

VIERA ŠILONOVÁ, VLADIMÍR KLEIN

**METODICKÁ PRÍRUČKA INKLUZÍVNEHO PREDPRIMÁRNEHO
VZDELÁVANIA**

Pracovná verzia

Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity

BRATISLAVA 2019

© PhDr. Viera Šilonová, PhD.

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Recenzenti:

ISBN

OBSAH

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY.....	5
2 EDUKÁCIA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLSKEJ SÚSTAVY	10
2.1 Princípy tvorby inkluzívneho kurikula na predprimárnom stupni školskej sústavy	13
3 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLSKEJ SÚSTAVY	17
3.1 Edukácia znevýhodnených detí	21
3.2 Charakteristika sociálne znevýhodneného prostredia	24
3.3 Inkluzívna edukácia v školskom systéme Slovenskej republiky	25
3.4 Inkluzívne prostredie v školskom systéme	28
3.5 Výhody inkluzívnej výchovy a vzdelávania v materskej škole	30
4 MODEL INKLUZÍVNEHO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	34
4.1 Návrh východísk, konkretizácie a špecifikácie zamerania materskej školy vo vzťahu k rómskej komunite, k materskej škole a k rôznym subjektom výchovy a vzdelávania	34
4.2 Personálne zabezpečenie inkluzívnej materskej školy	38
4.2.1 Asistent pedagóga v materskej škole	39
4.2.2 Školský špeciálny pedagóg v prostredí materskej školy	63
4.2.3 Inkluzívny tím v materskej škole	79
5 DEPISTÁŽ A STIMULÁCIU VÝVINU DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	80
6 AUTOEVALVÁCIA INKLUZÍVNEHO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	86
6.1 Autoevalvácia materskej školy	89
ZÁVER	108
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	109

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1	Postup pri realizácii rozhovoru s rodičmi	71
Príloha 2	Vzor pre vypracovanie informovaného súhlasu	74
Príloha 3a	Vzor pre usmernenie k vyplneniu sumarizačnej tabuľky po ukončení vstupnej a výstupnej depistáže	75
Príloha 3b	Sumarizačná tabuľka	76
Príloha 4	Vzor pre vypracovanie záznamového hárku	77

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1	Špecifické potreby a podmienky materskej školy, ciele výchovy a vzdelávania materskej školy	37
Tabuľka 2	Základný úväzok niektorých pedagogických zamestnancov	43
Tabuľka 3	Rozdiel medzi asistentom pedagóga a osobným asistentom	63
Tabuľka 4	Časový harmonogram realizácie diagnostického a stimulačného procesu na 1 školský rok	69
Tabuľka 5	Kritériá hodnotenie kompetencií učiteľky materskej školy	106

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1	Kategórie detí/žiakov so ŠVVP	28
Obrázok 2	Podkategórie asistenta pedagóga	39
Obrázok 3	Inter a intrapersonálne vzťahy asistenta pedagóga	56

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Predprimárne vzdelávanie v súčasnej dobe predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. Vzdelanie znamená vyššiu možnosť pracovného uplatnenia, následne dôstojnejšie životné podmienky a vyšší životný štandard. Znamená aj vyššiu hodnotu človeka, uznanie a úctu ostatných členov spoločnosti. V náročnom procese výchovy a vzdelávania sociálne znevýhodnených detí predškolského veku zohrávajú dôležitú úlohu predškolské zariadenia, v ktorých bude zabezpečená kvalitná inkluzívna edukácia nielen sociálne znevýhodnených detí /aj rómskych/, ale aj detí zdravotne znevýhodnených, intaktných, či nadaných. Ambíciou autorov je predstaviť ucelenú, komplexnú publikáciu, v ktorej čitateľ nájde všetky potrebné informácie zamerané na zavádzanie prvkov inkluzívnej edukácie na predprimárnom stupni školskej sústavy.

V súčasnosti sa naše školstvo nachádza v neľahkej situácii najmä v oblasti edukácie rómskych detí. 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 (zdravotne aj sociálne znevýhodnené) s cieľom získať efektívne vzdelávacie a podporné služby, potrebné doplnujúce pomôcky s cieľom pripraviť deti na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti.

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.

Dôvody alebo prečo si súčasná situácia vyžaduje efektívne riešenia:

1. Výsledky prieskumu OECD ukázali, že *slovenský školský systém dáva deťom najmenšie šance prekonať sociálne nerovnosti a tento stav sa ďalej zhoršuje* a je najnepriaznivejší spomedzi všetkých 34 krajín OECD. Nepriaznivé sociálne zázemie detí má najvýraznejší negatívny vplyv na ich vzdelávacie výsledky. ***Ak je dieťa z chudobnej***

rodiny, nemá šancu získať potrebné vzdelanie (Podobná situácia je aj v oblasti edukácie zdravotne znevýhodnených detí.).

2. V apríli 2015 iniciovala Európska komisia (EK) konanie proti Slovenskej republike na základe **porušenia smernice Európskych spoločenstiev** (Formálna výzva EK - porušenie č. 2015/2025) v týchto oblastiach: 1. **disproporčne vysoké percento rómskych detí vzdelávaných v paralelnom špeciálnom školstve** a 2. **vytláčanie rómskych detí na okraj spoločnosti prostredníctvom rozličných spôsobov vzdelávania v bežných školách** (napr. oddelené triedy len pre rómske deti) alebo v školách, ktoré navštevujú len rómske deti.
3. Posledné aktuálne štatistiky Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie ukazujú, že **Slovensko patrí do skupiny členských krajín EÚ s najvyšším percentom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** (viac ako 4%), ktorí sa vzdelávajú v segregovaných školách, školských zariadeniach.
4. Je potrebné uvedomiť si, že predovšetkým na východnom Slovensku **deti pochádzajúce zo segregovaných rómskych osád sú hendikepované dvakrát**: 1. *sociálny hendikep* - chudoba, sociálna izolácia.... 2. *kultúrno-jazykový hendikep* - dieťa vyrastá v prostredí, kde sa komunikuje rómskym jazykom a nárečím. So spisovným jazykom sa prvýkrát stretáva až pri nástupe do 1. ročníka ZŠ (ŠZŠ).
5. Slovenská republika sa stále zaraďuje medzi krajiny s nadpriemernou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon dieťaťa. To znamená, že **naše školstvo nedostatočne podchyťáva deti zo sociálne znevýhodneného prostredia**, ktorí zaostávajú pre nedostatočnú podporu v škole či doma od rodičov. Navyše podiel takých detí na školskej populácii naďalej mierne rastie a zhoršila sa aj vnútorná motivácia a sebadôvera predovšetkým sociálne znevýhodnených detí.

Nevyhnutnosť zmeny školského systému v SR (východiská, predpoklady, úlohy):

- ✓ Presadzovať novú filozofiu vzdelávania - *vzdelávania pre všetkých bez rozdielu*, bez vyčleňovania (rôznorodosť sa stáva normou). **Od inštitucionálneho členenia k obsahovým zmenám**. Deliť deti a žiakov nie inštitucionálne ale obsahovo (od segregovaných ŠZŠ k inkluzívnym MŠ, ZŠ). Nulté ročníky ZŠ a špecializované triedy ZŠ sa v zmysle platnej legislatívy nepovažujú za segregačné.
- ✓ *Snažiť sa o osobnostný rast každého dieťaťa, žiaka - bez porovnávania s inými deťmi, žiakmi, porovnávania škôl, rebríčky úspešných/neúspešných škôl sú nežiaduce*, škodlivé a zavádzajúce, pretože každá trieda, škola má žiakov rôznej úrovne.

Porovnávame neporovnateľné... (napr. aj v školách s výlučne rómskymi žiakmi je možné budovať inkluzívne prostredie školy).

- ✓ **Akcelerovať vývin dieťaťa od seba samého k sebe samému** - sledovať, aké pokroky a úspechy dosahuje v oblasti edukácie, pretože každé dieťa je jedinečné a každé dieťa dosahuje rôznu úroveň vedomostí, schopností v kognitívnej aj v afektívnej oblasti.
- ✓ Nazerať na vzdelávanie inkluzívnym objektívom tak, že **namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému**. Zlyháva učiteľ, pedagóg, škola, riaditeľ školy, minister školstva.... Dieťa, žiak zlyhávať nemôže.
- ✓ Inkluzívny prístup definujeme ako **„bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí“**. Smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť chápala ako normalita. Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že detí sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a na tie, ktoré ich nemajú.
- ✓ Vnímať skutočnosť, že z pohľadu cieľov inkluzívneho vzdelávania rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunit nepovažujeme za deti so zdravotným znevýhodnením. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné *zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a k diagnostike inkluzívnej* a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so sociálnym (zdravotným) znevýhodnením a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy.¹

Správnosť myšlienky nesegregovať zdravotne či sociálne znevýhodnené deti (a ich právo na vzdelávanie v bežných školách – nie v špeciálnych školách pre mentálne postihnutých) potvrdzuje aj rozsudok Najvyššieho súdu SR zo dňa 24.9.2015. NS SR rozhodol v prospech rodičov, ktorí žiadali, aby ich dcéra s Downovým syndrómom chodila do bežnej ZŠ a potvrdil, že Ela má právo na inkluzívne - flexibilné vzdelanie podľa dohovoru OSN. MŠVVaŠ SR by malo tento rozsudok využiť na zmenu školského zákona tak, aby 20 000 detí s postihnutím v špeciálnych školách a v špeciálnych triedach základných škôl mohli byť vzdelávané v podporujúcom inkluzívnom vzdelávacom prostredí.

Strategickým cieľom Národného projektu **Projekt Inklúzie v materských školách - PRIM** (doba trvania: 01.05.2018 - 31.10.2020 realizovaný na 150 materských školách) je

¹ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.

zvýšiť vzdelanostnú úroveň príslušníkov marginalizovaných komunit na všetkých stupňoch vzdelávania s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a prostredníctvom práce s rodinou zvýšiť počet detí z marginalizovaných komunit, ktoré navštevujú materskú školu.

Projekt je zameraný na tieto oblasti:

- Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských škôl prostredníctvom pedagogických (aj asistentov učiteľov) a odborných zamestnancov - školských špeciálnych pedagógov.
- Kreovanie inkluzívnych tímov v materských školách. V rámci národného projektu bude vytvorených 235 pracovných miest pre pedagogických asistentov a 145 pracovných miest pre odborných zamestnancov - prvýkrát v histórii školstva SR bude v prostredí bežnej MŠ pracovať školský špeciálny pedagóg ako odborný zamestnanec.
- Materiálno-technická pomoc školám.
- Skvalitnenie práce s rodinou.
- Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov zamerané na inkluzívne vzdelávanie.
- Metodicko-inštruktážne workshopy.
- Tvorba metodickej príručky zameranej na inkluzívne predprimárne vzdelávanie.
- Tvorba diagnostických a stimulačných programov pre deti predškolského veku (s akcentom na 3 až 5 ročné deti).

Zámerom **aktivity 2: Zlepšenie informovanosti a spolupráce s cieľovými skupinami, osveta, metodické usmerňovanie a vyhodnocovanie programu** je definovaná úloha v časti 2c) takto: *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania - vytvoriť a implementovať inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy ako nástroj inklúzie detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit a tým prispieť k budovaniu inkluzívneho prostredia materských škôl, zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunit a vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie.*

Cieľom publikácie *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania* je usmerniť koordinátorov inkluzívnych tímov (spravidla riaditeľky MŠ) organizovať prácu inkluzívnych tímov tak, aby zabezpečili efektívnu participáciu detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit na predprimárnom vzdelávaní spoločne so svojimi rovesníkmi. Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania obsahuje kroky zavádzania inkluzívneho modelu predprimárneho vzdelávania vzdelávanie v materských školách, pričom inováciou je časť zameraná na činnosť odborných zamestnancov v MŠ.

Obsah príručky je nasledovný:

- postup krokov pri zavádzaní inkluzívneho modelu predprimárneho vzdelávania s návrhom riešení rôznych situácií v prostredí materskej školy,
- metodické návody na organizáciu rôznych aktivít a opatrení na ceste k inkluzívnemu vzdelávaciemu prostrediu,
- formy, metódy a organizácia práce inkluzívnych tímov v materskej škole,
- spôsoby intervencie a podpory pre sociálne znevýhodnené deti,
- hodnotenie kvality školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Metodickú príručku inkluzívneho vzdelávania vnímame ako metodickú podporu pre pedagogických /aj asistentov učiteľov/ a odborných zamestnancov - školských špeciálnych pedagógov materských škôl, zamestnancov štátnej a verejnej správy, zriaďovateľov, ale aj ako študijnú literatúru pre študentov pedagogických fakúlt predovšetkým v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika a špeciálna pedagogika.

2 EDUKÁCIA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLSKEJ SÚSTAVY

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách ustanovuje základné požiadavky štátu na poskytovanie inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania v materských školách.

Štátny vzdelávací program:

- predstavuje štátom stanovené vymedzenie cieľov a obsahu predprimárneho vzdelávania v súlade s aktuálnymi požiadavkami na budovanie základov vzdelania a kultúrnej gramotnosti v súčasnej spoločnosti,
- predstavuje základný rámec pre tvorbu konkrétnych školských vzdelávacích programov, ktoré sú prispôsobené lokálnym potrebám materských škôl a deťom, ktoré materskú školu navštevujú,
- je rámcom, oporou a východiskom pre tvorbu metodických materiálov pre materské školy, ktoré im napomáhajú realizovať ich školské vzdelávacie programy,
- je koncipovaný tak, aby predprimárne vzdelávanie bolo plnohodnotným východiskom všeobecného vzdelávania na ďalších stupňoch vzdelávania (vymedzené vzdelávacie oblasti zabezpečujú kontinuitu s primárnym vzdelávaním v základnej škole),
- akcentuje zmysluplnú evalvačnú prácu pri dosahovaní cieľov vzdelávania v materskej škole a pri vyhodnocovaní účinnosti predprimárneho vzdelávania,
- akcentuje požiadavky na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania v materskej škole,
- vytvára predpoklady na autonómne plánovanie a realizáciu výchovy a vzdelávania na úrovni konkrétnych materských škôl.

Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti.

Všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania v materskej škole sú:

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

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

Predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Predprimárne vzdelávanie ukončuje dieťa spravidla v školskom roku, v ktorom do 31. augusta dosiahne šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Dieťa je po absolvovaní materskej školy pripravené na vstup do základnej školy a na ďalší aktívny život v spoločnosti. Dieťa, ktoré absolvuje materskú školu, disponuje štandardnými charakteristikami školskej spôsobilosti konkretizovanými vo vzdelávacích štandardoch. Ciele a vzdelávací obsah sú vyjadrené v jednotlivých vzdelávacích oblastiach tak, že sú kompatibilné so základnými požiadavkami na kombináciu vedomostí, zručností a postojov vyjadrených v koncepte kľúčových kompetencií v *Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES)*. Podľa odporúčania sú to tie kľúčové kompetencie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť. Zohľadňujúc základný rámec kľúčových kompetencií dieťa v materskej škole získava elementárne základy v oblastiach: komunikačných kompetencií, matematických kompetencií a kompetencií v oblasti vedy a techniky, digitálnych kompetencií, kompetencií učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť, sociálnych a personálnych kompetencií, občianskych kompetencií, pracovných kompetencií.

