

PÔSOBENIE A PRÍNOS RODIČOVSKÝCH ASISTENTOV PRE ROZVOJ INKLUZÍVNEJ MATERSKEJ ŠKOLY

Evaluačná správa z Projektu Inklúzie v
Materských školách
(NP PRIM II)

Eva Ďuríková
Martina Kubánová

2023





ÚRAD
SPLNOMOCNENCA VLÁDY
SLOVENSKEJ REPUBLIKY
PRE RÓMSKE KOMUNITY

**PÔSOBENIE A PRÍNOS RODIČOVSKÝCH
ASISTENTOV PRE ROZVOJ INKLUZÍVNEJ
MATERSKEJ ŠKOLY**

Autori:

Eva Ďuriková

Martina Kubánová

Poradie vydania:

prvé

Rok vydania:

2023

ISBN 978-80-974379-4-7

EAN 9788097437947

PÔSOBENIE A PRÍNOS RODIČOVSKÝCH ASISTENTOV PRE ROZVOJ INKLUZÍVNEJ MATERSKEJ ŠKOLY

Evaluačná správa z Projektu Inklúzie v Materských školách
(NP PRIM II)

Eva Ďuríková
Martina Kubánová

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore
z Európskeho sociálneho fondu
v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.

OBSAH

1	Úvod o projekte a evaluačné otázky	5
2	Základný prehľad o pôsobení RA v projekte NP PRIM II	9
2.1	Pozícia rodičovského asistenta/asistentky	9
2.2	Rola rodičovského asistenta v programe	9
3	Materské školy v NP PRIM II a ich potreby	12
4	Práca RA: harmonogram dňa, plánovanie aktivít, spätná väzba	17
4.1	Denný harmonogram práce RA	18
4.2	Plánovanie aktivít a spätné hodnotenie činnosti RA	19
5	Príprava RA: školenia a podpora počas projektu	22
5.1	Príprava lektoriek/lektorov na výkon lektorskej a mentorskej činnosti	22
5.2	Realizácia školení a mentoringu pre rodičovských asistentov	24
5.3	Vlastný rozvoj RA	27
6	Predpoklady pre prácu RA	29
7	Spolupráca v rámci inkluzívneho tímu MŠ	31
7.1	Spolupráca s ostatnými pomáhajúcimi profesiami v rámci Take Away balíka	33
8	Hodnotenie efektov práce rodičovskej asistentky/-a na zručnosti detí	34
9	Prínos práce RA v komunite a materskej škole	37
10	Možné riziká pri zaradení pozície RA do predškolského vzdelávania	40
11	Záver a odporúčania	43
12	Príloha A: Metodika kvalitatívneho a kvantitatívneho zberu údajov pri evaluácii	47
12.1	Kvalitatívny prieskum: výber a charakteristika respondentov	47
12.2	Metódy získavania a spracovania kvalitatívnych dát	49
12.3	Metódy získavania a spracovania kvantitatívnych dát	49

ÚVOD O PROJEKTE A EVALUAČNÉ OTÁZKY

Národný projekt Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít II. – (NP PRIM II. – PROjekt Inklúzie v Materských školách) nadväzuje na NP PRIM I a sústreďuje sa na sociálnu inklúziu v jej širšom kontexte, teda pracuje s rómskymi rodinami a deťmi okrem prostredia materskej školy aj v ich prirodzenom domácom prostredí.

Aktivity projektu sú zamerané na zvyšovanie pripravenosti aktérov projektu na povinné predprimárne vzdelávanie a stabilizáciu pomáhajúcich profesií v systéme školstva, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v zmiernovaní dopadov pandémie COVID-19 na sociálnu vylúčenosť detí z MRK a na zvyšovanie zamestnanosti Rómov a Rómok.

Hlavnou aktivitou projektu je systematická podpora účasti detí z prostredia MRK na predprimárnom vzdelávaní v období od 11/2020 do 06/2023. **Cieľom NP PRIM II** je zvýšiť počet detí z MRK, ktoré absolvujú predprimárne vzdelávanie, a to jednak systematickou podporou účasti detí z prostredia MRK na predprimárnom vzdelávaní a vytváraním inkluzívneho prostredia v MŠ a tiež podpornými opatreniami zameranými na zlepšenie spolupráce s rodinou.

Jednou z čiastkových aktivít projektu je **posilnenie spolupráce s rodinami prostredníctvom rodičovských asistentov (RA)**.

Cieľom tejto čiastkovej aktivity je:

- pripravovať rodiny a ich deti z MRK na vstup a úspešné zvládanie predprimárneho vzdelávania,
- rozvoj rodinnej gramotnosti a medzigeneračného učenia,
- pomôcť deťom z MRK ako aj pedagogickým a odborným zamestnancom materskej školy v prekonávaní bariér, ktoré súvisia s nedostatočnou pripravenosťou materských škôl na prácu s deťmi z MRK (najmä jazyk, kultúrne a sociálne determinanty).

Národný projekt PRIM II je súčasťou národných projektov Take away balíka, ktoré riešia tému sociálno-ekonomickej integrácie marginalizovaných rómskych komunít prostredníctvom komplexného pôsobenia rôznych pomáhajúcich profesií. Projekty sú zamerané na terénnu sociálnu prácu, činnosť komunitných centier, podporu sociálnych determinantov zdravia, asistenciu pri vysporiadaní pozemkov pod rómskymi obydliami a podporu inkluzívneho prostredia v materských školách v 150 obciach s najvyššou mierou indexu podrozvinutosti v SR.

Hlavné cieľové skupiny národného projektu PRIM II sú deti z MRK, rodičia, príslušníci a obyvatelia marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

V národnom projekte PRIM II bolo zavedené dočasné vyrovnávacie opatrenie (v zmysle § 8a ods. 4 zákona č. 365/2004 Z. z.) vo forme preferenčného zamestnávania Rómov a Rómok s cieľom zvýšiť ich uplatniteľnosť v pedagogických a odborných profesiách systému vzdelávania. Aplikované bolo okrem pedagogických a odborných zamestnancov aj na pozíciu rodičovského asistenta. Pre zamýšľané zvýšenie úspešnosti práce s rodinou bolo zásadné, aby pozícia bola obsadená Rómom alebo Rómkou, ktorá ovláda materinský jazyk detí z miestnej komunity.

Použitá evaluačná metodológia bola oproti pôvodnému plánu evaluácie čiastočne revidovaná. Dôvodom tejto revízie boli obmedzenia, súvisiace s ochranou pred ochorením COVID-19, a mimoriadnou epidemiologickou situáciou od polovice marca 2020. Zdravotná situácia na Slovensku neumožnila realizovať v teréne všetky pôvodne plánované individuálne a skupinové rozhovory s respondentmi evaluácie. Časť údajov potrebných na analýzu a interpretáciu výstupov z realizácie projektu bola získaná z online rozhovorov a fokusových skupín a online dotazníkov.

Cieľom evaluácie bolo zistiť dopad spolupráce s rodinou na umiestnenie detí z projektu do materskej školy, identifikovať názory a potreby vybraných aktérov projektu v kontexte s cieľmi a aktivitami spolupráce s rodinou, profilovať prácu rodičovského asistenta v komunite aj v materskej škole a identifikovať kvalitu realizovaných aktivít s cieľom zlepšiť implementáciu práce s rodinou v praxi.

Hlavné evaluačné otázky:

1. Aká je kvalita vzdelávacích a podporných aktivít projektu pre rodičovských asistentov (metodika, poradenstvo, spolupráca s inkluzívnym tímom a pedagogickými zamestnancami) z pohľadu aktérov projektu?
2. Aké schopnosti a zručnosti rodičovských asistentov boli posilnené v priebehu ich práce s deťmi a rodinami, v spolupráci s inkluzívnym tímom a vplyvom vzdelávania?
3. Aký vplyv mali reálne aktivity RA na zlepšenie predškolského vzdelávanie detí z MRK?
4. Aké sú prínosy a bariéry pre zaradenie pozície rodičovského asistenta do systému predprimárneho vzdelávania?

Použité skratky:

PRIM II – názov národného projektu inklúzie v materských školách

RK – regionálny koordinátor

RA – rodičovský asistent

PSR – práca s rodinou

KIV – koordinátor inkluzívneho vzdelávania

L – lektor

OcÚ – obecný úrad

KC – komunitné centrum

MRK – marginalizované rómske komunity

MŠ – materská škola

FG – fokusová skupina

TSP – terénny sociálny pracovník

2. ZÁKLADNÝ PREHĽAD O PÔSOBNÍ RA V PROJEKTE NP PRIM II

Na základe predchádzajúcich skúseností z projektov zameraných na predprimárne vzdelávanie detí z MRK bola v NP PRIM II zavedená **pozícia rodičovského asistenta (RA)**.

2.1 POZÍCIA RODIČOVSKÉHO ASISTENTA/ASISTENTKY

Účelom vytvorenia tejto pozície bolo podporiť prácu s rodinou v neformálnom prostredí, priamo v komunite MRK a prepojiť ju s formálnym prostredím materskej školy, s cieľom posilniť kvalitu spolupráce rodiny a školy trvalým zamestnaním rodičovského asistenta; pomôcť deťom z MRK ako aj pedagogickým a odborným zamestnancom materskej školy v prekonávaní bariér, ktoré súvisia s nedostatočnou pripravenosťou materských škôl na prácu s deťmi z MRK.

Rodičovskí asistenti (ako nepedagogickí zamestnanci MŠ) sa stali súčasťou inkluzívneho tímu materskej školy a v súčinnosti s členmi tímu sa podieľali na pomoci deťom z MRK pri prekonávaní jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér. RA spolupracovali s učiteľmi v edukačných, relaxačných a stimulačných činnostiach v MŠ, pomáhali so samoobslužnými činnosťami (*hygiena a stolovanie*), ako *dozor* nad dodržiavaním školského poriadku. Dôležitou súčasťou práce RA bola spolupráca s rodičmi a individuálna alebo skupinová práca s deťmi priamo v prostredí komunity, kde je rola rodičovského asistenta zásadná.

2.2 ROLA RODIČOVSKÉHO ASISTENTA V PROGRAME

Vnímanie rodičovského asistenta ako partnera pedagogických a odborných zamestnancov materskej školy prešlo u všetkých aktérov projektu procesom. Dôvodom počiatočnej nedôvery a obáv pedagógov a riaditeľiek MŠ pre zaradenie RA do výchovno-vzdelávacieho procesu v MŠ bolo najmä nedostatočné vzdelanie u väčšiny uchádzačov o prácu RA. Stanovené kvalifikačné predpoklady – základné vzdelanie – považovali

za nepostačujúce. V niektorých prípadoch boli predsudky zamestnať Róma/Rómku do majoritného kolektívu: „*v niektorých obciach bol problém, ...oni teraz v MŠ, hlavne vďaka tomu povinnému predprimárnemu vzdelávaniu vidia, že to sami nezvládajú... nepriamo to ovplyvnilo aj tie vzťahy medzi majoritou a minoritou a fungujú ako kolektív, ako kolegyne...*“ (RK2)

Regionálni koordinátori konštatovali pozitívnu zmenu názorov pedagógov a vedenia materských škôl na zaradenie rodičovských asistentov do inkluzívneho tímu MŠ. Zaznamenali ohlasy na prácu RA u riaditeľiek MŠ, ktoré oceňujú výsledky práce RA aj pri dištančnom vzdelávaní, kde boli RA dôležitým prepojením MŠ s komunitou: „*...boli veľmi veľké obavy s touto pozíciou, sme sa stretávali s tým, že si to vôbec nevedeli predstaviť... a teraz možno v 90% si to nevedia vynachváliť, nehovorím, že úplne všade, ale gro, väčšina RA sú super využitelní*“ (RK1); „*...rodičovskí asistenti priniesli niečo nové do prostredia MŠ, to, na čo naše školstvo nie je zvyknuté... pozitívne vnímam to, že sme presvedčili KIVky... teraz sú pozitívne ohlasy na tú pozíciu, nevedia si vynachváliť aj tie riaditeľky, ktoré to predtým nechceli.*“ (RK5)

Prijímanie a akceptáciu rodičovského asistenta ako kolegu/kolegyne, partnera do tímu, akceleroval COVID-19, keď niekoľko mesiacov prebiehalo dištančné vzdelávanie detí a boli obmedzené možnosti učiteliek poskytovať deťom z MRK vzdelávanie v MŠ. Tu bola úloha RA nezapustiteľná v prepájaní MŠ a komunity poskytovaním pomôcok pre deti a pravidelnou prácou s deťmi priamo v rodinách: „*Ja pozitívne vnímam aj covid situáciu... pomohla prijímaniu RA na základe tejto situácie... že keď viac času prebiehalo to dištančné vzdelávanie, tak si uvedomili v MŠ, že potrebujú nejaké to spojitko medzi tou rodinou a MŠ, a že je to lepšie, keď je to nejaký človek priamo z tej komunity. Pozitívne vnímam aj tie vzťahy medzi kolektívami... Uvedomili si, že potrebujú tých ľudí, že sú im na pomoc... už sú s tým takí stotožnení a vidia aj tie výsledky konečne, keď tie deti idú do prvého ročníka.*“ (RK6)

Na pozícii RA pôsobia prevažne ženy, počas celého trvania projektu sa zapojilo 126 žien a 7 mužov. V rámci 133 lokalít NP PRIM II pôsobili

celkovo v 94 lokalitách, v 39 projektových lokalitách RA zatiaľ nikdy nepôsobili, ale v projekte sú tieto lokality zapojené cez ostatné pracovné pozície inkluzívneho tímu.

