovaný prostredníctvom pedagogickej diagnostiky. V nej sa primárne zameriavajú na diagnostikovanie aktívnej slovnej zásoby, na úroveň komunikačných schopností a na úroveň grafomotorických zručností.

6. Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov vo vzťahu k dodržiavaniu práv dieťaťa

- áno, sú dodržané v plnom rozsahu - 60,71 % MŠ,
- z časti sú dodržané - 10,71 % MŠ,
- nemá explicitne vypracovaný vnútrotný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov - 28,57 % MŠ.

V tejto oblasti sú uvedené prevažne formy, druhy kontrol a plán hospitácií, v niektorých prípadoch bez kritérií hodnotenia.

7. Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie z hľadiska potrieb výchovy a vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít

25 % poskytnutých školských vzdelávacích programov nemá vôbec uvedené požiadavky na kontinuálne vzdelávanie. V 75 % školských vzdelávacích programov sa uvádza, že učitelia nemajú kontinuálne vzdelávanie so zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunít. Materské školy majú len vymenované typy kontinuálneho vzdelávania v zmysle Vyhlášky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických a odborných zamestnancov bez ohľadu na potreby a požiadavky školy, alebo vo všeobecnej rovine uvádzajú možnosti sebazvdelávania (štúdium odbornej literatúry, účasť na aktivitách organizovaných MPC). Kontinuálne vzdelávanie je definované veľmi všeobecne. Spomínajú sa dôvody, prečo je potrebné neustále sa vzdelávať a že je potrebné využiť ponuku MPC. Prezentované prieskumné zistenia sú objektívnou výpoveďou expertov, ktorí majú v edukačnom procese dlhodobé skúsenosti v práci s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít. Závety z prieskumu sú podnetné a dôležité. Následné indikujú predpoklady pre vytvorenie inkluzívneho modelu vzdelávania v materských školách, v ktorých je 8 % detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít.

Súhrnné zistenia vyplývajúce z analýzy

Zistenia vyplývajúce z analýzy existujúcich školských vzdelávacích programov v materských školách

- materské školy vo svojich školských vzdelávacích programoch uvádzajú, že sú inkluzívne zamerané aj napriek tomu, že majú samostatné triedy pre deti z marginalizovaných rómskych

komunit,

- v školských vzdelávacích programoch nie sú vymedzené vlastné ciele a zameranie na deti z marginalizovaných rómskych komunit,
- v učebných osnovách MŠ deklarujú rešpektovanie celostného rozvoja osobnosti detí,
- v školských vzdelávacích programoch je rozpracovaný vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit,
- absencia kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit,
- nie sú uvedené špecifické zručnosti a kompetencie pedagogických zamestnancov vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit,
- materské školy nemajú pedagogických asistentov,
- potreba doplnenia materských škôl novými pomôckami, hračkami v interiéri a exteriéri.

V závere interpretácie prieskumných zistení prezentujeme názor jednej MŠ: „Cieľom materskej školy nie je segregácia, ale inklúzia, či integrácia, pretože si uvedomujeme, že v našej spoločnosti môžeme prosperovať len vtedy, ak budeme hľadať cesty spolunažívania. A tie sa najľahšie utvárajú už v predškolskom veku.“

Východiská pre tvorbu vlastného školského vzdelávacieho programu pre deti pochádzajúce z marginalizovaných rómskych komunit vyplývajúce z analýzy existujúcich školských vzdelávacích programov

Rovnosť, spolu so slobodou a spravodlivosťou, patrí k najvýznamnejším hodnotám, ktoré vyjadruje a ochraňuje moderné právo. V každom právnom štáte sa musí rešpektovať princíp rovnosti tak, že štát sa zaväzuje, aby s každou osobou zaobchádzal rovnako spravodlivo a dôstojne. Ústavy demokratických štátov rešpektujú zásadu rovnakého zaobchádzania, rovnosť príležitostí v praxi, ako aj spôsob, ktorým sa tieto princípy zabezpečia v reálnom živote, ktoré zabránia znevýhodneniam vnímaným ako diskriminácia. Princíp rovnosti teda umožňuje aj rozdielne zaobchádzanie, pokiaľ cieľom takéhoto zaobchádzania je naplnenie rovnosti *de iure*, ale aj *de facto*, ak to neodporuje princípu spravodlivosti a ľudskej dôstojnosti iných osôb. Jedným z primárnych cieľov zákona NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „antidiskriminačný zákon“) je dodržiavanie zásady rovnakého zaobchádzania a rovnosti práva. V súvislosti s integráciou rómskych detí (žiakov) do bežných (štandardných) škôl a tried v zmysle zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) pod školskou integráciou rozumieme výchovu a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

V oblasti materských škôl rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunit nepovažujeme za deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pretože tie je možné diagnostikovať až po nástupe do základnej školy.

Zásada rovnakého zaobchádzania vo výchove a vzdelávaní všetkých detí a žiakov bez rozdielu ich národnosti podľa Zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) úzko súvisí s nasledovnými princípmi vzdelávania:

- princíp rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie,
- princíp prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,

- princíp zákazu poskytovania alebo sprístupňovania informácií alebo zneužívania informačných prostriedkov, ktoré by mohli viesť k narušovaniu mravnosti alebo k podnecovaniu k národnostnej, rasovej a etnickej nenávisti alebo k ďalším formám intolerancie,
- princíp rovnoprávnosti postavenia škôl a školských zariadení bez rozdielu zriaďovateľa,
- princíp zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a sankcií vo výchove a vzdelávaní.

Pochopenie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania znamená presadzovanie nového spôsobu myslenia.

3. Model tvorby inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu

Ján Dunda, Jadranka Földešová, Zlata Knapíková, Monika Miňová, Mária Petrovičová, Eva Sobinkovičová

Pri analýze školského vzdelávacieho programu vybraných materských škôl pracujúcimi s deťmi z MRK s akcentom na existujúci stav inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy sme zistili niekoľko nelichotivých faktov, ktoré priamo poukazovali na nedostatočnosť v zručnosti materských škôl koncipovať vlastné, na mieru šité školské vzdelávacie programy a na nedostatočné rešpektovanie špecifických potrieb a záujmov detí z MRK a ich rodičov. Pri koncipovaní Modelu tvorby inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu sme vychádzali hlavne z rešpektovania princípov jeho tvorby (kapitola 2.3) a z inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (predprimárne vzdelávanie) (2013) ako záväzného dokumentu pri vytváraní školských vzdelávacích programov.

3.1 Vymedzenie zamerania školy a cieľov výchovy a vzdelávania v tejto škole

Zameranie materskej školy:

Školský vzdelávací program je určený konkrétnej materskej škole, ktorá na jeho základe vychádza pri plánovaní konkrétnej výchovno-vzdelávacej činnosti. Tvorba školského vzdelávacieho programu je podmienená Štátnym vzdelávacím programom, ktorý je základnou rámcovou pomôckou k dosiahnutiu jeho kvality a funkčnosti.

Pri koncipovaní zamerania školy sa dôraz kladie na jeho konkretizáciu a špecifikáciu vo vzťahu k vlastným podmienkam a možnostiam vo vzťahu k deťom, ku komunite, k možnostiam spolupráce s rôznymi subjektmi, ďalej ku konkrétnemu personálnemu a materiálno-technickému zabezpečeniu a tiež k tradíciám materskej školy.

Návrh východísk konkretizácie a špecifikácie zamerania materskej školy vo vzťahu k rómskej komunite, k materskej škole a k rôznym subjektom výchovy a vzdelávania

A. Návrh východísk vo vzťahu k rómskej komunite (regionálna a lokálna diferenciácia, miera asimilácie a integrácie do majoritnej spoločnosti, ekonomické a sociálne podmienky rodiny, úroveň vzdelania rodiny, úroveň ovládania štátneho jazyka, miera koncentrácie obyvateľov z MRK v konkrétnej lokalite, tradície rómskej komunity)

Z hľadiska **regionálnej a lokálnej diferenciácie** definujeme životný priestor rómskej komunity na (Radičová, 2004):

- integrovaný medzi majoritnou populáciou,
- v mestských alebo obecných koncentráciách,
- v osídleniach lokalizovaných na okraji obce/mesta,
- v osídleniach, ktoré sú od obce/mesta priestorovo vzdialené, prípadne sú oddelené prírodnou alebo umelou bariérou.

Pri tvorbe inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu je dôležité vymedzenie štandardných životných podmienok a to najmä zmapovanie bezpečného a hygienického prostredia, ktoré vo veľkej miere ovplyvňuje úroveň hygienických návykov a výskyt chorôb detí.

Z hľadiska **miery asimilácie a integrácie** do majoritnej spoločnosti môžeme rozdeliť rómske rodiny na:

- rodiny najviac spoločensky integrované s dobrou ekonomickou a kultúrnou vyspelosťou, socio-ekonomickým statusom a vysokou mierou kontaktov s majoritou. Žijú usporiadaným životom medzi ostatným obyvateľstvom. Rodičia trvalo pracujú, niektorí s pracovnou kvalifikáciou, deti posielajú do školy. Príznačná je pre nich tendencia prispôbovať sa svojmu okoliu, čo ich

uspokojuje.

- rodiny, ktoré neprijali bežne uznávané spoločenské normy, získavajú základné hygienické a pracovné návyky, ale pracujú bez kvalifikácie, deti posielajú do školy nepravidelne a nezabezpečujú základné podmienky pre rozvoj svojich detí.
- rodiny najzaostalejšie, ktorých členovia nejavia záujem o zmenu spôsobu svojho života. Žijú v rodových zariadeniach a často menia miesto pobytu. Rodičia pracujú len výnimočne, deti do školy neposielajú a pre zdravý rozvoj detí predstavujú znevýhodňujúce prostredie.

Podľa **používaného jazyka** môžeme rómske rodiny rozdeliť na tie, ktoré hovoria v rómskom jazyku, no zároveň používajú štátny jazyk alebo hovoria len v štátnom jazyku. Ďalej na rodiny, ktoré ovládajú a používajú len rómsky jazyk, alebo len jazyk národnostnej menšiny (väčšinou maďarský jazyk). V materskej škole sa tak môžu stretnúť deti hovoriace rôznymi jazykmi. Materská škola však rešpektuje materinský jazyk dieťaťa a učenie štátneho jazyka uskutočňuje v autentických pre dieťa prirodzených situáciách. Za ďalšie determinanty ovplyvňujúce komunikáciu, ale aj adaptáciu dieťaťa na školské prostredie a učenie sa dieťaťa vo všeobecnosti v školských podmienkach považujeme odlišný rečový vývin, narušenú komunikačnú schopnosť a vplyv nárečia na nespisovnosť používania štátneho a vyučovacieho jazyka.

Z hľadiska **podnetnosti materiálneho prostredia** na rozvoj osobnosti dieťaťa mapujeme nedostatočný vplyv najmä v neintegrovaných rómskych rodinách. V nich absentujú základné materiálne podnety ako sú knihy, médiá, vybavenosť v domácnosti, vlastná detská izba, atď. a tie spôsobujú deficit v oblasti výchovy a vzdelávania dieťaťa, ktorý následne môže ovplyvniť výchovu a vzdelávanie dieťaťa v prostredí materskej školy. Nezabúdajme však na emocionálne puto a vzťahy členov rodiny navzájom, ktoré môžu adekvátne nahrádzať nedostatok matérie v rodine. Preto je dôležité objektívne zvážiť posúdenie rodiny hlavne z hľadiska emocionálne podnetného prostredia na rozvoj dieťaťa. Chýbajúce materiálne zázemie rodiny má možnosť kompenzovať práve materská škola, napr. aj požičovaním hračiek a pomôcok do rodín, založením školskej knižnice apod.

Z hľadiska **miery koncentrácie obyvateľov z MRK** v konkrétnej lokalite pre tvorbu školského vzdelávacieho programu a konkrétnu výchovno-vzdelávaciu činnosť pedagóga by mal tvorcov školského vzdelávacieho programu zaujímať reálny a predpokladaný počet detí z MRK, ktoré navštevujú alebo budú navštevovať danú materskú školu. Materské školy tak môžeme rozdeliť:

- *rómska materská škola* – je etnický homogénna, často umiestnená v blízkosti chudobného rómskeho osídlenia, prípadne priamo v ňom,
- *prevažne rómska materská škola* – ktorú navštevujú prevažne deti z MRK, často je to výsledkom demografického vývoja v obci a zároveň snahy nerómskych rodičov umiestniť svoje deti do iných materských škôl buď z praktických dôvodov alebo postojoivo-názorových dôvodov,
- *prevažne nerómska materská škola* – ide o opak školy predchádzajúcej, v ktorej vysoko prevažujú nerómske deti,
- *materská škola s triedami s deťmi z MRK* – sú to materské školy, ktoré fyzicky oddeľujú a tým separujú nerómske deti od rómskych, často sa však stretávajú na spoločných podujatiach a pobyte vonku,
- *materská škola s heterogénnymi triedami* – deti v nich môžu byť rozdelené podľa veku, ale nie podľa etnicity, to znamená, že takúto materskú školu považujeme za typicky inkluzívnu (Rosinský – Rusnáková, 2013).

Z hľadiska **tradícií** rómskej komunity ide o potrebu zakomponovania obsahov do školského vzdelávacieho programu, ktoré sú blízke rómskej populácii a vychádzajú z jej záujmov.

B. Návrh východísk vo vzťahu k materskej škole

Z hľadiska spôsobu organizácie výchovy a vzdelávania materská škola v zameraní ďalej uvedie v akom type prevádzky sa realizuje výchova a vzdelávanie.

Zameranie materskej školy ovplyvňuje aj jej umiestnenie (mesto, obec), ďalej materiálne a personálne zabezpečenie materskej školy, tradície, potreby, záujmy detí a rodičov. Je žiadúce uviesť realizované či zamýšľané projekty (interné, regionálne, celoslovenské, medzinárodné) a dostupné metodiky zamerané na stimuláciu rôznych oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa.

C. Návrh východísk vo vzťahu k rôznym subjektom výchovy a vzdelávania

Tvorcovia inkluzívneho zameraného školského vzdelávacieho programu by mali prehodnotiť možnosti spolupráce s ďalšími subjektmi výchovy a vzdelávania a z toho vyplývajúce možnosti a stratégie tímovej participácie v materskej škole. Materská škola by mala mať na mysli možnosti spolupráce s rodinou, asistentom učiteľa, s terénnym sociálnym pracovníkom, sociálnym pracovníkom, komunitným pracovníkom, s CPPPaP, s ČŠPP, so ZŠ a s inými dostupnými inštitúciami.

Ciele výchovy a vzdelávania materskej školy

Východiskom na tvorbu vlastných cieľov v školskom vzdelávacom programe sú hlavný cieľ predprimárneho vzdelávania, špecifické ciele deklarované v štátnom vzdelávacom programe pre materské školy (predprimárne vzdelávanie, 2013) a vlastné zameranie materskej školy. V tabuľke ďalej uvádzame postup tvorby možných cieľov materskej školy ako príklady vychádzajúc z identifikácie niektorých konkretizácií špecifických potrieb a podmienok materskej školy, ktoré môžu napomôcť pri tvorbe vlastných školských vzdelávacích programov ako inšpirácia.

Cieľ výchovy a vzdelávania materskej školy konkretizuje špecifickú potrebu a podmienku, na ktorú sa chce materská škola zamerať spolu s konkrétnymi stratégiami (napr. využitie prostredia a učebných zdrojov materskej školy, triedne/školské aktivity, potenciál digitálnych technológií, spoločné hry detí a rodičov, atď.).

Nie je dôležité naformulovať množstvo cieľov z hľadiska kvantity, ale dôležitá je ich realnosť a plnenie z hľadiska kvality.

V prvom až treťom riadku v tabuľke sme naformulovali príklady cieľov výchovy a vzdelávania materskej školy vychádzajúc zo špecifických potrieb a podmienok materských škôl, ktoré boli ako výskumný súbor súčasťou výskumu Analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z MRK (2013). Respondentky výskumu ako najčastejšie problémy v práci s deťmi z MRK naformulovali tieto oblasti: problémy s hygienickými návykmi, problémy s dochádzkou detí do materskej školy a problémy s ovládaním štátneho/vyučovacieho jazyka.