Obsah vzdelávania v materskej škole je štruktúrovaný v oblastiach všeobecného vzdelávania tak, ako na ďalších stupňoch vzdelávania. Je určený v týchto vzdelávacích oblastiach:

- Jazyk a komunikácia.
- Matematika a práca s informáciami.
- Človek a príroda.
- Človek a spoločnosť.
- Človek a svet práce.
- Umenie a kultúra.
- Zdravie a pohyb.

Vzdelávacie oblasti sú vzájomne prestupné a ciele jednej z nich možno dosahovať aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí. Na úrovni plánovania obsahu vzdelávania v konkrétnych materských školách je možné, a aj žiaduce, vzájomné prelínanie vzdelávacích oblastí a ich integrácia. Pri plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti je potrebné brať do úvahy proporčnú vyváženosť vzdelávacích oblastí a voľbu vhodných kombinácií týchto oblastí pre jednotlivé vzdelávacie aktivity a ďalšie denné aktivity. Kombinácia a integrácia vzdelávacích oblastí závisí aj od vývinových špecifik a od úrovne dosiahnutých spôsobilostí detí v konkrétnej triede.

Školský vzdelávací program je v zmysle platnej legislatívy pedagogický dokument, podľa ktorého sa v konkrétnej materskej škole uskutočňuje predprimárne vzdelávanie. Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Za vypracovanie školského vzdelávacieho programu zodpovedá riaditeľ materskej školy alebo v prípade základnej školy s materskou školou riaditeľ školy spolu so zástupcom riaditeľa pre materskú školu. Na tvorbe školského vzdelávacieho programu sa podieľa celý pedagogický kolektív materskej školy. Pri jeho tvorbe sa zohľadňujú vonkajšie i vnútorné podmienky materskej školy. Schválený školský vzdelávací program je verejná listina. Riaditeľ ho zverejňuje na prístupnom mieste. Školský vzdelávací program obsahuje všetky povinné náležitosti v súlade s § 7 odsek 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Školský vzdelávací program v materských školách, ktoré sa rozhodnú, že učebnými osnovami ich školského vzdelávacieho programu sú vzdelávacie štandardy jednotlivých vzdelávacích oblastí tohto štátneho vzdelávacieho programu, si ako súčasť

školského vzdelávacieho programu vypracúvajú aj východiská plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti. 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 výchovno-vzdelávacej činnosti obsahujú najmä vymedzenie špecifik prostredia, z ktorého pochádzajú deti materskej školy a vyjadrenie ich aktuálnych spôsobilostí. Školský vzdelávací program nemá obsahovať časti prepísané zo štátneho vzdelávacieho programu ani metodických materiálov vypracovaných k jednotlivým vzdelávacím oblastiam.²

Materským školám zapojeným do NP PRIM odporúčame, aby do školského vzdelávacieho programu zakomponovali v rámci personálneho zabezpečenia aj nové pracovné pozície: asistent učiteľa a odborný zamestnanec - školský špeciálny pedagóg.

2.1 Princípy tvorby inkuzívneho kurikula na predprimárnom stupni školskej sústavy

Pri charakteristike princípov tvorby inkluzívneho kurikula vychádzame z myšlienok Pupalu a Kaščáka.³ Uvedené princípy sú selektované z vybraných zdrojov, predovšetkým so zameraním na špecifickú 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).⁴ Tieto vybrané kritériá sú zároveň vnímané ako vzťažné k aktivite tvorby vzorového školského vzdelávacieho programu pre materské školy pracujúce s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít:

² ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM *pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016.

³ KLEIN, V. - SOBINKOVIČOVÁ, E. (edit.) 2014. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-8052-557-6. s. 78.

⁴ 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.

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.

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

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

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/žiakov. „Šitie na mieru“ je úlohou až nižších kurikulárnych úrovní, či už v podobe školskej úrovne (školské vzdelávacie programy) alebo v podobe rôznych medziúrovní.

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

Inklúzia ako princíp nepracuje s diferenciaciou 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 spravidla 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. Očakávanou výkonovou hladinou je v tomto prípade školská spôsobilosť.

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**. 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. 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.

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

Zatiaľ čo kurikulárne oblasti 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 nimi je v týchto situáciách úspešná len vtedy, ak je do nej zaangažovaná širšia lokálna komunita – rodičia, aktivační pracovníci z komunity vykonávajúci rôzne činnosti pre školu a pod. V tejto situácii sa škola musí stať spolupracujúcou 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 v nej rezonujú, 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 aktivít 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 aktivity, 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 na rodičov. V niektorých lokalitách je v tomto zmysle veľmi účinné pôsobenie na matky detí, ktoré je nevyhnutné na udržanie úrovne starostlivosti o deti aj v situácii, keď odíde zo školy domov (napr. istá úroveň

hygieny, stravovania, ošatenia a pod.). Zároveň môže škola pôsobiť rozvojovo aj na matky v základných pracovných činnostiach. 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 aj v sociálnej oblasti.

6. Intenzívny profesijný vývin pedagogických zamestnancov

Bez **profesijnej zdatnosti zamestnancov pracujúcich 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 rovinách: v príprave uchádzačov o štúdium učiteľstva materských škôl v rámci vysokoškolskej prípravy, v ďalšom profesijnom rozvoji učiteľov materských škôl z praxe. Myšlienka inkluzívneho vzdelávania v bežných materských školách doteraz nebola pochopená ani materskými školami a ani vysokými školami, poskytujúcimi kvalifikáciu pre predprimárny stupeň školskej sústavy. V prípade ďalšieho vzdelávania učiteliek materských škôl z praxe hrá dominantnú úlohu Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

3 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLSKEJ SÚSTAVY

Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým! **Cieľom inkluzívneho vzdelávania je poskytnúť kvalitné vzdelanie všetkým deťom.** Pri vytváraní inkluzívnej školy je potrebná podpora celej komunity, od učiteľov s rozhodovacou právomocou až po koncových používateľov (detí, žiakov a ich rodín). Je potrebná spolupráca na všetkých úrovniach a všetci účastníci musia mať predstavu o dlhodobých výsledkoch - teda o tom, akých mladých ľudí škola a komunita „vytvorí“. Sú potrebné zmeny v terminológii, postojoch a hodnotách, ktoré by odzrkadľovali pridanú hodnotu rozmanitosti a rovnocennej účasti. UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako všeobecný princíp - základné ľudské právo a základ pre spravodlivejšiu a rovnejšiu spoločnosť - ktorý by mal byť súčasťou každej vzdelávacej politiky a praxe (UNESCO, 2009). Podľa UNESCO je inkluzívne vzdelávanie opodstatnené z viacerých hľadísk:

1. **Vzdelávacie hľadisko:** inkluzívne školy musia používať také techniky učenia, ktoré reagujú na individuálne odlišnosti a preto z nich profitujú všetky deti.
2. **Sociálne hľadisko:** inkluzívne školy majú silu zmeniť postoje vo vzťahu k diverzite a tvoria základ pre spravodlivejšiu a nediskriminujúcu spoločnosť.
3. **Ekonomické hľadisko:** je menej nákladné zriaďovať školy, v ktorých sa môžu vzdelávať všetky deti spoločne, ako neustále otvárať nové školy zameriavajúce sa na rôzne skupiny detí. Rozdiel medzi špeciálnym a inkluzívnym vzdelávaním spočíva najmä vo vnímaní príčiny vzniku ťažkostí, s ktorými sa dieťa pri vzdelávaní môže stretnúť a teda vo vnímaní konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Na jednej strane je možné si myslieť, že zdrojom problémov je samotné dieťa, ktoré treba od ostatných detí vyčleniť a venovať mu osobitú pozornosť (medicínsky model), na strane druhej je však možné aj opačné vnímanie, že vzdelávacie ťažkosti nie sú spôsobené znevýhodnením, ktorých nositeľom je samotné dieťa, ale jeho „zlyhanie“ je výsledkom toho, ako fungujú školy a ako učia učitelia, ktorí nemajú kapacitu primerane reagovať na jeho odlišnosti a efektívne mu pomáhať pri prekonávaní bariér - sociálny model (Ainscow a César).⁵
4. **Vysokokvalifikovaní odborníci:** ak majú byť učitelia a iní odborníci v oblasti vzdelávania pripravení na inklúziu, sú potrebné zmeny vo všetkých aspektoch odbornej prípravy: v programoch odbornej prípravy, v každodennej praxi, financovaní atď. Budúca generácia učiteľov a odborníkov v oblasti vzdelávania musí byť pripravená tak,

⁵ AINSCOW, M. AND CÉSAR, M. 2006. *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the Agenda*. European Journal of Psychology of Education. Vol. 21, No. 3 (September 2006), pp. 231-238.

aby dokázala vyučovať všetky deti/žiacov. Pedagogickí a odborní zamestnanci musia byť vyškolení nielen z hľadiska odbornej spôsobilosti, ale aj etických hodnôt.

„Inkluzívne vzdelávať znamená vytvoriť v školách pre všetkých (deti aj žiakov) bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Inkluzívny prístup je definovaný ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí. Heterogénnosť je vnímaná ako normalita.“⁶

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 výchovno-vzdelávacími potrebami do spoločnosti.** Spoločnosť mu má vytvoriť také podmienky, aby mu umožnila úspešné začlenenie. V roku 2007 sa konala konferencia, na základe výsledkov ktorej bola vydaná deklarácia Lisbon Declaration – Young Peoples' views on Inclusive Education.

Výsledky môžeme zhrnúť do piatich bodov:

1. za veľmi správne sa považuje, aby sa každý človek mohol slobodne rozhodnúť, ktorú školu chce navštevovať,
2. inkluzívnu edukáciu možno považovať za najlepšiu, ale musia byť splnené podmienky pre jej realizáciu,
3. 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,
4. inkluzívna edukácia s individualizovanou, špecializovanou podporou je najlepšou prípravou pre vysokoškolské štúdium,
5. z inkluzívnej edukácie profitujú všetci.

Ciele inkluzívnej edukácie

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

⁶ BAGALOVÁ, Ľ. - BIZÍKOVÁ, Ľ. - FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.

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

Princípy inkluzívneho vzdelávania

Z pohľadu efektivity inkluzívneho vzdelávania s akcentom na rómske deti na predprimárnom stupni školskej sústavy predstavujeme **dôležité princípy**, ktoré predstavujeme čitateľom v ďalšej časti. Sú to princípy:⁷

1. Princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní poskytujúci:

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

2. Kompenzačná edukácia sociálne znevýhodnených skupín detí:

- využívanie programov podpornej edukácie detí a žiakov zo sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia rómskych osád týkajúcich sa posledného ročníka MŠ a prvého stupňa ZŠ,
- realizácia programov vzdelávania učiteľov (pedagogických asistentov) a ďalších odborníkov v oblasti edukácie detí a žiakov pochádzajúcich zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia rómskych osád.

3. Princíp blízkej skúsenosti dieťaťa: dieťa musí na základe svojho zážitku vedieť, v čom spočíva význam komunikácie v edukácii. Úlohou pedagóga je túto skúsenosť v konfrontácii s ostatnými rozvinúť, obohatiť, korigovať, alebo i celkom zmeniť jej interpretáciu tak, aby bola pre dieťa zrozumiteľná.

4. Princíp interpretačných kompetencií: z týchto dôvodov nie je dôležité len ovládať jazyk, ale je potrebné vedieť aj:

- kedy prehovoriť a kedy nie,
- čo povedať,

⁷ 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*. 1. vyd. Nitra: UKF, 2009. s. 109-112. ISBN 978-80-8094-589-3.

- komu a akým spôsobom to povedať, zvlášť vo vzťahu k edukácii rómskych detí.

5. *Princíp pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa*: 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 privádza k nutnosti pridať k požiadavkám na kompetencie dieťaťa (žiaka) ďalšiu kompetenciu, ktorou je schopnosť reflexie zmyslu školy v systéme svojich životných činností.

6. *Princíp využívania praktickej inteligencie detí v edukácii*: rómske deti sú od malička, najmä vplyvom zanedbaného prostredia, „pomalšie“. Samotná inteligencia ale neurčuje školskú úspešnosť, pretože pre tu sú dôležité aj vytrvalosť, usilovnosť, pozitívny vplyv prostredia. Nebrať do úvahy len akademickú inteligenciu, vo výchove a vzdelávaní u rómskych detí zapájať najmä praktickú a emocionálnu inteligenciu.

Ďalšími princípmi sú:

- solidarita,
- rovnaké zaobchádzanie (nediskriminácia),
- komplexnosť,
- individuálny prístup,
- motivácia,
- zásluhovosť,
- spolupráca.

Index inklúzie

Pre presnú interpretáciu môžeme použiť publikáciu britskej organizácie Centrum pre výskum inkluzívneho vzdelávania, tzv. Index inkluzivity, ktorý inkluzívne vzdelávanie definuje vo forme krokov potrebných pre jeho lepšie premietnutie do praxe. ***Vo svojej podstate je to sebahodnotiaci nástroj určený pre školy***, ako aj pre verejné inštitúcie.

Index inklúzie tvoria štyri základné piliere:

1. *Inklúzia je proces* - predstavuje nekončiaci proces hľadania individuálnych a systémových odpovedí na neustále meniacu sa diverzitu v spoločnosti a v školách. Inklúzia znamená nachádzať spôsoby ako žiť s rôznorodosťou a ako z nej čerpať.
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.*

3.1 Edukácia znevýhodnených detí

Škola je pre dieťa prostredím, v ktorom prežíva určitú etapu svojho života. Táto inštitúcia spolu s pedagogickými a odbornými zamestnancami by mala vytvoriť pre všetky deti také podmienky, ktoré by pozitívne ovplyvnili úroveň ich inkluzívnej edukácie. Súčasný slovenský školský systém umožňuje žiakom so zdravotným znevýhodnením vzdelávanie na predprimárnej, primárnej a sekundárnej úrovni v sústave špeciálneho školstva alebo formou individuálneho začlenenia.

Charakteristika zdravotného znevýhodnenia

Začlenenie dieťaťa alebo žiaka je synonymum pojmu integrácia, to znamená, že oba výrazy označujú ten istý proces. Školskou integráciou v súčasnosti rozumieme „*individuálne začlenenie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*“ a prebieha v triedach spolu s ostatnými deťmi/žiakmi školy. Pokiaľ je to nevyhnutné, takéto dieťa je vzdelávané podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. V priebehu školského roka sa môže meniť, dopĺňať a prispôbovať aktuálnym potrebám zdravotne znevýhodneného dieťaťa na základe výsledkov odborných konzultácií všetkých zainteresovaných odborníkov.

Zákonný zástupca dieťaťa so zdravotným znevýhodnením má právo si zvoliť, či jeho dieťa bude vzdelávané v štandardnej triede alebo v špeciálnej triede školy, prípadne v špeciálnej škole.

Zdravotné znevýhodnenie veľmi úzko súvisí so začlenením dieťaťa alebo žiaka v škole. Slovné spojenia ako zdravotné znevýhodnenie, sociálne znevýhodnenie a nadanie patria pod strešný pojem „*špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby*“.⁸Zdravotne znevýhodnenými sú deti

⁸ ZÁKON NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2018-08-13]. Dostupné na internete: <<http://www.nrsr.sk/default.aspx?sid=zakony/prehľad>>.

so zdravotným postihnutím,⁹ chorí alebo zdravotne oslabení,¹⁰ s vývinovými poruchami¹¹ a s poruchou správania.¹²

V pedagogicko-organizačných pokynoch pre školský rok 2018/2019 sa uvádza: „*V záujme skvalitnenia podmienok výchovy a vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorí nedokážu prekonať bariéry plynúce z ich zdravotného znevýhodnenia, sa odporúča v súlade s právnymi predpismi zabezpečiť asistenta učiteľa a bezbariérové prostredie vrátane vstupu do budovy školy. Školám, ktoré vzdelávajú deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa odporúča vytvárať pracovné miesta príslušných odborných zamestnancov.*“¹³ Z uvedeného vyplýva, že školám sa odporúča nielen úprava prostredia, ale aj personálne posilnenie pracovnou pozíciou asistenta pedagóga a odborného zamestnanca.