Počas projektu každoročne rástol počet zapojených RA aj lokalít, pričom dochádzalo k prirodzenému odchodu niektorých RA a príchodu nových. Miera fluktuácie, teda podiel RA s ukončenou zmluvou na celkovom počte RA, dosiahla 23 %. V súčasnosti aktívne RA pracujú v rámci projektu priemerne 17,5 mesiaca, čo znamená, že sa v ňom úspešne darí stabilizovať skúsené RA.

94 lokalít

V teréne 126 rodičovských
asistentiek a 7 asistentov
počas trvania projektu

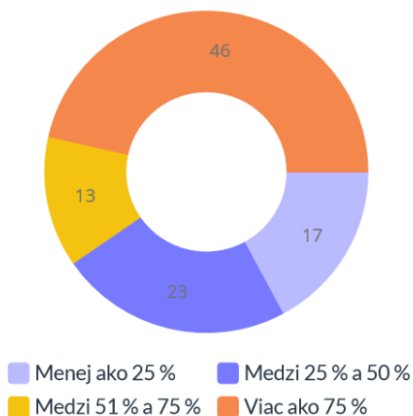


3. MATERSKÉ ŠKOLY V NP PRIM II A ICH POTREBY

V projekte sú zapojené materské školy rôznych veľkostí. Podľa údajov z prieskumu dominujú menšie MŠ, ktoré majú 1 – 2 triedy (33 %) alebo 3 – 4 triedy (37%). Znamená to, že väčšina zapojených MŠ má približne 21 – 100 detí, ale vo vzorke máme aj 21 MŠ s viac ako 100 deťmi a 4 MŠ s menej ako 20 deťmi. V rámci projektu NP PRIM II si mohli materské školy budovať svoje inkluzívne tímy, ktoré okrem koordinátorky inkluzívneho vzdelávania (KIV) tvorili aj pedagogickí asistenti, odborní zamestnanci a rodičovskí asistenti. Inkluzívne tímy boli pochopiteľne väčšie vo väčších MŠ.

Vo väčšine projektových MŠ pôsobia rodičovskí asistenti: konkrétne v 94 lokalitách z celkovo 133. Tieto materské školy sú o pozícii RA dobre informované a majú aj prehľad o aktivitách RA v iných MŠ. Informácie zdieľajú na projektových stretnutiach a školeniach, osobným kontaktom, ale aj cez FB skupinu. Informovanosť je nižšia u materských škôl, kde RA zatiaľ nepôsobí. Z tejto skupiny MŠ asi pätina v prieskume uviedla, že nemajú informácie o skúsenostiach s RA v iných MŠ.

Graf 1: Aký je podiel detí z MRK vo vašej MŠ?



Zdroj: Online prieskum KIV, 2022

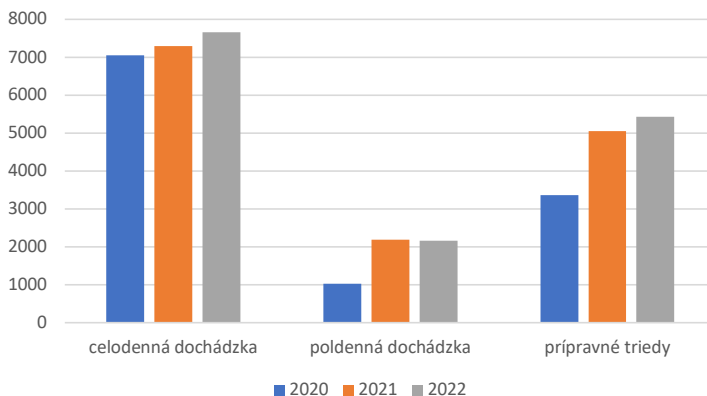
Deti z MRK sú významnou skupinou v projektových MŠ: v takmer polovici MŠ v prieskume tvorili viac ako 75%.

Materské školy, ktoré pôsobia v lokalitách s marginalizovanými rómskymi komunitami, majú často špecifické potreby. Vo väčšine lokalít zapojených do projektu sa v komunitách hovorí rómsky. Preto až tri štvrtiny materských škôl zdôrazňujú potrebu pomôcť deťom preklenúť jazykovú bariéru. Platí to pritom rovnako pre materské školy s RA, aj bez RA.

Navyše, viac ako polovica materských škôl zapojených v projekte tiež uvádza potrebu zvýšiť kapacitu MŠ. Kapacitné problémy pociťujú mnohé projektové MŠ a asi štvrtina menších MŠ s 1 či 2 triedami nevedela prijať všetky prihlásené deti do povinného vzdelávania v školskom roku 2022/2023: „*V MŠ sme riešili rozšírenie, aby sme navýšili kapacitu a chceli by sme prejsť z poldennej prevádzky na celodennú, od januára 2023. Mali sme problém s dochádzkou a RA mi pomáhala, vodila mi deti. Od septembra sme to stopli, nechcem, aby si na to rodičia zvykli. Pre mňa bolo podstatné, aby si rodičia túto povinnosť plnili sami.*“ (KIV3)

Od septembra 2021 sa Slovensko pridalo ku krajinám, ktoré majú zakotvenú povinnosť absolvovať povinné predprimárne vzdelávanie, ktoré v našich podmienkach znamená pre všetky deti vo veku piatich rokov povinné predprimárne vzdelávanie počas 1 školského roka. Okrem materských škôl môže prebiehať i v iných registrovaných zariadeniach ako aj individuálnou formou. Táto zmena sa odzrkadlila aj v počtoch detí navštevujúcich MŠ v 133 projektových lokalitách. S cieľom prijať väčší počet detí skokovo narástol v projektových lokalitách počet detí v poldenných programoch MŠ, ako aj v prípravných triedach (predškolači). Popritom každoročne rástol i počet detí v celodenných programoch.

Graf 2: Vývoj počtu detí v 133 materských školách v rámci projektu NP PRIM II, 2020/21 – 2022/23



Zdroj: Prehľad materských škôl 2020, 2021, 2022, CVTI SR

Postupný prechod častí detí z poldennej na celodennú dochádzku si okrem kapacít MŠ vyžadoval aj prácu s rodičmi a zmenu ich postoja. Niektoré respondentky FG uvádzajú, že **zvýšením kapacity miest v MŠ** a možnosťou prejsť z poldennej na celodennú prevádzku sa v ich MŠ zvýšil počet detí, ktoré zostávali v celodennej starostlivosti: „...*deti zostávajú na celodennú výchovu, predtým boli len dopoludnia, ale stáli sme si na svojom. Myslím, že rodičia to pochopili a zistili, že je to výhoda, mať deti v MŠ celý deň.*“ (KIV₄)

Okrem zvýšenia kapacity miest v MŠ za dôležitý faktor zlepšenia dochádzky a celodenného pobytu detí v MŠ považujú **KIV zmenu prístupu k deťom a rodičom z MRK** pred a počas zápisu detí: „...*Podarilo sa to tým, že sme robili iný zápis detí do MŠ, ako predtým. Tentokrát sme si v máji všetky deti, ktoré išli na predprimárne vzdelávanie, pozvali aj s rodičmi a urobili sme taký krátky pohovor s dieťaťom, aby sme ho videli a trošičku poznali. A už vtedy v máji sme rodičov upozornili, ...že už končí nultý ročník [tomu dávali predtým prednosť pred MŠ], a že to už takto nejde. A že už sú len škôlky a tie sú na celý deň. A v septembri už prišli na hotovú vec, že tu musia zostať. Prvé dni veľmi vymýšľali, to bol boj a plač.*“ (KIV₄)

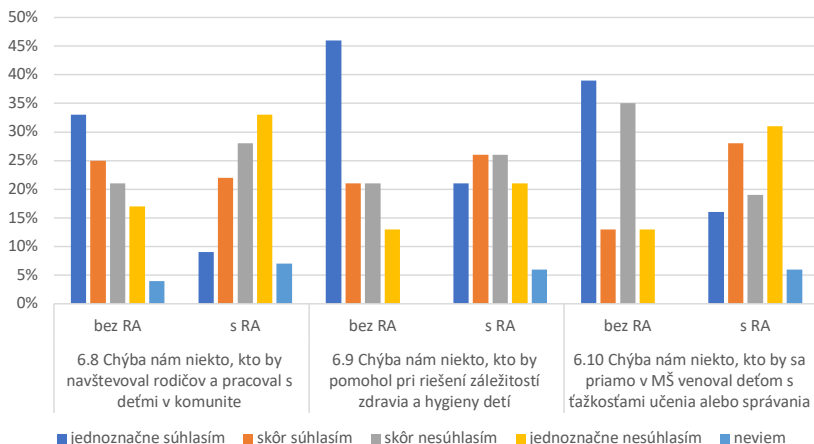
Prostredie MRK tiež kladie dodatočné nároky na personál MŠ pri rôznych typoch aktivít s deťmi. V prieskume sme zistili, že materské školy, ktoré majú RA, menej často pocitujú tento nedostatok v porovnaní so školami, ktoré túto pozíciu nemajú. Znamená to, že **materským školám, ktoré nemajú RA, štatisticky výrazne častejšie chýba:**

- niekto, kto by navštevoval rodičov a pracoval s deťmi v komunite,
- niekto, kto by pomohol pri riešení záležitostí zdravia a hygieny detí,
- niekto, kto by sa priamo v MŠ venoval deťom s ťažkosťami učenia alebo správania.

Zároveň školy bez RA menej často využívali dištančné vzdelávanie formou pracovných listov, čo bolo aktuálne najmä počas lockdownu/karanténnych opatrení v priebehu projektu, čo môže indikovať, že im chýbal niekto, kto by pracovné listy deťom do komunity nosil a pomáhal pri práci s nimi.

Materské školy s RA a bez nich sa v zásade nelíšia v tom, či majú kapacitu na kontaktovanie rodičov detí so slabou dochádzkou: viac ako polovica KIV v oboch typoch škôl uvádza, že kapacity na to majú. Väčšina KIV v oboch typoch škôl je tiež presvedčená (74% bez RA, 62% s RA), že lepšej dochádzke detí z MRK bránia poplatky za stravu/MŠ. V praxi to viedlo napríklad k situáciám, keď rodičia dokázali zaplatiť stravu len na niekoľko dní a zvyšok mesiaca dieťa nechodilo do MŠ a ostávalo doma.

Graf 3: Intenzívnejšie potreby materských škôl bez RA – chýba nám niekto, kto by...



Zdroj: Online prieskum KIV, 2022

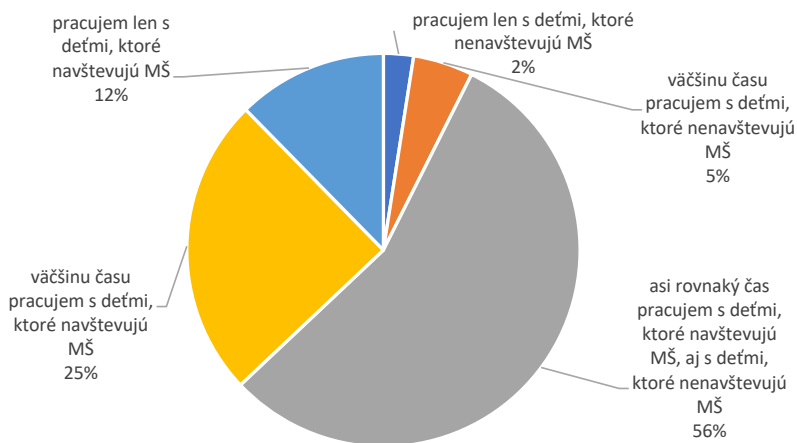
Tie koordinátorky inkluzívneho vzdelávania, ktoré boli respondentkami fokusových skupín, majú skúsenosť s aktívnym zapojením RA ako plnohodnotného člena inkluzívneho tímu: *„RA je člen inkluzívneho tímu, takže je pri každej jednej veci čo robíme, tiež so špeciálnym pedagógom konzultovala, ak boli nejaké problémy s dieťaťom, poskytla RA informácie, čo doma, bola veľmi pekná spolupráca.“* (KIV2)

V priebehu realizácie PRIM II zaznamenali niektoré z týchto KIV vo svojich MŠ zmeny v zložení inkluzívnych tímov. Ako dôvod týchto zmien uvádzajú osobné a pracovné dôvody, na pozícii rodičovského asistenta to najčastejšie boli dlhodobá PN asistentky, ukončenie pracovného pomeru zo strany MŠ z dôvodu zlej pracovnej disciplíny RA, prípadne RA mal/-a záujem o inú, lepšie platenú prácu mimo PRIM II.