Príklady konkretizácie špecifických potrieb a podmienok materskej školy, cieľov výchovy a vzdelávania materskej školy a návrhov aktivít a foriem pre plnenie cieľa

Konkretizácia špecifických potrieb a podmienok materskej školy	Návrh cieľa výchovy a vzdelávania materskej školy
potreba osvojenia hygienických návykov	<ul style="list-style-type: none">- v spolupráci s rodinou a jej mimoškolským pôsobením podieľať sa na skvalitňovaní hygieny, bezpečnosti a starostlivosti o zdravie dieťaťa,- pravidelnými činnosťami stimulovať potrebu každodennej hygieny a starostlivosti o zdravie dieťaťa,
podmienka pravidelnej dochádzky detí do MŠ	<ul style="list-style-type: none">- vhodnou motiváciou rodičov zabezpečiť pravidelnú dochádzku detí do materskej školy,- pravidelnými návštevami učiteľa a asistenta učiteľa v rodine dosiahnuť pozitívny vzťah k materskej škole,
potreba preklenutia jazykovej bariéry a osvojovanie si štátneho jazyka	<ul style="list-style-type: none">- dennodenne vytvárať príležitosti na osvojovanie si štátneho jazyka bez potlačania kultúrnej identity dieťaťa,- pravidelnými návštevami logopéda eliminovať v čo najväčšej možnej miere nedostatky v rečovom vývine dieťaťa z MRK,
potreba spolupráce s rodinou	<ul style="list-style-type: none">- zapájať rodičov z MRK do výchovy a vzdelávania detí ako príležitosť jeho rozvoja,

	<ul style="list-style-type: none"> - podporovať spoluprácu všetkých detí a rodičov prostredníctvom triednych a školských akcií a aktivít,
potreba kompenzácie materiálneho prostredia	<ul style="list-style-type: none"> - umožniť dieťaťu a rodičom efektívne využívať prostredie a učebné zdroje materskej školy na uspokojenie učebných, kultúrnych a sociálnych potrieb detí z MRK, - využívať potenciál digitálnych technológií pri učení sa dieťaťa a na elimináciu nedostatkov jeho vývinu,
potreba odstránenia sociálnych bariér	<ul style="list-style-type: none"> - koordinovať výchovno-vzdelávaciu činnosť dennými aktivitami smerom k eliminácii predsudkov a stereotypov, - koordinovať výchovno-vzdelávaciu činnosť triednymi, školskými a mestskými/obecnými oslavami smerom k eliminácii predsudkov a stereotypov,
potreba spolupráce a kooperácie v detskej skupine	<ul style="list-style-type: none"> - vytvoriť si spoločne pravidlá triedy a dodržiavať ich, - prostredníctvom spoločných hier a činnosti viesť k vzájomnému ohodnoteniu a oceneniu v detskej skupine,
potreba vytvorenia akceptujúceho a bezpečného prostredia	<ul style="list-style-type: none"> - využívať v triede pravidlá, zvyklosti a rituály, ktoré sú nevyhnutné pre život v skupine a líšia sa od pravidiel, na ktoré sú deti zvyknuté z domu, - využívať každodenné činnosti na akceptáciu kultúrnych a iných odlišností,
podmienka prípravy na vstup do ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> - podieľať sa na úspešnosti detí z MRK pri prechode z MŠ do ZŠ prostredníctvom výchovno-vzdelávacej činnosti, - podmieniť úspešnosť detí z MRK pri vstupe do ZŠ angažovanosťou rodičov a ďalších subjektov,
podmienka inkluzívneho vzdelávania	<ul style="list-style-type: none"> - odstraňovaním separovaných detských skupín/tried podporovať inkluzívne vzdelávanie všetkých detí, - dodržiavaním kritérií pri prijímaní detí do materskej školy rešpektovať princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a segregácie.

3. 2 Východiská plánovania a evalvácie pedagogickej práce

Obsah východísk plánovania a evalvácie pedagogickej práce definuje štátny vzdelávací program pre materské školy (predprimárne vzdelávanie, 2013) ako: „*vymedzenie špecifik prostredia, z ktorých pochádzajú deti materskej školy a vyjadrenie vstupných spôsobilostí detských skupín. Evalvácia pedagogickej práce je podmienkou prispôsobovania metodiky a vzdelávacích prístupov konkrétnym potrebám detských skupín, pričom sa využíva navrhnutý otvorený súbor evalvačných otázok.*“

Školský vzdelávací program tak bude v tejto časti obsahovať konkrétnu vzdelávaciu oblasť/vzdelávacie oblasti, prípadne len ich podoblasť/podoblasti podľa ŠVP (2013), ktoré je nutné rozšíriť či posilniť z dôvodu zamerania a vlastných cieľov výchovy a vzdelávania konkrétnej materskej školy. Väčšina výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole však vyplýva z obsahu Štátneho vzdelávacieho programu.

V školskom vzdelávacom programe materská škola rozšíri nie výkonové štandardy ale obsahové štandardy, pomocou ktorých bude plniť vlastné ciele výchovy a vzdelávania vychádzajúc zo zamerania materskej školy.

Súčasťou stratégie plnenia cieľov výchovy a vzdelávania materskej školy môžu byť aj kvalitne spracované školské projekty zamerané na danú problematiku, či iné dostupné projekty a programy, ktoré je nutné pre implementáciu do výchovno-

vzdelávacej činnosti prispôbiť podmienkam a požiadavkám materskej školy. Ďalšou súčasťou môžu byť plány práce s rôznymi subjektmi participujúcimi na výchove a vzdelávaní detí z MRK (rodina, ZŠ, komunitné centrum atď.).

Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľka vychádza:

- z obsahu školského vzdelávacieho programu (2013),
- zo zamerania a cieľov výchovy a vzdelávania materskej školy,
- z obsahu školského vzdelávacieho programu,
- ďalej z úrovne jednotlivých detí a detských skupín podľa zistení (odpovedí na evalvačné otázky), ktorá učiteľke predurčuje plánovať výchovno-vzdelávacie činnosti hlavne diferencovane a reagovať tak na odlišnosti detí vo vlastnostiach, schopnostiach, záujmoch, atď.; evalvačné otázky sa tak stávajú aj východiskom pre postupné vytváranie rozširujúcich/posilňujúcich obsahov v školskom vzdelávacom programe,
- z materiálno-technických a priestorových podmienok,
- z personálneho zabezpečenia výchovy a vzdelávania (aj z možnosti spolupráce s ďalšími subjektmi),
- z reálnych možností, ktoré v danej materskej škole a v jej lokalite má.

Ďalej uvádzame ako príklad rozšírenia a posilnenia niektorých vzdelávacích podoblastí na základe výsledkov z Analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z MRK (2013), kedy výskumný súbor učiteľky materských škôl konkretizovali tri najčastejšie problémy ich práce s deťmi z MRK: problémy s hygienickými návykmi, problémy s dochádzkou detí do materskej školy a problémy s ovládaním štátneho/vyučovacieho jazyka. Tento výskum sa realizoval ako súčasť národného projektu *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy* a jeho zistenia poukazujú na požiadavky pedagogických a odborných zamestnancov, nevyhnutnosti i problémy, s ktorými sa denne stretávajú v procese výchovy a vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komúní.

Príklad rozšírenia a posilnenia vzdelávacej podoblasti Hygiena a sebaobslužné činnosti (vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb)

Zdôvodnenie rozšírenia vzdelávacej podoblasti: Deti z MRK majú najčastejší problém s hygienou. Ich domáce prostredie im poväčšine neumožňuje dokonale zvládnuť tieto návyky a preto sa materská škola musí zamerať na osvojovanie základov hygienických návykov v spolupráci s rodinou a asistentom učiteľa. Plnenie tejto vzdelávacej podoblasti umožní deťom zoznamovať sa a prakticky používať priestory materskej školy určené na hygienu a hygienické prostriedky. Prostredníctvom zmysluplných cieľavedomých činností, dennodenných aktivít a pravidelnými činnosťami sa deti naučia uplatňovať hygienické zásady v spolupráci s rodinou aj prostredníctvom osvetového programu. Konkretizácia týchto základných potrieb dieťaťa mu umožní dostatočne aplikovať osvojené hygienické návyky aj v zmenených podmienkach.

Rozšírenie obsahových štandardov: Učiteľka vytvára vhodné podmienky pre správne používanie toalety a osvojenie pravidiel jej používania.

Pri každodenných činnostiach sú deti vedené učiteľkou k pravidelnému umývaniu rúk.

Zaraďovaním dramatizácií, využívaním reálnych situácií učiteľka nabáda deti k správne používaniu hygienických vreckoviek a k pochopeniu významu a dôležitosti ich používania.

Námetovými a situačnými hrami, dodržiavaním estetického vzhľadu detí počas celého dňa motivuje deti k dennému česaniu sa.

Učiteľka poskytuje základné informácie význame hygieny celého tela. Vhodnými spôsobmi formuje postoje detí k hygiene a zdraviu.

Učiteľka vhodne vysvetľuje pravidlá dodržiavania čistoty a hygieny pri prevencii pedikulózy, žltacky. Vedie deti k správnym hygienickým postupom pri kašľaní, kýchaní.

Stratégie: dodržiavanie denného poriadku, priama pomoc asistenta učiteľa, osvetový program pre rodičov, priama spolupráca s rodinou, besedy s rodičmi a pracovníkmi regionálnych úradov verejného zdravotníctva, situačné hry, hranie rolí, zážitkové učenie využívanie edukačných programov (Veselé zúbky), tvorba vlastných školských/triednych projektov, spolupráca s terénnym sociálnym pracovníkom, tvorba pravidiel triedy, námetové hry: Na čistotné deti, Čo bábika potrebuje aby bola pekná, čistá?, dramatizácie, námetové hry: Na domácnosť, Na rodinu, Na kaderníctvo, a iné.

Príklad rozšírenia a posilnenia vzdelávacej podoblasti Režim dňa (vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť)

Zdôvodnenie rozšírenia vzdelávacej podoblasti: Materská škola sa často stretáva s nedostatočnou dochádzkou detí a to hlavne z dôvodu negatívneho vplyvu rodiny, ktorá neprejavuje o vzdelávanie svojich detí dostatočný záujem. Preto je potrebné podnecovať záujem o materskú školu u detí aj ich rodičov, stimulovať túto potrebu pozitívnym vzťahom materskej školy k deťom a ich rodičom. Podporovaním zapojenia rodičov do života triedy a spoločných príprav osláv, sviatkov, zvykov a tradícii motivujeme rodičov k pravidelnej dochádzke detí do materskej školy, ďalšou motiváciou je využívanie miestnosti pre rodičov a deti v spojení so školskou knižnicou.

Rozšírenie obsahových štandardov: Učiteľka na základe praktických činností v dennom poriadku poukazuje na význam a rozdiely v jednotlivých časových úsekoch. Učiteľka v spolupráci s asistentom učiteľa vytvára kvalitné a podnecujúce materiálne a emocionálne prostredie, posilňujúce pozitívny vzťah k materskej škole s ponukou rozvíjajúcich činností organizovaných s rodičmi z MRK. Prostredníctvom efektívnej motivácie, uznávaním individuality každého aktivizuje deti ku každodennej pravidelnej dochádzke do materskej školy.

Stratégie: pravidelné tvorivé prispôsobovanie prostredia MŠ/ triedy, deťom z MRK, upevňovanie interakcií a vzťahov v škole, v triede a medzi školou a rodinou, označovanie denného režimu vhodnými symbolmi - obrázkami Kalendár činností, zabezpečenie dostupnosti denného režimu aj pre rodičov z MRK v rómskom aj v slovenskom jazyku, návštevy v rodinách spolu s asistentom učiteľa, osvetová činnosť, denná dostupnosť všetkých priestorov MŠ, všetkých centier aktivít vytvorených v triede, ako aj blízkeho okolia MŠ rodičom, miestnosť pre rodičov a deti, a iné.

Príklad rozšírenia a posilnenia vzdelávacej podoblasti Komunikačné konvencie (vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia)

Zdôvodnenie rozšírenia vzdelávacej podoblasti: Do materskej školy chodia deti z MRK, ktoré neovládajú komunikáciu v štátnom jazyku. Ovládanie štátneho jazyka je dôležité pre zvládnutie ďalšieho formálneho vzdelávania detí. Asistenti učiteľov sú nápomocní učiteľkám pri prekonávaní jazykovej bariéry a osvojovaní si štátneho jazyka hrou, nenásilnou formou integrované v rámci obsahu výchovy a vzdelávania ako aj v rámci všetkých časových úsekov počas dňa v materskej škole. Reč je spojená čo najviac s činnosťou dieťaťa - dieťa pomenúva veci v materinskom jazyku a následne v štátnom jazyku. Plnením tejto vzdelávacej podoblasti nepotláčame kultúrnu identitu detí a rodiny, bilingválnosť využívame pri prezentácii detí na verejnosti.

Rozšírenie obsahových štandardov: Učiteľ vytvára prostredníctvom spontánnych hier a riadených činností možnosti verbálneho kontaktu medzi deťmi a detí s dospelými. V prirodzených situáciách akceptuje používanie rómskeho jazyka a tým podporuje kultúrnu identifikáciu rómskej komunity. Príležitostnými aktivitami učiteľ podporuje komunikáciu v rodinách v štátnom jazyku. Učiteľ dbá na dodržiavanie postupnosti osvojovania štátneho jazyka (objekt – obraz -slovo/pojem).

Stratégie: využívanie literárnych textov a piesní v rómskom a štátnom jazyku, bilingválne pôsobenie rómskeho asistenta učiteľa, využívanie metodických príručiek napr. D. Kopasová: Stimulačný program vývinu reči, námetové, dramatické hry, slávnosti na úrovni tried, školy, osvetový program pre rodičov a iné.

3. 3 Personálne zabezpečenie spolu s požiadavkami na profesijný rozvoj zamestnancov

Pedagóg pre predprimárne vzdelávanie (učiteľka materskej školy) pracujúci s deťmi z MRK musí spĺňať podmienky odbornej a pedagogickej spôsobilosti a dodržiavať práva a povinnosti v súlade s platnou legislatívou. Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (2012) zostavila *profil inkluzívneho učiteľa*, v ktorom identifikovala štyri ústredné hodnoty súvisiace s výučbou a učením:

1. *rešpektovanie hodnoty diverzity detí* – odlišnosti sa chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie. (Oblasti kompetencií súvisia s koncepciami inkluzívneho vzdelávania a s pohľadom učiteľa na odlišnosť detí).
2. *podpora všetkých detí* – učitelia stanovujú ciele pre každé dieťa. (Oblasti kompetencií súvisia s podporou akademického, praktického, sociálneho a emocionálneho učenia všetkých detí a s efektívnymi vyučovacími prístupmi v heterogénnych triedach).
3. *spolupráca* – spolupráca a tímová práca sú zásadnými súčasťami prístupu každého učiteľa. (Oblasti kompetencií súvisia s prácou s rodičmi a rodinami a s prácou so širokým spektrom odborníkov v oblasti vzdelávania.)
4. *osobný profesijný rozvoj* – výchova a vzdelávanie je činnosť súvisiaca s učením a teda aj učitelia majú zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie. (Oblasti kompetencií súvisia s reflexiou učiteľov v praxi a s pregraduálnym vzdelávaním učiteľov ako základom pre nepretržité profesijné vzdelávanie a rozvoj.)

Práca s deťmi z MRK si vyžaduje od pedagóga vzdelávanie zamerané na špecifické potreby týchto detí. Pedagogickí zamestnanci majú možnosť sa zúčastniť v rámci projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy inovačného programu kontinuálneho vzdelávania, ktorý bude zameraný na špecifický prístup vo vzdelávaní detí z MRK.

V projekte Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy bude v každej materskej škole zapojenej do projektu jeden asistent učiteľa, ktorý musí absolvovať rovnaké vzdelávanie.

Asistent učiteľa pracujúci s deťmi z MRK pomáha prekonávať zdravotné alebo sociálne bariéry dieťaťa jeho náplň práce určuje riaditeľ školy vychádzajúc z platnej legislatívy. Základné pracovné povinnosti asistenta učiteľa sú (spracované a upravené pre potreby materských škôl pracujúcich s deťmi z MRK podľa zákona NR SR č. 245/2008 a zákona NR SR č. 317/2009):

1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:
 - a. bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
 - b. uľahčovanie adaptácie dieťaťa z MRK na prostredie školy a pomáhanie pri prekonávaní bariér, ktoré plynú zo sociálneho znevýhodnenia dieťaťa,
 - c. spoluorganizovanie činnosti dieťaťa počas výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa,
 - d. vykonávanie pedagogického dozoru počas neprítomnosti učiteľa a prestojov vo výchovno-vzdelávacom procese zameraného na deti z MRK,
 - e. pomáhanie pri príprave učebných pomôcok.
2. Vo voľnočasových aktivitách organizovaných školou: priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných), návšteva historických a kultúrnych pamiatok, spoločenské aktivity, športové podujatia apod.
3. V spolupráci s rodinou:
 - a. komunikácia s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa o procese výchovy a vzdelávania,

- b. oboznamovanie sa so zdravotným stavom dieťaťa a s jeho rodinným prostredím.
4. V oblasti vzdelávacích aktivít – účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovanými školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť.

Rozšírený návrh pracovných povinností asistenta učiteľa pri práci s deťmi z MRK ponúkame v prílohe 3.

Podmienkou na zvládnutie jeho pracovných povinností v interakcii s deťmi a komunitou z MRK je ovládanie rómskeho jazyka.

Spolupráca s rodinou a s komunitou: Úspešné zapojenie rodičov do predprimárneho vzdelávania predpokladá kvalitnú prípravu učiteliek a asistentov učiteľa. Realizuje sa v troch úrovniach:

1. *pre deti* – rešpektuje potreby a záujmy detí pri zabezpečení ich celostného rozvoja prostredníctvom školských a mimoškolských aktivít smerujúcich k dosiahnutiu profilu absolventa predprimárneho vzdelávania, stimuluje k pravidelnej dochádzke detí do MŠ,
2. *pre rodičov a komunitu* – priamou účasťou vo výchovno-vzdelávacej činnosti získavať nové skúsenosti, zručnosti a vedomosti, ktoré môžu ovplyvniť výchovu detí v rodine, zároveň odovzdávať nadobudnuté skúsenosti ďalším členom komunity
3. *pre MŠ* – využitím adekvátnych stratégií zapájania rodičov do výchovno-vzdelávacej činnosti zabezpečiť vzájomnú akceptáciu rodiny a MŠ, zabezpečiť podmienky inkluzívneho modelu vzdelávania, priaznivej školskej klímy a zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacej činnosti.