Piliermi úspechu práce asistenta pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese je nielen kvalitná kooperácia s učiteľmi, spolupráca s rodičmi, ale aj individuálny prístup k dieťaťu podmienený dobrou znalosťou jeho diagnózy, ktorému sa v triede venuje. Rezort školstva prostredníctvom svojich priamo riadených inštitúcií pravidelne aktualizuje odborné informácie o zdravotne znevýhodnených deťoch a žiakoch. Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením sa postupuje podľa jednotlivých vzdelávacích programov¹⁴ pre deti s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia pre predprimárne vzdelávanie, ktoré sú súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Vzdelávacie programy obsahujú špecifiká, na ktoré je nevyhnutné prihliadať pri ich výchove a vzdelávaní vo všetkých materských školách, ktoré navštevujú. V zmysle platnej legislatívy sú vzdelávacie programy pre materské školy vypracované pre deti s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, so zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou

⁹ Do skupiny zdravotného postihnutia zaraďujeme deti a žiakov s postihnutím: mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím.

¹⁰ Za chorého alebo zdravotne oslabeného považujeme dieťa s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a žiaka vzdelávajúceho sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach.

¹¹ Žiakom s vývinovými poruchami je žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia.

¹² Žiakom s poruchou správania je dieťa s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem žiaka s poruchou aktivity a pozornosti a žiaka s vývinovou poruchou učenia.

¹³ PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ POKYNY na školský rok 2018/2019 vydaný MŠVVaŠ SR s účinnosťou od 1. septembra 2018. [online]. [cit. 2018-08-14]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/att/13081.pdf>>.

¹⁴ VZDELÁVACIE PROGRAMY pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 15. mája 2017 pod číslom 2017-2127/20564:14-10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017. [online]. [cit. 2018-08-14]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf>>.

schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, choré a zdravotne oslabené, hluchoslepé, s viacnásobným postihnutím. Obsahujú špecifické ciele výchovy a vzdelávania, profil absolventa, vzdelávacie oblasti, vzdelávacie štandardy, špecifiká výchovy a vzdelávania detí s konkrétnym zdravotným znevýhodnením, vyučovací jazyk, organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie a podobne. Ďalej zahŕňajú aj povinné a odporúčané personálne zabezpečenie, ktorého súčasťou je **asistent učiteľa** s východiskovou špecifikáciou pedagogickej činnosti. Jeho úlohu sme sa pokúsili zovšeobecniť nasledovne:

Asistent učiteľa pracuje v triede materskej školy, ktorú navštevuje dieťa alebo viac detí so zdravotným znevýhodnením, ak si to vyžaduje výchova a vzdelávanie príslušného dieťaťa v závislosti od závažnosti jeho postihnutia (poruchy, či narušenia), na základe odporúčania jedného z centier výchovného poradenstva a prevencie.

V práci s deťmi a žiakmi so zdravotným znevýhodnením je pre učiteľa, a taktiež aj pre asistenta pedagóga, významná informácia o závažnosti a stupni ich postihnutia alebo narušenia. Asistenti pedagóga, ktorí pracujú s deťmi a žiakmi s ťažkými formami zdravotného postihnutia, často pociťujú veľkú psychickú záťaž. Náročnosť ich činnosti s ťažko postihnutými jedincami znásobujú veľmi malé edukačné pokroky, ktoré urobia za dlhšie časové obdobie. Je preto veľmi dôležité, aby asistenti pedagóga spolu s učiteľmi nezabúdali na svoju duševnú hygienu, v opačnom prípade im hrozí „syndróm vyhorenia.“

Snažme sa vyhnúť opatreniu, v ktorom systém podpory detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je iba na učiteľovi a asistentovi pedagóga. Vychádzajúc z našich empirických skúseností pôsobenia v národných projektoch odporúčame, aby podpora detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bola nielen na učiteľovi a asistentovi pedagóga, ale rovnako aj na odbornom zamestnancovi školy (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, logopéd, liečebný pedagóg), čím prispejeme k pozitívnemu vnímaniu inkluzívnej edukácie a k budovaniu optimálnej inkluzívnej školy.¹⁵

3.2 Charakteristika sociálne znevýhodneného prostredia

¹⁵ ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

Väčšina autorov spája pojem sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie so spôsobom života marginalizovaných rómskych komúnit. V pedagogickom slovníku¹⁶ sa definuje sociálne znevýhodnené dieťa ako dieťa, ktoré „...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 podnetov chudobnejšieho prostredia. Navonok sa prejavuje intelektovou nevyspelosťou, vývojovou nerovnomernosťou a poruchami správania.“ Autori Klein a Matulayová¹⁷ spájajú sociálnu znevýhodnenosť s chudobou, ktorá „je považovaná za základný determinant kvality života“ a konštatujú, že „všeobecne uznávaným kľúčom k riešeniu chudoby je vzdelávanie.“

Na základe analýzy odbornej literatúry a empirických skúseností definujeme prostredie, ktoré má negatívny vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa predovšetkým z aspektov edukácie takto:

Sociálne znevýhodnené prostredie - 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.¹⁸

Sociálne znevýhodnené prostredie - základná charakteristika (kritériá):

- rodina, v ktorej dieťa žije, **neplní základné funkcie** (ekonomickú, výchovnú, socializačnú a pod.),
- **chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa** (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z.z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov),
- **nedostatočné vzdelanie rodičov** dieťaťa, resp. zákonných zástupcov dieťaťa (ak žiadny z nich nezískal ani vzdelanie poskytované základnou školou),
- **nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky**, v ktorých dieťa vyrastá,

¹⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 203. ISBN 80-7178-029-4.

¹⁷ KLEIN, V. - MATULAYOVÁ, T. 2006. *Vplyv chudoby na edukáciu rómskych žiakov v regióne Spiš*. In Technológia vzdelávania. 2006. č. 1. s. 8 - 9. Slovenský učiteľ - príloha. s. 4. ISSN 1335-003X.

¹⁸ KLEIN, V. - ŠILONOVÁ, V. 2012. *Legislatívne predpoklady implementácie modelu CVS a jeho udržateľnosti*. In. výstupný materiál Národného projektu ESF ITMS 26130130051 Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúnit. Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. Prešov: MPC, 2012. 38-47 s.

- **vyučovací jazyk školy je iný** ako jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí,
- **segregované rómske komunity** (napr. marginalizované osady), v ktorých žije rodina dieťaťa,
- **sociálna exklúzia** komunity (napr. osady), alebo rodiny dieťaťa v rámci majoritnej spoločnosti.

Za jedinca pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia považujeme takú osobu, ktorá spĺňa aspoň 3 z uvedených kritérií.¹⁹ Sociálne prostredie považujeme za významný činiteľ, ktorý ovplyvňuje kvalitu edukácie vrátane edukácie rómskych detí, pretože sociálne znevýhodnené prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie takých potrieb, ktoré sú potrebné na primeranú výchovu detí. Je charakteristické nedostatočnými 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 na začiatku školskej dochádzky 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. Dieťa z takého prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavuje zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej. Sociálne znevýhodnené prostredie chápeme ako *sociálne veľmi špecifické prostredie, ktoré negatívne vplyva na dieťa, žiaka*. Môžeme hovoriť aj o **prostredí znevýhodňujúcom dieťa, ktoré v ňom žije a je ním formované**.

3.3 Inkluzívna edukácia v školskom systéme Slovenskej republiky

Školský systém na Slovensku v súčasnosti rieši naliehavé otázky integrácie a inklúzie. Školy nenavštevujú rovnakí žiaci, ich skladba je rôznorodá podľa regiónov, etnika, jazyka, špecifických vzdelávacích potrieb. Povinnosťou školy je poskytnúť všetkým bez rozdielu kvalitnú výchovu a vzdelávanie, čo je náročné vzhľadom na vybavenosť škôl, pripravenosť učiteľov, aplikované koncepcie edukácie a iné. Donedávna sme sa stretávali hlavne s pojmom

¹⁹ Podobná charakteristika je v Zákone NR SR č.245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene doplnení niektorých zákonov. Dostupné na <http://www.nrsr.sk/default.aspx?sid=zakony/prehľad>.

integrácia, ktorý predstavuje začleňovanie detí s rôznym znevýhodnením do školy. Prostredie školy sa nemení, ale žiak sa mu prispôsobuje.

Inkluzívne vzdelávanie vnímame ako naplnenie základného práva na prístup všetkých detí ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality, ide o prispôbenie školského prostredia (pedagogické, materiálne, sociálne, psychické) znevýhodnenému jednotlivcovi.²⁰

Väčšina odborníkov zaoberajúcich sa otázkou sociálne znevýhodnených jednotlivcov (pedagógovia, sociológovia, demografi či sociálni pracovníci) sa zhodujú v názoroch, že základným problémom týchto marginalizovaných skupín je nízka vzdelanostná úroveň. Na jednej strane existuje zhoda v tom, že je to jedna z kľúčových oblastí, do ktorých je potrebná intervencia zo strany štátu, ale aj tretieho sektora a ďalších dôležitých aktérov. Na strane druhej však vzdelávanie a školstvo je jednou z posledných oblastí, kde ešte neprebehla komplexná systémová reforma. Kritika nerovnakého prístupu sociálne znevýhodnených detí ku vzdelávaniu je dlhodobá a prichádza jednak z prostredia slovenského tretieho sektora, ako aj zo strany medzinárodných organizácií zameraných na dodržiavanie ľudských práv. Potreba zlepšenia tejto situácie bola zároveň konštatovaná aj vo viacerých vládnych dokumentoch. Na Slovensku už bolo realizovaných niekoľko projektov, prostredníctvom ktorých sa malo zabezpečiť nesegregované školstvo, ale výsledky sa dostavili iba v malej miere (potvrdzujú to nakoniec tiež posledné výskumy, ktorých výsledky dokazujú nízku úspešnosť v oblasti funkčnej gramotnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia). Naše školstvo sa 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,

²⁰ ZELINA, M. 2012. *Inkluzívna škola*. In Učiteľské noviny, roč. LIX, č. 1, s. 6 – 7. ISSN 0139-5769.

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,
- dosiahnutia vzdelávania pre všetkých.

Cieľom inkluzívneho vzdelávania je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa v súlade s programom ECEC (*Early Childhood education and Care - Včasná edukácia a starostlivosť o deti*), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve.

Inklúzia v školskom prostredí je orientovaná na identifikáciu jedincov, skupín, ktoré sú ohrozené marginalizáciou, exklúziou, zlyhaním z dôvodu rôznych bariér v školskom systéme, ktorý je nedostatočne otvorený ich potrebám a zvláštnostiam (etickým, jazykovým, náboženským, zdravotným a pod.). **Inkluzívna škola podporuje rôznorodosť**, jej akceptáciu všetkými aktérmi života v škole, vzniká z potreby poskytovania spravodlivých podmienok na vzdelávanie minimalizáciou negatívnych vplyvov individuálnych, sociálnych, kultúrnych, sociálnych, ekonomických a rodových podmienok. V dôsledku odstraňovania bariér a uplatňovania princípov inklúzie v škole sa znižuje školská neúspešnosť, predčasné ukončenie školskej dochádzky a iné prejavy segregácie vo výchove a vzdelávaní.

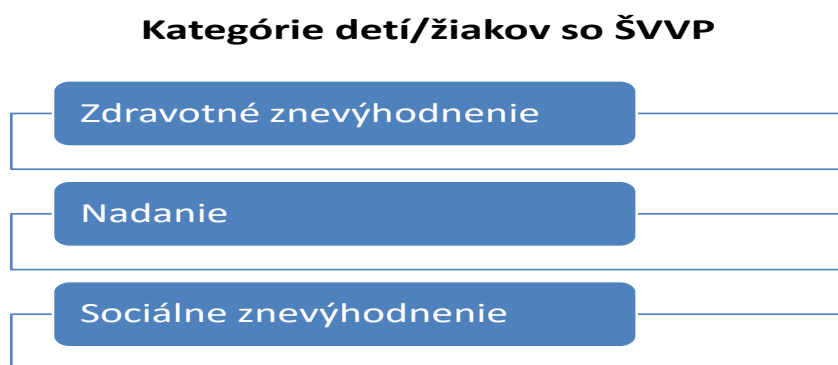
Napriek tomu, že legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva vo vzťahu k národnostným menšinám a etnickým skupinám nie je segregačná, dlhodobo sa nám nedarí vytvárať inkluzívne prostredie v škole pre tieto deti. Dôkazom sú dlhodobo neuspokojivé výsledky ich vzdelávania.

Sociálne znevýhodnené deti sú považované za deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súlade so školským zákonom.²¹

Kategórie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami uvádzame v nasledujúcej schéme.²²

²¹ Zákon NR SR č. 245/2008Z.z. o výchove a vzdelávaní. § 2, písm. i.

²² ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. 2018. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia – druhé rozšírené vydanie*. VERBUM KU Ružomberok. ISBN 978-80-561-0262-6.



3.4 Inkluzívne prostredie v školskom systéme

Na Slovensku sa myšlienka inkluzívneho školstva propaguje v prostredí širokej verejnosti najmä v duchu základného motívu, aby sociálne znevýhodnené deti a žiaci mali rovnaké právo na vzdelanie ako ostatní. Jedným zo základných cieľov inkluzívneho modelu na Slovensku je podpora rozvoja detí už v predškolskom veku - predškolská výchova ako kľúčová a široko dostupná pre všetky deti, odborná príprava pedagogického zboru a vzájomná komunikácia, šírenie a vymieňanie skúseností. Inklúzia dieťaťa v školskom systéme predstavuje právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. Umožňuje deťom navštevovať bežné školské zariadenia. V inkluzívnych školách sa v zmysle modelu inkluzívneho vzdelávania ku každému dieťaťu pristupuje individuálne, učitelia zapájajú do vyučovania a realizácie rôznych projektov i rodičov detí.

Inkluzívna edukácia detí predškolského veku

Vychádzame z niekoľkých základných premís:

- deti majú viac spoločného, teda toho, čo ich spája, ako toho, čím sa odlišujú bez ohľadu na ich schopnosti,
- deti sú súčasťou rodín a komunit, 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).

Identifikácia problémov detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a predškolské vzdelávanie

Na základe poznatkov z teórie a pedagogickej praxe a z našich empirických skúsenosti pokúsili sme sa o klasifikáciu *základných obmedzení (problémov) pri vstupe* detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komún) do školského systému:²³

- 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 neoblúbeným.

²³ 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 socio-kultúrneho prostredia*. 1. vyd. Nitra: UKF, 2009. s. 109-112. ISBN 978-80-8094-589-3.

3.5 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 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. 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 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 spolužitia, posilneniu spolupatričnosti.

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, učelia 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 spolužitie celej komunity obce.

Skúsenosti ukazujú, že inkluzívne 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.

Možnosti spolupráce s komunitou

Úspešné zapojenie rodičov do predprimárneho vzdelávania predpokladá kvalitnú prípravu pedagogických a odborných zamestnancov (vrátane pedagogických asistentov). 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 prebehajúcej 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,
- ***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 a pod.