4. PRÁCA RA: HARMONOGRAM DŇA, PLÁNOVANIE AKTIVÍT, SPÄTNÁ VÄZBA

Práca RA v projekte je v priemere o niečo viac orientovaná na deti, ktoré navštevujú materské školy. Viac ako polovica RA delí svoj pracovný čas porovnateľne medzi deti, ktoré navštevujú MŠ a ktoré ju nenavštevujú. Ďalšie dve skupiny RA však pracujú väčšinou (25%) alebo výlučne (12%) s deťmi, ktoré navštevujú MŠ. Najmenší je podiel RA, ktoré pracujú prevažne (5%) alebo výlučne (2%) s deťmi, ktoré nenavštevujú MŠ. Medzi deti, ktoré nenavštevujú MŠ, pritom zaraďujeme širšiu skupinu detí, teda tie, ktoré v MŠ nie sú zapísané, ale aj tie, ktoré ju dlhšie nenavštevujú z iného dôvodu (napr. choroba, karanténa atď.).

Graf 4: Skúste porovnať, koľko času venujete deťom z komunity, ktoré navštevujú materskú školu (MŠ), a deťom, ktoré nenavštevujú MŠ (teda ešte nie sú zapísané v MŠ alebo ju dlhšie nenavštevujú z iného dôvodu)



Zdroj: Online prieskum RA, 2022

4.1 DENNÝ HARMONOGRAM PRÁCE RA

Pracovný denný režim je u všetkých RA (respondentov fokusových skupín) podobný v ranných hodinách. Neskôr v priebehu dňa, zvyčajne po 10.00, sa harmonogram prác RA líši v závislosti od dohody s vedením MŠ a podľa podmienok na prácu s rodinami. Prácu s rodinami priamo v osadách ovplyvňujú najmä priestorové možnosti – či je v obci dostupné KC, či je dostatok priestorov v MŠ, ale aj závislosť na ochote rodičov a dostupnosti ich obydlí na prácu s rodinou.

RA ráno začínajú spravidla pracovať v MŠ od 7.00 – 7.30. Vykonávajú ranný filter, pomáhajú s hygienou detí, v prípade potreby s dezinfekciou, kontrolujú dochádzku a pod. Od cca 8.00 do 10.00/12.00 sa RA venujú príprave materiálu a pomôcok a pomáhajú učiteľkám pri edukačnej činnosti, pri stimulácii a relaxácii detí, pomáhajú s prípravou predškolákov na testy.

Šiesti z deviatich respondentov (RA) uvádzajú, že po 10.00/11.00 zvyčajne odchádzajú z MŠ do terénu, zvyšné tri respondentky robia skupinové aktivity s deťmi v priestoroch materskej školy. Niektorí RA sa poobede vracajú späť do MŠ pre deti, ktoré následne odvedú domov, prípadne s nimi pokračujú v aktivitách, ktoré predtým robili v MŠ (precvičovanie zručností, upevňovanie učiva).

V komunite idú RA buď priamo do rodín na vopred dohodnuté stretnutia (uvádzajú 4 RA), kde pracujú s deťmi väčšinou za prítomnosti rodičov, alebo podľa priestorových možností pracujú s deťmi v KC alebo v MŠ.

Skupiny detí, s ktorými RA pracujú v komunite, sú rôznorodé. Niektorí RA pracujú len s deťmi, ktoré chodia do MŠ, najmä s predškolákmi, s ktorými najčastejšie robia stimulačné aktivity. Niektorí RA uvádzajú prácu s viacerými vekovými skupinami, resp. s deťmi, ktoré navštevujú MŠ, aj s tými, ktoré MŠ nenavštevujú, prípadne pracujú aj s 3 – 4-ročnými deťmi. Väčšina respondentov uvádza, že zostávajú pracovať s deťmi individuálne alebo skupinovo do 14.30 – 15.00: *„Pravidelne robím aj s deťmi, ktoré nechodia do MŠ, pracujem s nimi u nich doma. Doobeda som v MŠ, pomáham pri samoobslužných činnostiach, vo všetkom, v čom pani učiteľky potrebujú*

pomôcť a potom si pobalím veci a idem do rodín, pracujem u nich doma. Takto to vyhovuje všetkým, učiteľkám, rodičom aj mne.“ (RA3)

V niektorých obciach bolo problémom zabezpečiť v komunite priestor pre aktivity s deťmi a rodičmi. Vo väčšine lokalít RA na aktivity s deťmi (či už pre deti navštevujúce MŠ alebo tie, ktoré do MŠ nechodili) využívali komunitné centrá. Tam, kde KC nie sú, RA pracovali s deťmi v rodinách alebo vo svojom dome, prípadne vonku: „*Tak pol na pol, sú v rodinách, v KC aj v MŠ, zásadný problém tam nie je.“ (L1)* Niekedy bola prekážkou situácia v rodinách, ktorá neumožnila realizovať naplánované aktivity: „*...ale v tých rodinách nikdy neviete, čo sa tam deje. Či tam nie je muž pohádaný so ženou, alebo napr. v zime, keď prídete, sú v jednej malej izbičke, muž ide von a vy tam nemôžete byť hodinu, alebo neviem koľko, a nechať muža vonku. Táto práca je také nabúranie do ich súkromia a tiež to nie je úplne vhodné.“ (L1)*

4.2 PLÁNOVANIE AKTIVÍT A SPÄTNÉ HODNOTENIE ČINNOSTI RA

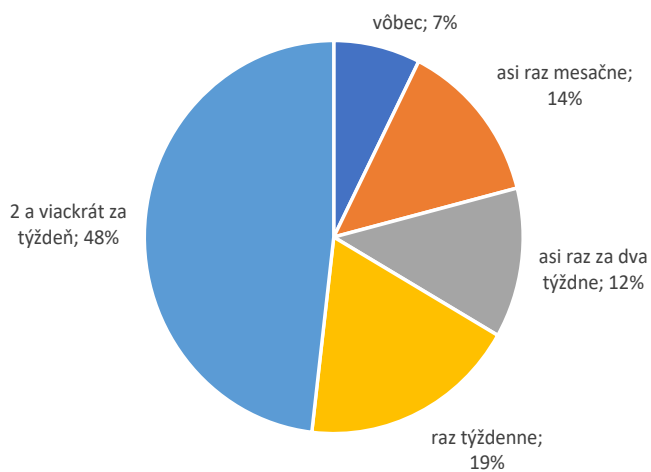
Väčšina rodičovských asistentov si **plánuje aktivity** s deťmi v komunite podľa tém, ktoré sa preberajú v MŠ. Ak sú takéto témy pre deti z komunity ťažké, volia ako alternatívu ľahšie činnosti. Vychádza sa aj z akčných plánov zmeny, ktoré si stanovili MŠ. Plánujú spoločne s riaditeľkou MŠ: „*1x mesačne si sadneme s riaditeľkou a pripravíme, čo budeme robiť a ako.“ (RA5)*; s učiteľkou alebo pedagogickým asistentom, prípadne aj s ostatnými členmi inkluzívneho tímu: „*Pri plánovaní mi pomáha pani učiteľka, ktorá je na triede, aj [školský] špeciálny pedagóg, dohodneme sa, v čom sú deti slabé.“ (RA2)*; „*vychádzam z tém, ktoré sa robia v MŠ a aktivity si pripravujem s odbornou asistentkou alebo s PA, s nimi pripravujem materiál, s ktorým chodím do rodín.“ (RA1)* Niektoré RA pri plánovaní aktivít využívali aj návrhy rodičov: „*...ale pýtam sa aj rodičov, matiek aj otcov, čo by chceli robiť... aj na základe toho robím aktivity.“ (RA2)*; „*Plánujem aktivity s deťmi v teréne podľa tém MŠ... sú takí spomalenejší, robím aj s rodičmi, je to veľmi dobré.“ (RA9)*

Pri plánovaní je dôležitá aj príprava materiálov a pomôcok na aktivity, ktoré si RA zabezpečujú buď samostatne (s následným preplatením z grantu) alebo s pomocou vedenia MŠ: „...*témy vyberáme s pani riaditeľkou, lebo aj materiál treba pripraviť, aby vedela, s čím môže počítať, čo nám má dať, pripraviť* (RA5); „*Mám deti od 3 – 4 do 6 – 7, teraz sa zameriavam na predškôlkov. Každý mesiac mám 4 témy, podľa MŠ, a keď je téma ťažká, dám si niečo pre deti jednoduchšie. Peniaze na pomôcky čerpám z paušálu.*“ (RA8)

Tri z respondentiek uvádzajú, že **hodnotenie** robia pravidelne, zvyčajne po mesiaci zhodnotia progres u jednotlivých detí, a to či a akú pomoc potrebujú: „*Po mesiaci robíme hodnotenie, robíme si poznámky o deťoch, v čom je slabé, v čom by potrebovalo pomôcť, či rodičia spolupracujú a majú záujem. Píšeme si to do našich denníkov.*“ (RA5) V jednej MŠ rodičovské asistentky využívajú pomoc odbornej zamestnankyne – psychologičky, ktorá im pomáha identifikovať slabé stránky dieťaťa a vybrať adekvátne stimulačné aktivity: „*Máme aj psychologičky, ktoré nám hovoria, čo by konkrétne dieťa potrebovalo, a podľa toho pracujeme, stimulujeme to, čo potrebuje, nie to, čo už ovláda.*“ (RA5) Jedna z respondentiek uvádza nepravidelné hodnotenie svojej činnosti a ďalšia uvádza aktuálne hodnotenie priamo na aktivitách a prípadnú modifikáciu plánovaných aktivít, ak je to potrebné: „*Viem to zhodnotiť priamo na aktivite, či to dieťa bude ešte potrebovať..., potom pripravujem niečo podobné a pracujem s dieťaťom, aby si niečo zapamätalo.*“ (RA1)

Pôsobenie RA je dôležité aj pre deti, ktoré MŠ nenavštevujú, a ukazuje to frekvencia, ako často pre túto skupinu detí organizujú aktivity v komunite. Podľa vyjadrení RA sa aktivity pre tieto deti organizujú v polovici lokalít 2 a viackrát za týždeň a v ďalších 19% raz týždenne. V ostatných lokalitách sa organizujú zriedkavejšie, ale pravidelne a v 7% lokalít sa neorganizujú vôbec. Je veľmi pozitívne, že v tomto školskom roku 2022/23 výrazne klesol podiel lokalít, kde sa vôbec neorganizujú aktivity pre deti, ktoré nenavštevujú MŠ, z 22% na 7%.

Graf 5: Ako často organizujete aktivity v komunite pre deti, ktoré nenavštevujú MŠ
(teda ešte nie sú zapísané v MŠ alebo ju dlhšie nenavštevujú z iného dôvodu)?



Zdroj: Online prieskum RA, 2022

5. PRÍPRAVA RA: ŠKOLENIA A PODPORA POČAS PROJEKTU

V priebehu PRIM II prešlo vzdelávanie RA viacerými zmenami. Pôvodne v projekte plánované vstupné inštruktážne školenia pre RA sa realizovali v období september – október 2021. Školenia boli prezenčné, trojdňové, pre nových RA.

Následne sa z dôvodu opatrení proti ochoreniu COVID-19 realizovali on-line školenia pre nové RA a po uvoľnení obmedzení začiatkom roka 2022 začali lektori pracovať v jednotlivých lokalitách ako mentori, individuálne alebo so skupinou RA z geograficky blízkych lokalít (skupiny 7 – 8 RA).

Od júla 2022 sa ukončila mentorská činnosť lektorov priamo v lokalitách a potom lektorky v závere 2022 školili skupiny všetkých RA dvojfázovo na jednodňových školeniach (cca 15 účastníčok). V roku 2023 prebiehali ad-hoc online školenia pre nové RA, prípadne mentoring podľa potreby.