Materská škola môže rodičov zapájať do života materskej školy rôznym spôsobom, napr.:

- *rodičia ako pozorovatelia vyučovania*, ktorí sa zúčastňujú výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom získať čo najviac informácií o prebiehajúcej výchove a vzdelávaní v MŠ. Rodičia tak budú vedieť aplikovať získané poznatky do vlastných rodín.
- *rodičia ako učitelia svojich detí*; pedagógovia môžu poskytovať rodičom informácie o realizovaní domácej výchovy a vzdelávania (ako pomôcť deťom pri výbere vhodných činností, pomoc pri domácich „úlohách“ apod.)
- *krátkodobí dobrovoľníci v škole*; rodičia sprevádzajú svoje deti na výlety, exkurzie, plaváreň, pomáhajú pri zberoch, brigádach atď. Ide o jednorazovú výpomoc triede a škole.
- *rodičia ako permanentní dobrovoľníci školy*; v tomto prípade máme na mysli takých rodičov, ktorí sú stálymi, dlhodobejšími pomocníkmi školy.
- *rodičia ako „servis“ školy cez ich profesiu*; výpomoc rodičov napr. pri kosení, vysádzaní zelene, údržbárskych prácach, upratovaní a pod.
- *rodičia ako členovia školských rád*, títo rodičia zastupujú mienku rodičov MŠ a môžu v značnej miere ovplyvniť charakter, zámery smerovanie a pôsobenie školy.
- *dobrovoľní asistenti*, ktorí pomáhajú pedagógovi nezištne pri organizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu bez nároku na mzdu.
- *platení asistenti*; táto možnosť je v rámci súčasnej legislatívy – zákon NR SR č. 245/2008 a zákon NR SR č. 317/2009.
- *členovia rodičovskej rady*, ktorí tvoria najbližší a najužší manažment v rámci kooperácie rodiny a MŠ, majú najväčšie právomoci a sú v každodennom kontakte s vedením MŠ. Najviac sa podieľajú na dôležitých rozhodnutiach, napr. o použití financií apod. (delenie podľa Kurincovej – Slezákovej, 2002).

Pre úspešnú participáciu rodiny a komunity na výchove a vzdelávaní v materskej škole a dieťaťa všeobecne ponúkame v prílohe 4 spracovaný model partnerstva podľa Epsteinovej štruktúry šiestich typov zaangažovania.

Školy a školské zariadenia sa spolupodieľajú na výchove a vzdelávaní detí predškolského veku. Možnosti spolupráce so:

- *základnou školou*: individuálna forma spolupráce môžu byť návštevy učiteliek ZŠ pri sledovaní prípravy detí do 1. ročníka, vzájomné stretnutia s informovaním o dosiahnutých výsledkoch detí

z MRK vo výchovno-vzdelávacej činnosti, účasť učiteľov na zasadnutiach poradných orgánov škôl, účasť rodičov z MRK na zápise detí do ZŠ. Spoločné aktivity detí MŠ a žiakov ZŠ môžu byť otvorené hodiny, návšteva žiakov 1. ročníka v MŠ (spoločné hry a činnosti, prezentácie o projektoch a dosiahnutých výsledkoch) a detí MŠ v ZŠ a školskom klube detí, vystúpenia z príležitosti pamätných dní a sviatkov, športové, kultúrne a spoločenské aktivity, zápis do 1. ročníka ZŠ za účasti rodičov.

- *školskými zariadeniami*: ZUŠ – organizovanie výchovných koncertov, výstav, divadelných predstavení, zabezpečenie krúžkovej činnosti, CVČ – organizovanie mimoškolských záujmových aktivít (tvorivé dielne, prehliadky, výlety, súťaže, lyžiarskeho a plaveckého výcviku a pod.), zariadenia školského stravovania – spoluúčasť na rozvíjaní návykov spoločenského správania sa pri stravovaní a stolovaní, realizácia celospoločenských programov podpory zdravia, odporúčania a prezentácie jedál a receptúr zdravej výživy.
- *centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, v prípade potreby aj s centrom špeciálno-pedagogického poradenstva*: poskytovanie rád pri výchove a podpore vývinu dieťaťa, pomáhajúce deťom zvládnuť vstup do materskej alebo základnej školy (vyrovnať sa s novým prostredím, zvládnuť prípadné ťažkosti), vyhľadávajúce nadaných a talentovaných detí a usmerňovanie ich osobnostného a školského vývinu, pomoc pri riešení výchovných a vývinových problémov, posudzovanie školskej spôsobilosti dieťaťa, deťom s odloženou školskou dochádzkou pomáhajú v rozvoji nezrelých psychických schopností a zlepšení ich pripravenosti na úspešné zvládnutie požiadaviek 1. ročníka ZŠ, uskutočňovanie diagnostiky a rediagnostiky detí, poskytovanie pomoci a odborných rád pri tvorbe individuálnych vzdelávacích plánov, uskutočňovanie návštev škôl za účelom konzultácií a poradenstva pedagógom ohľadne detí so školskými a výchovnými ťažkosťami, zúčastňovanie sa na metodických a pedagogických radách škôl spod.

Terénny sociálny pracovník zabezpečuje terénnu sociálnu prácu v obci pre jednotlivcov a rodiny odkázané na pomoc v sociálnej oblasti, pre komunity ohrozené viacnásobným sociálnym vylúčením. V spolupráci s učiteľmi materskej školy koordinuje svoju činnosť k motivácii rodín pred zápisom detí do MŠ, kooperácii pri zabezpečení pravidelnej dochádzky a hygieny detí, príprave prostredia MŠ v duchu multikultúrnej výchovy. Ďalej spolupracuje s asistentom učiteľa, všeobecnými a odbornými lekármi, zdravotnými asistentmi, políciou, odborníkmi špecializovaných poradní a služieb, úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny, regionálnou kanceláriou Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, verejnými a neziskovými inštitúciami.

Komunitné centrum prostredníctvom pracovníkov poskytuje sociálne služby, ako aj vzájomnú interakciu a spoločné aktivity príslušníkom MRK a ostatného obyvateľstva v obci. Spektrum činnosti komunitného centra je veľmi rôznorodé. Vyberáme z neho len činnosti, ktoré priamo súvisia s problematikou detí a rodičov z MRK. Smerom k vzdelávaniu predškolských detí z MRK a ich rodičov komunitné centrá využívajú rôzne formy, pri ktorých môže asistovať či priamo participovať aj materská škola, napr. predškolská výchova detí, organizovanie poznávacích zájazdov pre klientov, školenia získavania a zlepšovania pracovných zručností (napr. kurz šitia, stolárstva apod.), kurzy rozvoja osobnostných zručností, kurzy spoločenských návykov a životných zručností, kurzy práce s PC, zdravotné kurzy (hygiena a starostlivosť o zdravie, prevencia), kurzy varenia a starostlivosti o domácnosť, vzdelávacie besedy a školenia na rôzne témy, služby knižnice v komunitnom centre. Pri práci s deťmi je jeho cieľom zmysluplne využiť voľný čas detí, ktorý je možné zabezpečiť viacerými činnosťami, napr. cvičenia a hry zamerané na pohyb a rozvoj hrubej a jemnej motoriky, hry zamerané na starostlivosť a zodpovedný prístup k rodine, aktivity zamerané na rozvoj prirodzeného talentu detí, aktivity zamerané na osvojovanie si nových zručností (Malý maliar, Malý fotograf apod.) Niektoré komunitné centrá slúžia aj ako začínajúca náhradná materská škola.

Príklady práce komunitného centra s deťmi v spolupráci s materskou školou: návštevy kultúrnych a športových inštitúcií, pravidelné spoločné čítanie rozprávok v rómčine a slovenčine, premietanie

rozprávok, kurzy varenia jednoduchých jedál, športové hry a súťaže vonku, ručné práce, tvorba vlastného detského divadielka, dopravná výchova, súťaže v kreslení a maľovaní, karneval, výroba darčiekov pre mamičky, príprava programu na Deň matiek a iné, pečenie medovníkov, zdobenie vianočného stromčeka, zdobenie veľkonočných kraslíc, prednášky pre rodičov na aktuálne témy, starostlivosť o prírodu a životné prostredie a iné. Materská škola podľa svojich podmienok môže využiť participáciu na výchove a vzdelávaní aj iných subjektov, ako sú *obec, cirkev a spolupráca s mimovládnyimi organizáciami apod.*

Súčasťou školského vzdelávacieho programu sa tak stávajú aj plány práce materskej školy so subjektmi, ktoré aktívne participujú na výchove a vzdelávaní všetkých detí, prispievajú k sociálnemu začleňovaniu detí z MRK a komunity, pomáhajú materskej škole pri podporovaní inklúzie do výchovno-vzdelávacieho procesu. (Príklad spolupráce materskej školy s rodinou uvádzame v prílohe č. 5 a príklad spolupráce s CPPP a P v prílohe 6).

3. 4 Materiálno-technické a priestorové podmienky zohľadňujúce potreby konkrétnych detských skupín

Materiálno-technické a priestorové podmienky musia napomáhať k efektívnej výchove a vzdelávaniu a optimálnemu (seba) rozvoju dieťaťa. Zloženie materiálno-technických prostriedkov a usporiadanie priestorových podmienok by malo:

- umožniť dieťaťu komunikáciu pri spoločných činnostiach v detskej skupine,
- umožniť dieťaťu voľný styk s pomôckami, s hračkami, s celkovým vybavením učebného prostredia a s najbližším okolím,
- umožniť dieťaťu plánovať a vytvárať hrové prostredie podľa vlastného zámeru,
- umožniť dieťaťu tvoriť podľa vlastných predstáv,
- umožniť dieťaťu samostatne sa rozhodovať pri výbere činnosti,
- byť bezpečné, hygienické, estetické a funkčné,
- kompenzovať nedostatok materiálneho prostredia v rodinách.

Zabezpečenie materiálno-technických a priestorových podmienok musia vyplývať nielen z reálnych aktuálnych možností materskej školy, ale musí vyplývať zo svojho zamerania a cieľov výchovy a vzdelávania, ktorých východiskom je konkretizácia špecifických potrieb a podmienok materskej školy. Špecifické potreby a podmienky sa stávajú aj východiskom pre zabezpečenie materiálno-technických a priestorových podmienok zohľadňujúcich potreby detí z MRK.

V *Analýze vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z MRK (2013)* sa uvádzajú výskumné zistenia od učiteliek materských škôl v oblasti hygienických návykov, dochádzky a ovládania štátneho jazyka ako najviac problémové. Tieto v našom prípade tvoria špecifické potreby a podmienky materskej školy a ich konkretizáciu: potreba osvojenia hygienických návykov, podmienka pravidelnej dochádzky do materskej školy a potreba preklenutia jazykovej bariéry a osvojovanie si štátneho jazyka.

Ďalej uvádzame návrh zabezpečenia materiálno-technických a priestorových podmienok pre uvedené špecifické potreby a podmienky materskej školy.

Príklad zabezpečenia materiálno-technických a priestorových podmienok pre uvedené špecifické potreby a podmienky materskej školy

Špecifikácia potrieb a podmienok materskej školy	Zabezpečenie materiálno-technických a priestorových podmienok
potreba osvojenia hygienických návykov	<p>Z tejto potreby vyplýva zabezpečenie funkčnej kúpeľne so sprchou a WC (toaleta), ktoré musia byť proporčne prispôsobené deťom. Materská škola musí ďalej zabezpečiť dostatok hygienických potrieb pre deti z MRK – uteráky, pasty, kefky, hrebene, mydlá, toaletný papier, hygienické vreckovky, atď., ktoré nie je rodina schopná/ochotná zabezpečiť z vlastných prostriedkov.</p> <p>Odporúčame, aby materská škola disponovala aj prostriedkami na odstránenie a elimináciu pedikulózy a náhradným oblečením pre deti z MRK. Pri osvojovaní si hygienických návykov u detí je potrebná spolupráca rodiny, ktorá bude zameraná na podporu dodržiavania hygieny aj v rodine. Tu sa ukazuje pre materskú školu široký priestor k pozitívnej zmene hygienických návykov v rodine.</p>
podmienka pravidelnej dochádzky detí do materskej školy	<p>Pre motiváciu rodičov k pravidelnej dochádzke detí do materskej školy je opäť potrebná dobrá spolupráca s rodinou. Ako jedna z efektívnych foriem spolupráce sa javí využívanie miestnosti pre rodičov.</p> <p>Ak má škola nevyužitú priestory, tie môžu slúžiť ku jej založeniu. Tento priestor otvára ďalšie možnosti účasti rodín a komunity na živote školy. Miestnosť pre rodičov musíme rodičov „naučiť“ navštevovať, opakovane ich pozývať na stretnutia v nich. Súčasťou môže byť aj požičiavanie kníh a pomôcok do domáceho prostredia za účelom kompenzácie nepodnetného prostredia, podpory učenia sa detí i rodičov v domácom prostredí, stimulovania vzťahu k veciam a posilnenia emocionálneho vzťahu so školou.</p>
potreba preklenutia jazykovej bariéry a osvojovanie si štátneho jazyka	<p>V tomto prípade hovoríme o deťoch, ktoré vôbec nehovoria v štátnom jazyku a je pre nich cudzí. Prvá fáza poznávania štátneho jazyka je počúvanie. Učiteľka by mala zopakovať slovo alebo jazykovú štruktúru niekoľkokrát a až potom žiadať zopakovanie slova. Opakovania pomáhajú upevňovať slovnú zásobu. Musia sa realizovať zábavnou formou s využitím konkrétnych predmetov a objektov, ktoré sa v triede nachádzajú. Preto prostredie triedy nemá byť len estetické, ale aj dieťa provokujúce ku hovoreniu a komunikácii. Na preklenutie</p>

	<p>jazykovej bariéry učiteľka môže použiť pre dieťa zaujímavé hračky či iné prostriedky, ktoré môžu pomôcť k ochote komunikovať s okolím. Napr. knihy, obrázky, maľušky, digitálne technológie, CD s detskými piesňami a rozprávkami v rómskom jazyku, atď. Rómsky hovoriaci asistent učiteľa by mal na preklenutie jazykovej bariéry používať čítanie rómskych rozprávok, príbehov, atď.</p>
--	---

4. Evalvačné a autoevalvačné kritéria, indikátory a nástroje inkluzívneho predprimárneho vzdelávania

Eva Končoková

4. 1 Charakteristika evalvácií, evalvačné postupy, kritéria, indikátory a nástroje

Evalváciu vnímame ako proces systematického a pravidelného zhromažďovania informácií a ich analýzu podľa vopred určených pravidiel, a jej výsledok by mal byť využitý pre ďalšie rozhodovanie a plánovanie.

Všeobecne môžeme povedať, že cieľom evalvácie je overiť a zlepšiť kvalitu a kultúru materskej školy v súlade s indexom inklúzie s uplatňovaním nasledovných zásad:

1. Poskytnutie rovnakých možností každému dieťaťu a rodine pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít, učiť sa a zúčastňovať sa vzdelávania na materskej škole:
 - Uvedomenie si vlastných presvedčení, postojov a zážitkov zo strany učiteľov a toho, ako ovplyvňujú komunikáciu s deťmi a rodinami, ako aj samotné vyučovanie.
 - Pristupovanie ku každému dieťaťu z marginalizovaných rómskych komunít s rešpektom, úctou a ohľaduplnosťou, s poskytnutím rovnakej príležitosti a zapojenie sa do života materskej školy.
 - Pristupovanie ku každej rodine z marginalizovaných rómskych komunít s rešpektom, dôstojnosťou a ohľaduplnosťou, s nachádzaním cesty, ako rodičov zapojiť do vzdelávania svojho dieťaťa.
 - Zo strany učiteľov používať taký jazyk a aktivity, ktoré nepotvrdzujú rôzne stereotypy.
 - Upraviť prostredie a vyučovacie aktivity tak, aby sa deti a rodiny z marginalizovaných rómskych komunít s odlišnými schopnosťami, vzdelávacími potrebami a sociálno-spoločenským zázemím mohli zúčastňovať aktivít v čo najväčšom množstve.
2. Pomáhať deťom a rodičom v materskej škole pochopiť, prijať a vážiť si rozmanitosť:
 - Zaraďovať do vyučovacích aktivít rozmanitosť ktorá existuje medzi deťmi, rodinami a v rámci komunity.
 - Využívať príležitosti, aby sa deti ohľaduplným spôsobom upozornili na rozmanitosť ktorá existuje mimo materskej školy a potvrdili jej prítomnosť.
3. Rozvíjať porozumenie detí a rodičov o hodnotách a zručnosti marginalizovanej rómskej komunity z aspektu ich zapojenia sa do aktivít materskej školy:
 - Učitelia sú si vedomí svojich vlastných presvedčení, postojov a zážitkov a aj toho, ako ovplyvňujú komunikáciu s deťmi a rodinami z marginalizovaných rómskych komunít aj samotné vyučovanie.
 - Pristupovať ku každému dieťaťu z marginalizovaných rómskych komunít s rešpektom, úctou a ohľaduplnosťou a poskytovať im rovnaké príležitosti na zapojenie sa do života materskej školy.
 - Pristupovať ku každej rodine z marginalizovaných rómskych komunít s rešpektom, dôstojnosťou a ohľaduplnosťou a nachádzanie cesty ako ich zapojiť do vzdelávania svojho dieťaťa.
 - Používať jazyk a aktivity, ktoré zabraňujú jazykovým konvenciám voči marginalizovanej rómskej komunite.