Efektívnym nástrojom v procese socializácie rómskych detí je v súčasnosti aj dobrá spolupráca materskej školy s *terénnymi sociálnymi pracovníkmi*, ktorí zabezpečujú 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. Významnú úlohu v oblasti neformálneho vzdelávania môžu

poskytovať aj *komunitné centrá*, ktoré poskytuje sociálne služby. Spektrum činnosti komunitného centra je veľmi rôznorodé.

Smerom k vzdelávaniu detí predškolského veku a ich rodičov komunitné centrá využívajú rôzne formy, pri ktorých môže asistovať, či priamo participovať aj materská škola.

4 MODEL INKLUZÍVNEHO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Pri koncipovaní modelu tvorby inkluzívneho vzdelávania v materskej škole sme vychádzali hlavne z rešpektovania princípov Štátneho vzdelávacieho programu *pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, ktorý schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s

platnosťou od 1. septembra 2016. ako záväzného dokumentu pri vytváraní školských vzdelávacích programov.

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

Školský vzdelávací program je určený konkrétnej materskej škole, ktorá na jeho základe vychádza pri plánovaní konkrétnej výchovno-vzdelávacej činnosti. Pri konštrukcii tejto časti príručky sa opierame o publikáciu Národného projektu MRK2 *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*.²⁴

V oblasti zamerania školy dôraz kladieme na jeho konkretizáciu a špecifikáciu vo vzťahu k vlastným podmienkam a možnostiam vo vzťahu k deťom, ku komunite, k možnostiam spolupráce s rôznymi subjektmi, ku konkrétnemu personálnemu a materiálno-technickému zabezpečeniu a tiež k tradíciám materskej školy:

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:

- integrovaný medzi majoritnou populáciou,
- v obecných koncentráciách, v osídleniach lokalizovaných na okraji obce,
- v osídleniach, ktoré sú od obce 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:

²⁴ KLEIN, V. - SOBINKOVIČOVÁ, E. (edit.) 2014. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-8052-557-6.

- *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 prispôsobovať 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, učenie a adaptáciu dieťaťa na školské prostredie považujeme odlišný rečový vývin.

Z hľadiska **podnetnosti materiálneho prostredia** na rozvoj osobnosti dieťaťa nepriaznivo vplývajú neintegrované rómske rodiny, v ktorých absentujú základné materiálne podnety (knihy, médiá, vybavenosť v domácnosti, vlastná detská izba, atď.). Chýbajúce materiálne zázemie rodiny má možnosť kompenzovať práve materská škola, napr. aj požičiavaním hračiek a pomôcok do rodín, založením školskej knižnice a pod.

Z hľadiska **miery koncentrácie obyvateľov z marginalizovaných rómskych komunit** v konkrétnej lokalite pre tvorbu školského vzdelávacieho programu môžeme materské školy rozdeliť nasledovne:

- *tzv. rómska materská škola* – je etnicky homogénna, často umiestnená v blízkosti chudobného rómskeho osídlenia, prípadne priamo v ňom,
- *prevažne rómska materská škola* – navštevujú prevažne deti z MRK, čo je výsledkom demografického vývoja v obci a zároveň snahy nerómskych rodičov umiestniť svoje deti do iných materských škôl,
- *prevažne nerómska materská škola* – ide o opak školy predchádzajúcej, v ktorej vysoko prevažujú nerómske deti,

- *materská škola s triedami s deťmi z MRK* – fyzicky oddeľujú nerómske deti od rómskych, často sa stretávajú na spoločných podujatiach,
- *materská škola s heterogénnymi triedami* – deti v nich môžu byť rozdelené podľa veku, nie podľa etnicity - takúto materskú školu považujeme za **typicky inkluzívnu**.

B Návrh východísk vo vzťahu k materskej škole

Z hľadiska spôsobu organizácie výchovy a vzdelávania materská škola v zameraní definuje typ prevádzky, v ktorom prebieha edukačný proces. Zameranie materskej školy ovplyvňuje aj jej umiestnenie (obec), materiálne a personálne zabezpečenie materskej školy, tradície, potreby, záujmy detí a rodičov.

C Návrh východísk vo vzťahu k rôznym subjektom výchovy a vzdelávania

Tvorcovia inkluzívne 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, pedagogickým asistentom, odborným zamestnancom - školským špeciálnym pedagógom), terénnym sociálnym pracovníkom, sociálnym pracovníkom, komunitným pracovníkom, s CPPPaP, CŠPP, so ZŠ a s ďalšími inštitúciami.

Ciele výchovy a vzdelávania materskej školy

Pri tvorbe vlastných cieľov MŠ vychádzame zo školského vzdelávacieho programu pre materské školy (2016) a v ďalšej časti tejto publikácie predstavujeme príklady konkretizácie špecifických potrieb a podmienok materskej školy, cieľov výchovy a vzdelávania materskej školy a návrhov aktivít a foriem pre plnenie cieľa.²⁵

Tabuľka č. 1 *Špecifické potreby a podmienky materskej školy, ciele výchovy a vzdelávania materskej školy*

Konkretizácia špecifických potrieb a podmienok materskej školy	Návrh cieľov výchovy a vzdelávania materskej školy
---	---

²⁵ KLEIN, V. - SOBINKOVIČOVÁ, E. (edit.) 2014. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-8052-557-6.

Osvojenie hygienických návykov	<ul style="list-style-type: none"> - v spolupráci s rodinou sa podieľať na zlepšovaní hygienických návykov, bezpečnosti a starostlivosti o zdravie dieťaťa, - pravidelnými činnosťami v MŠ stimulovať potrebu každodennej hygieny a starostlivosti o zdravie dieťaťa,
Pravidelná dochádzka detí do MŠ	<ul style="list-style-type: none"> - vhodnou motiváciou rodičov zabezpečiť pravidelnú dochádzku detí do materskej školy, - pravidelnými návštevami učiteľa, odborného zamestnanca a asistenta pedagóga v rodine dieťaťa dosiahnuť pozitívny vzťah k materskej škole,
Prekonávanie 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 komunikácii dieťaťa,
Spolupráca s rodinou	<ul style="list-style-type: none"> - zapájať rodičov detí do edukačného procesu v materskej škole, - podporovať spoluprácu všetkých detí a rodičov prostredníctvom triednych a školských akcií a aktivít,
Kompenzácia materiálneho prostredia	<ul style="list-style-type: none"> - umožniť dieťaťu a rodičom efektívne využívať školské prostredie a učebné zdroje materskej školy zameraných na uspokojenie edukačných, kultúrnych a sociálnych potrieb detí, - využívať potenciál digitálnych technológií pri učení sa dieťaťa a na akceleráciu jeho vývinu,
Odstránenie 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 obecnými oslavami smerom k eliminácii predsudkov a stereotypov,
Spolupráca a kooperácia v detskej skupine	<ul style="list-style-type: none"> - spoločne si vytvoriť pravidlá triedy a dodržiavať ich, - prostredníctvom spoločných hier a činností viesť k vzájomnému hodnoteniu sa a k oceneniu detí v skupine,
Tvorba akceptujúceho a bezpečného prostredia	<ul style="list-style-type: none"> - využívať v práci v triede pravidlá, zvyklosti a rituály, ktoré sú nevyhnutné pre život v skupine, a líšia sa od pravidiel, na ktoré sú deti zvyknuté z domáceho prostredia, - využívať každodenné činnosti zamerané na rešpektovanie kultúrnych a iných odlišností,
Príprava na vstup do ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> - podieľať sa na úspešnom procese detí pri ich prechode z MŠ do ZŠ prostredníctvom výchovno-vzdelávacej činnosti, - zapájať rodičov /ďalšie subjekty/do procesov prípravy detí pre ich úspešný vstup do ZŠ,
Tvorba inkluzívneho prostredia v MŠ	<ul style="list-style-type: none"> - odstraňovať segregované skupiny/triedy a podporovať inkluzívne vzdelávanie všetkých detí,

- | | |
|--|--|
| | - dodržiavaním kritérií pri prijímaní detí do materskej školy rešpektovať princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a segregácie. |
|--|--|

4.2 Personálne zabezpečenie inkluzívnej materskej školy

Pedagóg pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy) pracujúci s deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia 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 potrebami²⁶ zostavila *profil inkluzívneho učiteľa*, v ktorom identifikovala štyri ústredné hodnoty súvisiace s edukáciou:

1. **Rešpektovanie hodnoty diverzity detí** – odlišnosti vnímame 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.).

4.2.1 Asistent pedagóga v materskej škole

Pri konštrukcii tejto časti príručky vychádzame z knihy Viery Šilonovej.²⁷ Charakter špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov si neraz vyžaduje individuálny

²⁶ 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.

²⁷ ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

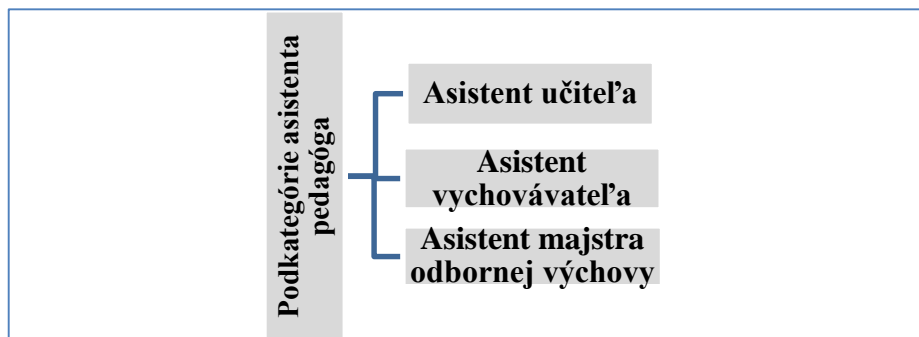
prístup učiteľa natoľko, že sa nedokáže venovať v potrebnej miere súčasne znevýhodneným a intaktným deťom v triede. V takýchto situáciách je nevyhnutná prítomnosť asistenta pedagóga. Táto časť našej publikácie je zameraná na stručný prehľad aktuálnej školskej legislatívy, ktorá rieši problematiku asistenta pedagóga v nasledujúcich oblastiach: postavenie a úlohy asistenta pedagóga, kvalifikačné predpoklady, vyučovacia povinnosť a iné.

Podľa platných školských predpisov²⁸ je asistent pedagóga pedagogickým zamestnancom, ktorý vykonáva priamu pedagogickú alebo výchovnú činnosť. Asistent pedagóga ako jedna z kategórií pedagogických zamestnancov (učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, zahraničný lektor a pod.) rešpektuje pokyny učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy.

Pedagogický asistent môže pôsobiť:

- v materskej škole,
- v základnej škole,
- v škole pre deti/žiacov s nadaním,
- v špeciálnej škole,
- v strednej škole.²⁹

Obrázok č. 2 Podkategórie asistenta pedagóga



Asistent pedagóga sa podieľa na prekonávaní bariér:

- architektonických,
- informačných,
- jazykových,

²⁸ ZÁKON NR SR č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2017-03- Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>.

²⁹ Pedagogický asistent môže pôsobiť aj na stredných školách za podmienky, že ide o zabezpečenie vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím.

- zdravotných,
- sociálnych,
- kultúrnych.³⁰

Kvalifikačné predpoklady pedagogického asistenta určuje Vyhláška MŠSR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (Časť XVI).³¹

Kvalifikačné predpoklady asistenta pedagóga sú nasledovné:

1. Vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa:

- v študijnom programe v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika,
- v študijnom programe v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo profesijných predmetov a učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov,
- v študijnom programe v študijnom odbore pedagogika,
- v študijnom programe špeciálna pedagogika učiteľský, vychovávateľský alebo neučiteľský smer,
- v študijnom programe zameranom na vychovávateľstvo.

2. V neučiteľských študijných programoch a doplnenie pedagogickej spôsobilosti.

3. Úplné stredné odborné vzdelanie:

- v odbore vzdelávania zameraného na učiteľstvo a vychovávateľstvo,
- úplné stredné vzdelanie a doplnenie pedagogickej spôsobilosti,
- úplné stredné vzdelanie a špecializačné kvalifikačné štúdium asistentov učiteľa v metodicko-pedagogickom centre skončené do 31. augusta 2010.

Je zrejmé, že o pracovnú pozíciu asistent pedagóga v slovenskom školstve sa môže uchádzať široké spektrum osôb od úplného stredného vzdelania až po absolventov vysokých škôl. Riaditeľ školy pri prijímaní tejto pracovnej pozície do zamestnania by mal mať na zreteli

³⁰ ZÁKON NR SR č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2017- 0301]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>.

³¹ VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. [online]. [cit. 2017-03-01]. Dostupné na internete : <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>.

pozitíva a negatíva dosiahnutého vzdelania asistenta. Touto problematikou sa zaoberali mnohí autori³², ktorí poukazujú na negatíva súvisiace s diferenciou dosiahnutej kvalifikácie pedagogického asistenta. Nevýhody týchto oboch extrémov spočívajú v tom, že asistent pedagóga s nižším vzdelaním sa môže v kolektíve pedagogických zamestnancov stretnúť s dešpektom a podceňovaním, naopak asistent pedagóga s vysokoškolským vzdelaním môže byť zaťažovaný povinnosťami, ktoré prináležia učiteľovi.

Kontinuálne vzdelávanie asistenta pedagóga

Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov ako súčasť celoživotného vzdelávania je sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí. Jeho cieľom je získavať, obnovovať, zdokonaľovať, rozširovať a dopĺňať profesijné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej praxe a odbornej činnosti.

Po nástupe do zamestnania je riaditeľ školy povinný zaradiť asistenta pedagóga bez pedagogickej praxe nielen do kariérového stupňa začínajúci asistent pedagóga, ale zároveň mu umožniť adaptačné vzdelávanie, ktoré trvá (spravidla rok) u asistenta najmenej tri mesiace a je realizované v škole pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca.

Prostredníctvom adaptačného vzdelávania získava vedomosti o:

- všeobecne záväzných právnych predpisoch,
- platnej školskej legislatíve,
- dokumentácii súvisiacej s výkonom pedagogickej činnosti,
- vnútorných predpisoch a o ostatnej dokumentácii.³³

Uvádzajúci pedagogický zamestnanec má nárok na príplatok za výkon špecializovanej činnosti a *začínajúci asistent pedagóga poberá príplatok začínajúceho pedagogického zamestnanca až do ukončenia adaptačného vzdelávania. Až po 15 dňoch po vydaní protokolu, riaditeľ školy vydá rozhodnutie o ukončení adaptačného vzdelávania. Keď rozhodnutie nadobudne právoplatnosť, vyplácanie príplatku začínajúceho asistenta pedagóga (taktiež aj uvádzajúceho pedagogického zamestnanca) je pozastavené. Po úspešnom ukončení adaptačného vzdelávania je zaradený do kariérového stupňa *samostatný asistent pedagóga*.*

³² Napr. DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J., 2012. *Inclusive classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants*. European Journal of Special Needs Education 2/2012, s. 171-184.

³³ VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z o *kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. [online]. [cit. 2018-08-01]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>>.