5.1 PRÍPRAVA LEKTORIEK/LEKTOROV NA VÝKON LEKTORSKEJ A MENTORSKEJ ČINNOSTI

Respondentky evaluácie – lektorky vstupovali do PRIM II v rôznom čase realizácie projektu a boli zaangažované do PRIM II aj v inej role, nielen lektorskej (napr. riaditeľka MŠ, zástupkyňa riaditeľky MŠ, školská špeciálna pedagogička). Pred nástupom na pozíciu lektor/mentor boli informované o projekte PRIM II, dostali príručku k projektu a metodiku Ročný plán práce s rodinou. Lektori neabsolvovali špecializovaný tréning lektorských zručností, pri mentoringu využili skúsenosti získané z vlastnej praxe pri vedení praktikantiek, budúcich učiteľiek MŠ. Vlastné lektorské skúsenosti z iných projektov lektorky považujú za postačujúce pre vedenie školení v PRIM II: „*Za mňa vzdelávanie lektorov nie je potrebné. Máme prax a skúsenosti. Keď sme mali online školenia, tak som vychytala muchy, čo sa mi na niektorých lektoroch páčilo a čo nepáčilo... Ja som tiež viedla tie asistentky,*

ako vediem praktikantky.“ (L4); „Súhlasím s kolegyňami, že nejaké školenie pre lektorov nie je potrebné.“ (L2) Pre jednu z respondentiek by spoločný úvodný tréning pre lektorov predstavoval vhodný spoločný obsahový aj metodologický základ, minimálne penzum poznatkov a zručností, ktoré by RA mali v priebehu nasledujúcich školení zvládnuť: „Ja by som navrhla... rozšíriť rady lektorov, urobiť pre nich spoločné stretnutie. Keď lektor absolvuje to školenie, bude vedieť, ako to školiť ďalej. Ale väčšinou my učiteľky MŠ sme zvyknuté od praktikantiek.“ (L5)

5.2 REALIZÁCIA ŠKOLENÍ A MENTORINGU PRE RODIČOVSKÝCH ASISTENTOV

Respondentky na základe svojej skúsenosti z mentorskej činnosti uvádzajú, že väčšina RA v ich lokalitách nebola pred vstupom do projektu zamestnaná, nemali pracovné skúsenosti ani pracovné návyky. Na vstupnom školení boli RA oboznámené: „*čo je náplň práce, ako majú pracovať s rodinami, s deťmi, práca s manuálom, ako si pripraviť aktivity*“, preberali s nimi „*aké sú ich práva aj povinnosti, čo majú na zodpovednosť*.“ (L1) Lektorky ich pripravovali aj na úskalia práce v nerómskom, resp. v zmiešanom kolektíve: „*aby sme ich pripravili na to, že nie každý bude na nich milý, že niekomu bude vadit' v tej MŠ*“ a diskutovali s RA o tom, aké sú: „*tie nepísané pravidlá v osadách, čo áno a čo nie, ako komunikovať s rodičmi, ako si vytvárajú vzťahy na pracovisku*.“ (L2)

Príprava na prácu sa u jednotlivých rodičovských asistentov líšila **počtom, rozsahom aj obsahom absolvovaných školení v súvislosti s časom nástupu RA do projektu** a dĺžkou jej/jeho práce v projekte PRIM II. Počas karanténnych opatrení kvôli ochoreniu COVID-19 boli školenia online, chýbal priestor na praktický nácvik modelových situácií a niekedy sa vyskytli problémy so zabezpečením internetového pripojenia: „*Nevedela som zabezpečiť online školenie pre jednu RA, lebo sa nevedela pripojiť, nevedela si zaplatiť dáta*.“ (L2)

Počas prezenčných, viacdenných inštruktážnych školení na jeseň 2021 bola využitá široká škála tréningových metód: „*Ja som mal veľa školení... lektorka nám priamo ukazovala aktivity, ako máme pracovať s rodičmi a deťmi. Človek sa najlepšie učí v živej praxi*.“ (RA2); „*Tie [prezenčné] školenia boli veľmi dobre postavené, ja som bola až nadšená, neviem, či by sa dalo zlepšiť niečo, čo bolo takmer dokonalé podľa mňa, aj teoretickú prípravu sme mali*.“ (RA3)

Dôležitým faktorom odborného rastu rodičovských asistentov bola samotná účasť RA na edukačných činnostiach v MŠ a spolupráca s učiteľkami a ostatnými odbornými zamestnancami, kde mali možnosť pozorovaním ich práce učiť sa priamo od nich: „*Prax sa získava najlepšie pri aktivite. Prezenčné školenia sú dôležité, jasné, zoberieme si z toho niečo, skúsenosti, ale*

my sme skoro pol dňa s učiteľkou, a tam ja čerpám, v praxi, ako ona pracuje s deťmi, ako komunikuje.“ (RA2)

Preferovanými **témami školení** podľa názoru respondentov, lektorov a rodičovských asistentov, boli komunikácia s deťmi, metodické vedenie aktivít, komunikácia s rodičmi a vytváranie vzťahov dôvery medzi RA a rodičmi; zlepšenie dochádzky detí do MŠ. Pre RA bolo dôležité, aby sa čo najlepšie naučili pracovať s deťmi, aby deti mali z aktivít čo najväčší prospech: „*RA by mal vedieť vytvoriť si vzťah, aby tí rodičia začali veriť a získali by si ich. RA by si získala [dôveru] rodičov, ...a rodič vedie svoje dieťa k tomu, že sa môže na RA obrátiť, keď niečo potrebuje. Druhé kolo je jazyk – vysvetlíme si s deťmi po rómsky, lebo sú maličké, slovenčina je základ, ale v rodinách to nie je také. Tá komunikácia je základná, lebo to budú potrebovať.“ (RA9)* Lektorky, respondentky evaluácie, by odporúčali zaradiť do prípravy RA intenzívny nácvik komunikačných zručností a metodických postupov, aby RA nadobudli sebaistotu pri práci s rodičmi: „*Oni s rodičmi vedia komunikovať, žijú s nimi, ale bolo by fajn, keby vedeli ako viesť aktivitu, štruktúrovať ju, nebát sa a odprezentovať sa v slovenčine“ (L1)* „*Mohli by dostať školenie – pedagogické základy, aby vedeli pracovať nielen s deťmi, ale aj s rodičmi.“ (L4)*

Na metodickú návštevu každej lokality mali lektorky vymedzený určitý počet hodín (2 hodiny na jednu lokalitu mesačne), ktoré mohli využiť na **mentoring priamo v komunitách**. Vzhľadom na veľký počet lokalít a veľké vzdialenosti medzi nimi nebolo možné pravidelne mesačne navštíviť všetky lokality, preto sa lektorky venovali mentoringu primárne v tých lokalitách, kde RA potrebovali metodickú pomoc alebo museli riešiť akútne problémy: „*...tak sme sa zamerali na konkrétne problémy s rodinou alebo s deťmi“ alebo výzvy v rámci rómskej komunity – „aj vlastní odstrkujú nabok tých sociálne najslabších, najchudobnejších, najbiednejších, tam bolo treba pracovať hlavne s tými rodinami.“ (L2)* Ak to bolo potrebné, do riešenia problémov sa zapojili aj riaditeľky MŠ.

Obsah mentorských stretnutí si lektorky plánovali podľa individuálnych potrieb konkrétnych RA a komunit: „*Zmapovala som si lokality, porozprávala s riaditeľkami, učiteľkami, s PA, s RA a na základe toho nastavujem tému*

d'alšieho stretnutia.“ (L2) V konkrétnej lokalite potom pracovali najmä na základe pozorovania práce RA s deťmi priamo pri aktivitách a tiež podľa potreby RA riešiť nejaké konkrétne situácie: *„Chodím s RA do osady, tak vidím tie problémy, porozprávam sa s RA, zistíme, keď sú problémy a na základe toho si naplánujem nejakú aktivitu konkrétnu v rodine, alebo námety na nejaké aktivity.“* (L4)

Pre rodičovské asistentky, respondentky fokusových skupín, bolo dôležité naučiť sa, ako **pracovať s individuálnymi potrebami detí**, k čomu prispeli najmä praktické ukážky práce s deťmi počas mentoringu: *„My sme boli aj priamo na osade, tam sme si to priamo vyskúšali... každé dieťa je iné, mladšie, staršie.“* (RA2) Lektorky poskytli RA metodické postupy, ako rozvíjať schopnosti a zručnosti detí v rôznych vývinových oblastiach: *„som školila RA, ako má dané aktivity robiť, na jemnú motoriku, na pozornosť“* (L1) a učili ich využívať didaktické pomôcky: *„Učím ich, ako reálne pracovať s deťmi, s pomôckami. Žiadne omáčky. Aby vedeli naučiť deti pracovať s knihou, s pomôckami, naučiť deti matematické pojmy.“* (L4)

Rodičovské asistentky uviedli **praktické ukážky** ako pracovať s deťmi aj komunikovať s rodičmi ako jednu z dôležitých súčastí prezenčných školení v ich príprave na prácu RA: *„Navrhovala by som viac prezenčných školení, kde by sa ukázalo, ako máme pracovať, ako robiť tie aktivity... žiadna z nás nemá pedagogické vzdelanie a nevieme pristupovať k tomu, ako by to bolo najlepšie, prakticky to vidieť.“* (RA5)

Spätnú väzbu od lektorov považovali respondenti za dôležitú súčasť vlastného odborného rastu, pretože mnohí RA nemajú pedagogické vzdelanie a potrebujú vedieť, či svoju prácu robia dobre aj po odbornej stránke: *„Lebo my si myslíme, že robíme dobre, poznáme tie rodiny, sme z terénu, sme z tej istej komunity, vieme, čo na ktorú rodinu platí, ale aby sme vedeli, či je to dobré aj po odbornej stránke. Čiže aby nás viac takto viedli.“* (RA5) Ocenili rady lektorov/lektoriek, ktorí zároveň učia v materskej škole, a vedeli im na konkrétnych príkladoch z praxe ukázať, ako budovať dôveru vo vzťahu s rodičmi a motivovať ich k spolupráci; ako riešiť problémy v komunikácii s rodičmi; ako robiť edukačnú činnosť s deťmi.

Komunikácia lektoriek s rodičovskými asistentkami niekedy narážala na slabú slovnú zásobu RA a ich problémy so zvládnutím **odbornej terminológie**. RA nevedeli primerane opísať aktivity, ktoré s deťmi robili, ale lektorky pozitívne hodnotia prácu RA s deťmi: „*Aj keď to nevedia pomenovať, v reáli to vedia urobiť... tá komunikácia je trochu náročnejšia.*“ (L2)

Ako uviedli respondentky, dosiahnuté vzdelanie rodičovských asistentiek/asistentov v ich lokalitách je rozdielne, u zúčastnených lektoriek RA nemali vzdelanie ukončené maturitou: „*Moje RA majú ukončení buď praktickú školu alebo učilište bez maturity*“ (L2), „*Moje majú prevažne ZŠ*“ (L1). V rámci projektu bolo viacero RA, ktoré mali ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou alebo počas projektu študovali na strednej prípadne vysokej škole. K marcu 2023 bolo 50 RA s ukončenou základnou školou, 32 RA s ukončenou strednou školou, 15 RA so strednou školou s maturitou a 1 RA s ukončeným vysokoškolským vzdelaním.

Pre niektoré RA bolo problémom zabezpečiť chod rodiny počas viacdennej **neprítomnosti kvôli účasti na školeniach**: „*Niektoré matky kvôli tomu odmietajú prácu RA, lebo nie vždy sa im dá (chodiť na školenia). Ešte tak maximálne na jeden deň, ale nie už prespávať, lebo majú doma rodiny, a nie každý si vie zabezpečiť starostlivosť o deti.*“ (L1)

5.3 VLASTNÝ ROZVOJ RA

Systematické zapojenie rodičovských asistentiek do tohto národného projektu malo širšie dopady, ktoré presahovali rámec materských škôl a zručností detí zapojených do projektových aktivít. Podľa hodnotenia KIV, ktoré sú v každodennom kontakte s RA vo svojej materskej škole, sa RA dobre zaradili do kolektívu zamestnancov a vybudovali si dobrý vzťah s deťmi (99 % KIV jednoznačne + skôr súhlasí). Navyše viaceré RA začali popri svojej práci študovať a stali sa aj určitým vzorom v rámci svojich komunít.