Evalvácia hľadá odpovede na otázky súvisiace s opodstatnenosťou cieľov inklúzie, či možnými zlepšeniami. Nie je monitoringom, lebo informácie získané v rámci monitorovania môžu slúžiť ako podklad, ktorý má byť interpretovaný. Nejde ani o vedeckú štúdiu, keďže evalvácia by mala mať praktické dopady najmä pri navrhovaní ďalších zmien. Využíva metódy ekonómie, sociológie, štatistiky, psychológie. Je potrebné stanoviť si ciele evalvácie vopred, v akej šírke budeme jednotlivé otázky skúmať. V tejto súvislosti je tiež potrebné zvážiť účel evalvácie, na čo má predovšetkým slúžiť.

Všeobecne hlavným postupom evalvácie, ktorý určuje, aké metódy budú pri evalvácií použité, je efektívny evalvačný dizajn. Závisí od toho, aké typy otázok budú v evalvácií prevládať: či kauzálne, deskriptívne alebo normatívne. Jednotlivé typy dizajnov analyzujú Morra-Imas a Rist (2008, s. 2-11). Švec (2002, s. 208) definuje evalváciu, vyhodnocovanie a vyhodnotenie ako „proces alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových programov, výsledkov,

prostriedkov, podmienok, kontextov a iných stránok a aspektov rôznych systémov vzdelávania v školstve, osвете a v ostatných organizačných štruktúrach vyučovania a mimo vyučovacej výchovy.“ Za rozhodujúce kritérium posudzovania kvality a hodnoty efektov edukácie považuje Švec kritérium kvality výkonu práce a kvality mimopracovných aktivít absolventa, v rámci projektu inkluzívneho modelu vzdelávania /IMV/ na predprimárnom stupni vzdelávania absolventom rozumieme hlavne príslušníkov MRK, deti, rodičov, premietnutie IMV do praxe.

V ďalšom období prostredníctvom vnútornej a vonkajšej spätnej väzby medzi jednotlivými článkami procesov a ich vzájomnými vzťahmi v rámci tzv. inovačného cyklu (výskum, vývoj, vzdelávanie, využitie vzdelania a spätné vyhodnocovanie) získa vedenie školy údaje o efektoch projektu, t.j. údaje o tom, aká je úspešnosť detí na ďalšom stupni vzdelávania.

Získané údaje v rámci spätnej väzby materská škola môže využiť na poznanie a ďalšie skvalitnenie cieľov, prostriedkov a podmienok výchovy a vzdelávania. Informácie o úspešnosti detí z MRK slúžia na diagnostikovanie vzťahov medzi cieľmi materskej školy a dosiahnutými výsledkami, medzi cieľmi a spôsobmi ich dosiahnutia, medzi výsledkami a očakávaniami, nárokmi a pod. Evalvácia podmieňuje spoločensky významné rozhodnutia nielen vo výchovno-vzdelávacom systéme, ale i vo vede (výskum, vývoj, vyhodnocovanie) a v praxi marginalizovaných rómskych komúnit.

Evalvácia je podmienkou účinného riadenia, zdokonaľovania a rozvoja celého školského systému tej-ktorej krajiny. Ak chceme školy hodnotiť komplexne, je nevyhnutné vnímať evalváciu ako vzťah k celkovému fungovaniu školy, efektívnosti a účinnosti, v ktorom sa zameriavame na kľúčové otázky práce školy – čo škola robí, ako to robí a aké výsledky dosahuje. Cieľom evalvácie nie je len efektívnosť (dosahovanie určitého výkonu), ale aj efektivita (zlepšenie prebiehajúcich procesov). Evalvácia má formatívnu a sumatívnu funkciu.

Průcha (1996) definuje pedagogickú evalváciu ako „*mnohostranný jav, ktorý zahŕňa hodnotenie vzdelávacej reality, t.j. vzdelávacích procesov, výsledkov a vzdelávacích inštitúcií.*“ Súčasne s pojmom evalvácia sa vyskytujú i ďalšie pojmy - hodnotenie, sebahodnotenie, sebaevalvácia (autoevalvácia). Termín evalvácia pokrýva širší, komplexný význam, vyjadruje súhrnne teóriu, metodológiu a prax celého hodnotenia najrôznejších vzdelávacích javov. Evalvácia zahŕňa explicitné vymedzenie kritérií, stanovenie cieľov, priorít evalvácie a sformulovanie indikátorov výkonu, vyžaduje si detailné plánovanie. Jej plán je štruktúrovaný s určením zodpovednosti a definovaním explicitných vzťahov s cieľmi. Evalvačné metódy sú systematické, evalvačné nástroje zodpovedajú metódam použitým na zber údajov. Systematická analýza údajov vyúsťuje do spracovania evalvačnej správy.

Nezvalová (2002) charakterizuje autoevalváciu podľa týchto znakov:

- cieľ je jasný,
- zameriava sa na priority,
- je ekonomická,
- je obsahovo citlivá,
- z jednotlivých častí vytvára celok,
- je flexibilná,
- poskytuje viac návod ako to robiť, ako čo robiť,
- poskytuje slobodu pri zavádzaní zmien,
- poskytuje nástroje na prácu,
- je aktívne orientovaná,
- vedie ku zlepšeniu jednotlivca a školy.

Ukazovatele (indikátory) úspešnosti školy

Každá evalvácia by sa mala riadiť ukazovateľmi (indikátormi), ktoré sú stanovené v dokumentoch projektu a popisujú stav, ktorý chce projekt dosiahnuť. Po určení ukazovateľov úspešnosti školy je potrebné navrhnuť zdroj overenia (informácie, ktoré je potrebné zozbierať, aby bolo možné vyhodnotiť ukazovateľ, resp. posúdiť, či a nakoľko bol želaný stav dosiahnutý). Ak je napr.

východiskovým stavom (baseline) O takýchto programov, zdrojom overenia môže byť vznik 5 nových programov. Zdroje overenia sa často vyjadrujú aj v zmene v percentách. Popri ukazovateľoch na úrovni týchto špecifických cieľov, pri ktorých sú nimi merané výsledky, možno podobne uvažovať aj v prípade strategických a operatívnych cieľov.

V národnom projekte *Inkluzívny model výchovy na predprimárnom stupni školskej sústavy* môže byť ukazovateľom úspešnosť detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít pri prechode z materskej školy na základnú školu, zvýšenie interetnickej komunikácie v zmysle strategického cieľa projektu: „*Prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým nadobudnúť potrebné kompetencie pre ich vstup na primárny stupeň vzdelávania.*“

Strategickým cieľom projektu je prispieť k začleneniu detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít na predprimárnom stupni školskej sústavy prostredníctvom riešenia ich edukačných problémov aj špecifických vzdelávacích potrieb a prostredníctvom vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov. Aby kritéria hodnotenia spĺňali ciele, mali by byť navrhované podľa vypracovaných štandardných kritérií – takže sa v prvom rade majú navrhovať podľa princípu SMART. Evalvácia má dôležitú úlohu v oblastiach korekcie a inovácie činností materských škôl, pre stratégiu plánovania ich rozvoja.

4. 2 Autoevalvácia modelu inkluzívneho predprimárneho vzdelávania

Autoevalvácia je proces systematického hodnotenia vytýčených cieľov a preverovania, či dosiahnuté výsledky zodpovedajú predstavám danej materskej školy. Ciele autoevalvácie si materská škola určuje na základe požiadaviek, ktoré vyplývajú z jej potrieb. Uplatňuje individuálny vzťahový rámec založený na posudzovaní zlepšenia úrovne materskej školy v čase, pomáha materskej škole objavovať oblasti, ktoré je možné zlepšiť, resp. zlepšovať kvalitu a na druhej strane umožňuje dosiahnutý stav, kvalitu preukázať. Sebahodnotením materská škola posudzuje vlastnú výkonnosť, odкрýva kritické oblasti vo svojej odbornej činnosti.

Priestor pre prezentovanie vnútornej premeny školy v čase sa v podmienkach slovenských škôl vytvoril prostredníctvom vyhlášky MŠ SR č. 9/2006 a metodického usmernenia MŠ SR č.10/2006, ktorými sa legislatívne vymedzila štruktúra a obsah sebahodnotiacej správy o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch v podmienkach škôl a školských zariadení. Nástroje sebahodnotenia ani všeobecný rámec pre vytvorenie modelu vlastného hodnotenia nie sú uvedenými predpismi konkretizované. V procese autoevalvácie inkluzívneho modelu výchovy na predprimárnom stupni školskej sústavy by si mala každá materská škola zvoliť vlastný optimálny postup. Navrhujeme využiť tieto fázy evalvácie, ktoré nie sú predpísané, ide ale o kroky, ktoré sú v praxi overené a môžu pomôcť pedagogickým zamestnancom ľahšie sa orientovať v spleti mnohých rôznorodých postupov.

Fázy v procese autoevalvácie školy

1. *Motivačná* - vzniká v momente potreby autoevalvácie. Riaditeľ v rámci svojej riadiacej práce a vedenia ľudí buduje sieť pracovných kontaktov a vzťahov, získava sympatizantov a spojencov. Motivácia súvisí s prijatím zodpovednosti za realizáciu evalvácie a spoluúčasti na sebahodnotení inkluzívneho modelu výchovy školy. Dôležité je presvedčenie všetkých ľudí o zmysle evalvácie pre školu. Bez tohto presvedčenia je úspešná realizácia otázná.
2. *Prípravná* - zahŕňa premyslenie plánu, zámerov a cieľov autoevalvácie. Stanovujú sa pravidlá a spracováva sa plán evalvácie. Určuje sa, čo sa pokladá za úspech a čo nie. Spresňuje sa vnímanie dôležitých premenných. Dôležité je stanoviť si:
 - čo bude materská škola v rámci IMV evalvovať,
 - podľa akých kritérií sa bude evalvácia vykonávať (ukazovatele, indikátory),

- aké nástroje budú využité pri zbere informácií,
 - kto ju bude uskutočňovať (zodpovednosť zamestnancov),
 - kedy a ako často sa bude evalvácia vykonávať (časový harmonogram).
3. *Realizačná* - konkretizujú sa doterajšie poznatky podľa podmienok materskej školy, určujú sa konkrétne postupy, plán evalvácie sa stále priebežne aktualizuje, koriguje a reviduje. Je dokončený výber premenných a spôsob ich merania. Na spoluprácu sú prizvaní externí odborníci. Rôznymi nástrojmi sa zbierajú informácie a údaje z rôznych oblastí evalvácie v súlade s evalvačným projektom. Už v priebehu tejto fázy dochádza k určitému skvalitňovaniu práce.
 4. *Evalvačná* - získané údaje a informácie sa vyhodnocujú. Na ich základe je spracovaná autoevalvačná správa. V správe sa zaznamenávajú pozitívne aj negatívne zistenia, nič sa nemá zakryť, utajiť. Ide totiž o skvalitnenie vlastnej práce, nielen o spracovanie formálnej správy. Nepriznanie si dôležitých záporných prvkov v práci by neumožnilo prácu kvalitatívne posunúť dopredu.
 5. *Korektívna* - ukončuje celý evalvačný proces. Záverečná správa pomenúva doterajšiu činnosť školy v rámci inkluzívneho modelu výchovy školy a vypracúvajú sa korekcie nezrovnalostí (napr. prehodnotenie vzdelávacích cieľov, obsahu, metód a foriem výchovno-vzdelávacieho procesu, organizačnej štruktúry školy), prípadne môže dôjsť k vypracovaniu nového inovovaného školského programu a pod.

Pri evalvácií ide o nikdy sa nekončiaci proces. Ukončením korektívnej fázy sa nič nekončí, ale začína sa ďalší evalvačný proces, ktorý sa ale nemusí začínať v motivačnej fáze.

Evalvačné nástroje inkluzívneho modelu výchovy školy

- analýza dokumentácie,
- ankety/dotazníky pre rodičov,
- ankety/dotazníky pre pedagogických zamestnancov,
- ankety pre deti,
- dotazník o klíme tried,
- portfóliá detí/pedagogických zamestnancov, analýza produktov detských činností, pracovné listy,
- hospitácie,
- riadený rozhovor s pedagogickými zamestnancami,
- evalvačný seminár pedagogických zamestnancov materskej školy - vedie ho externý pracovník, ktorý sa venuje koučovaniu pracovných tímov,
- pozorovanie,
- brainstorming,
- obsahová analýza dokumentácie školy,
- metaanalýza,
- panelová diskusia,
- fókusové skupiny,
- sociometrické metódy,
- škálovania.

Evalvácia materskej školy

Navrhujeme štvorstupňovú hodnotiacu škálu:

- A. výborný,
- B. veľmi dobrý,
- C. dobrý,
- D. nevyhovujúci.

S uvedenými nástrojmi môžu okrem učiteľov pracovať školskí inšpektori, prípadne aj rodičia. Súbor nástrojov je založený na individuálnej analýze a hodnotení, vyžaduje si následnú konzultáciu

a konfrontáciu názorov, hľadanie konsenzu, čím sa podporuje vzájomná komunikáciu v oblastiach, ktoré si vyžadujú ďalšie zlepšenie a rozvoj, o návrhoch a plánoch, ako skvalitniť edukáciu v daných oblastiach.

4. 3 Oblasti evalvácie inkluzívneho modelu výchovy školy

a. Inkluzivita kvality riadenia - evalvácia riadenia materskej školy

Sledované javy:

- kvalita systémového riadenia z aspektu rôznorodosti,
- plánovanie riadiacich činností, odstraňovanie bariér
- efektivita organizácie materskej školy, využitie všetkých zdrojov
- kontrolný systém, sledovanie účasti a úspešnosti všetkých detí
- personálny rozvoj, prekonávanie predsudkov a stereotypov
- klíma a kultúra materskej školy, život s rôznorodosťou
- prístup k informáciám a ich prenos k marginalizovanej rómkej komunite, autoevalvácia materskej školy,
- ciele a plány materskej školy z aspektu indexu inklúzie
- rozhodovacie procesy a delegovanie právomocí na marginalizovanu rómku komunitu,
- sebahodnotenie materskej školy, výsledky inkluzívneho modelu výchovy
- vnútorná a vonkajšia komunikácia, akceptácia základných pilierov indexu inklúzie.

Nástroje: sebahodnotiaci dotazník, pozorovanie, skupinová diskusia, anketa, analýza dokumentácie školy, SWOT analýza, brainstorming, portfólio školy, analýza hodnotiacich správ.

b. Inkluzivita výchovno-vzdelávacej činnosti

Sledované javy: priebeh vzdelávania z hľadiska činností učiteľa materskej školy. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, pozorovanie, analýza výsledkov práce detí, diskusia, hospitácia, otvorené hodiny, portfólio detí a učiteľa.

c. Inkluzivita učenia sa

Sledované javy: priebeh vzdelávania z hľadiska činností dieťaťu pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, pozorovanie, analýza výsledkov práce detí, diskusia, hospitácia, brainstorming, portfólio detí a pedagogických zamestnancov.

d. Inkluzivita dosiahnutých výsledkov

Sledované javy: kvalita výsledkov predprimárneho vzdelávania, prezentácia materskej školy. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: pozorovanie, sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov a rodičov, anketa, skupinová diskusia, výročná správa materskej školy, analýza detských prác.

e. Inkluzivita podmienok materskej školy

Sledované javy: vplyv personálnych podmienok na vzdelávanie. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: pozorovanie, skupinová diskusia, sebahodnotiaci dotazník pre pedagogických zamestnancov a vedenie školy.

f. *Evalvácia priestorových a materiálno-technických podmienok materskej školy*

Sledované javy: vplyv materiálno-technických podmienok na vzdelávanie, kvalita pracovného prostredia školy. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: pozorovanie, skupinová diskusia, sebahodnotiaci dotazník pre pedagogických zamestnancov, rodičov detí z MRK a vedenie školy.

g. *Evalvácia klímy materskej školy*

Sledované javy: vplyv kultúry materskej školy na kvalitu výchovy a vzdelávania, hodnotový systém materskej školy. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

h. *Inkluzivita vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít*

Sledované javy: programová ponuka pre detí problémových, handicapovaných, pre detí mimoriadne nadaných z *marginalizovaných rómskych komunít*. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, rodičov a vedenie školy, skupinová diskusia, rozhovor, rozbor detských prác a školskej dokumentácie, hospitácie.

i. *Inkluzivita spolupráce školy s partnermi školy*

Sledované javy: vzájomné vzťahy medzi materskou školou, deťmi, rodičmi z MRK a ich dopad na výchovu a vzdelávanie, kvalita a využívanie rodičovskej a detskej iniciatívy, vzťahy materskej školy so zriaďovateľom. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: sebahodnotiaci dotazník pre partnerov školy, rozhovor, skupinová diskusia, rozbor školskej dokumentácie.

j. *Inkluzivita školského vzdelávacieho programu*

Sledované javy: súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom. Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

Nástroje: Sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov a vedenie školy, skupinová diskusia na pedagogickej rade a predmetových komisiách.