Asistent pedagóga sa môže zúčastniť kontinuálneho vzdelávania, iba za predpokladu, že má absolvovanú šesť mesačnú pedagogickú prax bez ohľadu na to, či má, alebo nemá ukončené adaptačné vzdelávanie. Ďalšou podmienkou je, že v uvedenej kategórii a podkategórii spĺňa kvalifikačný predpoklad vzdelania v súlade s právnymi predpismi.³⁴ Cieľom ponúkaných druhov kontinuálneho vzdelávania³⁵ je aktualizovať, prehĺbovať a rozšíriť pedagogické kompetencie asistentov učiteľa vo vzťahu k práci s deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nevyhnutných pre štandardný výkon ich pedagogickej činnosti.

V oblasti sebazvedávania asistentov pedagóga nemožno zabudnúť na význam jeho efektívnej spolupráce s učiteľom, na spoluúčasť asistenta pedagóga pri vytváraní inkluzívneho prostredia v škole a pozitívnych vzťahov v triede medzi žiakmi, učiteľom a rodinou.³⁶

Priama vyučovacia a výchovná činnosť asistenta pedagóga

V tejto časti metodickéj príručky považujeme za dôležité bližšie objasniť problematiku priamej vyučovacej a výchovnej činnosti asistenta pedagóga. Hodina priamej vyučovacej činnosti (výchovnej činnosti) v základnej škole trvá 45 minút, v materskej škole a v školskom klube detí trvá 60 minút a v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením môže trvať 40 minút. Základným úväzkom asistenta pedagóga ako pedagogického zamestnanca je počet hodín priamej vyučovacej činnosti (priamej výchovnej činnosti) a určuje sa na jeden týždeň. Kategória asistent pedagóga sa člení na podkategórie, podľa ktorých má stanovený základný úväzok.

Základný úväzok asistenta učiteľa, asistenta majstra odbornej výchovy alebo asistenta vychovávateľa je rovnaký ako základný úväzok učiteľa, majstra odbornej výchovy alebo vychovávateľa.³⁷

³⁴ VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. [online]. [cit. 2017-03-01]. Dostupné na internete : <<https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>>.

³⁵ aktualizované, inovačné, špecializačné.

³⁶ ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

³⁷ NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky zo 7. októbra č. 422/2009 Z. z., ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov. [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf>>.

V nasledujúcej tabuľke výberovo uvádzame týždenný počet hodín tvoriaci základný úväzok aj asistenta pedagóga.

Tabuľka č. 2 *Základný úväzok niektorých pedagogických zamestnancov*

Pedagogický zamestnanec vykonávajúci priamu pedagogickú alebo výchovnú činnosť	Základný úväzok (počet hodín týždenne)
učiteľ materskej (aj špeciálnej) školy <i>platí aj pre podkategóriu asistent učiteľa</i>	28
učiteľ základnej školy <i>platí aj pre podkategóriu asistent učiteľa</i>	23
učiteľ nultého ročníka a1. ročníka základnej školy <i>platí aj pre podkategóriu asistent učiteľa</i>	22
majster odbornej výchovy v odbornom učilišti <i>platí aj pre podkategóriu asistent majstra odbornej výchovy</i>	21 - 24
majster odbornej výchovy v špeciálnej strednej škole <i>platí aj pre podkategóriu asistent asistent majstra odbornej výchovy</i>	21 - 24
vychovávateľ školského klubu detí <i>platí aj pre podkategóriu asistent vychovávateľa</i>	27

Tabuľka: upravili autori podľa Nariadenia vlády č. 422/2009 Z.z.³⁸

Systémové riešenie pedagogických asistentov v súčasnom legislatívnom rámci

Asistent pedagóga nie je v učiteľskej praxi novou pracovnou pozíciou. Považujeme ju za neodmysliteľnú súčasť takých škôl, ktoré disponujú vysokým percentom detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V poslednom období počet znevýhodnených detí a žiakov v školách stúpa, s čím súvisí potreba personálneho dobudovania škôl o pozíciu asistenta pedagóga. Aktuálna školská legislatíva umožňuje školám (MŠ, ZŠ, ŠZŠ a SOŠ) prijímať asistentov pedagóga pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.³⁹

³⁸ NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky zo 7. októbra 2009 č. 422/2009 Z. z., ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov. [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf>>.

³⁹ METODICKÝ POKYN č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk>>.

Asistent pedagóga pôsobí predovšetkým v školách, ktoré navštevujú deti a žiaci nadaní, so zdravotným znevýhodnením⁴⁰ a rovnako aj deti a žiaci sociálne znevýhodnení.

Legislatívna procedúra pridelovania financií je odlišná v dvoch základných oblastiach:

1. Pridelovanie finančných prostriedkov na asistenta pedagóga pre deti a žiakov zdravotne znevýhodnené a nadané v materských školách a základných školách.
2. Pridelovanie finančných prostriedkov na asistenta pedagóga pre deti a žiakov sociálne znevýhodnených v materských školách a v základných školách.

Na uvedenú profesiu je viazaná dotácia, ktorú škola dostane na základe odporúčania⁴¹ príslušného školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie⁴². Zákon o výchove a vzdelávaní upravuje prácu s deťmi a žiakmi, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Táto právna norma v oblasti znevýhodnených detí a žiakov vymedzuje nasledovné základné pojmy:

- **špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou (ŠVVP)** je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa a žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti,
- **dieťaťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** je dieťa a žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,
- **dieťaťom a žiakom so zdravotným znevýhodnením** je dieťa/žiak so zdravotným postihnutím, chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa/žiak s vývinovými poruchami, s poruchou správania, dieťaťom/žiakom s vývinovými poruchami je dieťa/žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia.

⁴⁰ Ide o deti a žiakov so zdravotným postihnutím, deti a žiakov chorých a zdravotne oslabených, žiakov s vývinovými poruchami, deti a žiakov s poruchou správania a s poruchou aktivity a pozornosti a žiakov s vývinovou poruchou učenia.

⁴¹ Odporúčanie centier súvisí s pridelením asistenta pedagóga pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, nie sociálnym.

⁴² Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Ako sme už uviedli, za dieťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v škole je možné považovať len takého, ktorému príslušné poradenské zariadenie po diagnostických vyšetreniach vydalo písomné vyjadrenie.

Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú:

1. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.
2. Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o *výchove a vzdelávaní* stanovil tieto kompetencie v poskytovaní odbornej starostlivosti:

1. **Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie** (ďalej len CPPPaP) poskytuje komplexnú starostlivosť žiakom (okrem žiakov so zdravotným postihnutím):
 - psychologickú,
 - špeciálnopedagogickú,
 - diagnostickú,
 - výchovnú,
 - poradenskú a preventívnu.

Odborná starostlivosť je poskytovaná žiakom najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosť o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. V spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť žiakom a ich zákonným zástupcom najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu a porúch správania a výskytu sociálno-patologických javov v populácii.

2. **Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva** (ďalej len CŠPP) poskytuje komplexnú špeciálnopedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú, výchovno-vzdelávaciu a inú odbornú činnosť a súbor špeciálnopedagogických intervencií deťom so zdravotným postihnutím vrátane žiakov s vývinovými poruchami s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu.

Odporúčanie zamerané na asistenta učiteľa pre zdravotne znevýhodnené deti

Odporúčanie vydáva príslušné centrum výchovného poradenstva a prevencie v súlade s aktuálnou školskou legislatívou.⁴³ V odporúčaní centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo centra špeciálnopedagogického poradenstva asistenta pedagóga - asistenta vychovávateľa, asistenta majstra odbornej výchovy, alebo asistenta učiteľa pre jedinca so zdravotným znevýhodnením a nadaním, je vhodné uvádzať pre školu náležitosti podľa uvedeného metodického pokynu.⁴⁴ Dôležité pre základnú školu je, že centrum vo svojich odporúčaní k prideleniu asistenta pedagóga musí uviesť:

- druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia dieťaťa/žiaka v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi,
- bariéry, ktoré dieťa/žiak nedokáže prekonať bez pomoci asistenta učiteľa,
- rozsah jeho prítomnosti počas výchovno-vzdelávacieho procesu,
- konkrétne úkony na prekonávanie bariér, ak je to potrebné.

Odporúčanie centra výchovného poradenstva a prevencie je platné jeden školský rok a každoročne by malo byť aktualizované aj bez novej správy z diagnostického vyšetrenia.

Riaditeľ materskej školy, základnej školy, riaditeľ strednej školy a riaditeľ špeciálnej školy, okrem špeciálnej materskej školy, môže predložiť svojmu zriaďovateľovi požiadavku na pridelenie finančných prostriedkov na osobné náklady asistenta učiteľa, ktorá obsahuje: vyplnený formulár zverejnený na webovom sídle ministerstva školstva a odporúčanie centra k prideleniu asistenta učiteľa. Ďalej okresný úrad v sídle kraja zostaví zoznam požiadaviek škôl a predloží ich ministerstvu školstva v zozname s ich usporiadaním v poradí podľa naliehavosti.

Odporúčanie zamerané na asistenta učiteľa pre sociálne znevýhodnené deti

Príspevok na výchovu a vzdelávanie detí materských škôl môže ministerstvo školstva poskytnúť v zmysle zákona o financovaní.⁴⁵ Finančné prostriedky sú účelovo určené pre materskú školu zriaďovateľa na financovanie aktivít súvisiacich s výchovou a vzdelávaním *detí, ktoré majú v danej materskej škole jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky, alebo ktoré sú členmi domácnosti, ktorej členovi sa poskytuje pomoc v hmotnej*

⁴³ ZÁKON NR SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <www.minedu.sk.https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf>.

⁴⁴ METODICKÝ POKYN č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk>>.

⁴⁵ ZÁKON NR SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <www.minedu.sk.https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf>.

núdzi a zákonný zástupca dieťaťa túto skutočnosť preukáže riaditeľovi materskej školy.

Prostriedky je možné použiť:

- na osobný príplatok alebo odmenu zamestnancov materskej školy, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí,
- na vybavenie miestnosti určenej na výchovu a vzdelávanie detí didaktickou technikou, učebnými pomôckami a kompenzačnými pomôckami,
- na úhradu nákladov súvisiacich s pobytom detí na aktivitách – napr. pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a pod.
- na úhradu nákladov za spotrebný materiál použitý pri výchove a vzdelávaní detí.

Každý zriaďovateľ je povinný príspevok na výchovu a vzdelávanie detí v materskej škole poskytnúť príslušnej materskej škole v plnej výške.

Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie **žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia** môže prideliť ministerstvo školstva z kapitoly rezortu školstva a ministerstva vnútra zriaďovateľovi základnej školy. Peniaze sú pridelené podľa počtu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a výšky príspevku na sociálne znevýhodneného žiaka. Dotácia je poskytovaná základným školám len na žiakov, ktorí majú potvrdenie centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a sú zaradení v bežnej triede základnej školy.

Finančné prostriedky možno použiť k úhrade nákladov na:

- a) osobné náklady **asistenta učiteľa** pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo sociálneho pedagóga,
- b) **vybavenie didaktickou technikou** a učebnými pomôckami,
- c) **účasť detí/žiakov na aktivitách** podľa § 30 ods. 7 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (základná škola môže organizovať výlety, exkurzie, jazykové kurzy, športový výcvik, pobyty žiakov v škole v prírode a ďalšie aktivity po informovanom súhlase a dohode so zákonným zástupcom žiaka),
- d) **výchovu a vzdelávanie žiakov v špecializovaných triedach,**
- e) **zabránenie prenosu nákazy prenosného ochorenia,**
- f) **príplatok za prácu s deťmi/žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.**

Upozorňujeme na to, že zriaďovateľ základnej školy, v ktorej sa vzdeláva viac ako 85 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, je povinný použiť najmenej 50% z celkového

príspevku na skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre základnú školu: na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo sociálneho pedagóga. Kladieme si otázku, či každý zriaďovateľ základnej alebo materskej školy dodržiava predpísanú legislatívu a finančné prostriedky nepoužíva na niečo iné....

I napriek tomu, že školy každoročne žiadajú o predelenie finančných prostriedkov na asistenta pedagóga, ešte stále to nepokrýva ich reálnu potrebu, ktorá súvisí s narastajúcim počtom detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Osobnosť a kompetencie asistenta pedagóga

Osobnosť a kompetencie asistenta pedagóga sú veľmi významným determinantom výkonu tohto povolania. Preto je dôležité osobnostné predpoklady tejto profesie poznať aj spĺňať. Profesionálnu morálku asistenta usmerňuje etický kódex. Ide o normu, ktorá v sebe zahŕňa jeho osobnú a stavovskú česť. Riaditelia jednotlivých typov škôl regionálneho školstva (MŠ, ZŠ, ŠZŠ a SOŠ) by si pri prijímaní asistentov pedagógov do pracovného pomeru mali všímať nielen ich odbornosť a kompetencie, ale v rovnakej miere aj ich osobnostné predpoklady, ktorými sa v tejto podkapitole budeme zaoberať. Pojem „kompetencia“ chápeme ako schopnosť, spôsobilosť človeka vykonávať činnosť na istej úrovni na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú danej obsahovej oblasti.

Najdôležitejšie **kompetencie asistenta pedagóga**, ktoré možno dosiahnuť vzdelávaním patria najmä:

- *orientácia v roli asistenta učiteľa*, v organizácii školy, školských právnych predpisoch a vnútorných predpisoch školy, v systéme spolupracujúcich (najmä poradenských) inštitúcií,
- *schopnosť orientácie vo všeobecných zásadách pedagogickej práce* (príprava na vyučovanie), podpora priebehu vyučovania, orientácia v systéme hodnotenia žiakov,
- *schopnosť reagovať na bežné edukačné problémy*, cielene pozorovať žiakov, zameriavať sa na ich potreby, urovnávať konflikty a nedorozumenia medzi školou, žiakmi, rodinou, prípadne ďalšími inštitúciami, podporovať žiakov pri zvládaní nárokov školy,
- *schopnosť spolupracovať s učiteľmi* vo výchovno-vzdelávacom procese priamo v triede a tiež s ostatnými pedagogickými pracovníkmi v súlade s podmienkami školskej práce a iné.

Z pohľadu autorov príručky sú najdôležitejšie **črty osobnosti asistenta pedagóga** najmä tieto:

1. ***Mravná autonómia*** - schopnosť riadiť sa vlastným svedomím. Ak sa mu podarí získať si dôveru žiakov a vytvoriť pozitívnu atmosféru v triede svojou otvorenosťou, komunikatívnosťou, spontánnosťou či tvorivosťou, stáva sa dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.
2. ***Improvizácia*** - konať rýchlo v nepredvídaných situáciách. Mal by byť dobrým stratégom a vo svojej práci využívať okrem iného najmä zážitkové učenie. Tento typ učenia je mimoriadne úspešný najmä v prípade práce žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
3. ***Schopnosť pozorovať*** - mať prehľad o tom, akí sú žiaci v triede. Na základe toho využívať individuálny prístup k žiakovi a pomáhať učiteľovi v príprave rôznych variantov hodín tak, aby sa vedeli zapojiť aj žiaci, ktorí majú špecifické ťažkosti v učení.

4. **Empatia** - mal by sa vedieť vcítiť do pocitov žiaka. Ak chce žiakov viesť k prosociálnosti, empatii a úcte. Musí ísť predovšetkým príkladom vo svojom správaní.