- Každá piata RA popri svojej práci aktuálne študuje a dokončuje si školu.
- Dve tretiny RA si chcú v budúcnosti dokončiť školu alebo zvýšiť vzdelanie.
- Dve tretiny RA uvádzajú, že sa z nich stal vzor pre ostatných v okolí.
- Takmer všetky RA chcú aj v budúcnosti pracovať v školstve.
- Vďaka tejto práci takmer všetky **RA si celkovo viac dôverujú.**

RA dokážu motivovať ostatných členov komunity svojím príkladom, napr. podnietiť rodičov k záujmu o vzdelávanie ich detí a aj o vlastné vzdelávanie a sebarozvoj: „*Pozícia RA je veľmi potrebná, pomáha rodičom zorientovať sa v problematike – prečo musí dieťa ísť do MŠ, čo sa tam učí, lebo v niektorých vylúčených komunitách rodičia hovoria, že nepošlú dieťa do MŠ, lebo že čo tam bude robiť, rodičia sú radšej, keď sú tie deti pri nich. A tie RA vysvetlia, že je to pre budúcnosť toho dieťaťa.*“ (L2); „...*táto RA je väčším prínosom, hlavne v kontakte s tou rodinou. Oni sú aj takým motivátorom pre ostatných v komunite.*“ (KIV₄)

6. PREDPOKLADY PRE PRÁCU RA

Podľa respondentov evaluácie prinieslo vytvorenie pracovnej pozície RA do myslenia pedagógov aj do systému vzdelávania detí predškolského veku „niečo nové, čo tu predtým nebolo“ a na základe dlhodobých skúseností uvádzajú niekoľko dôležitých predpokladov pre prácu RA:

- RA majú mať v prvom rade **dobrý vzťah k deťom a dobré komunikačné a sociálne zručnosti**, aby vedeli sprostredkovať prepojenie medzi MŠ a rodinami z komunity. *„A hlavne aby tá RA bola presvedčená, že chce robiť s tými Rómami... a vedela, že chce pomôcť tým deťom.“ (L5)*
- RA majú vedieť dobre **komunikovať v materinskom jazyku detí, ale aj v spisovnom jazyku**, aby dokázali sprostredkovať vzájomnú výmenu informácií medzi MŠ a rodičmi a rozvíjať jazyk detí. *„...aby vedel pekne komunikovať s tými deťmi, lebo RA je taký rečový vzor pre tie deti... čiže určite, aby mal to základné vzdelanie a aby aj osobnostne to bola správna osobnosť.“ (KIV1)* RA by mal byť Róm/Rómka, rešpektovaný vlastnou komunitou: *„je vhodné, ak RA pochádza z komunity, pozná rodiny, pozná kultúrne a sociálne zázemie rodín a rozumie životným situáciám, ktorým niektoré rodiny čelia.“ (RK1)*
- RA by mali mať ukončené základné vzdelanie a ideálne aj vyššie, než len ukončené základné vzdelanie. : *„Základná škola sa mi vidí málo a zas maturita sa mi vidí ako vysoká meta. U nás sme dlho nemali RA, lebo boli iné podmienky, lebo to bolo len na dohodu a to nikto nechcel robiť. Teraz, keď som chcela rómsku PA s maturitou, tak som nemohla zohnať, tam je problém. (L4)* Vyššie, aspoň učňovské vzdelanie, ukazuje na snahu RA pracovať na sebe, získať kvalifikáciu na prácu, ale aj motiváciu a záujem o ďalšie vzdelávanie. Záujem RA o sebarozvoj ukazuje potenciál profesionálneho rastu a väčšiu flexibilitu pri plnení pracovných úloh. *„RA by mala byť osoba, ktorá by mala okrem ZŠ aspoň učňovku, aby sa posunula aspoň stupeň vyššie, aj keby to nedokončila. Ide o to, aby poznali aj inú sociálnu situáciu, stredoškolský život, také duálne vzdelávania.“ (L4); „...lebo od nich sa očakáva, že si musia robiť tie prípravy, že si musia naplánovať tú svoju odpoludňajšiu činnosť s deťmi, musia si urobiť záznam. Tak nejaké tie základné veci by mali naozaj vedieť.“ (KIV1)* Podmienka ukončeného

základného vzdelania nie je podľa názoru väčšiny respondentov evaluácie (lektori, KIV, RK) postačujúcim kritériom pre výkon práce RA, ale požadovať úplné stredoškolské vzdelanie ukončené maturitou zas môže limitovať záujemcov z lokality, kde nikto z komunity nemá maturitu, prípadne ak ju má, zaujíma sa o inú, než asistentskú pozíciu: „*Čo sa týka RA, ja ich mám v každej MŠ, ale najväčší problém pri tom výbere boli kvalifikačné predpoklady zo strany riaditeľiek [MŠ]. Oni keď si prečítali pracovnú náplň, čo by mali RA robiť v tej MŠ, tak pre nich tie kvalifikačné predpoklady boli dosť nízke. Každá riaditeľka navrhovala aspoň [RA] so strednou školou, ale najlepšie s pedagogickým vzdelaním. Lebo im sa mánilo... teraz myslím tú druhú časť [pracovnej] náplne – práca s rodinou, individuálna aj skupinová. Nie je to jednoduchá práca, lebo ten asistent má pracovať nielen s deťmi, ale aj s rodičmi, čo je v podstate ešte ťažšia práca... tie riaditeľky mali v tomto problém: že základné vzdelanie a nevedeli si predstaviť, ako ten RA s takýmito kvalifikačnými predpokladmi bude vykonávať tú prácu s rodinou. Ale teraz to vnímajú pozitívne, hlavne s tou novou pozíciou [mentora].“ (RK4)*

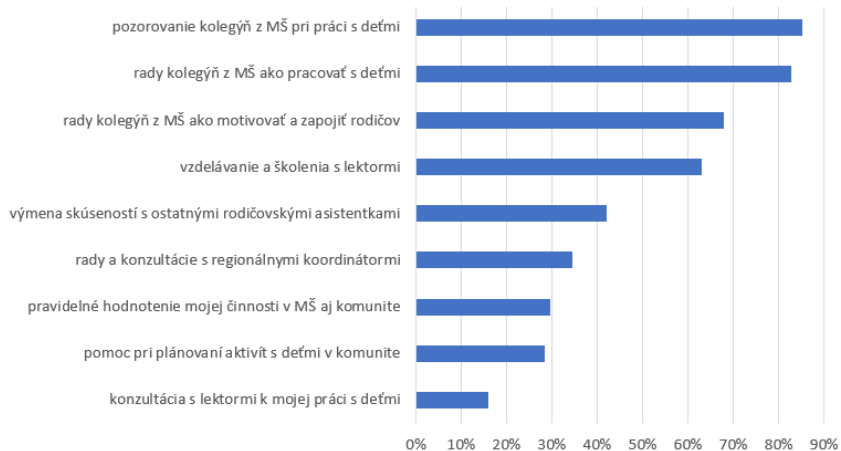
Na dôležitosť rôznych faktorov pre dobrý výkon práce RA sme sa v dotazníkoch pýtali aj KIV a RA. Posúdiť mali pritom nielen potrebné vzdelanie na pozíciu RA, ale aj predchádzajúce pracovné skúsenosti, počiatočné zručnosti a schopnosti uchádzačiek. **Medzi RA a KIV je zhoda v dvoch faktoroch, ktoré obe skupiny najčastejšie považujú za veľmi dôležité pre dobrý výkon práce RA: mať dobrý vzťah k deťom a vedieť sa dohodnúť s rodičmi a ostatnými zamestnancami MŠ** (za veľmi dôležité ich označilo viac ako 97 % KIV a 99 % RA).

Ďalšie faktory, ktoré sú veľmi dôležité podľa 75 – 90 % RA a KIV, sa týkajú reálnych zručností RA v praxi. Konkrétne – vedieť si pripraviť aktivitu a používať pomôcky, mať jasne stanovené úlohy/plán, ovládať jazyk komunity (najčastejšie rómsky/maďarský), ako aj slovenský jazyk a absolvovať školenia s lektormi. KIV ako veľmi dôležité považujú tiež mať ukončené základné vzdelanie a vedieť dobre čítať a písať. **Ako relatívne menej dôležité faktory sa ukázali byť: mať ukončené stredné vzdelanie, mať skúsenosti s prácou s deťmi, mať akékoľvek predchádzajúce pracovné skúsenosti** (veľmi dôležité pre 50 – 60 % KIV).

7. SPOLUPRÁCA V RÁMCI INKLUZÍVNEHO TÍMU MŠ

Inkluzívny tím v MŠ ako aj ďalší pracovníci v rámci projektu, ako sú lektori a regionálni koordinátori, sú kľúčovými osobami, na ktoré sa rodičovské asistentky môžu obrátiť, keď potrebujú radu pri aktivitách s deťmi alebo práci s rodičmi. Najčastejšie sú takouto kontaktnou osobou učiteľky MŠ a pre samotné RA je najužitočnejšie môcť pozorovať kolegynce z MŠ pri práci s deťmi a dostať od nich rady, ako pracovať s deťmi. Za dôležité považujú aj námety kolegyň z MŠ, ako motivovať a zapojiť rodičov, vzdelávanie a školenia s lektormi a výmenu skúseností s ostatnými rodičovskými asistentkami: „*Veľmi veľa mi učiteľky dali, veľmi som sa od nich odpichla. Aj odborné veci riešime spolu, diagnostika, stimulácia. Ja chodím aj na iné škôlky, aj v teréne, keď robím nejaké aktivity, naše učiteľky aj odborné, sa pripoja.*“ (RA2)

Graf 6: Aké formy pomoci najviac pomáhajú samotným RA? (výber max. 5 možností)



Zdroj: Online prieskum RA, 2022

Všetky respondentky (KIV, RA) zhodne uvádzajú, že vzťahy s členmi inkluzívneho tímu sú veľmi dobré, vzájomne obohacujúce, **navzájom kooperujú**. Vzhľadom na obmedzený počet respondentiek však tieto názory pravdepodobne neodrážajú celú škálu možných vzťahov medzi RA a členmi inkluzívneho tímu v PRIM II.

V materských školách, kde bola **dobrá spolupráca medzi členmi inkluzívneho tímu**, učiteľky aj odborní zamestnanci pomáhali rodičovským asistentom adaptovať sa na novú prácu, osvojiť si metódy práce s deťmi, prípadne sa spoločne s RA zúčastňovali aktivít s deťmi predškolského veku a ich rodinami v komunite: „*V našom kolektíve je veľmi dobrá spolupráca, aj odborní zamestnanci aj asistentky... Na poradách sme zaviedli takú „konfrontáciu“ s PA a RA, ako my pedagógovia vnímame napredovanie toho dieťaťa. Niekedy sa zhodneme, ale v niektorých prípadoch my učiteľky vnímame to dieťa ináč, ako asistenti a prípadne odborní zamestnanci, ktorí robia aj depistáže rozvoja detí. To nám dopomohlo k tomu, aby sme hľadali spoločné riešenia, ako tomu dieťaťu pomôcť. Učiteľky vedia, kde by RA alebo PA mala intenzívnejšie pomôcť, odborná [pracovníčka] zas povie, ako sa dieťa v rámci stimulácie javí. Našli sme spoločnú reč a je to v prospech detí.*“ (KIV5)

Pohľad zvonka na fungovanie inkluzívnych tímov poskytujú lektorky, ktoré mali možnosť zmapovať si úroveň pripravenosti detí na predškolské vzdelávanie, prípadne navrhnúť odbornú intervenciu, ale aj v MŠ videli, ako funguje spolupráca RA s inkluzívnym tímom: „*Keď sme chodili do MŠ, tam sme s nimi konzultovali plány práce RA, usmerňovali sme ich, čo by si mali pripraviť. Učiteľky veľa pomáhali RA, pripraviť pomôcky na prácu v komunite, ako pripraviť aktivitu od začiatku do konca. Kvitujem, že často s nimi idú aj odborní zamestnanci, ktorí môžu odporovať deti v osade, ktoré ešte nechodia do MŠ, a môžu tam odporučiť intervenciu... Nevieť si predstaviť, aby pri inklúzii bola MŠ bez RA a PA... U tých RA, ktoré som viedla dlhodobo, tam som mohla odporovať pri rozhovoroch, že tam nastal posun v tom, že kolektív začal akceptovať RA v MŠ; RA boli mostom medzi komunitou a majoritou, rodičia mali väčšiu dôveru voči MŠ. Róm sa potrebuje presvedčiť na vlastné oči alebo zo skúseností od Róma, nie od Neróma. Kým to nepovedala Rómka, že to videla na vlastné oči, tak to nepomohlo.*“ (L4)

7.1 SPOLUPRÁCA S OSTATNÝMI POMÁHAJÚCIMI PROFESIAMI V RÁMCI TAKE AWAY BALÍKA

V niektorých obciach bola veľmi dobrá spolupráca rodičovských asistentov s ostatnými členmi pomáhajúcich profesií zapojenými do národných projektov Take Away balíka, najmä terénnymi sociálnymi pracovníkmi, pracovníkmi komunitného centra a asistentmi podpory zdravia. V jednej z obcí RA a TSP z vlastnej iniciatívy urobili v roku 2022 bezplatný dvojtýždňový tábor pre deti z komunity s rôznymi aktivitami a výletmi, veľmi dobrá bola aj spolupráca s rodičmi. Tábor bol bezplatný vďaka finančnej podpore, ktorú získali organizátorky RA a TSP. V obciach, kde sa s deťmi pracovalo v komunitnom centre, na aktivitách participovali aj pracovníci komunitného centra: *„Tam nie je problém, že by nechodili do škôlky, deti tam radi chodia. Ale oni to vyhodnotili, že nepotrebujú ich [deti a rodičov] viac motivovať, lebo oni tie deti majú v MŠ pekne podchytené. Oni pracujú, čo sa dá. Tam je v jednej takej časti aj KC a TSP, ako keby na jednom dvore. Tam je to takto zменеžované, podchytené. Ale že by niekto šiel do komunity a robil individuálnu činnosť, tak toto nie. Tam je veľa tých detí a tam veľa robí tá odborná [pracovníčka], 3 asistentky, ale nie je to tak, že by tam bol RA a vykonával prácu s rodičmi v KC alebo v rodinách. Tam keď niečo treba, zavolajú si rodiča a robia s ním priamo v MŠ.“ (RK8)*