Záver

V súčasnej spoločnosti, charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov, sa ukazuje ako mimoriadne dôležité hľadať a nachádzať kľúčové stratégie a prístupy k zmierňovaniu ich dopadov. V danom kontexte stúpa význam vzdelávania vo vzťahu k celej populácii, teda aj k novým cieľovým skupinám. V podmienkach Slovenskej republiky v posledných dvoch desaťročiach reaguje na výzvu zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov rómskeho etnika veľké množstvo erudovaných a angažovaných odborníkov na úrovni teoretickej, výskumnej, decíznej, či na úrovni výkonu rôznych pomáhajúcich a iných profesií. Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou, sa zhodujú v názoroch, že jedným zo základných problémov rómskeho etnika a spoločnou „prapríčinou“ mnohých ťažkostí v ich živote a v živote celej spoločnosti je ich nízka vzdelanostná úroveň. Tento fakt zároveň naznačuje, že kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne rómskeho etnika bude mať zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne v intenciách nových prístupov a novej filozofie budúcej inkluzívnej slovenskej školy. Sme presvedčení, že implementáciou inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy prispejeme k skvalitneniu profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým podporíme ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy. Predložený inkluzívny model vzdelávania má ambíciu zdôrazniť význam inkluzívneho výchovného systému pri zefektívňovaní mimoriadne náročnej práce s deťmi, ktoré do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia. Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri vzdelávaní majú brať do úvahy. Väčšinový školský systém musí prijať inkluzívnu orientáciu ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komunít, budovania inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých. Princípy inkluzívneho vzdelávania sú v súčasnej pedagogickej praxi málo implementované. Inkluzívny prístup smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť vnímala ako normalita. Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a tie, ktoré ich nemajú. Jednou z vízií je smerovanie k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti vychádzajúc z interkulturality, z heterogénnosti, čiže z rôznosti kultúrneho, jazykového a sociálneho prostredia. V praxi nám ide o bezpodmienečné prijatie detí učiteľom a detí medzi sebou, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie (akceptácia, prosociálnosť, empatia). Inkluzívna pedagogika je teda snahou o nachádzanie možností optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením (vrátane rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.

Záverom chceme zdôrazniť, že z pohľadu cieľov národného projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunít nepovažujeme za deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy. Riešme základný problém (dilemu): Chceme inkludovať skupiny alebo jednotlivcov? Ved' homogénne skupiny neexistujú. Zamerajme pozornosť na dieťa, na jeho individualitu a na jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa v intenciách humanistickej pedagogiky! Prestaňme deliť deti na také a onaké. Pochopme, že dieťa je dieťa: nič viac – nič menej.....

Zoznam bibliografických odkazov

ARMSTRONG, F. 2008. *Inclusive education*. In McCulloch, G. – Crook, D. (ed.): The Routledge International Encyclopedia of Education. London and New York : Routledge, 2008. ISBN 0-415-27747-7.

CATE, D., DIEFENDORF, M., MCCULLOUGH, K., PETERS, M. L. & WHALEY, K. 2010. *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.

CELONÁRODNÁ ŠTÚDIA *Inclusive Educatin*. 1995. City University v New Yorku, Národné Centrum pre vzdelávacie a reštrukturalizáciu. New York.

DEMEUSE, M. 2004. *Redukovať rozdiely: áno, ale ktoré?* In Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004. s. 10 – 22.

DOHOVOR OSN o právach ľudí s postihnutím. 2012. [online]. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na internete <<http://www.zpmpvsr.sk/dokum/dohovorOSN.pdf>>.

DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA, ktorý prijalo Valné zhromaždenie Spojených národov 20. novembra 1989. Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike.

DRYFOOS, J., MAUGUIRE, S. 2012. *Inside Full-service Community Schools*. [online]. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na internete <<http://www.amazon.com/inside-full-service-community-schoolsdryfoos/dp/076194511>>.

DŽAMBAZOVIČ, R. 2010. *Sociálna inklúzia - inovačný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie*. [online]. [cit. 2013-05-15]. <Dostupné na http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/sociologovia/socialna_inkluzia.pdf>.

EURÓPSKA AGENTÚRA pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. 2012. *Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. 2012. 45 s. ISBN 978-87-7110-421-7.

EURÓPSKA ÚNIA, 2010. *Príručka o integrácii pre tvorcov politiky a odborníkov*. [online]. [cit. 2013-04-22]. Dostupné na internete <http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_12892_89887398.pdf>.

FRESNO, J. M. – FERNÁNDEZ, C. 2001. *La Comunidad Gitana en España y Eslovaquia*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 2001. s. 108 – 111. M-50847-2001.

GURALNICK, M. (ed.): *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Brookes, 2001.

HALPIN, D. 2004. *Pozitívna diskriminácia v Spojenom kráľovstve*. In Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004. s. 5 – 9.

HALSEY, A. H. 1980. *Origins an Desination*. Oxford. University Press. 1980.

HORŇÁK, L. 2010. *Rómovia a inkluzívna pedagogika*. In Lechta, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Ročenka časopisu Efeta, vyd. EMITplus s. r. o., 2010, s. 207 – 215. ISBN 978-80-970623-2-3.

HORŇÁK, L. 2012. *Špecifiká inkluzívnej edukácie u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Smolenice – v tlači.

CHARLOT, B., BAUTIER, F., ROCHEX, J.- Y. 1992. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris: Armand Colin. 254 p. 1992.

INCLUSION TEACHING. 2012. [online]. 2012 [cit. 2012-02-22]. Dostupné na internete <<http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/Inclusion.cfm>>.

JORDAN, A., SCHWARTZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. 2009. *Preparing teachers for inclusive classrooms*. In *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 2009, s. 535–542.

JÜLICH, M. 1996. *Schulische Integration in USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzungen des Bundesgesetzes "Public Law 94-142" - dargestellt anhand einer Analyse der Annual Reports to Congress*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. *Prieskum názorov rómskych asistentov učiteľov*. In *Identita ve vzťahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006, s. 387 – 397. ISBN 80-903727-0-8.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. *Niektoré poznatky a skúsenosti asistentov učiteľov na základných školách*. In *Pedagogické spektrum*. ISSN 1335-5589, 2006, roč. 0, s. 91 – 102.

KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra: UKF, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6.

KLEIN, V. 2009. *Sociokultúrny handicap, sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia*. In ROSINSKÝ, R. - ŠRAMOVÁ, B. - KLEIN, V. - VANKOVÁ, K. *Pedagogicko - psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.

KLEIN, V. - ROSINSKÝ, R. 2007. *Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie*. In *Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109. Roč. 13., č. 3 (2007), s. 26 – 36.

KLEIN, V. - ROSINSKÝ, R. 2008. *The socially disadvantaged environment and roma people in the context of quality education*. In *Equalaccess to quality education for children from socially disadvantaged settings*. Bratislava: UNESCO, 2008. ISBN 978-80-969401-5-8. s. 59 - 62.

KLEIN, V. 2008. *Sociálne znevýhodnené dieťa v materskej škole*. In: *Predškolská výchova: Celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. ISSN 0032-7220. Roč. 62, č. 6 (2008), s. 1 - 12.

KLEIN, V. 2008. *Integrované predškolské vzdelávanie rómskych detí*. In *Predškolská výchova: celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. ISSN 0032-7220. Roč. 63, č. 1 (2008), s. 11 - 14.

KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a edukácia rómskych detí v materskej škole*. In *Predškolská výchova: Celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. ISSN 0032-7220. Roč. 63, č. 2 (2008), s. 1 - 9.

KLEIN, V. - ŠILONOVÁ, V. 2011. *Possibilities of elimination of problems in education of Roma children*. In *Respecting Cultural Diversities in Quality Education for Socially and Other Disadvantaged Childre a special focus on Roma Children*: Bratislava, Slovakia, June 28-29, 2011. Bratislava: Education Committee Slovak Commission for UNESCO, 2011. ISBN 978-80-970733-1-2, P. 94-101.

KLEIN, V. – RUSNÁKOVÁ, J. – ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Vyd. 1. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. 2012. ISBN 978-80-971181-0-5. s. 47.

KNAUSOVÁ, I. 2009. *Problematika sociokultúrneho handicapu v jeho školskom vzdelávaní*. In *Naša škola. Číslo 10, roč. XII*. Bratislava. ISSN 1335 - 2733.

KOCUROVÁ, M. a kol.: *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita 2002. ISBN 80-7082-844-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha. Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2013. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí v marginalizovaných rómskych komunitách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 96 s. [online]. 2013 [cit. 2013-07-05]. Dostupné na internete <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/ANAL%C3%9DZA_1.1.pdf>.

KOSOVÁ, B. 2004. *Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému*. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004.

KOVÁŘOVÁ, E. – NIŽNÍKOVÁ, J. 2006. *Stratégie rozvíjania rómskych detí predškolského veku. Program celodenného pôsobenia*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006. 48 s. ISBN 80-8045-434-0.

KUČERA, M. 1992. *Zóny vzdelávací péče ve Francii*. 1992.

KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2002. *Rodičia ako edukátori, klienti a manažéri škôl*. In: 2002. *Zborník referátov z konferencie s medzinárodnou účasťou Riadenie predškolských zariadení po transformačnom procese*. Bešeňová, 15. – 16. 11. 2002, Nitra: SlovDidac, 2002. 155 s. ISBN 80-967746-7-0.

LANG, G., BERBERICHOVÁ, Ch. 1998. *Každé dítě potřebuje socialní přístup*. Praha: Portál, 1998.

LANGMEIER, J. 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha. Avicenum. 1991.

LECHTA, V (ed). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. s. 35 - 36.

LEONHARDT, A. – LECHTA, V. a kol. 2007. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verzus jej realizácia*. Efeta, 17, 2007, č. 2, s. 2 – 5.

LISABONSKÁ STRATÉGIA. [online]. 2012. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na internete <http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_sk.htm. 2012>.

LORAN, T. 2007. *Inklúzia verzus exklúzia rómskych žiakov do edukačného prostredia*. Násilie v škole a rodine III. Zborník. Nitra : FSVaZ, 2007.

LOUKERIS, D. – VERDIS, A. – KARABATZAKI, Z. – SYRIOU, I. 2012. *Aspects of The Effectiveness of The Greek HOLOIMERO ('ALL-DAY') Primary School*. [online]. 2012. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na internete <http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0011/89849/09__2_karabatzaki-syriou.pdf>.

MATĚJČEK, Z. 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha. SPN. 1992.

MATOUŠEK, O. 1999. *Kompetence rodiny a vzdělávacího systému*. In Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe. Sborník. Brno. ČpdS. s. 8 – 32.

MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA o inkluzívnom vzdelávaní. [online]. 2012. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na internete <<http://www.governance.sk/index.php?id=1826>>.

MEHAN, H. 1984. *Language and schooling*. *Sociology of Education*, 57, 174-183.

METODICKÝ POKYN k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách č. 184/2003 – 095 vydaný Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 6. decembra 2003.

MORRA-IMAS, L., RIST, R. C. 2008. *The Road to Results: Designing and conducting Effective Development Evaluations*. Printed at Carleton University, Ottawa, Ontario, Canada, The World Bank.

MORGAN, H., HOUGHTON, A.-M. 2011. *Inclusive curriculum design in higher education. Considerations for effective practice across and within subject areas*. Lancaster: Lancaster University.

NÁRODNÝ AKČNÝ PLÁN SOCIÁLNEJ INKLÚZIE. 2004-2006. Bratislava. MPSVaR. 2004. [online]. [cit. 2012-05-03]. Dostupné na internete <<http://www.employment.gov.sk/new/index.php?id=580>>.

NEZVALOVÁ, D. 2002. *Pedagogická evaluace ve škole*. In *Učitel'ské listy*, č. 4 2001–2002, Příloha pro ředitele s. 1. – 4.

OWENS, A. 2012. *Curriculum decision making for inclusive practice*. NQS PLP e-Newsletter, No.38, p. 1-4.

PORUBSKÝ, Š. 2007. *Učiteľ – Diskurz – Žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica. UMB PdF v Banskej Bystrici. 2007.

PORUBSKÝ, Š. 2008. *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio– kultúrne znevýhodňujúceho prostredia*. IN LUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelaniu*. 2008. UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-639-9.

PROJEKT PHARE *Zlepšenie podmienok sebarealizácie Rómov vo vzdelávacom systéme*. SK0002.01.

PRŮCHA A KOL., 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 85.

PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno, Masarykova Univerzita - Centrum dalšího vzdělávání učitelů.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

RADIČOVÁ, I. (edit.) 2004. *Atlas rómskych komunít na Slovensku*. Bratislava: SPACE, 2004. 191 s. ISBN 80-88991-27-7.

RAWLES, D. 2004. *Deväť zón prioritných vzdelávacích činností*. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004. s. 28 – 38.

ROKOVANIA VLÁDY *Slovenskej republiky 2. novembra 2011*. [online]. 2012. [cit. 2013-05-15]. Dostupné na internete <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Rok-Sub1378?listName=RokovanieSubory&prefixFile=rs_>.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učniu*. Nitra. UKF Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. 2006. ISBN 80-8050-955-7. s. 66 – 68.

ROSINSKÝ, R. – RUSNÁKOVÁ, J. 2013. *Výskumný súbor v kvalitatívnom výskume. Výskumný súbor pedagogických zamestnancov*. In KOLEKTÍV AUTOROV. 2013. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí v marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 96 s. [online]. 2013. [cit. 2013-06-15]. Dostupné na internete <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/ANAL%C3%9DZA_1.1.pdf>.

SANDER, A. 2002. *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*. In HAUSOTTER, A. *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfahrt: European Agency, 2002b, s.143-164.

SCHMIDTOVÁ, M. 2009. *Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika*. Efeta, 17, 2007, č. 1, s. 2 – 3.

SPRÁVNA CESTA (Rómska reforma). 2012. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR. [online]. [cit. 2013-04-03]. Dostupné na internete <http://www.minv.sk/swift_data/source/mvsr/romsky_splnomocnenec/Romska_reforma_vzdelavanie.pdf>.

STENBERG, R. 2004. *Kultúra a inteligencia*. Inauguračná prednáška na UKF Nitra. 2004.

STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. 2010. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*. [online]. [cit. 2013-04-03]. Dostupné na internete <<http://clanky.rvp.cz/vyber/vyuka/clanek/c/Z/9235/PRIpravENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html>>.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM *pre materské školy (predprimárne vzdelávanie)*. 2013. Bratislava: ŠPÚ, 2013. 72 s. [online]. [cit. 2013-06-03]. Dostupné na internete <http://www.statpedu.sk/files/dokuments/svp_pripomienky/predprimarne/svp_pre_mš.pdf>.

ŠTECH, S. 1997. *Psychologie handicapu*. TU Liberec.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené vydanie, Bratislava: IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8.

THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>.

THEUNISSEN, G. 1996. *Empowerment – als Konzept für die Behindertenarbeit kritisch reflektiert*. In Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Roč. 75, 3/2006. S. 213, 214.

TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit*. Praha 1991. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-1996.pdf> >.

UNESCO. POLITICKÉ USMERNENIA PRE INKLÚZIU VO VZDELÁVANÍ. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf>.

VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako poznávať dieťa, alebo pedagogická diagnostika v materskej škole*. In Predškolská výchova 2008/2009. Ročník LXIII. Číslo 3, 4, 5. Bratislava. ISSN 0032-7220.

VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2005.

VANKOVÁ, K. 2006. Analýza znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In Rosinský R. (edit.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. FSVaZ, 2006. s. 22 – 32. ISBN 80-8050-987-5.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o materskej škole.

WINTER, E., O'RAW, P. 2010. *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Co. Meanth: NCSE.

ZÁKON NR SR č. 365 z 20. mája 2004 o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

ZÁKON NR SR č. 596/2003 Z. z., § 10, ods. 18 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých predpisov.

ZÁKON NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 596/2003 Z. z. z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁVERY z rokovania Pracovnej skupiny pre problematiku inkluzívneho vzdelávania, zriadenej v rámci Rady vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť dňa 14. júna 2011, Úrad vlády SR.

ZÁVERY z medzinárodnej vedeckej konferencie *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. 26. a 27. apríl 2012. Smolenice.

ZELINA, M. 2001. *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU, 2001.

ZELINA, M. 2012. *Inkluzívna škola*. In *Učiteľské noviny*, roč. LIX, č.1, s. 6 – 7. ISSN 0139-5769.

ZELINA, M. 2012. *Inklúzia - Nová paradigma špeciálnej pedagogiky?* In *Špeciálny pedagóg*, roč. 1, č. 1. 2012, s. 9.

Zoznam príloh

Príloha 1

Indikátory a ich špecifické kritériá hodnotenia

Jadranka Földesová, Zlata Knapíková, Monika Miňová, Mária Petrovičová

Príloha 2

Charakteristika výberového súboru

Jadranka Földesová, Zlata Knapíková, Monika Miňová, Mária Petrovičová

Príloha 3

Rozšírený návrh pracovných povinností asistenta učiteľa pri práci s deťmi z MRK

Mária Petrovičová

Príloha 4

Model partnerstva medzi materskou školou, rodinou a komunitou podľa Epsteinovej štruktúry šiestich typov zaangažovania

Eva Sobinkovičová

Príloha 5

Príklad plánu spolupráce materskej školy a rodinou detí z MRK.

Mária Petrovičová

Príloha 6

Príklad plánu spolupráce materskej školy a CPPPaP.