Vo svojej práci by mal asistent pedagóga uplatňovať najmä prosociálny výchovný štýl, pre ktorý sú charakteristické nasledovné výchovné zásady:

- vytvoriť z triedy výchovné spoločenstvo,
- prijať dieťa také, aké je a prejavíť voči nemu priateľské city,
- pripisovať deťom pozitívne vlastnosti najmä prosociálnosť,
- formulovať jasné a splniteľné pravidlá hry,
- na negatívne javy zareagovať s pokojným poukázaním na ich dôsledky- indukcia,
- využiť povzbudzovanie ako osvedčený výchovný prostriedok,
- odmeny a tresty používať opatrne,
- zapojiť do výchovného procesu aj rodičov.⁴⁶

Asistenti pedagóga by rovnako ako učitelia i odborní zamestnanci mali mať niektoré základné osobnostné predpoklady. Podľa nášho názoru majú oveľa väčší význam ako kvalifikačné predpoklady pedagogických a odborných zamestnancov. Medzi **najdôležitejšie osobnostné predpoklady jedinca**, ktorý chce vykonávať prácu asistenta pedagóga patria:

- kladný vzťah k deťom, predovšetkým žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- schopnosť empatie,
- komunikatívnosť,
- spoľahlivosť,
- trpezlivosť,
- schopnosť spolupráce.

Kopčanová považuje za optimálne vlastnosti osobnosti asistenta pedagóga tieto:

1. **Sebaistota** - má primeranú sebadôveru a presvedčenie o vlastnom úspechu. Pozná svoje silné a slabé stránky, dokáže sa ovládať za každej situácie. Vie zhodnotiť svoje schopnosti, ktoré pomáhajú učiteľovi v pedagogickom procese.
2. **Komunikácia** - vie vždy komunikovať na primeranej úrovni, má asertívne správanie, ktoré mu umožní zachovávať korektné vzťahy k žiakom a učiteľom i ďalším spolupracovníkom na škole.

⁴⁶ LENCZ, L. a kol. 1993. *Metodický materiál I k predmetu etická výchova*. Bratislava: MC Bratislava, 1993.

3. **Úprava a vystupovanie** - je vždy vkusne a dôstojne upravený, dobre naladený, vyžaruje optimizmus a pohodu. Je si vedomý, že patrí do príslušného kolektívu školy, ktorý dôstojne reprezentuje.
4. **Flexibilita** - je flexibilný, sústreďí sa na cieľ, analyzuje svoje pokroky v práci pri neočakávaných nových úlohách alebo problémoch nehľadá dôvody, ale spôsoby, t.j. identifikuje prekážky (rodinné pracovné) a príde na to, ako ich riešiť.
5. **Organizátorské majstrovstvo** - vie správne organizovať svoj vlastný čas, ale aj čas učiteľa, ktoré mu asistuje. Rozumie svojim nadriadeným, ale aj spolupracovníkom a preto dokáže vhodne koordinovať spoločné pracovné stretnutia.
6. **Medziľudské vzťahy** - rozmýšľa bez predsudkov. Prispôsobuje svoj štýl okolnostiam a udržiava dobré medziľudské vzťahy.
7. **Entuziazmus** - má entuziazmus a odvahu pre nové myšlienky a veci. Podporuje nadšenie učiteľského kolektívu a vie sa s ním podeliť o úspech. Má neustále snahu zlepšovať sa.
8. **Kreativita** - je kreatívny a invenčný, stále zvyšuje svoju profesionálnu úroveň a snaží sa nachádzať spôsoby ako zdokonaľiť seba a štýl svojej práce.
9. **Neustále vzdelávanie** - sústavne si zvyšuje kvalifikáciu a prehĺbuje svoje odborné kvality prostredníctvom rôznych kurzov a tréningov, ale aj sebavzdelávaním.
10. **Etické správanie** - zachováva etiku a lojálnosť v škole, v ktorej pracuje. Je taktný, zachováva mlčanlivosť a diskretnosť.⁴⁷

Asistent pedagóga nie vždy oplýva požadovanými kompetenciami a osobnostnými vlastnosťami, potrebnými na realizáciu odbornej činnosti s deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Môže sa stať, že asistent pedagóga podcení a poprie diagnózu dieťaťa alebo bude voči nemu prehnane starostlivý. Takéto správanie pedagogického asistenta k znevýhodnenému dieťaťu môže byť príčinou vzniku vážnych problémov. Medzi ďalšie dôležité osobnostné predpoklady asistenta pedagóga by sme mohli zaradiť aj jeho snahu hľadať k spolupráci a ku kooperácii, schopnosť motivovať, vedieť prijať neúspech a pomalé tempo rozvoja a pokroku dieťaťa, ktorému sa venuje. To všetko si vyžaduje dávku trpezlivosti asistenta a taktiež jeho ochoty a kreativity. K ďalším strategickým vlastnostiam osobnosti možno zaradiť pohotovosť a psychickú odolnosť, čo znamená byť schopný primeranej reakcie na neočakávané udalosti.

⁴⁷ KOPČANOVÁ, D. 2014. *Asistent učiteľa a možnosti jeho intervencie vo výchovno-vzdelávacom procese*. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2014, roč. LXIII, č. 1-2, s. 2-5.

Morálny rozmer práce asistenta pedagóga

Na prácu a činnosti asistenta pedagóga sa môžeme pozerat' z viacerých uhlov pohľadu. Dovoľujeme si pripomenúť kľúčový rozmer práce asistenta pedagóga a to rozmer etický, morálny. Etický kódex asistenta pedagóga vychádza z Charty ľudských práv Spojených národov a zo Zmluvy o právach dieťaťa.

Etické pravidlá (etický kódex) asistenta pedagóga sú nasledovné:

1. Asistent pedagóga **rešpektuje jedinečnosť každého dieťaťa/žiaka** bez ohľadu na jeho pôvod, etnickú príslušnosť, rasu, farbu pleti, materinský jazyk, vek, pohlavie, zdravotný stav, náboženské a politické presvedčenie a bez ohľadu na to, ako sa podieľa alebo sa bude podieľať na živote celej spoločnosti.
2. Asistent pedagóga **koná v súlade so záujmami detí/žiacov, zákonných zástupcov, pedagógov**, inštitúcií, spoločnosti a profesie.
3. Asistent pedagóga **rešpektuje právo každého jedinca na seberealizáciu** v takej miere, aby súčasne nedochádzalo k obmedzeniu toho istého práva druhých osôb.
4. Asistent pedagóga **pomáha podľa svojich možností a možností detí/žiacov** jemu zverených do starostlivosti svojimi schopnosťami, zručnosťami a skúsenosťami pri ich rozvoji.
5. Asistent pedagóga **dáva prednosť svojej profesijnej zodpovednosti pred súkromnými záujmami**. Služby, ktoré poskytuje musia byť na najvyššej možnej odbornej úrovni.
6. Asistent pedagóga **sa profesijne etickým kódexom zaväzuje** k tomu, že bude aj nad rámec svojich pracovnoprávných povinností vymedzených napríklad zákonníkom práce, pracovnou zmluvou, vnútorným poriadkom školy a školským poriadkom a pod. **naplňať ľudský a spoločenský zmysel profesie asistenta pedagóga** predovšetkým ustavičnou prácou na sebe, rozvíjaním svojej osobnosti a odbornej erudície.⁴⁸

Pracovná náplň asistenta pedagóga

V materských a základných školách na Slovensku pôsobia asistenti pedagóga prevažne v triedach s deťmi a žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Poskytujú pomoc pri eliminácii sociálnych, kultúrnych a jazykových bariér detí a žiacov. Ešte pred

⁴⁸ BARINKOVÁ A KOL. 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2012. 80 s. ISBN 978-80-87652-65-7.

účinnosťou zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch⁴⁹ sa problematikou pracovnej náplne asistenta pedagóga venovalo viacero autorov,⁵⁰ ktorí sa zhodujú v kľúčových úlohách pracovnej náplne:

- spolupracovať s učiteľom (vychovávateľom, majstrom odbornej výchovy) priamo počas vzdelávacej a výchovnej činnosti,
- pomáhať pri príprave učebných pomôcok,
- spolupracovať s rodinou žiakov a s komunitou,
- podieľať sa na organizácii spoločných podujatí – otvorených hodín, osláv, exkurzií a pod.,
- sprostredkovať poznanie kultúry, sociálneho prostredia žiakov ako minority v spoločnosti.

Porubský⁵¹ nazerá na rolu pedagogického asistenta v širších súvislostiach. Podľa autora asistent pedagóga by mal byť kompetentný:

- **diagnostikovať a akceptovať individuálne edukačné potreby** detí a žiakov, s ktorými pracuje,
- podieľať sa na tvorbe **multikultúrneho edukačného prostredia** v snahe zabezpečiť adaptáciu dieťaťa na školu,
- **tvoriť a využívať efektívne prostriedky** na prekonávanie počiatočných bariér detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- vytvárať **efektívne vzťahy** medzi školou a rodinami detí,
- **organizovať a viesť aktivity** vo voľnom čase pre rodičov a žiakov.

Pracovnú náplň asistentovi pedagóga určuje riaditeľ školy a školského zariadenia. Pri jej tvorbe zohľadňuje špecifiká školy:

- počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (so zdravotným znevýhodnením, sociálnym znevýhodnením a nadaním),

⁴⁹ ZÁKON NR SR č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. [online].[cit.2018-07-07].Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2918.pd>>.

⁵⁰ KARIKOVÁ, S., KASÁČOVÁ, B. 2006. Sumarizácia výsledkov čiastkových výskumov názorov pedagogických zamestnancov na vzdelávanie asistentov učiteľa. In Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Nitra: FSVZ UKF, 2006. s. 270-290. ISBN 80-8085-987-5.

ROSINSKÝ, R. 2006. Vzdelávanie rómskej populácie detí. In Amare roma, špecifiká práce v rómskych komunitách. Nitra: FSVZ UKF, 2006. s. 164-166. ISBN 80-8050-990-5.

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

⁵¹ PORUBSKÝ, Š. 2004. Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa/pedagogického asistenta. Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie. Zborník. Banská Bystrica: PdF UMB, 2004. 212 s. ISBN 80-8083-024-X. s. 128.

- personálneho zloženia pedagogického kolektívu (napríklad, či škola má alebo nemá odborného zamestnanca),
- počet asistentov pedagóga a podobne.

Úlohy pre asistenta pedagóga by mali byť rozdelené do základných oblastí: výchovno-vzdelávací proces, spolupráca s rodinou, voľno-časové aktivity organizované školou, sebazvdelávanie a mlčanlivosť. Pokúsili sme sa vytvoriť návrh pracovnej náplne, ktorú môže riaditeľ školy (školského zariadenia) ďalej dopĺňať a upravovať podľa potrieb školy. Pri jej zostavovaní sme vychádzali zo vzorových pracovných náplní vytvorených v národných projektoch zamerané na inkluzívnu edukáciu a z Metodického pokynu č. 184/2003-095.⁵²

Návrh pracovnej náplne asistenta pedagóga:

1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:

- bezprostredne spolupracovať s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
- uľahčiť adaptáciu dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (jedinci zdravotne znevýhodnení, sociálne znevýhodnení, a nadaní) na prostredie školy a pomoc pri prekonávaní bariér, ktoré plynú z ich znevýhodnenia,
- realizovať orientačnú pedagogickú diagnostiku z pohľadu práce asistenta,
- pomáhať pri činnostiach, ktoré súvisia s realizovaním stimulačných, akceleračných a preventívnych programov,
- podieľať sa na organizovaní činností dieťaťa počas výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa,
- vykonávať pedagogický dozor,
- sprevádzať deti mimo triedy a školy,
- spolupracovať pri príprave učebných pomôcok.

2. V aktivitách vo voľnom čase organizovaných školou:

- priamo viesť alebo napomáhať pri činnostiach a aktivitách vo voľnom čase (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných),
- spoluorganizovať spoločenské aktivity,
- usporadúvať športové podujatia a podobne.

⁵² 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 MŠ SR dňa 6. 12. 2003 s účinnosťou od 1. januára 2004.

3. *V spolupráci s rodinou:*

- komunikovať s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa/žiaka o procese výchovy a vzdelávania,
- spoznávať rodinné prostredie dieťaťa/žiaka, sociálne pomery, záujmy rodičov,
- realizovať návštevy v rodine,
- organizovať stretnutia s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa/žiaka.

4. *V oblasti osobného rozvoja asistenta pedagóga:*

- účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť.

5. *Zachovávať mlčanlivosť o skutočnostiach,* o ktorých sa dozvedel pri vykonávaní prác vo verejnom záujme a v zmysle Zákona o ochrane osobných údajov č. 18/2018.

Zdôrazňujeme, že asistent pedagóga by mal vykonávať priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť a ostatné činnosti v pracovnom čase.

Za nepriame výchovno-vzdelávacie činnosti považujeme:

- spoločné prípravy a konzultácie s učiteľom,
- konzultácie s odborným zamestnancom školy,
- konzultácie s inými asistentmi pedagóga,
- konzultácie so zákonými zástupcami detí a žiakov,
- participácia na tvorbe individuálnych vzdelávacích programov,
- vytváranie pomôcok a materiálov a seba vzdelávanie.

Záleží na rozhodnutí riaditeľa, či v pracovnej náplni asistenta pedagóga nepriame výchovno-vzdelávacie činnosti uvedie alebo nie.

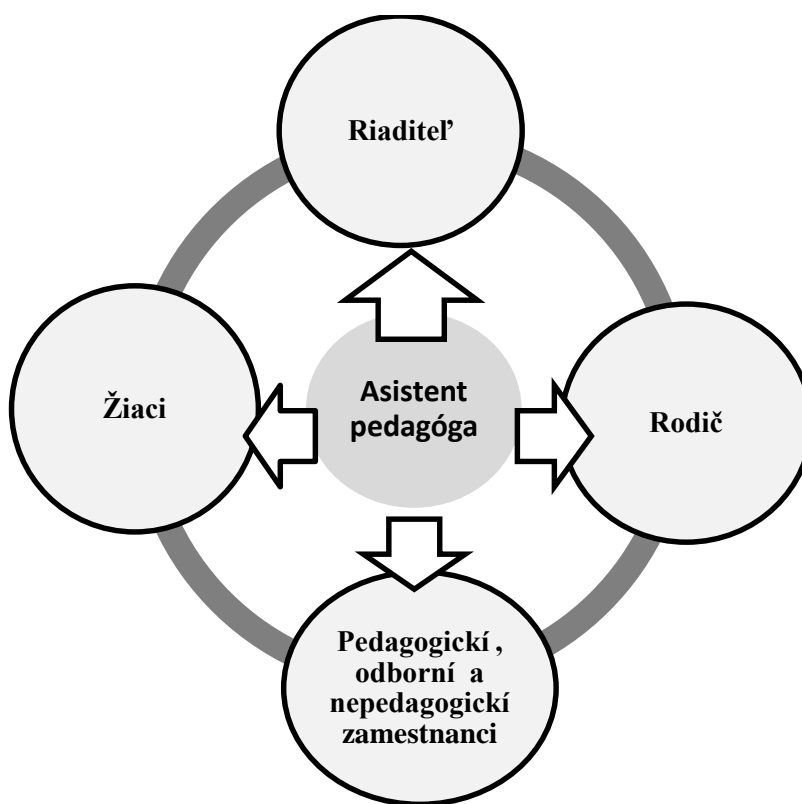
Pracovná náplň, ktorá spĺňa všetky požadované kritériá a zohľadňuje potreby detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môže byť zárukou kvalitnej spolupráce asistenta pedagóga s učiteľom a rovnako aj s ostatnými pedagogickými zamestnancami v škole.⁵³

⁵³ ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

Spolupráca asistenta pedagóga v škole

Podľa našich empirických skúseností sa stotožňujeme s názorom, že interpersonálne vzťahy v pedagogických kolektívoch majú veľký význam. *Pokiaľ je klíma v pedagogických kolektívoch priaznivé, jednoznačne prispieva k zlepšovaniu kvality školy. Ak je tomu naopak a vzťahy sú nezdravé, úroveň kvality školy klesá. K vytváraniu inkluzívnej klímy v škole prispieva aj pedagogické pôsobenie asistenta pedagóga.*

Obrázok č. 3 *Inter a intrapersonálne vzťahy asistenta pedagóga*⁵⁴



Súčasná školská legislatíva ukladá riaditeľovi školy,⁵⁵ „aby zabezpečil pedagogickým a odborným zamestnancom v pracovnom čase psychologické poradenstvo najmenej jedenkrát ročne a umožní im absolvovať tréning zameraný na predchádzanie a zvládanie agresivity, na sebapoznanie a riešenie konfliktov.“

⁵⁴ ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

⁵⁵ ZÁKON NR SR č. 317/2009 z 24. júna 2009 *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2009. [online].[cit.2018-07-07].Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2918.pd>>.