V niektorých prípadoch lektorky z priamych pozorovaní v teréne a v MŠ, z rozhovorov s RA aj pedagógmi zistili, že v niektorých MŠ boli rodičovské asistentky využívané na iné, než zmluvne dohodnuté práce (napr. na kosenie trávy, upratovanie): *„Som si všimla, že v niektorých obciach využívali RA v MŠ ako také pomocníčky na všetko, dones, urob... niekde teda RA brali ako prítiaž; Je potrebné školiť celé inkluzívne tímy... Nie všetky riaditeľky boli naklonené projektu, brali to ako záťaž.“ (L3)*

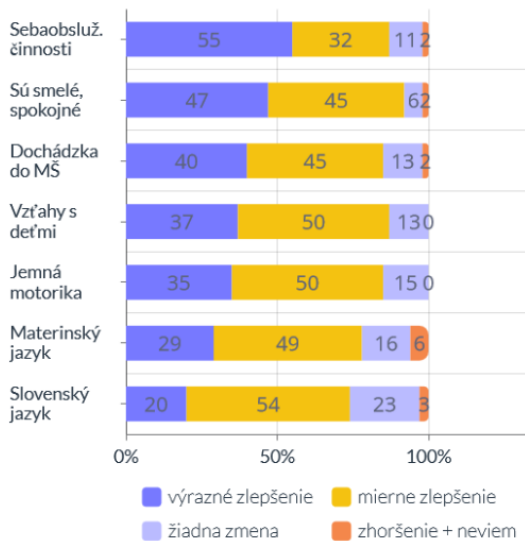
8. HODNOTENIE EFEKTOV PRÁCE RODIČOVSKÉJ ASISTENTKY/-A NA ZRUČNOSTI DETÍ

Efekt práce RA na zručnosti detí hodnotili nezávisle KIV aj RA. Zhodujú sa v tom, že rozvoj jednotlivých zručností detí je najvýraznejší v oblastiach: smelosť a sebadôvera detí, samoobslužné činnosti, vzťahy s ostatnými deťmi, jemná motorika a dochádzka do MŠ. RA hodnotili aj deti mimo MŠ, s ktorými pracujú v komunite, pričom u nich prevažuje mierne zlepšenie v jednotlivých oblastiach.

RA priebežne dokumentovali zručnosti detí, vytvárali portfólia, v ktorých zhromažďovali výsledky práce detí (pracovné listy, výtvarné práce), robili foto a videodokumentáciu práce s deťmi, ktorú zverejňovali v FB skupine Spolupráca s rodinami.

KIV pozitívne hodnotia, že RA si vybudovali dobrý vzťah s deťmi, pomáhajú preklenúť jazykovú bariéru, zlepšiť komunikáciu medzi rodičmi a MŠ, riešiť záležitosti zdravia a hygieny. Sprevádzaním detí, tam kde je to potrebné, pomáhajú RA zlepšiť dochádzku detí do MŠ. Dištančná výuka počas lockdownu fungovala aj vďaka veľkému zapojeniu RA.

Graf 7: KIV hodnotia, ako sa zmenili zručnosti detí, s ktorými pracuje RA (šk. rok 2022/23)



Zdroj: Online prieskum KIV, 2022

Podľa vyjadrenia respondentov je najsilnejšou motiváciou pre rodičov posielat' deti do MŠ viditeľný výsledok práce s deťmi – deti vedia lepšie komunikovať, vedia po slovensky, sú sebedomejšie, poznajú farby, čísla; „...ten výsledok práce, keď vidia, že deti vedia básničky, chytajú sa s farbami, číslami, vedia sa lepšie prejavit', komunikovať, tešia sa na spoluprácu s nami. Toto ich asi ženie dopredu, aj samotných rodičov, že sa chcú stretávať.“ (RA1)

Respondentky evaluácie (koordinátorky inkluzívneho vzdelávania a lektorky) pozitívne hodnotia pokrok a pripravenosť na školu u detí, s ktorými sa dlhodobo pracuje v MŠ: ... tie deti, s ktorými pracovala, vedeli, čo ich čaká a tešili sa do MŠ... U našich detí, ktoré chodia od 3 rokov, tam vidieť tie výsledky. Je to úplne inak pripravené dieťa, ako to, ktoré nastúpi posledný rok pred ZŠ. Povedzme prvé mesiace sa adaptuje, má problémy

s jazykovou bariérou, kdežto deti, ktoré chodia od 3 rokov, sú výborne pripravené... vidieť, že tá príprava už doma je pre deti prospešná. Vedie ich ku komunikácii v slovenskom jazyku, pre nás je úžasné, ak dieťa ovláda slovenčinu.“ (KIV4); A niektorí (deti) sa tak dobre rozbehli s tými stimuláciami, že predbehli aj tých bielych. Dozreli, celé to ich vnútro, pozornosť, aj pamäť, veľmi dobre postúpili. V jemnej motorike sú niektorí až excelentní. Takže je to veľmi dobré, super, som na nich veľmi hrdá. (RA3).

Nie je to však len vzdelávanie, ale aj sociálne a hygienické návyky, ktoré deti v MŠ získavajú: „Ja som aj [školský] špeciálny pedagóg, a vidím, že je veľký rozdiel u detí, ktoré prichádzali do MŠ a niekto sa im predtým venoval, oproti tým, kde sa im nikto nevenoval. Keď sa PRIM skončí, môžeme začať odznova. (L1); My to vidíme, keď poobede tie deti vybehnú do tej osady, tam končí všetko. Je dobré, keď sú deti v tej MŠ čo najviac.“ (KIV4)

9. PRÍNOS PRÁCE RA V KOMUNITĚ A MATERSKEJ ŠKOLE

RESPONDENTI EVALUÁCIE POVAŽUJÚ RA ZA KLÚČOVÚ OSOBU INKLÚZIE RÓMSKEJ A NERÓMSKEJ KOMUNITY:

- **RA je dôležitým „spojovníkom“ medzi lokalitou, kde žijú ľudia z MRK a MŠ,** prepája komunikáciu pedagógov s rodičmi nielen odstránením jazykovej bariéry: *„...mne veľmi pomohlo, že je RA z osady, že mi vysvetlila, prečo takto jednajú, prečo toto odmietajú, prečo toto prijímu, čiže pozná zázemie tých rodín, má opodstatnenie v škôlke ten RA“ (KIV4);* ale aj v sprostredkovaní citlivých tém. RA, ktorá pochádza z komunity, pozná rodiny a ich problémy, dokáže pedagógom sprostredkovať informácie o deťoch materskej školy, napr. pri neprítomnosti dieťaťa v MŠ, umožňuje im porozumieť problémom detí a rodín z komunity a zároveň rodičov informuje o tom, čo deti v MŠ robia, ako dieťa napreduje a pod.: *„RA je veľmi dôležitý, najmä čo sa týka rodičov. Rodičia sú prístupnejší, RA sprostredkúva naše požiadavky, neberú to tak tragicky, keď napríklad s RA odošleme domov dieťa s pedikulózou. Viac ich uráža, keď im to povie pani učiteľka.“ (KIV5)* Prínosom k odstráneniu hlavne jazykovej bariéry je aj snaha niektorých pedagógov zvládnuť komunikáciu s deťmi a rodinami v rómskom jazyku: *„... aby videli, že aj my sa snažíme, ja som ukončila kurz rómskeho jazyka, viem aspoň niečo povedať po rómsky.“ (L4)*
- **Cez prácu s deťmi sa mení pohľad verejnosti na spoločné fungovanie rómskych a nerómskych detí a rodín:** *„ako najpozitívnejšie z projektu vnímam to, že sme dostali pomoc od odborných zamestnancov a asistenta učiteľa (RA). Pomohol učiteľkám, ale najmä tým deťom socializovať sa, a ten pohľad verejnosti sa začal spozitívňovať. Tou spoluprácou sme sa začali zviditeľňovať, začali sa odbúrať rozdiely medzi deťmi hlavne, ale aj medzi rodičmi.“ (KIV2)* RA prepája dva svety – materskú školu a rodiny z komunity, pomáha odbúrať predsudky na oboch stranách – u rodičov aj pedagógov.
- **Rodičovskí asistenti iniciovali alebo pomáhali organizovať spoločné aktivity** rómskych aj nerómskych detí a ich rodičov, v MŠ aj mimo nej. Spoločné aktivity sa realizujú v tých MŠ, kde sú zmiešané triedy,

alebo pri návziku a vystúpeniach pre verejnosť (napr. vystúpenie pre dôchodcov), alebo pre iné triedy MŠ: „V škôlke robíme všetko spoločne, aj program nacvičujeme spolu, ale mimo MŠ len rómske deti.“ (RA6) V PRIM II boli zaradené aj obce, kde sú segregované lokality a materskú školu navštevujú výlučne rómske deti: „My máme u nás čisto rómsku MŠ, naše deti sa nestýkajú s nerómami. Pracujeme len s rómskymi deťmi.“ (RA5); „...u nás nerómovia nebyvajú.“ (RA2)

- **RA pomáha rodičom naučiť sa, ako pomáhať svojim deťom pri vzdelávaní:** „V domácom prostredí ona s nimi pracuje za účasti rodičov... Ten RA pomáha rodičom, niektorí nevedia dobre čítať... voviesť ich do roly pomocníka dieťaťa pri domácom vzdelávaní. To vidím ako veľkú pomoc.“ (KIV5) Možnosť pozorovať svoje deti pri vzdelávacích aktivitách v prostredí komunity podnecuje rodičov k záujmu o vzdelávanie nielen ich vlastných detí, ale aj o vlastné vzdelávanie a sebarozvoj: „...zo začiatku rodičia nemali záujem, ale teraz chodia, aj oteckovia, sú nepracujúci a sú nadšení. V MŠ nemajú možnosť sedieť a pozerieť na dieťa, ale tu v KC ju majú. ...občas mi s aktivitami pomáhajú aj pracovníci KC, ...prepájame aktivity aj s KC.“ (RA2).
- **Väčší počet pracovníkov v materskej škole (vrátane RA) umožňuje venovať sa deťom aj individuálne, podľa potrieb detí:** „Projekt ukázal, že sa dá pracovať rovnocenne s každým dieťaťom, ale je na to potrebný tím ľudí, hlavne odborníkov na požadovanej úrovni a určite najdôležitejšie je, aby to bolo legislatívne podložené, aby to vyšlo od štátu, zo zákona (KIV4); budovať sociálne a hygienické návyky detí, ktoré pravidelne navštevujú MŠ: „je veľkým pozitívom, že s týmito deťmi pracuje viac ľudí.“ (KIV6) „...vďaka [pedagogickým] asistentom a teraz aj vďaka RA sa nám podarilo prepojiť tú rodinu s MŠ, viac s tými rodičmi komunikovať a naozaj tento rok vidíme aj také pozitíva na MŠ padajú, že sú rodičia celkom nadšení. ...tie deti sa naučili rozprávať po slovensky, že sa naučia veľmi veľa básničiek, pesničiek, čo je také v MŠ normálne, ale oni sa z toho veľmi tešia. Naozaj ten tím ľudí, čo tu pracuje, je nás viac a môžeme sa viac tým deťom venovať a individuálne k nim pristupovať.“ (KIV1)
- **Pravidelná práca rodičovským asistentom umožňuje, aby získali sebadôveru a autoritu v komunite:** „Ak je žena dlhodobo nezamestnaná, toto je pre ňu adekvátne zamestnanie, lebo robí, to čo vie, čo robí bežne,

v čom si je istá – vonku komunikuje s rodičmi, pracuje s detičkami – každá matka má v sebe materinský cit, takže vie s tými detičkami pracovať, hrať sa.“ (L1)

- **Zamestnávanie rodičovských asistentov** a znížené požiadavky na vzdelanie umožňujú viacerým členom komunity uchádzať sa o prácu RA a podporiť tak zamestnanosť Rómov a Rómok z vylúčených komunit. Častokrát je to pre nich prvá pracovná skúsenosť a prvé dôstojné zamestnanie: *„Potrebujú čas, aby sa naučili tú prácu vykonávať, aby zapadli do toho kolektívu, aj ten kolektív MŠ ich musí prijať, lebo aj pre nich to je novota“. (RK7)* *„Ja by som videla prínos v tom, že by vzniklo viac pracovných pozícií. Pretože naši Rómovia nepracujú. Keď sme robili konkurz na RA, mali sme veľa záujemcov. Čiže by sa vytvorili nejaké pracovné možnosti pre nich. Naša RA je šťastná, že chodí do práce, má prácu, možno to by bola cesta zamestnať tých Rómov, aby pracovali pre svoje deti v tých MŠ.“ (KIV4)* Okrem zamestnania a pravidelného príjmu majú RA možnosť priebežne sa vzdelávať (rôznymi formami): *„Tento projekt tých mladých ľudí nabáda k tomu, že keď sa dostanú do pracovného pomeru, máš nejaké práva, ale aj povinnosti. Dostávajú sa na vyšší stupeň a získavajú autoritu v komunite, berú ju ako učiteľku. To sú pozitívne vplyvy.“ (L2)*
- Vedenia viacerých materských škôl, v ktorých pôsobia RA, potvrdili prínos tejto pozície aj v dotazníkoch. Viaceré KIV zdôrazňovali, že táto pozícia by mala byť nevyhnutnosťou pre MŠ s rómskou komunitou a vďaka nim dokážu prekonávať jazykovú bariéru a majú aj bližšie k rodičom: *„Ak nebudú v MŠ rodičovskí asistenti, práca s deťmi z dôvodu jazykovej bariéry bude veľmi ťažká.“ (KIV-D-45)* *„Rodičovská asistentka je veľmi nápomocná. Máme bližšie k rodičom a každý vzniknutý problém sa rieši promptne a často úspešne.“ (KIV-D-33)*

Vyjadрили tiež nádej, že tieto pozície ostanú v MŠ natrvalo: *„...chcem poďakovať za možnosť pracovať v projekte a verím, že podobnou formou bude pokračovať, nakoľko v prípade absencie pedagogických asistentov, RA a aj školského špeciálneho pedagóga bude práca veľmi, veľmi náročná a nevládneme ju v takej kvalite, ako je v súčasnosti. Jediný problém, s ktorým si nevieme rady - je neplatenie poplatkov a s tým spojená absencia v dochádzke.“ (KIV-D-19)*

10. MOŽNÉ RIZIKÁ PRI ZARADENÍ POZÍCIE RA DO PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

Respondenti fokusových skupín identifikovali niekoľko problémových oblastí, ktoré súvisia s prácou rodičovských asistentov v materskej škole a komunite a môžu negatívne ovplyvniť začlenenie pozície RA do predškolského vzdelávania.