Jadranka Földesová

Príloha 7

Súbor evalvačných a autoevalvačných kritérií, indikátorov a nástrojov inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy.

Eva Končoková

Príloha 1

Indikátory a ich špecifické kritériá hodnotenia

Jadranka Földesová, Zlata Knapíková, Monika Miňová, Mária Petrovičová

1. Vymedzenie vlastných cieľov školy s akcentom na deti pochádzajúce z rómskych marginalizovaných komunít

Kritéria hodnotenia:

- 1 - áno, sú vymedzené
- 2 - sú z časti vymedzené
- 3 - nie, nie sú vymedzené

2. Vymedzenie zamerania školy s ohľadom na deti pochádzajúce z rómskych marginalizovaných komunít

Kritéria hodnotenia:

- 1 - áno, sú vymedzené
- 2 - sú z časti vymedzené
- 3 - nie, nie sú vymedzené

3. Personálne zabezpečenie z hľadiska kvalifikačných predpokladov a profesijných kompetencií vo vzťahu k podmienkam školy

Kritéria hodnotenia:

- 1 - všetci učitelia sú kvalifikovaní a v MŠ je aj pedagogický asistent (ďalej len PA)
- 2 - všetci učitelia sú kvalifikovaní, ale bez PA
- 3 - nie sú všetci kvalifikovaní a ani nemajú PA

4. Materiálno-technické a priestorové podmienky z hľadiska ich vplyvu na plnenie cieľov a poslania školy s deťmi pochádzajúcimi z rómskych marginalizovaných komunít

Kritéria hodnotenia:

- 1 - majú veľký vplyv
- 2 - majú čiastočný vplyv
- 3 - nemajú vplyv

5. Vnútny systém kontroly a hodnotenia detí vo vzťahu k dodržiavaniu práv dieťaťa

Kritéria hodnotenia:

- 1 - áno, sú dodržiavané v plnom rozsahu
- 2 - sú dodržiavané z časti
- 3 - vôbec nie sú dodržiavané

6. Vnútny systém kontroly a hodnotenia zamestnancov vo vzťahu k dodržiavaniu práv dieťaťa

Kritéria hodnotenia:

- 1 - áno, sú dodržiavané v plnom rozsahu
- 2 - sú dodržiavané z časti
- 3 - vôbec nie sú dodržiavané

7. Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie z hľadiska potrieb výchovy a vzdelávania detí pochádzajúcich z rómskych marginalizovaných komunít

Kritéria hodnotenia:

- 1 - väčšina učiteľov má kontinuálne vzdelávanie aj so zameraním na deti pochádzajúce z rómskych marginalizovaných komunít
- 2 - niekoľko učiteľov má kontinuálne vzdelávanie aj so zameraním na deti pochádzajúce z rómskych marginalizovaných komunít
- 3 - učitelia nemajú kontinuálne vzdelávanie aj so zameraním na deti pochádzajúce z rómskych marginalizovaných komunít

Príloha 2

Charakteristika výberového súboru

Jadranka Földesová, Zlata Knapíková, Monika Miňová, Mária Petrovičová

P.č.	MŠ	Kraj	Názov školského vzdelávacieho programu	Počet tried	Počet detí	Pedagogický asistent
1.	ZŠ s MŠ	KE 1	Dieťa a svet	2	33	1
2.	MŠ	KE 2	Žijeme hravo a zdravo v Hrozienskove	4	63	0
3.	MŠ	KE 3	Dúha	1	20	0
4.	MŠ	KE 4	Pesničkovo	2	32	0
5.	MŠ	KE 5	Zvedavé chrobáčky	2	32	0
6.	MŠ	KE 6	Ovocníčkovia spoznávajú svet	1	20	0
7.	MŠ	KE 7	S lúčikom si plníme ružové sny	1	22	0
8.	MŠ	KE 8	Malí objavcovia	1	13	0
9.	MŠ	KE 9	Strapáček objavuje svet	8	170	2
10.	MŠ	KE 10	Usilovný Adamko	1	21	0
11.	MŠ	KE 11	Včielka	1	21	0
12.	MŠ	KE 12	Lienka	3	44	0
13.	MŠ	KE 13	Na potulkách svetom	1	21	0
14.	ZŠ s MŠ	PO1	Zvedavkovia	4	82	0
15.	MŠ	PO 2	Zvedavá stonožka	4	65	0
16.	MŠ	PO 3	Príroda, chcem ťa chrániť	1	21	0
17.	MŠ	PO 4	Žabka Vilka	2	42	0
18.	MŠ	PO 5	Naša hravá škôlka	1	24	0
19.	MŠ	PO 6	Chrobáček	2	27	0
20.	MŠ	PO 7	Dobrodružstvá so zajkom Ochrantom	4	92	0
21.	MŠ	PO 8	Podme sa spolu hrať	1	35	0
22.	MŠ	PO 9	Pod bocianím hniezdom	5	119	0
23.	MŠ	PO 10	Veselé motýliky	1	12	0
24.	MŠ	PO 11	Zázračný domček	1	20	0
25.	MŠ	PO 12	Hráme sa a poznávame svet	2	47	0
26.	MŠ	BB 1	So slniečkom objavujeme svet	7	138	0
27.	MŠ	BB 2	Zdravá lienka	2	36	0
28.	MŠ	BB 3	Micimacko	1	16	0

Príloha 3

Rozšírený návrh pracovných povinností asistenta učiteľa pri práci s deťmi z MRK

(spracované podľa projektu PHARE)

Mária Petrovičová

A. Činnosti týkajúce sa každodenného života v triede
<p>Asistent učiteľa participuje na rituáli spojenom s príchodom dieťaťa z MRK do triedy a jeho odchodom domov. Posilňuje tak u dieťaťa pocit bezpečia, pretože hovorí jeho materinským jazykom, pozná rómske zvyky a vie lepšie pochopiť mentalitu dieťaťa.</p> <p>Spoločne s rómskou matkou informuje ostatných rodičov o živote materskej školy, o pripravovaných spoločenských aktivitách pre deti a rodičov, vysvetľuje rodičom písomné oznamy a pod. Pôsobí ako mediátor kultúry medzi očakávaniami materskej školy a rómskymi zvykmi a tradíciami.</p> <p>Asistent učiteľa by mal deti aj rodičov oboznámiť s budovou, pravidlami spolužitia, rozvrhom aktivít, právami i povinnosťami a zároveň pôsobiť ako reprezentant a ochranca rómskej kultúry. Rómsku kultúru môže podporovať hudbou, spevom, tancom rozprávaním (čítaním) rozprávok v rómskom a slovenskom jazyku, rozprávaním rómskych príbehov, histórie, prezentovaním tradičných remesiel, umenia, sviatkov, zvykov a pod. Zabezpečuje v triede bilingvizmus, v prípade potreby pomáha učiteľke pri dorozumívaní s dieťaťom a deťom pomáha pri osvojovaní slovenského jazyka.</p> <p>Informuje učiteľky o niektorých špecifických výrazoch, ktoré používajú Rómovia na označovanie času a priestoru v materinskom jazyku. Podieľa sa na príprave písomných informácií pre rodičov a na ich efektívnom sprostredkovaní rodičom. Učiteľka s AU prediskutuje efektívne spôsoby zverejňovania informácií, resp. ich optimálnu formu vzhľadom na mentalitu rómskych rodičov. Dôležité je, aby učiteľky plánovali činnosti spoločne s asistent učiteľa a pri plánovaní rešpektovali aj jeho námety a názory.</p> <p>AU môže v priebehu dňa vykonávať tieto konkrétne činnosti (uviedenie daných činností je len návrh):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ranné schádzanie sa detí: komunikácia s rodičmi, príjem detí, ranný filter.2. Hry a hrové činnosti: individuálny prístup k deťom podľa potreby, fixácia nadobudnutých vedomostí a zručností detí podľa potreby aj v rómskom jazyku.3. Pohybové a relaxačné cvičenia: pomáha pri prezliekaní detí na cvičenie, pri úprave prostredia, individuálne pomáha deťom podľa potreby a požiadaviek pedagóga, opakuje pohybové hry (nikdy nie nácvik).4. Cielená vzdelávacia aktivita: príprava pomôcok, individuálny prístup k deťom podľa potreby, na požiadanie učiteľky tlmočenie do rómskeho jazyka, na základe zváženia pedagóga a podľa potreby môže viesť niektoré výchovno-vzdelávacie činnosti pod jeho dozorom – spev rómskych piesní, čítanie rómskych rozprávok apod.5. Pobyť vonku: pomoc pri obliekaní a obúvaní, dozor.6. Činnosti zabezpečujúce životosprávu: AU dohliada na správny postup detí pri umývaní, používaní toalety, pomáha pri nadobúdaní hygienických návykov, vysvetľuje v prípade potreby po rómsky. Pri stolovaní pomáha pri sebaobsluže detí podľa potrieb.
B. Činnosti vo vzťahu k rodine
<p>AU pomáha rodičom pri prihlasovaní dieťaťa do materskej školy, vysvetľuje im ich práva a povinnosti. Zároveň presvedča ostatných rodičov o význame inštitucionálnej predškolskej výchovy pre vývin dieťaťa a pôsobí aj ako „terénny pracovník“ pri iných formách prípravy detí na školu. Poskytuje rodičom pomoc aj pri príprave na zápis detí do základnej školy. Nezastupiteľná je jeho úloha pri komunikácii s rodičmi, ktorí nepravidelne posielajú deti do materskej školy (návštevy rodín, privádzanie detí do materskej školy a odvádzanie domov a pod).</p> <p>Asistent učiteľa pôsobí ako mediátor medzi materskou školou a rodinou, sprostredkuje očakávania rodičov, ich názory a potreby týkajúce sa výchovy detí, podieľa sa na príprave kultúrnych podujatí a pomáha pri inklúzií detí a rodičov z MRK do života materskej školy.</p> <p>Služi rómskym deťom ako pozitívny príklad, pretože zastáva určitú pozíciu a požíva úctu ostatných.</p>

Ukazuje rómskej komunite, že je možné pracovať s nerómskymi spolupracovníkmi a zachovať si rómsku identitu a pomáhať prekonávať netoleranciu a predsudky.

C. Činnosti vo vzťahu k rómskym matkám a otcom

Asistent učiteľa musí udržiavať dobré vzťahy partnerstva a dôvery predovšetkým s rómskymi matkami, ktoré zabezpečujú fungovanie rodiny a výchovu detí. Asistent spolupracuje s matkami nielen v triede materskej školy, ale aj pri plánovaní a organizovaní popoludňajších (aj mimoškolských) aktivít rodičov a detí. Pomáha im prekonať prípadné prvotné problémy v adaptácii dieťaťa na materskú školu, vysvetlí spôsoby komunikácie s pedagogickým personálom, špecifiká triedy. Asistent učiteľa pomáha matke pri šírení poznatkov a zručností, ktoré si osvojí na seminároch, ktoré sa pre ne môžu organizovať.

Úspech pôsobenia asistenta učiteľa v materskej škole závisí od kvality vzťahov v škole a pocitu užitočnosti samotného asistenta.

Príloha 4

Model partnerstva medzi materskou školou, rodinou a komunitou podľa Epsteinovej štruktúry šiestich typov zaangažovania (spracované podľa Kovárovej – Nižníkovej, 2006)

Eva Sobinkovičová

1. typ Rodičovstvo – pomoc všetkým rodinám pri vytváraní rodinného prostredia podporujúceho deti pri výchove a vzdelávaní	
Praktické ukážky	vzdelávanie rodičov, výcviky, kurzy, podporné programy rodičom v kvalite zdravia, výživy a iných služieb, návštevy v rodinách v dobe zápisu dieťaťa do MŠ, účasť na spoločných stretnutiach s cieľom lepšie porozumieť potrebám školy a rodiny
Odporúčania	pravidelné mesačné vyhodnocovanie dochádzky detí, výstavky detských prác, fotodokumentácií z rôznych podujatí, uverejňovanie detských prác v časopisoch, spoločné divadelné predstavenia, návštevy kultúrnych podujatí, pravidelné stretnutia MŠ s rodičmi neformálneho charakteru na témy, o ktorých majú rodičia záujem (napr. stretnutie s detským pediatrom, psychológom, gynekologičkou)
Prínos pre deti	vedomie kontroly zo strany rodiny, rešpektovanie rodičov, pozitívne osobnostné kvality, zvyky, presvedčenia a hodnoty akceptované v rodinách, vedomie dôležitosti MŠ
Prínos pre rodičov	pochopenie dôverného charakteru rodičovskej starostlivosti venovanej výchove detí a pre potrebu zmien, ktoré treba v domácnosti vykonať v súvislosti s učením detí, uvedomenie si náročností a problémov, ktoré prináša rodičovská starostlivosť, pocit podpory zo strany MŠ a ostatných rodičov
Prínos pre pedagógov	pochopenie rodinného, kultúrneho zázemia, záujmov, cieľov, potrieb a názorov detí, rešpektovanie silných stránok a vynaloženého úsilia v rodinách, pochopenie rozmanitosti osobností svojich detí, uvedomenie si vlastných schopností zdieľať informácie o vývinových charakteristikách jednotlivých detí
2. typ Komunikácia – vytváranie efektívnych foriem komunikácie MŠ smerom k rodine a naopak, zdieľanie informácií o programe MŠ a o pokrokoch detí, brať do úvahy rodičov, ktorí nehovoria dobre po slovensky, nečítajú dobre, prípadne potrebujú tlač veľkým typom písma	
Praktické ukážky	individuálny rozhovor s každým rodičom najmenej raz do roka, ďalšie stretnutia vždy, keď je to potrebné, jasné informácie o možnostiach výberu ZŠ, programov, kurzov a iných aktivít, informácie o ŠVP, ŠkVP a plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti, reformách a zmenách v škole
Odporúčania	z kontaktu s rodinou sa môže pedagóg veľa dozvedieť – od úrovne bývania, počte členov v domácnosti až po názory rodičov na potrebu vzdelávania, návštevy v rodine ako súčasť prípravy dieťaťa na zápis do MŠ, samotný zápis dieťaťa do MŠ, kedy pedagóg oboznámi rodiča s pravidlami školy, svoj súhlas s ich dodržiavaním vyjadrí rodič podpisom na záväznej prihláške
Prínos pre deti	vedomie vlastného pokroku a potrebného úsilia vynaloženého na udržanie či zlepšenie výsledkov, pochopenie zmyslu primeraného správania sa v MŠ, dobrej školskej dochádzky a ďalších oblastí správania sa ako dieťaťa navštevujúceho MŠ
Prínos pre rodičov	pochopenie charakteru a zmyslu výchovno-vzdelávacieho posolania MŠ, monitorovanie a uvedomenie si pokrokov vlastného dieťaťa, efektívne reagovanie na problémy dieťaťa, interakcia s pedagógmi a uľahčená komunikácia s MŠ

Prínos pre pedagógov	uplatňovanie rôznych foriem komunikácie s rodinami a uvedenie si dôležitosti vlastných schopností zrozumiteľnej komunikácie, ocenenie a využitie komunikačnej siete rodičov, nadobúdanie schopností, ako zistiť a porozumieť názorom rodiny na charakter výchovy a vzdelávania v MŠ a na dosahované pokroky ich detí
3.typ Dobrovoľníctvo¹ – získavanie a organizovanie pomoci a podpory rodičov, vytvorenie flexibilného rozvrhu účasti dobrovoľníkov v čo najväčšom počte na podujatiach, organizovanie práce dobrovoľníkov, zosúladenie ich času a schopností s potrebami školy, pedagógov a detí, využitie najproduktívnejších možností účasti dobrovoľníkov	
Praktické ukážky	program dobrovoľníckej pomoci v škole či triede s cieľom pomôcť pedagógom, vedeniu MŠ, deťom aj iným rodičom, rodičovská miestnosť alebo centrum pre prácu dobrovoľníkov, ich stretnutia a prístup k existujúcim zdrojom, rodičovský dozor na zabezpečenie bezpečnosti a funkčnosti školských programov
Odporúčania	každý rodič má právo byť priamym pozorovateľom činností realizovaných v MŠ, priame pozorovanie (s participáciou na výchove a vzdelávaní v MŠ) a dosiahnuté výsledky detí sú dostatočný motív k tomu, aby dieťa do MŠ rodič pravidelne privádzal
Prínos pre deti	zručnosti potrebné na komunikáciu s dospelými, rozvoj zručností poskytovaných v programoch a zo spolupráce s dobrovoľníkmi v škole
Prínos pre rodičov	porozumenie pre prácu pedagóga, zvyšovanie kvality školského prostredia, prenášanie školských činností domov, nárast sebavedomia na základe práce v škole a s deťmi, kroky vedúce k zlepšeniu vlastného sebavzdelávania, vedomie vítaného a oceňovaného rodiča, nadobudnutie špecifických zručností potrebných pre dobrovoľnícku prácu
Prínos pre pedagógov	Uvedenie si schopností a záujmov rodičov týkajúcich sa ich detí a školy, väčšia individuálna pozornosť deťom s využitím dobrovoľnej pomoci rodičov
4.typ Učenie sa doma – poskytovanie informácií a nápadov rodinám, ako pomáhať deťom v ich rozvoji v domácom prostredí	
Praktické ukážky	informácie rodičom o zručnostiach dieťaťa v jednotlivých obdobiach jeho vývinu, informácie o požiadavkách na hru a prácu (učenie sa) detí doma, kalendár aktivít pre deti a rodičov doma, výchovno-vzdelávacie aktivity v priebehu letnej prevádzky MŠ, participácia rodičov na vytváraní výchovno-vzdelávacích cieľov a na plánovaní práce
Odporúčania	ako overenú metódu spolupráce s rodinou použiť „domáce úlohy“ ² , ktoré deti spolu s rodičmi plnia doma (napr. pracovný list), pri tejto aktivite hneď v začiatkoch určiť pravidlá možnosti zasahovania rodiča do detskej práce, doučovanie absolventov MŠ, napr. v popoludňajších hodinách, využívať efektívne metódy zadávania úloh na doma, rešpektovať časové, materiálne a priestorové možnosti rodiny
Prínos pre deti	zlepšenie výsledkov závislých od školskej práce i domácej prípravy, pozitívne postoje k školskej práci, pohľad na pedagógov ako na rodičov a na rodičov ako pedagógov
Prínos pre rodičov	poznatky o podporovaní a pomoci dieťaťu, diskusie o MŠ, ocenenie schopnosti učiť, uvedenie si role dieťaťa ako budúceho žiaka

¹ „Dobrovoľník“ je každý, kto akýmkoľvek spôsobom, na akomkoľvek mieste a v ktoromkoľvek čase podporuje školu a jej ciele, výchovu a vzdelávanie detí (Kovářová – Nižníková, 2006).