To znamená, že riaditeľ každého typu školy a školského zariadenia v rámci regionálneho školstva by mal zabezpečiť každoročne sociálno-psychologický výcvik, podľa reálnej potreby pedagogických a odborných zamestnancov. V súčasnosti ešte existuje veľa škôl, v ktorých riaditeľ povinnosť zabezpečovania psychologického výcviku ignoruje, prípadne o tejto povinnosti ani nevie. V prospech realizácie výcviku reaguje až na základe výsledkov kontroly zo strany inšpekcie alebo inej kontrolnej inštitúcie. Oceňujeme však tých manažérov škôl, ktorí uvedený legislatívny predpis rešpektujú a plnia od jeho účinnosti.

Interakciu medzi učiteľom a asistentom pedagóga môžeme vnímať v dvoch rovinách:

- vzťah asistenta pedagóga s triednym učiteľom,
- vzťah asistenta pedagóga s ostatnými pedagógmi.

Pozícia asistenta pedagóga v slovenskom školstve, ale i v zahraničí je pomerne nová a reakcie učiteľov na ich prítomnosť nie sú vždy pozitívne.

Giangreco a Doyle⁵⁶ poukazujú v danej oblasti na rôzne reakcie učiteľov, ktoré súvisia s prítomnosťou asistenta pedagóga na vyučovaní: „niektorí pedagógovia vnímajú asistentov ako cennú podporu, iní sa obávajú prijať do triedy druhú dospelú osobu.“ Učiteľ vo vzťahu k asistentovi pedagóga je tým, ktorý koordinuje jeho činnosť v triede i mimo nej. Nemôžeme však súhlasiť s názorom autorov, ktorí považujú za veľmi dôležité asistentovi pedagóga pripomínať zodpovednosť učiteľa za vyučovací proces a jeho podriadenosť učiteľovi v triede. Stotožňujeme sa s tvrdením Tepléj,⁵⁷ podľa ktorej „za úroveň a výsledky vzdelania zodpovedá vždy učiteľ. Pokiaľ v triede pôsobí asistent pedagóga, ich pracovné náplne by sa nemali prekrývať, ale vhodne a účelne dopĺňať.“ Učitelia aj pedagogickí asistenti realizujú vopred určenú činnosť a spoločne plnia konkrétne stanovené ciele, ktoré súvisia s výchovno-vzdelávacím procesom. Efekt ich recipročného snaženia je vzájomná pozitívna spätná väzba, ktorá súvisí s ich osobnou spokojnosťou, ale i so spokojnosťou kolegu (učiteľa, asistenta pedagóga). Vzťah ostatných pedagogických zamestnancov k asistentom pedagóga je rôzny. Upozorňujeme ale na situáciu vo väčších pedagogických kolektívoch, v ktorých sa väčšina pedagógov osobne nepozná a asistenta pedagóga považujú za externú osobu, ktorá má so školou iba minimálny kontakt. Pokiaľ sa v škole vyskytne podobná situácia, myslíme si, že zlyhalo vedenie školy, ktoré má ale šancu dať vzťahy v kolektíve do poriadku. Sme presvedčení aj o tom, že asistenti pedagógov sú ostatnými zamestnancami školy

⁵⁶ GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B., 2007. *Teacher assistants in inclusive schools*. In: FLORIAN, L. (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, 2007.s. 429-440. ISBN 13-978-1-4129-0728-6.

⁵⁷ TEPLÁ, M. 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-808-7963-159.

často prijímaní veľmi negatívne. Asistenti pedagógov zo strany ostatných pedagógov cítia určitý druh opovrhnutia a dešpektu. Preto odporúčame, aby sa im v škole vytvorilo dostatočné zázemie s možnosťou účasti na poradách a byť v kontakte so všetkými zamestnancami školy.

Kľúčovými podmienkami správneho zabezpečenia fungovania spolupráce medzi asistentom pedagóga a učiteľom sú:

- otvorenosť učiteľa voči prítomnosti asistenta v triede,
- rovnaký pozitívny prístup učiteľa i asistenta k inklúzii vo vzdelávaní,
- uvedomovanie si vlastných kompetencií a rolí,
- rešpektovanie rozhodnutí učiteľa a riadenie sa jeho inštrukciami, pričom učiteľ nepresúva svoju zodpovednosť na asistenta,
- vyhradenie času pre spoločné prípravy a vzájomné konzultácie (pred začiatkom vyučovania, resp. popoludní). Asistent pedagóga spolu s učiteľom sa podieľa na realizácii školského vzdelávacieho programu pre deti a žiakov v období predškolskej výchovy a plnenia povinnej školskej dochádzky. Je jedným z tých, ktorí prispievajú k vytváraniu rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní.

Asistent pedagóga a dieťa/žiak

Činnosti asistenta pedagóga vo vzťahu ku deťom a žiakom sú vyšpecifikované v jeho pracovnej náplni. Asistent pedagóga sprevádza dieťa/žiaka v takmer každej situácii v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Za značnú devízu v oblasti interpersonálnej kooperácie považujeme vytváranie pozitívnych vzťahov, ktoré sa vyznačujú vysokou úrovňou vzájomnej pomoci. Pokladáme za dôležité predstaviť asistenta pedagóga triednemu kolektívu s presným vymedzením jeho kompetencií tak, aby jeho úlohe a postaveniu v triede rozumeli všetky deti. Chceme upozorniť na citlivý prístup asistenta k znevýhodneným žiakom. Kendíková⁵⁸ považuje za veľmi dôležité, aby asistent vytváral bezpečné prostredie dieťaťu/žiakovi i napriek jeho problémovému správaniu a iných ťažkosti, v ktorom sa nebude dieťa báť asistentovi dôverovať.

⁵⁸ KENDÍKOVÁ, J. 2016 *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

Na vznik možných rizík súvisiacich s prítomnosťou asistenta pedagóga v triede upozorňujú niektorí autori (Mrázková, Kucharská⁵⁹ a Teplá⁶⁰):

- odmietanie,
- strach,
- neposlušnosť,
- stigmatizácia,
- vyčlenenie z kolektívu.

V rámci vytvárania inkluzívnej klímy v triede považujeme za dôležité, aby pôsobenie asistenta pedagóga dopomohlo deťom k samostatnosti, k prevzatiu zodpovednosti za seba a k práci na svojich silných stránkach.

Asistent pedagóga a odborný zamestnanec (školský špeciálny pedagóg)

Spolupráca asistenta pedagóga so školským špeciálnym pedagógom súvisí predovšetkým so starostlivosťou o deti so zdravotným znevýhodnením. Tieto pracovné pozície majú k sebe veľmi blízko, pretože ich prioritnou odbornou činnosťou je individuálna podpora dieťaťa. Obaja sa môžu cítiť v pedagogickom kolektíve osamotení, obom sa prekrývajú hranice kompetencií, obe pozície nemusia byť pozitívne prijaté ďalšími pedagogickými zamestnancami. Asistentovi pedagóga poskytuje metodickú pomoc nielen učiteľ, ale taktiež aj odborný zamestnanec (školský špeciálny pedagóg). Školský špeciálny pedagóg poskytuje informácie o deťoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a o možnostiach prístupov k nim. Uskutočňovaním spoločných stretnutí špeciálneho pedagóga s asistentom, učiteľom, ale i s ostatnými pedagogickými zamestnancami, dochádza k zvyšovaniu kvality inklúzie v materskej škole. Asistent pedagóga spolu so školským špeciálnym pedagógom rieši aj individuálny výchovno-vzdelávací program, pretože práve školský špeciálny pedagóg je spôsobilý v tejto oblasti garantovať postup pri edukácii dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Určuje, na čo je potrebné klásť dôraz, na čo nemožno zabúdať.

Pre asistenta pedagóga je takisto významná aj **spolupráca s odbornými zamestnancami** v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v týchto oblastiach:

⁵⁹ MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 40 s. ISBN 978-80-7481-032-9.

⁶⁰ TEPLÁ, M. 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-808-7963-159.

- *v oblasti metodickej pomoci* (odborný zamestnanec poskytuje metodickú a supervíznu pomoc asistentovi, ale i pedagogickému a odbornému zamestnancovi školy, v oblasti prístupov k deťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami),
- *v oblasti diagnostiky* (empirické skúsenosti učiteľa, odborného zamestnanca školy a asistenta pedagóga získané prostredníctvom pedagogickej diagnostiky dieťaťa alebo žiaka sú pre odborných zamestnancov v poradenskom zariadení často krát veľmi dôležitým podkladom, ktorý pomáha dotvárať obraz o diagnostikovanom jedincovi.),⁶¹
- *v oblasti diagnostiky školskej spôsobilosti* (ide o špecifickú pomoc v rámci diagnostiky sociálne znevýhodnených detí, kedy je prítomnosť asistenta pedagóga, ktorý ovláda materinský jazyk rómskeho dieťaťa, nevyhnutná).

Ak škola nedisponuje školským špeciálnym pedagógom (prípadne iným odborným zamestnancom) a učiteľovi v triede, kde sa vzdelávajú deti/žiaci so zdravotným znevýhodnením, je pridelený asistent, odporúčame intenzívnu spoluprácu s centrom výchovného poradenstva a prevencie.

Asistent pedagóga a zákonný zástupca dieťaťa

Kvalitná spolupráca s rodičmi a nadviazanie primeraného kontaktu je jeden zo základných pilierov úspechu práce asistenta pedagóga v edukačnom procese.

Najdôležitejším partnerom pre každú školu je zákonný zástupca dieťaťa. Pokiaľ sa nepodarí nadviazať potrebný kontakt a efektívnu komunikáciu s rodičom, iba ťažko môžeme u detí očakávať ich školskú úspešnosť.

Rodičia dieťaťa sú veľmi významným prvkom v celom vzdelávacom procese, pretože práve oni najlepšie poznajú svoje dieťa, vedia, čo potrebuje a aké riešenie je pre neho najprínosnejšie. Preto by sa mali stať aktívnymi členmi tímu všetkých pedagogických zamestnancov, ktorí usilujú o začlenenie žiaka do pedagogického kolektívu. Bolo by dobré, keby asistenti boli reprezentatívnymi profesionálmi aj v komunikácii so zákonnými zástupcami dieťaťa. Vzťah medzi asistentom pedagóga a rodičmi by mal prebiehať podľa spoločenských noriem. V rámci pravidelných stretnutí a komunikácie s rodičmi je dôležité, aby si asistent pedagóga zachoval

⁶¹ Okrem diagnostiky môže ísť o cenné informácie, ktoré sú potrebné pri poskytovaní odbornej intervencie dieťaťu alebo žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

profesionálny odstup, stanovil hranicu diskusií, nepripustil familiárnosť vzťahov a tykanie si so zákonnými zástupcami, nezverejňoval interné informácie zo školy a nekritizoval učiteľa.

K tomu, aby bola spolupráca s rodinou sociálne znevýhodneného dieťaťa efektívnejšia, je vhodné:

- prejavíť úctu a rešpekt k členom rodiny,
- navštíviť rodinné prostredie, čo môže prispieť k vzájomnému porozumeniu,
- informovať nielen o slabých stránkach dieťaťa, ale predovšetkým o jeho pozitívach,
- v škole vytvoriť dôstojný priestor na vzájomnú komunikáciu,
- vysvetľovať význam a potrebu vzdelávania.⁶²

Odlíšnosti v činnosti asistenta pedagóga a osobného asistenta

Existuje skupina detí a žiakov so zdravotným postihnutím, pri práci s ktorými učiteľ nepotrebuje asistenta, ale vyžadujú si ho žiaci. Ide o činnosti, ktoré asistent pedagóga vo svojej pracovnej náplni nemá. Napríklad činnosti, ktoré súvisia s osobnou hygienou žiaka, s vykladaním žiaka z vozíka na toaletu, jeho vynášaním z poschodia na poschodie a podobne. Pokiaľ však v škole nie je vytvorená pracovná pozícia asistenta pedagóga, vyššie uvedené činnosti často vykonávajú učitelia, pretože chcú svojim žiakom pomôcť. V praxi sa často stretávame s nepochopením rozdielu medzi asistentom pedagóga a osobným asistentom. Pozícia každého z nich je definovaná zákonom iného rezortu. Pracovná pozícia asistenta pedagóga ako pedagogického zamestnanca je ukotvená v školskej legislatíve, konkrétne v Zákone NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a o odborných zamestnancoch.⁶³ Osobná asistencia vyplýva z legislatívy Ministerstva práce a sociálnych vecí.⁶⁴ Podľa uvedeného zákona je účelom osobnej asistencie, teda tej pomoci, ktorú priznávajú ľuďom s telesným, mentálnym či zmyslovým znevýhodnením úradu práce - aktivizácia, podpora sociálneho začlenenia osoby so znevýhodnením a vykonávanie pracovných, vzdelávacích a voľno časových aktivít. Osobným asistentom sa môže stať fyzická osoba, ktorá má najmenej 18 rokov a spôsobilosť na právne úkony. Nemôže ním byť osoba, ktorá sama potrebuje pomoc inej osoby pri tých činnostiach, ktoré má vykonávať ako osobný asistent. Rodinní príslušníci môžu robiť

⁶² KUCHARSKÁ, A. a kol. 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN: 978-80-262-0497-8.

⁶³ ZÁKON NR SR č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. [online].[cit.2018-07-07].Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2918.pd>>.

⁶⁴ ZÁKON NR SR č. 447/2008 Z. z.o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov[online]. [cit.2018-07-07]. Dostupné na internete: <<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-44>>.

osobných asistentov len za prísne stanovených podmienok, a to len pri určitých činnostiach a obmedzený čas. Osobný asistent je laik, ktorého užívateľ zaúča do spôsobov ako mu pomáhať podľa svojich individuálnych potrieb alebo zvykov.

Osobný asistent vykonáva tieto základné činnosti:

- pomáha pri zvládaní základných aktivít, ktoré súvisia so starostlivosťou o vlastnú osobu,
- pomáha pri osobnej hygiene,
- pomáha pri zabezpečovaní stravy,
- pomáha pri zabezpečovaní chodu domácnosti,
- pomáha pri výchove, vzdelávaní a aktivizačnej činnosti,
- sprostredkováva kontakt so spoločenským prostredím,
- pomáha pri uplatňovaní práv, oprávnených záujmov a pri vybavovaní osobných záležitostí.