- **Nevhodný výber RA:** ak uchádzač nespĺňa kvalifikačné podmienky dané projektom (problematická gramotnosť; nedôslednosť a slabá disciplína RA; chýbajú predpoklady RA na komunikáciu a spoluprácu s ostatnými členmi inkluzívneho tímu): *„Potom som mala osôbku, čo sa na pohovore javila celkom OK, ale zistila som, že nevie čítať, písať. Ona si pripravila všetko, meno, adresu, všetko sa to nejak naučila, ...ale zistila som, že nevedela komunikovať s rodičmi. Ďalšia nedávala vedieť, že nepríde do práce, tam bol problém s disciplínou. To sú také veci, ktoré musíme postupne riešiť – dáme šancu, pomôžeme, vysvetlíme, ale keď to nejde, tak to nejde. My máme trpezlivosť, vysvetľujeme, ale potrebujeme niekoho, kto bude naozaj robiť, možno sa hodí na inú prácu, ale na túto pozíciu nie.“ (RK8)*
- **Nevhodný postup samosprávy a možný konflikt záujmov pri výbere RA:** *„Problémom je, ak ako RA prijmú niekoho z rodiny, ktorý nemá absolútne vzdelanie, dokonca nevedeli písať. A nevedeli pochopiť, že keď už sú zamestnancami na TPP, musia chodiť pravidelne do práce... Museli sme im vysvetliť, že sú povinnosti zamestnanca, ktoré plnia nerómovia a musia aj Rómovia.“ (L5) „Niekd sa RA menili viackrát, striedali sa tam rodinní príslušníci, manželka, sestra, atď. Mysleli si, že tam budú len vedené, ale nebudú mať žiadne povinnosti.“ (L2)*
- **Slabý záujem o pozíciu RA v niektorých obciach (na pohovor príde jeden záujemca z komunity, resp. žiadny):** *„Napríklad aj keď príde na pohovor jedna asistentka je to ťažké. Tak sme sa dohodli, že dáme šancu...“ (RK8) „Ja napríklad zo 17 obcí nemám 10 RA, odpadli mi obce, ktoré sú možno také integrovanejšie, nepocitujú tie problémy s tou komunitou, a jednotriedky, kde v jednej triede je napríklad ten riaditeľ, učiteľka, potom je tam odborný zamestnanec náš, potom PA, a to v jednej triede – odmietali*

(RA) aj kvôli tým priestorom“. (RK3)

- RA pracuje v MŠ, **ale odmieta pracovať v komunite**: „*Niekedy nie je ochotná odniesť dieťa na stimuláciu a príde sa 3x opýtať, že zabudla meno dieťaťa. Alebo do komunity nepôjde, lebo nechce, tak potom taká práca nemá zmysel.*“ (RK8)
- **Nedostatočné kapacity materských škôl a chýbajúce priestory na prácu** RA s rodinami a s deťmi v komunite (chýba komunitné centrum; domáce prostredie detí neumožňuje zrealizovať naplánované činnosti; materská škola nemá dostatok priestorov na realizáciu komunitných aktivít RA s deťmi a rodičmi): „*[pozície RA] tiež nemám obsadené tam, kde sú jednotriedky, a je tam len napríklad 5 rómskych detí, čiže nemajú ich ani kde dať. Stále vezmú len predškolákov.*“ (RK2)
- **Nízky záujem časti obcí** o zamestnávanie RA (napr. kompetentní nepovažujú vzťahy s rómskou komunitou v obci za problematické): „*Niektoré [MŠ], ktoré nemám obsadené, je to z týchto dôvodov: priestorové alebo hovoria, že to nepotrebujú, a nedá sa to; ale podľa mňa vždy by sa dalo, keď sa chce.*“ (RK2); „*A to bol ten najväčší problém pri výbere RA, lebo tie riaditeľky mali v tomto problém, že základné vzdelanie, a nevedeli si [KIV] predstaviť, ako ten RA s takýmto kvalifikačnými predpokladmi bude vykonávať tú prácu s rodinou. Ale teraz to vnímajú pozitívne, hlavne s tou novou pozíciou [lektora – mentora]. Vedia, že sa im niekto bude hlbšie venovať.*“ (RK4)
- **Nedostatočná informovanosť** vedenia obce aj samotných uchádzačov o úlohe rodičovského asistenta: „*Niektoré novo zapojené obce majú problém zorientovať sa, čo robí RA, ako je to s papiermi.*“ (RK2)
- Majorita má predsudky a nemá záujem o zamestnanie rómskeho rodičovského asistenta: „*V jednej MŠ sú výlučne nerómske deti... oni nezamestnajú Rómku, lebo budú pozerat', čo robí s ich deťmi... mali sme tam aj škaredé výmeny názorov.*“ (RK2) „*Či je prijatý RA, záleží aj od toho KIV, ktorý je na tom výberovom konaní. Stalo sa, že obec povedala, že ak to nebude Neróm, tak to nebude nikto.*“ (L2)
- **Časovo obmedzený projektový charakter aktivít** na pomoc sociálne vylúčeným rómskym komunitám (tu konkrétne v oblasti predškolského vzdelávania detí) **neumožňuje udržať dosiahnuté výsledky** práce inkluzívnych tímov PRIM I a PRIM II: „*Je jedno pod akým ministerstvom*

to bude. Ale akonáhle sa všetko, čo sa robilo v PRIME, prestane, všetky čo sme tu si môžeme povedať, že sme stratili 4 roky života, naša práca vyjde navnivoč a môžeme začať opäť od nuly. Lebo pri deťoch platí opakovať, opakovať, a pri rómskych deťoch to platí stonásobne. Čo rodičovi poviem vo dverách, si za 5 minút nepamätá. Ale čo zažije dnes, si pamätá ešte aspoň tri dni. Keď prestaneme, sme opäť tam, kde sme prestali byť. A začíname odznova.“ (L4)

11. ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Na základe našich zistení z rozhovorov a fokusových skupín s respondentmi, ako aj kvantitatívnych údajov vyplýva, že pozícia rodičovského asistenta prináša viacero druhov významných prínosov pre deti z MRK, inkluzívne tímy materských škôl, ako aj pre širšiu rómsku i nerómsku komunitu obce.

Podľa hodnotenia ostatných respondentov si RA celkovo vybudovali dobrý vzťah s deťmi a prispeli k tomu, že sa zlepšila ich smelosť a sebadôvera, samoobslužné činnosti, vzťahy s ostatnými deťmi, jemná motorika aj ich dochádzka. Veľký prínos RA spočíval v zlepšení komunikácie MŠ s rodičmi, prekonávaní jazykovej bariéry a poskytnutí názorného príkladu, ako môžu rodičia pomôcť deťom pri vzdelávaní. Osobitnú úlohu zohrali RA počas dištančného vyučovania v súvislosti s pandémiou COVID-19, keď pomáhali s prácou detí priamo v komunite a prostredníctvom pracovných listov. Prínos pozície RA sa premietol aj do osobného rozvoja samotných RA – asi pätina z nich popri práci pokračuje v ďalšom formálnom štúdiu. RA prispeli vo viacerých lokalitách aj k zlepšeniu vzťahov medzi rómskou komunitou a majoritou a stali sa určitým vzorom pre ostatných.

Vzhľadom na to, že projekt PRIM II (a PRIM I) majú niekoľkoročnú históriu, počas priebehu sa vyskytli samozrejme aj viaceré problémy a prekážky na rôznych úrovniach, ktoré je potrebné reflektovať pri ďalšom pokračovaní práce RA. Na základe toho formulujeme odporúčania na úrovni pozície RA, ako aj na úrovni projektu a systémovej úrovni v súvislosti s pozíciou RA.

Výber RA

- Overovať funkčnú gramotnosť uchádzačov o pozíciu RA, najmä schopnosť dobre čítať a písať a komunikovať v jazyku komunity ako aj v slovenskom jazyku. Zachovať podmienku ukončeného základného vzdelania a podporovať zvyšovanie kvalifikácie.
- Do procesu výberu RA by sa mali ideálne zapojiť zástupcovia obce, MŠ

a regionálni koordinátori.

- Pri výbere je potrebné uchádzačov oboznámiť s náplňou práce a jej rozvrhnutím medzi MŠ a komunitu, účasťou na školeniach a právami a povinnosťami, ktoré vyplývajú z tejto pracovnej pozície.

Vzdelávanie RA

- Hoci si pandémie COVID-19 počas projektu PRIM II vynútila v určitej dobe nahradenie prezenčných školení online formou, odporúčame realizovať vstupné inštruktážne školenia RA prezenčne, ideálne vo forme jednodňového podujatia, aby bolo dostupné pre RA.
- Optimálne je interaktívne vzdelávanie s využitím rolových hier a nácviku modelových situácií so spätnou väzbou. Tento typ tréningových metód je veľmi účinný, ak účastníci vzdelávania nemajú dostatočnú odbornú prípravu a pedagogické zručnosti. V príprave RA je dôležitý aj intenzívny nácvik komunikačných zručností a metodických postupov pre prácu s rodičmi.
- Potrebná je tiež pravidelnosť priebežného vzdelávania, ideálne raz mesačne s praktickými ukážkami a zdieľaním skúseností.

Priebežná podpora RA pri práci

- Harmonogram práce RA bol v projekte PRIM II dobre ukotvený do prostredia materskej školy. V niektorých prípadoch sa zaviedli účinné postupy fungovania celého inkluzívneho tímu aj so zapojením RA: spoločné plánovanie aktivít a následná spätná väzba, hodnotenie pokroku detí a plánovanie intervencií jednotlivými členmi tímu.
- Spolupráca s učiteľkami MŠ, možnosť pozorovať ich pri práci a získať od nich rady sa ukázala byť ako kľúčová forma priebežnej podpory a odborného rozvoja RA. Každodenný kontakt, možnosť učiť sa pozorovaním v prostredí MŠ poskytovali RA cenné skúsenosti, ktoré mohli potom využiť pri práci s deťmi priamo v komunite.
- Hoci bola realizovaná v menšom rozsahu, ako veľmi prínosná sa ukázala aj mentoringová podpora zo strany lektoriek priamo v lokalite RA. Poskytovanie spätnej väzby RA, pozorovanie jej/jeho práce priamo v lokalite a komunikácia s celým inkluzívnym tímom je pre úspešné pôsobenie RA kľúčová.

- Plánovanie a hodnotenie aktivít RA zo strany KIV prispievajú k tomu, aby pozícia RA bola prínosom. Osvedčilo sa využívanie denníkov RA, ako aj pravidelné plánovanie aktivít a pomôcok a následná spätná väzba zo strany KIV/učiteľiek MŠ. Takisto vedenie portfólií prác detí, fotodokumentácia aktivít RA s deťmi.

Informovanie o projekte, zdieľanie skúseností

- Dobré informovanie o pozícii RA a celkovo o projekte je dôležité pre samotné zapojenie obcí do projektu a vyžaduje veľa úsilia zo strany projektového tímu.
- V prípade už zapojených obcí a MŠ je tiež dôležité priebežné informovanie o administratívnych i odborných témach. Pozícia regionálnych koordinátorov, ktorí pokrývali určené lokality, a ich individuálna komunikácia s obcami, MŠ i RA bola kľúčová pre efektívny beh projektu.
- Počas projektu PRIM II využívali RA online platformu (FB skupinu) na zdieľanie skúseností a fotodokumentáciu podujatí a aktivít s deťmi. Zdieľanie skúseností možno odporúčať aj na ďalších úrovniach, napr. medzi KIV, odbornými zamestnancami a pedagogickými asistentmi a možno ho realizovať aj v rámci pravidelných školení.