² Domáca úloha znamená aj interaktívne činnosti, ktoré sa realizujú doma spoločne alebo v rámci komunity. Takéto úlohy spájajú školu s reálnym životom. Domáca úloha nemusí znamenať len výučbu, ale aj pomoc doma (Kovářová – Nižníková, 2006).

Prínos pre pedagógov	uznanie rovnakej dôležitosti pomoci zo strany rodičov s nižším vzdelaním, spokojnosť so spoluúčasťou a pomocou rodičov
5.typ Rozhodovanie - zainteresovanie rodičov do procesu rozhodovania v MŠ, vytváranie reprezentácie rodičov	
Praktické ukážky	aktívna rodičovská organizácia, poradný zbor, výbory apod., organizácie a výbory na regionálnej úrovni na skvalitnenie života rodiny a komunity, informácie o voľbách na školskej a miestnej úrovni, sieť spájajúca rodiny so zástupcami rodičov na škole
Odporúčania	zapájať do práce školy všetkých rodičov, aktivovať reprezentantov MŠ z radov rodičov pre služby ostatným rodinám
Prínos pre deti	vedomie zastúpenia rodiny v procese rozhodovania v MŠ
Prínos pre rodičov	vplyv na klímu školy, ktorá sa odráža na vzdelávaní a výchove detí, pocit spolupatričnosti ku škole, vedomie o dôležitosti hlasu rodičov v procesoch rozhodovania v škole, spoločné skúsenosti a kontakty s inými rodinami, poznanie vzdelávacej politiky regiónu a štátu
Prínos pre pedagógov	Uvedomenie si dôležitosti rodiny pri rozhodovaní v škole, pohľad na rodičovské organizácie a výbory ako na rovnocenných partnerov
6.typ Spolupráca s komunitou – identifikácia a integrovanie zdrojov a služieb komunity na podporu programov školy, riešenie plošných problémov týkajúcich sa zodpovednosti, prostriedkov a pracovníkov na realizáciu aktivít vzájomnej spolupráce	
Praktické ukážky	informácie pre rodiny o možnostiach podpory komunity v oblasti zdravia, kultúry, sociálnych službách apod., informácie o komunitných programoch na podporu talentov a vzdelania všeobecne, letný program pre deti, integrácia poskytovaných služieb formou partnerstva medzi školami, občanmi, inštitúciami, zdravotníckymi zariadeniami atď., služby poskytované deťmi, rodičmi a školou pre komunitu (zber odpadu, kultúrne programy, divadielka, starostlivosť o starších atď.)
Odporúčania	veľkú pozornosť treba venovať zápisom do 1. ročníka ZŠ a to hlavne pri dodržaní termínu zápisu, pripraviť informačné letáky o zápise do ZŠ (termín, potrebné doklady, pre koho je zápis povinný) a distribuovať ich prostredníctvom starších detí, asistenta, osobne ale za pomoci odboru sociálnych vecí, zapísať dieťa do MŠ umožníme aj počas posledných augustových týždňov, za účelom zápisu do rómskej lokality vstupujeme s úsmevom a dobrou náladou, aby rodič MŠ dôveroval
Prínos pre deti	skvalitnenie zručností a schopností dosiahnuté skúsenosťami získanými z mimoškolských aktivít
Prínos pre rodičov	využitie miestnych zdrojov rodinami v záujme skvalitňovania zručností a schopností alebo na poskytovanie potrebných služieb, interakcia s ostatnými rodinami, uvedomenie si úlohy školy v komunite a potreby komunitnej podpory školy
Prínos pre pedagógov	uvedomenie si dôležitosti komunitných zdrojov na obohatenie učenia sa detí v MŠ, chápanie a nápomocný dôverník deťom a ich rodinám, ktoré potrebujú pomoc.

Príloha 5

Príklad plánu spolupráce materskej školy a rodinou detí z MRK

Mária Petrovičová

Mesiac:	Stručný popis aktivít:	Pomôcky, literatúra:
September	<ol style="list-style-type: none"> Výroba plagátu s názvom "Vitajte v MŠ" aj v rómskom jazyku Spoločné stretnutie rodičov a priateľov školy: prednáška: „Začína niečo nové“ aktivita pre rodičov: „Nakreslite svoje dieťa, povedzte o ňom niečo pekné a napíšte, ako ho voláte“ (výkresy nalepíme v triede pre deti) Deň otvorených dverí „ Čo robí moje dieťa v MŠ“ (pozorovanie dieťaťa pri hrách, zapájanie sa do činnosti spolu s dieťaťom, skupinou detí) Jesenná brigáda (spoločná starostlivosť o areál materskej školy) 	<ul style="list-style-type: none"> výkresy, fixky, farbičky, veľký baliaci biely papier pozdvanica na rodičovské združenie, publikácia: Niesel, R., Griebel, W. <i>Poprvé v MŠ</i>, Portál, 2005.
Október	<ol style="list-style-type: none"> Športové popoludnie s ockom v školskej záhrade (hráme futbal a hry nášho detstva), Tradičné rómske hudobné nástroje (stretnutie rodičov a detí z hudobníkom z komunity) Spievanky (spievanie rómskych a slovenských piesní pri stretnutí všetkých rodičov a detí) 	<ul style="list-style-type: none"> športové náčinie a náradie, CD- prehrávač, CD rómske piesne, ľudové hudobné nástroje
November	<ol style="list-style-type: none"> Spoločná brigáda v školskej záhrade za účasti rodinných príslušníkov (hrabanie lístia, úprava exteriéru) Jesenná tvorivá dielňa (výroba šarkanov, figúrok z gaštanov) Šarkaniáda (spoločné púšťanie šarkanov) Plody zeme (výstava spojená s ochutnávkou zeleninových šalátov a nátierok, vytvorenie Pyramídy zdravia v spolupráci so ŠJ) 	<ul style="list-style-type: none"> potrebné náradie potrebné rekvizity, šarkany, ovocie a zelenina
December	<ol style="list-style-type: none"> Vianočná tvorivá dielňa (výroba vianočných pozdravov, darčiekov, ozdôb) Vianočný jarmok spojený s vianočnými tradíciami a vianočnou besiedkou (rozprávanie o rodinných tradíciách a spievanie vianočných kolied, vystúpenie detí aj v rómskom jazyku) 	<ul style="list-style-type: none"> potrebný materiál, ozdoby, rekvizity, kroje a pod.
Január	<ol style="list-style-type: none"> Súťaž o najoriginálnejšieho snehuliaka – Deň snehuliakov Spoločné hry so stavebnicou Lego v triede Diskusia so psychológom na tému : Prečo chváliť dieťa 	<ul style="list-style-type: none"> Lopatky, stavebnica Lego
Február	<ol style="list-style-type: none"> Prednáška detského pediatra- prenos infekčných ochorení Výroba tradičných fašiangových masiek kaširovaním. Ako Rómovia kedysi slávilí fašiangy- rozprávanie rodičov z MRK. 	<ul style="list-style-type: none"> potrebný materiál
Marec	<ol style="list-style-type: none"> „Deň otvorených dverí“ (pre rodičov detí nastupujúcich od nového školského roka) Deň knihy (matky čítajú deťom rómske rozprávky, rozprávanie o histórii Rómov o tradičnom živote, rozprávanie zážitkov, príbehov z detstva). 	<ul style="list-style-type: none"> knihy, rozprávky
Apríl	<ol style="list-style-type: none"> Objavujeme šijací stroj – organizovanie pre matky z MRK kurzu základov šitia 	<ul style="list-style-type: none"> šijací stroj, náčinie, semená, zemina

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Staráme sa o bylinky - pestovanie pažítky, petržlenovej vňate a pod. 3. Spoločná akcia v spolupráci so ZŠ - Deň zeme (spoločné aktivity v miestnom parku) 	
Máj	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oslava Dňa matiek (posedenia pri bylinkovom čaji, vystúpenie detí) 2. Výstava detských výtvarných prác na tému Moja mama 	<ul style="list-style-type: none"> - potrebné rekvizity, - sušené bylinky, - výtvarné práce
Jún	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moderné technológie (ukážka práce detí s digitálnymi technológiami) 2. Deň otcov (športové súťaže v školskej záhrade, opekanie - piknik so spoločnou prípravou občerstvenia tradičných rómskych jedál) 3. Ideme na výlet (organizovanie školského výletu za účasti rodičov) 4. Slávnostná rozlúčka s budúcimi prvákmi za účasti rodičov 	<ul style="list-style-type: none"> - digitálne technológie, - športové náradie a náčinie, - pomôcky a zabezpečenie na výlet podľa potreby, - zabezpečenie na rozlúčku podľa potreby

Príloha 6

Príklad plánu spolupráce materskej školy a CPPP a P

Jadranka Földešová

Mesiac:	Plánované aktivity:
Jún (pred začiatkom školského roka)	- <i>Interaktívne stretnutie školského psychológa s učiteľkami MŠ a rodičmi novoprijatých detí pred začiatkom školského roka s cieľom oboznámenia rodičov s vplyvom a významom inštitucionálnej výchovy a vzdelávania na rozvoj osobnosti dieťaťa, pravidelným rytmom denného poriadku.</i>
September – október	- <i>Depistáž 5-ročných detí – diagnostické skúšanie detí zamerané na diagnostiku rozvojovej úrovne detí psychológom s prípadným vyšetrením dieťaťa a možnosťou zabezpečenia individuálnych konzultácií pre rodičov v CPPP a P.</i> - <i>Príprava individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre deti s OPŠD a DOPŠD na zasadnutí pedagogickej rady (pracovníci CPPP a P a učiteľky MŠ).</i>
November – december	- <i>Sociálno-psychologický výcvik pre učiteľky MŠ so zameraním na komunikáciu riešenia konfliktov, príprava učiteliek v komunikácii v neštandardných situáciách.</i> - <i>Interaktívne stretnutie špeciálneho pedagóga s učiteľkami a rodičmi detí s cieľom riešenia problémov detí v oblasti rozvoja reči a porúch správania sa.</i>
Január – február	- <i>Prednáška školského psychológa a učiteľa prvého ročníka základnej školy pre rodičov zameraná na splnenie požiadaviek školskej spôsobilosti, prípravu dieťaťa na primárne vzdelávanie.</i> - <i>Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí – testovanie školskej spôsobilosti pre deti, ktoré neovládajú štátny jazyk.</i>
Marec – apríl	- <i>Posudzovanie školskej spôsobilosti detí.</i>
Máj – jún	- <i>Individuálne stretnutia a konzultácie rodičov detí s problémami v osobnostnom rozvoji s odborníkmi CPPP a P vzhľadom k školskej pripravenosti.</i>

Príloha 7

Súbor evalvačných a autoevalvačných kritérií, indikátorov a nástrojov inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy

Eva Končoková

Hodnotiaca škála je štvorstupňová:

- A výborný
- B veľmi dobrý
- C dobrý
- D nevyhovujúci

S uvedenými nástrojmi môžu okrem učiteľov pracovať aj inšpektori, prípadne rodičia. Súbor nástrojov je založený na individuálnej analýze – hodnotení, vyžaduje si následnú konzultáciu a konfrontáciu názorov, hľadanie konsenzu, čím sa podporuje vzájomná komunikácia/dialóg o oblastiach, ktoré si vyžadujú ďalší rozvoj.

A. INKLUZIVITA KVALITY RIADENIA

EVALVÁCIA RIADENIA MATERSKEJ ŠKOLY				
Sledované javy	<ul style="list-style-type: none">- kvalita systémového riadenia,- plánovanie riadiacich činností,- efektívnosť organizácie materskej školy,- kontrolný systém,- personálny rozvoj,- klíma a kultúra materskej školy,- prístup k informáciám a ich prenos,- autoevalvácia materskej školy.			
CIELE A PLÁNY MATERSKEJ ŠKOLY				
1.	Management materskej školy je akčný, cieľavedomý, má dobré znalosti z legislatívy týkajúcej sa implementácie IMV.			
2.	Koncepcia rozvoja materskej školy má jasnú víziu, jasne formulované ciele			
3.	Strategické ciele materskej školy boli stanovené na základe spätnej väzby a účasti zamestnancov a partnerov školy.			
4.	Je stanovený časový harmonogram a zodpovednosť za splnenie cieľov a čiastkových úloh.			
5.	Koncepcia rozvoja materskej školy, čiastkové ciele sa priebežne vyhodnocujú, prijímajú sa nápravné opatrenia.			
ROZHODOVACIE PROCESY A DELEGOVANIE PRÁVOMOCÍ				
6.	Rozhodnutia vedenia materskej školy sa stanovujú na základe dostatočného množstva informácií a dôkladnej analýzy.			
7.	Vedenie materskej školy deleguje právomoci, kompetencie, zapája učiteľov a poradné orgány školy do rozhodovania o pláne školy, školský vzdelávací program.			
8.	Podnety zamestnancov vedenie materskej školy prijíma ako príležitosti na zlepšenie práce.			
9.	Koordinácia činnosti je v materskej škole premyslená a smeruje k jej rozvoju.			
10.	Vedenie materskej školy pravidelne monitoruje a hodnotí výsledky školy, ktoré sú základom pre ďalšie aktivity, zmeny, inovácie.			
11.	Vedenie materskej školy pravidelne vyhodnocuje plnenie úloh			

	jednotlivých zamestnancov.				
12.	Vedenie materskej školy podporuje profesionálne školské a mimoškolské aktivity učiteľov.				
13.	Vedenie materskej školy vytvára zamestnancom kvalitné podmienky na splnenie zverených úloh.				
PERSONÁLNY ROZVOJ					
14.	Vedenie materskej školy prijíma kvalifikovaných pedagogických zamestnancov.				
15.	Vedenie materskej školy zapája pedagogických zamestnancov do ďalšieho vzdelávania v súlade s cieľmi, víziou a potrebami školy.				
16.	Vedenie materskej školy podporuje profesijný rozvoj a zlepšovanie výchovno-vzdelávacej práce začínajúcich učiteľov materskej školy.				
17.	Vedenie materskej školy vytvára kvalitné podmienky pre ďalšie vzdelávanie svojich pedagogických zamestnancov.				
SEBAHODNOTENIE MATERSKEJ ŠKOLY A DOSIAHNUTÝCH VÝSLEDKOV IMV					
1.	Vedenie materskej školy a poradné orgány školy sú zapojení do monitorovania, rozhodovania a hodnotenia práce a výsledkov vzdelávacieho programu materskej školy.				
2.	Vedenie materskej školy zapája rodičov do hodnotenia vzdelávacieho programu materskej školy a podmienok pre zabezpečenie vzdelávacieho programu materskej školy .				
3.	Vedenie materskej školy zapája detí do hodnotenia vzdelávacieho programu materskej školy a klímy materskej školy.				
4.	Vedenie materskej školy prijíma na základe výsledkov sebahodnotenia opatrenia na zlepšenie výchovno-vzdelávacieho procesu, riadenia školy a pod.				
5.	Vedenie materskej školy pravidelne vyhodnocuje percento úspešnosti detí pri prechode z materskej školy do základnej školy.				
6.	Vedenie materskej školy a poradné orgány vedenia materskej školy posudzujú úroveň vedomostí detí individuálnych hodnotení a spolu s rodičmi prijímajú nápravné opatrenia.				
7.	Materská škola pravidelne hodnotí výsledky externého hodnotenia (ŠŠI, a pod.) a prijíma nápravné opatrenia.				
VNÚTORNÁ A VONKAJŠIA KOMUNIKÁCIA					
1.	Vedenie materskej školy podporuje tímovú prácu pedagogických zamestnancov				
2.	Medzi pedagogickými zamestnancami sú funkčné pracovné vzťahy, zdieľajú spoločné hodnoty.				
3.	Pedagogickí zamestnanci vzájomne spolupracujú konštruktívnym a sebakritickým spôsobom.				
4.	Vedenie materskej školy rozvíja spoluprácu s partnermi školy (rodičmi, zriaďovateľom, odberateľmi, komunitou), pravidelne ich informuje o dosiahnutých výsledkoch.				
5.	Spolupráca pedagogických zamestnancov a detí podnecuje dobrú klímu v škole.				
6.	Materská škola aktívne spolupracuje s miestnou komunitou, je ňou uznávaná, čo reflektuje i záujem detí o činnosť v IMV.				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia					
Nástroje	sebahodnotiaci dotazník, pozorovanie, skupinová diskusia, anketa, analýza dokumentácie školy, SWOT analýza, brainstorming, portfólio školy, analýza				

hodnotiacich správ.

B. INKLUZIVITA VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI

EVALVÁCIA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA				
Sledované javy	- priebeh vzdelávania z hľadiska činností učiteľa pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy).			
1.	Učiteľ aktivizuje deti prostredníctvom efektívnej motivácie.			
2.	Ciele výchovno-vzdelávacej práce formuluje učiteľ konkrétne a jednoznačne, ciele sú primerané a kontrolovateľné.			
3.	Učiteľ podnecuje deti k vybaveniu osvojených poznatkov učiva.			
4.	Učiteľ sprístupňuje nové poznatky, podnecuje deti k riešeniu úloh. Aplikuje vyučovacie metódy a stratégie, ktoré stimulujú efektívne učenie sa - zodpovedajú cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole, výkonovým a obsahovým štandardom, časovým a materiálnym faktorom, individuálnym potrebám detí.			
5.	Učiteľ stimuluje deti k aplikácii novo osvojených vedomostí v iných kontextoch, situáciách a podmienkach.			
6.	Učiteľ monitoruje proces učenia sa a výsledky deti, poskytuje im pravidelnú stimulujúcu spätnú väzbu.			
7.	Práca v triede je efektívne zorganizovaná.			
8.	Učiteľ využíva učebné pomôcky/materiály adekvátne veku a schopnostiam detí.			
9.	Hodnotenie detí (učebnej aktivity, výsledkov a pokroku v učení) je integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa. Hodnotenie je plánované, pravidelné a objektívne.			
10.	Učiteľ podnecuje deti k sociálne akceptovateľnému správaniu a k rozvíjaniu dobrých osobných vzťahov.			
11.	Učiteľ akceptuje obsahové a výkonové štandardy jednotlivých tematických oblastí školského vzdelávacieho programu.			
12.	Učiteľ vytvára v triede priaznivú pracovnú klímu, ktorá podporuje sebadôveru, sebadôveru a vzájomný rešpekt medzi žiakmi.			
13.	Učiteľ prispôsobuje výchovno-vzdelávacie prístupy, úlohy, očakávania individuálnym potrebám detí (detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, detí nadaných a talentovaných).			
14.	Učiteľovi sa darí dosahovať cieľové kompetencie detí podľa školského vzdelávacieho programu.			
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.				
Nástroje	sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, pozorovanie, analýza výsledkov práce detí, diskusia, hospitácia, otvorené hodiny, portfólio detí a učiteľa			

C. INKLUZIVITA UČENIA SA

EVALVÁCIA UČENIA SA				
Sledované javy	- priebeh vzdelávania z hľadiska činností dieťaťa pochádzajúceho z marginalizovaných rómskych komunít.			
1.	Deti preukazujú motiváciu, prejavujú záujem spolupracovať a rozvíjať svoj vedomosti a zručnosti.			
2.	Deti sú informovaní o cieľoch, ciele si uvedomujú počas učebných výkonov.			
3.	Deti si uvedomujú nadväznosť predchádzajúcich a nových vedomostí.			
4.	Deti si osvojujú nové poznatky prostredníctvom myšlienkových			

	operácií (aplikácia, analýza, syntéza, kritické hodnotenie), regulujú si proces učenia sa. Prostredníctvom zvolených metód sú aktivizovaní, motivovaní k učebným činnostiam/výkonom, k rozvíjaniu tvorivosti, sociálnej spolupráce. Tempo učenia sa umožňuje dosiahnutie stanovených cieľov.				
5.	Deti aplikujú osvojené vedomosti a zručnosti v odlišných kontextoch.				
6.	Deti sú aktívni v procese učenia sa, dokážu aplikovať vedomosti v praktických a neznámych situáciách, zažívajú radosť z úspechov, majú podporu v učení.				
7.	Činnosti detí sú dobre organizované, nové poznatky získavajú na základe vlastnej skúsenosti, plnia úlohy v danom časovom limite.				
8.	Deti efektívne a samostatne využívajú zdroje – pomôcky, materiály, učebnice, IKT a pod.				
9.	Deti i vedia ohodnotiť vlastné výkony a pokroky v učení i výkony svojich spolužiakov (prednosti a príčiny chýb a nedostatkov). Poznajú kritériá hodnotenia, dokážu si určiť ďalšie postupy v učení.				
10.	Deti sa správajú disciplinovane, kultúrne a prosociálne.				
11.	Vedomosti a zručnosti detí sú adekvátne výkonovým štandardom.				
12.	Vzťahy medzi deťmi a učiteľmi sú harmonické, založené na vzájomnej dôvere a úcte.				
13.	Deti si osvojujú vedomosti, spôsobilosti a hodnotové postoje v súlade s ich kognitívnym a emocionálnym vývinom.				
14.	Väčšina detí dosahuje očakávané dobré výsledky				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					
Nástroje	sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, pozorovanie, analýza výsledkov práce detí, diskusia, hospitácia, brainstorming, portfólio detí a pedagogických zamestnancov.				

D. INKLUZIVITA DOSIAHNUTÝCH VÝSLEDKOV

EVALVÁCIA DOSIAHNUTÝCH VÝSLEDKOV					
Sledované javy	- kvalita výsledkov predprimárneho vzdelávania, - prezentácia materskej školy.				
1.	Cieľové kompetencie detí sa dosahujú v súlade s ŠVP				
2.	Materská škola pravidelne hodnotí individuálne výsledky detí a prijíma nápravné opatrenia.				
3.	Existuje systém zisťovania výsledkov výchovy vzdelávania a prijímajú nápravné opatrenia.				
4.	Vedenie materskej školy pravidelne vyhodnocuje percento úspešnosti detí pri prechode na základnú školu.				
5.	Výsledky výchovy a vzdelávania sa výrazne skvalitňujú.				
6.	Materská škola je zapojená do realizácie rôznych projektov a aktivít.				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					
Nástroje	pozorovanie, sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov a rodičov, anketa, skupinová diskusia, výročná správa materskej školy, analýza detských prác.				

E. INKLUZIVITA PODMIENOK MATERSKEJ ŠKOLY

EVALVÁCIA PERSONÁLNYCH PODMIENOK ŠKOLY					
Sledované javy	- vplyv personálnych podmienok na vzdelávanie.				
1.	Vedenie materskej školy prijíma kvalifikovaných učiteľov, ktorí sú				

	schnpni plniť školský a štátny vzdelávací program.				
2.	Materská škola má vypracovaný plán kontinuálneho vzdelávania učiteľov.				
3.	Materská škola má vypracovaný program adaptačného vzdelávania novoprijatých učiteľov.				
4.	Profesionálny rozvoj učiteľov je spätý s víziou a cieľmi materskej školy.				
5.	Učitelia majú vytvorené kvalitné podmienky pre ďalšie vzdelávanie a odborný rast.				
6.	Učitelia sa zúčastňujú na vzdelávacích podujatiach,				
7.	Školské aj mimoškolské aktivity učiteľov majú pozitívny vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti.				
8.	Finančné ohodnotenie učiteľov je motivujúce.				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhните spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					
Nástroje	pozorovanie, skupinová diskusia, sebahodnotiaci dotazník pre pedagogických zamestnancov a vedenie školy.				

EVALVÁCIA PRIESTOROVÝCH A MATERIÁLNO-TECHNICKÝCH PODMIENOK MATERSKEJ SKOLY					
Sledované javy	<ul style="list-style-type: none"> - vplyv materiálno-technických podmienok na vzdelávanie, - kvalita pracovného prostredia školy. 				
1.	Materská škola má vo vzťahu k počtu detí, zameraniu materskej školy, pracovným podmienkam detí a učiteľov zodpovedajúce priestorové podmienky (vonkajšie aj vnútorné).				
2.	Priestory materskej školy sú efektívne využívané na uspokojenie učebných a sociálnych potrieb detí.				
3.	Prostredie materskej školy je kultivované a bezpečné pre detí a zamestnancov školy.				
4.	Kapacita, veľkosť a hygienická úroveň priestorov umožňuje kvalitnú realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti.				
5.	Materiálno-technické vybavenie tried umožňuje plnenie cieľového programu materskej školy a mimotriednych aktivít.				
6.	Učebné pomôcky a didakticko-technické prostriedky sú moderné, kvalitné, podporujú sebareguláciu detí.				
7.	Učebné materiály a učebnice sú efektívne využívané vo výchovno-vzdelávacom procese.				
8.	Materská škola preukazuje starostlivosť o zdravie a bezpečnosť detí, má nízky počet úrazov a minimum sociálnych, zdravotných a bezpečnostných rizík.				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhните spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					
Nástroje	pozorovanie, skupinová diskusia, sebahodnotiaci dotazník pre pedagogických zamestnancov, rodičov detí z MRK a vedenie školy.				

EVALVÁCIA KLÍMY MATERSKEJ SKOLY					
Sledované javy	<ul style="list-style-type: none"> - vplyv kultúry materskej školy na kvalitu výchovy a vzdelávania, - hodnotový systém materskej školy. 				
1.	Rodičia detí sú spokojní s tým, ako sa k nim správajú pedagogickí zamestnanci materskej školy.				
2.	Spoločné priestory materskej školy vypovedajú o školskej komunite.				
3.	Deti môžu spolurozhodovať o vzhľade a zariadení svojej triedy.				

4.	Deti vnímajú prostredie svojej triedy ako prostredie, v ktorom sa dobre cítia.				
5.	Materská škola zisťuje, či sú deti v materskej škole spokojní, zisťuje ich názory na zlepšenie práce školy.				
6.	Deti môžu slobodne vyjadriť svoj názor na prácu materskej školy.				
7.	Názory detí a rodičov sa akceptujú pri príprave plánov, vo výchovno-vzdelávacej činnosti.				
8.	Deti a rodičia vedia, koho môžu požiadať o pomoc, radu v prípade problémov.				
9.	Rodičia majú vytvorené príležitosti na diskutovanie o pokroku svojho dieťaťa.				
10.	Rodičia majú pocit, že ich deti sú v škole rešpektované.				
11.	Rodičia sú spokojní s tým, ako ich škola informuje o pokrokoch a výsledkoch detí.				
12.	Každé dieťa vie, že v materskej škole, ktorú navštevuje, môže dosiahnuť svoje maximum - najlepšie výsledky.				
13.	Všetky deti sú motivovaní, stimulovaní k dosiahnutiu najlepších výsledkov.				
14.	Úspech dieťaťa sa hodnotí v porovnaní s jeho individuálnymi možnosťami, než v porovnaní s ostatnými deťmi.				
15.	Učitelia nepoužívajú nálepkovanie detí označujúce ich problémy vo výkonoch.				
16.	Učitelia pomáhajú deťom prekonať strach zo zlyhania.				
17.	Vytvoreniu pozitívnej klímy sa venuje rovnaká pozornosť ako výsledkom vzdelávania.				
18.	Učitelia podporujú spoluprácu všetkých detí.				
19.	Učitelia podporujú samostatnosť detí.				
20.	Rozmanitosť je vnímaná ako obohacujúca príležitosť podporujúca učenie.				
21.	Všetky deti v škole rešpektovaní.				
22.	Práce detí sú prezentované v triedach a chodbách materskej školy.				
23.	Materská škola sa snaží minimalizovať všetky formy inštitucionálnej diskriminácie spojené s vekom, pohlavím, postihnutím, výsledkom detí.				
24.	Učitelia sa vyhýbajú stereotypom (napr. pri prideľovaní úloh..).				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					

F. INKLUZIVITA VZDELÁVANIA DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT

EVALVÁCIA VZDELÁVANIA DETÍ z marginalizovaných rómskych komunít					
Sledované javy	- programová ponuka pre detí problémových, handicapovaných, pre detí mimoriadne nadaných.				
1.	Materská škola akceptuje individuálne zvláštnosti učiacich sa.				
2.	Materská škola zohľadňuje všetky špecifiká, vytvára podmienky pre úspešné sociálne uplatnenie a osobné uspokojenie detí handicapovaných a mimoriadne nadaných.				
3.	Materská škola vytvára adekvátne personálne podmienky pre vzdelávanie detí.				
4.	Materská škola vytvára adekvátne materiálne podmienky pre vzdelávanie detí.				
5.	Pedagogickí zamestnanci intenzívne spolupracujú so psychológmi,				

	odborníkmi (CPPPaP, DIC, občianskymi združeniami, zamestnávateľmi v regióne) s cieľom výmeny informácií o žiakoch, ktorí vyžadujú špeciálnu starostlivosť.				
6.	Ciele individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov sa kvalitne plnia vo všetkých vzdelávacích oblastiach.				
7.	Nároky a cieľové požiadavky na výkony detí handicapovaných, nadaných, problémových zodpovedajú ich schopnostiam a zdravotnému stavu.				
8.	Rodičia detí spolupracujú s pedagogickými zamestnancami.				
9.	Zámery materskej školy sa upravujú v závislosti od potrieb detí.				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					
Nástroje	sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, rodičov a vedenie školy, skupinová diskusia, rozhovor, rozbor detských prác a školskej dokumentácie, hospitácia.				

G. INKLUZIVITA SPOLUPRÁCE ŠKOLY S PARTNERMI ŠKOLY

EVALVÁCIA SPOLUPRÁCE MATERSKEJ ŠKOLY S RODIČMI Z MRK, ZRIAĐOVATEĽOM, KOMUNITOU					
Sledované javy	<ul style="list-style-type: none"> - vzájomné vzťahy medzi materskou školou, deťmi, rodičmi z MRK a ich dopad na výchovu a vzdelávanie, - kvalita a využívanie rodičovskej a detskej iniciatívy, - vzťahy materskej školy so zriaďovateľom. 				
1.	Materská škola má zadefinované metódy a formy rozvíjania spolupráce s partnermi školy (rodičmi, odberateľmi, deťmi, komunitou), spôsoby informovania o dosiahnutých výsledkoch.				
2.	Funkčné vzťahy sú medzi vedením materskej školy – zriaďovateľom, vedením školy – radou školy.				
3.	Materská škola aktívne spolupracuje s miestnou komunitou, je ňou uznávaná, čo reflektuje i záujem detí.				
4.	Spolupráca učiteľov a detí je ústretová, podnecuje vzájomný dialóg a dobrú klímu v škole.				
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.					
Nástroje	sebahodnotiaci dotazník pre partnerov školy, rozhovor, skupinová diskusia, rozbor školskej dokumentácie.				

H. INKLUZIVITA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

EVALVÁCIA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU					
Sledované javy	- súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom.				
1.	Školský vzdelávací program je výrazom profilácie školy, odráža jej podmienky, postavenie materskej školy v rámci regiónu a vzťahy so sociálnymi partnermi.				
2.	Školský vzdelávací program nadväzuje na poslanie a víziu materskej školy, zodpovedá jej potrebám.				
3.	Štruktúra obsahu výchovy a vzdelávania je v školskom vzdelávacom programe odvodená od cieľov, poslania výchovy a vzdelávacích oblastí a premieta sa do konkrétnych, metodických prístupov, postupov a stratégií uplatňovaných pri výchovno-vzdelávacej činnosti a hodnotení.				
4.	Vzdelanostný profil dieťaťa absolvujúceho materskú školu obsahuje cieľové požiadavky jeho výkonu pre na spĺňanie dimenzií pripravenosti				

	na základnú školu.				
5.	Kompetencie dieťaťa absolvujúceho materskú školu popisujú cieľové požiadavky na štandardné spôsobilosti kognitívnej, somatickej, pracovnej, emocionálnej a sociálnej dimenzie školskej pripravenosti.				
6.	Materská škola má vypracovaný súbor kritérií a postupov na priebežné hodnotenie a revidovanie školského vzdelávacieho programu.				
7.	Školský vzdelávací program rozvíja individualitu a osobnosť dieťaťa.				
8.	Školský vzdelávací program rešpektuje vývinové osobitosti a vzdelávacie potreby detí.				
9.	Školský vzdelávací program vytvára priestor pre uplatňovanie osobného štýlu práce, ktorý pozitívne vplyva na učenie sa detí a na ich výsledky.				
10.	Vymedzené ciele v jednotlivých vzdelávacích oblastiach zodpovedajú predpokladom a schopnostiam detí.				
11.	Školský vzdelávací program je realizovateľný				
12.	Školský vzdelávací program obsahuje vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí, má stanovené kritériá a metódy hodnotenia a časovú postupnosť realizácie hodnotenia.				
13.	Súčasťou školského vzdelávacieho programu je hodnotiaci štandard, ktorý zahŕňa kritériá, postupy, nástroje hodnotenia				
14.	Školský vzdelávací program vymedzuje používanie učebných zdrojov (učebných pomôcok, prostriedkov a didaktickej techniky, moderných technológií) s cieľom zvýšiť účinnosť a efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu a dosiahnuť splnenie vytýčených cieľov materskej školy.				
Nástroje	Sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov a vedenie školy, skupinová diskusia na pedagogickej rade a predmetových komisiách.				