Systémové odporúčania

- Napriek úsiliu aktérov projektu aj samotných MŠ, určité systémové prekážky limitovali dosiahnutie väčšieho prínosu pre vzdelávanie detí z MRK.
- Patrili k nim kapacitné obmedzenia, keď viaceré MŠ zapojené do projektu nedokázali prijať všetkých uchádzačov o povinné predprimárne vzdelávanie. Zvýšenie kapacít MŠ v konkrétnych lokalitách je nevyhnutným predpokladom podpory vzdelávania detí z MRK.
- Okrem toho, dochádzku detí negatívne ovplyvňujú aj poplatky za stravu a MŠ: po zrušení plošných dotácií na stravu sa zhoršila dochádzka detí z rodín, ktoré si nedokázali zaplatiť poplatok za stravu na celý mesiac. Opätovné zavedenie tohto opatrenia na konci šk. roka 2022/23 má veľký potenciál dochádzku detí do MŠ zlepšiť.
- Pozície vytvorené v rámci projektu PRIM II majú časovo obmedzený charakter. Vytvára to neistotu na strane MŠ a pôsobí demotivačne aj

na pracovníkov na týchto pozíciách. Zaradenie pozície rodičovského asistenta, ako aj odborných zamestnancov a pedagogických asistentov, do systému pôsobenia a financovania materských škôl by pomohlo dosahovať udržateľné prínosy pre deti z MRK a stabilizovať ľudí s potrebnou kvalifikáciou v MŠ. Novelou školského zákona v máji 2023 sa postupne zavádzajú v rokoch 2024 – 2026 nárokovateľné podporné opatrenia, ktorých súčasťou sú pozície pedagogických asistentov a školských podporných tímov (školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a i.)¹

¹ Zároveň od septembra 2023 bude realizovaný národný projekt Podpora pomáhajúcich profesií 3, v ktorom budú pokračovať všetky pozície z NP PRIM II. Cieľom projektu je udržať ľudské kapacity do momentu adekvátneho spustenia nárokovateľných podporných opatrení.

12. PRÍLOHA A: METODIKA KVALITATÍVNEHO A KVANTITATÍVNEHO ZBERU ÚDAJOV PRI EVALUÁCIÍ

Na začiatku projektu PRIM II sa uskutočnili rozhovory s relevantnými členmi projektového manažmentu PRIM II so zadaním rámca evaluácie, ktorým bolo zodpovedanie počiatočnej evaluačnej otázky: Aký je dopad práce rodičovského asistenta na záujem rodičov z MRK o predškolské vzdelávanie ich detí.

Časový plán zberu, analýzy a spracovania údajov bol revidovaný vzhľadom na obmedzenia súvisiace s rôznymi ochoreniami (najmä COVID-19) celkovo na Slovensku alebo v konkrétnych lokalitách, čo neumožnilo realizovať v teréne všetky pôvodne naplánované individuálne a skupinové rozhovory s respondentmi evaluácie. Viaceré plánované rozhovory a fokusové skupiny boli nakoniec realizované online. Tento formát poskytol najlepšiu dostupnosť respondentov z geograficky rozsiahleho územia.

12.1 KVALITATÍVNY PRIESKUM: VÝBER A CHARAKTERISTIKA RESPONDENTOV

V rámci evaluácie boli realizované rozhovory s respondentmi pôsobiacimi na rôznych pozíciách v projekte PRIM II. Pri výbere respondentov bola využitá metóda zámerného výberu, kritériami výberu boli dĺžka praxe respondenta v danej oblasti projektu a jeho ochota zapojiť sa do evaluácie. V kontexte zámerov a možností evaluácie a pre potreby kvalitatívnej analýzy bolo vybratých 5 skupín respondentov; výber respondentov zabezpečili 9 regionálni koordinátori:

- 9 regionálnych koordinátorov (RK1 – RK9)
- 5 koordinátoriek inkluzívneho vzdelávania (KIV1 – KIV7)
- 9 rodičovských asistentov (RA1 – RA9)
- 5 lektoriek (L1 – L5)
- Rodičia detí z 3 komunit

Evaluačným nástrojom na zodpovedanie evaluačných otázok boli použité metódy polo-štruktúrovaných individuálnych aj skupinových rozhovorov a fokusových skupín.

Online rozhovory a fokusové skupiny sa realizovali v dvoch fázach, prvá v období január 2022 až jún 2022, druhá fáza rozhovorov sa uskutočnila v čase november 2022 až apríl 2023. Osobné skupinové rozhovory s rodičmi detí sa realizovali in situ v 3 lokalitách (Prešovský, Košický a Trnavský kraj).

Termíny a dĺžka trvania rozhovorov a fokusových skupín:

- Fokusová skupina s regionálnymi koordinátormi:
 - Fokusová skupina1: 27.1.2022 (8 respondentov); 120 min.
 - Fokusová skupina2: 10.11.2022 (8 respondentov); 60 min.
- Skupinový rozhovor s rodičmi detí z MRK:
 - Prešovský kraj: 14.6.2022 (5 respondentiek); 30 min.
 - Košický kraj: 15.6.2022 (5 respondentiek); 55 min.
 - Trnavský kraj: 27.4.2022 (4 respondentky), 90 min
- Fokusová skupina s rodičovskými asistentmi/asistentkami:
 - Fokusová skupina1: 28.4.2022 (1 respondent + 8 respondentiek); 100 min.
 - Fokusová skupina2: 15.12.2022 (3 respondentky); 90 min.
- Fokusová skupina s koordinátorkami inkluzívneho vzdelávania:
 - Fokusová skupina1: 22.4.2022 (7 respondentiek); 120 min.
 - Fokusová skupina2: 25.11.2022 (5 respondentiek); 90 min.
- Individuálne rozhovory a fokusové skupiny s lektorkami:
 - Individuálny rozhovor s lektorkami: 3.5.2022 (1 respondentka); 35 min.
 - Individuálny rozhovor s lektorkami: 24.5.2022 (2 respondentky); 52 min.
 - Fokusová skupina s lektorkami: 12.1.2023 (4 respondentky); 90 min

12.2 METÓDY ZÍSKAVANIA A SPRACOVANIA KVALITATÍVNYCH DÁT

Otázky individuálnych a skupinových pološtrukturovaných rozhovorov sa odvíjali od cieľov evaluácie a evaluačných otázok a boli spracované vo forme scenárov pre vedenie rozhovorov.

Z online rozhovorov boli vyhotovené audiozáznamy aj videozáznamy, z ktorých boli pre potreby obsahovej analýzy dát spracované doslovné prepisy záznamov, s anonymizovaným priradením kódu každému z respondentov (sú dostupné u manažmentu PRIM II).

V obsahovej analýze výstupov z rozhovorov boli jednotkou analýzy výroky/odpovede respondentov na otázky, kódovacie kategórie korešpondovali s cieľmi evaluácie a odrážali špecifiká každej z piatich skupín respondentov a štruktúru rozhovorov. Subjektívne výpovede respondentov z rozhovorov sú v záverečnej správe interpretované aj v kontexte dát z kvantitatívneho prieskumu.

12.3 Metódy získavania a spracovania kvantitatívnych dát

V rámci evaluácie sme využili viacero foriem kvantitatívneho zberu údajov. Dotazníkové zisťovanie sme realizovali opakovane v rámci dvoch školských rokov projektu cez anonymné online dotazníky pre koordinátorky inkluzívneho vzdelávania a rodičovské asistentky (marec – apríl 2022, december – január 2023). Dotazníky boli k dispozícii formou online prepojenia a v prípade potreby ich pre RA pomohli sprostredkovať a odoslať regionálni koordinátori. Vyplnenie dotazníkov bolo anonymné a dobrovoľné, miera návratnosti bola 80 % pre RA a 73 % pre KIV. Cieľové online dotazníky boli určené všetkým 9 regionálnym koordinátorom (január 2022).

Prehľad realizovaných online dotazníkov a počty respondentov:

- Online dotazník pre regionálnych koordinátorov
 - január 2022, 9 respondentov

- Online dotazník pre rodičovské asistentky/asistentov
 - marec – apríl 2022, 73 respondentov
 - december 2022 – január 2023, 81 respondentov
- Online dotazník pre koordinátorky inkluzívneho vzdelávania
 - marec – apríl 2022, 99 respondentov
 - december 2022 – január 2023, 97 respondentov

Údaje z dotazníkov boli štatisticky spracované a analyzované.

V dotazníkoch sme sa zamerali na zmapovanie práce RA, ich prípravy na túto prácu, spoluprácu inkluzívnych tímov, ako aj ťažkosti pri realizácii projektu. V prípade niekoľkých tematických okruhov sme štatisticky porovnávali určité skupiny respondentov. Napríklad sme konfrontovali pohľad RA s KIV pri overovaní, v akých oblastiach sa zmenili zručnosti detí, s ktorými pracujú RA, alebo aké sú dôležité predpoklady pre dobrý výkon práce RA. Tiež sme porovnávali potreby a postoje KIV z materských škôl, v ktorých pôsobí RA, s tými, kde RA nepôsobí. Štatisticky významné zistenia prezentujeme v analýze.

Využili sme tiež údajové databázy CVTI SR o jednotlivých materských školách na dokumentáciu vývoja počtu detí v projektových MŠ. Interné prehľady projektu PRIM II za jednotlivé lokality nám poslúžili na dokumentáciu zapojenia RA do projektu v rámci jednotlivých lokalít, dĺžku pôsobenia a fluktuáciu.

AUTORKY

Eva Ďuríková (1954) po ukončení štúdia psychológie na FFUK pôsobila ako poradenský psychológ pre deti a mládež. Od roku 1994 sa dlhodobo venovala vzdelávaniu dospelých, prevažne učiteľov a pracovníkov neziskových organizácií ako trénerka, metodička a supervízorka v oblastiach predškolského vzdelávania (s primárnym zameraním na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia), inkluzívneho vzdelávania, životných zručností a finančnej gramotnosti (Step by Step program; Rozvoj životných zručností u detí a mládeže; Myslím ekonomicky). V rôznych pozíciách spolupracovala na viacerých národných aj medzinárodných projektoch (European Consultants Organization: Better Conditions for Roma Self-Realization in Education System ako trénerka a konzultantka; Matra Project: Building Civil Society through Children and Youth ako trénerka a supervízorka; Roma Education Initiatives ako koordinátorka. Ako evaluátorka a výskumníčka sa podieľala na projektoch Aflatoun (evaluácia pilotného projektu finančnej gramotnosti Aflatot); na PRIM I a PRIM II (evaluácia spolupráce rodiny a komunity) a v ESF projekte Otvorená škola ako učiacia sa organizácia. Je spoluautorka niekoľkých metodických publikácií, zameraných na vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komúní.

Kontakt: edurikova@centrum.sk

Martina Kubánová (1977) pôsobí ako evaluátorka, výskumníčka a prekladateľka. Venuje sa najmä témam financovania vzdelávania, vzdelávania marginalizovaných rómskych komúní a dopadom súkromného doučovania. Spolupracovala na monitorovaní a evaluácii viacerých národných a medzinárodných projektov, napr. A Good Start I a II, Progress, Superar, realizovala kvalitatívny výskum pre projekt To dá rozum, ako konzultantka spolupracovala s viacerými inštitúciami v oblasti školstva. Vysokoškolské vzdelanie získala na Ekonomickej univerzite a vyštudovala Aplikovanú ekonómiu na Academia Istitopolitana Nova.

Kontakt: kubanova.martina@gmail.com



Práca s deťmi v prirodzenom prostredí - Jasov



PRIM_čítanie rozprávok v MŠ asistentkou



Výroba adventných vencov rodičov s deťmi v MŠ



Rodičovská asistentka pri stimulácii dieťaťa - Jasov



Deti z MŠ na zážitkovej aktivite
"Cesta do praveku"



Deti z MŠ na návšteve ZOO
v Stropkove"



Deti z MŠ v sabinovskom kine

Názov:

Pôsobenie a prínos rodičovských asistentov pre rozvoj
inkluzívnej materskej školy – Evaluačná
správa z Projektu Inklúzie v Materskej škole (NP PRIM II)

Vydavateľ:

Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity.

Autori:

Eva Ďuríková
Martina Kubánová

Poradie vydania:

prvé

Rok vydania:

2023

Ilustrácie:

Mgr. art. Martin Lőrincz

Grafická úprava:

MgA. Denisa Merklová

Tlač:

.....

Rok vydania:

2023

ISBN 978-80-974379-4-7

EAN 9788097437947

ISBN: 978-80-974379-4-7
EAN: 9788097437947

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore
z Európskeho sociálneho fondu v rámci
Operačného programu Ľudské zdroje.