Činnosť osobného asistenta by mala byť zameraná predovšetkým na pomoc dopraviť postihnutú osobu do školy a zo školy. Osobný asistent nie je pedagogickým zamestnancom a o tom, či môže alebo nemôže byť v priestoroch školy i počas vyučovania, je na rozhodnutí riaditeľa. Naopak v triede by mal dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pomáhať asistent pedagóga.

Tabuľka č. 3 *Rozdiel medzi asistentom pedagóga a osobným asistentom*⁶⁵

	Pedagogický asistent	Osobný asistent

⁶⁵ ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

<i>Kvalifikačné predpoklady</i>	Zákon 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Konkrétne vo Vyhláske MŠ SR č. 437, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.	Nie je potrebná kvalifikácia alebo vzdelanie v oblasti opatrovateľstva. Podmienkou je vek 18 rokov a spôsobilosť na právne úkony. Osobný asistent môže byť súbežne zamestnancom, dobrovoľne nezamestnaným, evidovaný na úrade práce, dôchodca, študent alebo živnostník.
<i>Financovanie</i>	Zákon NR SR č. 597/2003 Z. z. Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.	Zákon NR SR č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
<i>Časová dotácia služby</i>	NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky č. 422/2009 Z. z. zo 7. októbra 2009, ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov.	Služba je poskytovaná bez časového obmedzenia predovšetkým v prirodzenom sociálnom prostredí osôb.
<i>Cielová skupina poskytovanej podpory</i>	Pracuje s deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v MŠ, ZŠ a SOŠ.	Pracuje výhradne iba so zdravotne postihnutými deťmi a žiakmi často krát mimo priestoru školy.

4.2.2 Školský špeciálny pedagóg v prostredí materskej školy

Cieľom činnosti školského špeciálneho pedagóga je optimalizovať vzdelávací a osobnostný vývin detí, t.j. prispieť k úpravám či zlepšeniu ich výkonov, respektíve zabrániť ich ďalšiemu zhoršovaniu a predchádzať poruchám správania, alebo zmierniť ich prejavy rozvíjaním vnútorných predpokladov na učenie, ovplyvňovaním podmienok na učenie.

Pracovná pozícia školského špeciálneho pedagóga ako odborného zamestnanca v prostredí materskej školy je zavedená v Slovenskej republike historicky prvýkrát priamo v materskej škole v rámci národného projektu PRIM – Projekt inklúzie v materskej škole.

Školský špeciálny pedagóg svoju odbornú činnosť v MŠ vykonáva každodenne, čím sa výrazne spolupodieľa na vytváraní podporujúceho edukačného a sociálneho prostredia, rozvíja špeciálnopedagogické aspekty procesov edukácie a prispieva k optimalizácii osobnostného vývinu detí. Profesia školský špeciálny pedagóg a špeciálnopedagogická diagnostika, poradenstvo a reedukačná činnosť pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ich zákonných zástupcov i pedagógov, sú zakotvené v Zákone NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, v Zákone NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a o odborných zamestnancoch a vo Vyhláške MŠ SR č. 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Zaradenie, kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky

Školský špeciálny pedagóg môže byť v pracovnom pomere s poradenským zariadením alebo so školou. V jednej škole môže pracovať aj viac školských špeciálnych pedagógov ako odborných zamestnancov. V prípade, že školský špeciálny pedagóg vykonáva pracovnú činnosť učiteľa, napr. na časť úväzku pôsobí ako školský špeciálny pedagóg a druhú časť úväzku pôsobí ako učiteľ MŠ, je potrebné s ním uzatvoriť dve pracovné zmluvy. Takisto mu zamestnávateľ vyhotoví dve oznámenia o výške a zložení funkčného platu: jedno ako učiteľovi a jedno ako školskému špeciálnemu pedagógovi. Vyplýva to z § 50 Zákonníka práce, podľa ktorého zamestnávateľ môže dohodnúť niekoľko pracovných pomerov s tým istým zamestnancom len na činnosti spočívajúce v prácach iného druhu, práva a povinnosti z týchto pracovných pomerov sa posudzujú samostatne.

Školský špeciálny pedagóg na vykonávanie svojej odbornej činnosti musí podľa Vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov spĺňať nasledujúce kvalifikačné predpoklady:

Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa

1. V študijnom odbore špeciálna pedagogika – pedagogický smer.
2. Špeciálna pedagogika – nepedagogický smer.
3. Špeciálna pedagogika – poradenstvo.
4. V študijnom odbore logopédia a rozširujúce štúdium špeciálnej pedagogiky alebo doplnujúce pedagogické štúdium.
5. V študijnom odbore učiteľstvo pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť.
6. V študijnom odbore vychovávateľstvo pre mládež (osoby) vyžadujúcu osobitnú starostlivosť.

7. V študijnom odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov pre 5. – 9. ročník základnej školy rozšírený o štúdium špeciálnej pedagogiky.
8. V študijnom odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov v stredných školách rozšírený o štúdium špeciálnej pedagogiky.
9. V študijnom odbore učiteľstvo pre 1. – 4. ročník základnej školy rozšírený o štúdium špeciálnej pedagogiky.

Zaradenie školského špeciálneho pedagóga podľa Zákona 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov:

Školského špeciálneho pedagóga podľa platnej legislatívy zaraďujeme do **kategórie odborný zamestnanec** a nasledujúcich kariérových stupňov:

a) začínajúci odborný zamestnanec

- odborný zamestnanec sa zaraďí do kariérového stupňa začínajúci pedagogický zamestnanec alebo začínajúci odborný zamestnanec pri nástupe do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať odbornú činnosť,
- začínajúci odborný zamestnanec je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a úspešne ho ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku pracovného pomeru, v ktorom vykonáva odbornú činnosť.

b) samostatný odborný zamestnanec

- odborný zamestnanec sa zaraďí do kariérového stupňa samostatný odborný zamestnanec, ak:
 - a) úspešne ukončil adaptačné vzdelávanie,
 - b) vykonal prvú atestáciu pre inú kategóriu odborného zamestnanca ako tú, v ktorej je zaradený,
 - c) vykonal prvú atestáciu pre iný stupeň požadovaného vzdelania pre príslušnú kategóriu odborného zamestnanca, v ktorej je zaradený,
 - d) vykonával pedagogickú prax v rozsahu najmenej dva roky v škole obdobného druhu a typu v zahraničí alebo na vysokej škole.

c) odborný zamestnanec s prvou atestáciou

- odborný zamestnanec sa zaraďí do kariérového stupňa odborný zamestnanec s prvou atestáciou, ak vykonal:

- a) prvú atestáciu pre príslušný stupeň požadovaného vzdelania a príslušnú kategóriu odborného zamestnanca, do ktorej je zaradený,
- b) druhú atestáciu pre inú kategóriu ako tú, v ktorej je zaradený.

d) odborný zamestnanec s druhou atestáciou

- do kariérového stupňa odborný zamestnanec s druhou atestáciou sa zaradí:
- a) odborný zamestnanec, ktorý získal najmenej požadované vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a vykonal druhú atestáciu pre príslušnú kategóriu, do ktorej je zaradený,
- b) odborný zamestnanec, ktorý má najmenej šesť rokov odbornej praxe a získal tretí stupeň vysokoškolského vzdelania v odbore súvisiacom s výkonom jeho odbornej činnosti.

Školský špeciálny pedagóg ako odborný zamestnanec MŠ je zaradený do **pracovnej triedy dva**.

Náplň činnosti školského špeciálneho pedagóga v materskej škole

Školský špeciálny pedagóg v ZŠ:

- vykonáva **odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky, individuálneho, alebo skupinového poradenstva a intervencie deťom** zo sociálne znevýhodneného prostredia, deťom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a odborné činnosti spojené s reedukáciou porúch správania. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí a pedagogickým zamestnancom škôl,
- spolupodieľa sa **na vytváraní, aktualizácii, inovácii IVVP pre deti so ŠVVP**, následne sa podieľa na jeho aplikácii v praxi,
- realizuje **individuálnu a skupinovú špeciálnopedagogickú screeningovú diagnostiku** sociálne a zdravotne znevýhodnených detí,
- **kompletizuje dokumentáciu individuálne začlenených detí** a dohliada na používanie kompenzačných pomôcok odporúčaných zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie,
- **odborne zabezpečuje integráciu a inklúziu** zdravotne znevýhodnených detí a ich dokumentáciu a následne odporúča zákonnému zástupcovi dieťaťa odborné vyšetrenie v príslušnom CPPPaP,

- **systematicky sa vzdeláva** a sleduje nové prístupy a trendy v odborných oblastiach súvisiacich s náplňou, poslaním a koncepciou MŠ,
- spolupracuje pri **neformálnom vzdelávaní**,
- **spolupodieľa sa** na činnostiach súvisiacimi sa s **evalváciou projektu**,
- spolupracuje a **podieľa sa na vypracovaní akčného plánu** pre inkluzívne vzdelávanie,
- **vedie presnú evidenciu** (záznamový hárok a portfólio každého dieťaťa) riešených prípadov v rámci individuálnej a skupinovej činnosti s deťmi,
- **zachováva mlčanlivosť** o skutočnostiach, o ktorých sa dozvedel pri vykonávaní prác vo verejnom záujme,
- **pripravuje deti so špeciálnopedagogickými potrebami pre vstup do základnej školy**, aktívne pomáha rodičom a zamestnancom škôl pri výbere optimálneho spôsobu zaškolenia,
- poskytuje **konzultácie a poradenstvo** ostatným pedagógom v MŠ a aj rodičom dieťaťa počas celej školskej dochádzky,
- **spolupracuje s ostatnými poradenskými zariadeniami** predovšetkým s centrom špeciálno-pedagogického poradenstva a centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
- **zabezpečuje písomnú dokumentáciu** potrebnú k odoslaniu do centier poradenstva od rodičov a triednych učiteľov, sprostredkováva priamy kontakt so psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, s pedopsychiatrom, s inými odbornými lekármi,
- **orientuje sa v diagnózach jednotlivých detí**, v prognózach ich stavu, v anamnéze, socio-kultúrnom, prípadne aj ekonomickom zázemí dieťaťa,
- **podieľa sa na sociálnom, spoločenskom začlenení dieťaťa** so ŠVVP do rovesníckych skupín,
- **dozerá na podporu budovania**, v čo najvyššej možnej miere, **samostatnosti** znevýhodneného dieťaťa (napr. aj vo vzťahu k spolupráci s asistentom učiteľa), **podieľa sa na učení dieťaťa k samostatnosti** do takej miery, do akej to dovoľí charakter jeho znevýhodnenia,
- **aktívne sa zúčastňuje prijímania nových detí** a pri ich adaptácii na nový kolektív MŠ,
- **podieľa sa na koordinácii práce asistentov učiteľov**,
- **podieľa sa na plánovaní inkluzívneho vzdelávania školy** a tvorbe školského vzdelávacieho programu v oblasti práce s deťmi so ŠVVP,

- odporúča a podľa potreby sa podieľa na **úprave prostredia triedy**, navrhuje úpravu interiéru tak, aby bol v súlade so ŠVVP dieťaťa, navrhuje zmeny v organizácii vyučovania v súlade so vzdelávacími programami pre jednotlivé druhy znevýhodnení,
- **realizuje a vyhodnocuje depistážne screeningové vyšetrenia** u detí predškolského veku a následne vypracuje odporúčania k nastaveniu stimulačných programov,⁶⁶
- na základe výsledkov orientačnej diagnostiky **realizuje stimuláciu vývinu detí** prostredníctvom manuálov k stimulácii,^{67 68}
- v súvislosti s implementáciou aktivít Národného projektu PRIM aktívne **spolupracuje s koordinátorom projektu, metodikmi, regionálnym koordinátorom, expertmi a s odbornými zamestnancami CPPPaP**,
- zúčastňuje sa **priamej vyučovacej činnosti** s cieľom bližšie spoznať triedu, jednotlivé deti, pozoruje ich prácu počas edukácie,
- podieľa sa na **budovaní špeciálnopedagogickej knižnice**, pripravuje a zhromažďuje materiál pre prácu s deťmi (pracovné listy, cvičenia a pod.),
- organizuje, prípadne realizuje **prednáškovú činnosť** (v prípade potreby oboznamuje pedagogických zamestnancov s aktuálnymi otázkami v oblasti špeciálnopedagogickej teórie a praxe,
- zabezpečuje **ochranu osobných údajov detí** a citlivých informácií o nich,
- podieľa sa na **spracovaní štatistík** materskej školy,
- **sleduje platnú legislatívu** a legislatívne zmeny v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP a špeciálnopedagogického poradenstva,
- **priebežne a pravidelne sa vzdeláva** (samoštúdium, účasť na odborných seminároch, prednáškach a vzdelávaníach), orientuje sa v inovatívnych prístupoch, metódach a formách práce s deťmi so ŠVVP,
- spolupracuje s vedením školy pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, participuje na **vytváraní pozitívnej klímy** materskej školy.

⁶⁶ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.

⁶⁷ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.

⁶⁸ V priebehu implementácie Národného projektu PRIM autori Viera Šilonová, Vladimír Klein a Petra Arslan Šinková spracujú a vydajú novú publikáciu pod názvom Depistážno-stimulačný program pre 3 až 5 ročné deti s cieľom včasného zachytenie oslabenia čiastkového výkonu detí tejto vekovej kategórie.

Postup pri realizácii depistážneho orientačného vyšetrenia

Základnou odbornou činnosťou školského špeciálneho pedagóga v MŠ je realizácia depistážneho orientačného vyšetrenia a stimulácie prostredníctvom vytvorených manuálov k depistáži⁶⁹ a k stimulácii⁷⁰ v Národnom projekte *Škola otvorená všetkým*.

Časový harmonogram realizácie diagnostického a stimulačného procesu na 1 školský rok:

Tabuľka č. 4 Časový harmonogram realizácie diagnostického a stimulačného procesu na 1 školský rok

Časové obdobie	Realizácia úloh
august - september	<ul style="list-style-type: none">• Príprava materiálov k realizácii depistážneho orientačného vyšetrenia.• Informovanie rodičov a individuálne konzultácie (rodičovské združenie) s cieľom vysvetlenia podstaty depistáže a stimulácie detí. Pri ich organizovaní odborný zamestnanec spolupracuje s riaditeľom, učiteľmi a s pedagogickými asistentmi. Postup pri realizácii rozhovoru s rodičmi uvádzame v prílohe č. 1).• Získavanie informovaných súhlasov od zákonných zástupcov detí, ktoré by mali absolvovať depistáž (príloha č. 2).
september	<ul style="list-style-type: none">• Realizácia vstupného depistážneho orientačného vyšetrenia.• Vyhodnotenie vstupnej depistáže (Vyhodnocovacie hárky, ktoré sú súčasťou manuálu k depistáži).• Získané dáta zo vstupnej depistáže zaznamená odborný zamestnanec do sumarizačnej tabuľky podľa usmernenia (prílohy č. 3a a 3b).
október	<ul style="list-style-type: none">• Zostavenie stimulačného programu pre každé diagnostikované dieťa podľa výsledkov depistáže.

⁶⁹ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.

⁷⁰ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.

	<ul style="list-style-type: none"> • Oboznámenie rodičov a pedagógov MŠ s výsledkami diagnostiky detí a poskytnutie poradenstva a metodickej pomoci.
október - máj	<ul style="list-style-type: none"> • Realizácia stimulácie identifikovaných problémových oblastí, ktoré sú uvedené v zostavenom stimulačnom programe každého diagnostikovaného dieťaťa podľa Manuálu k stimulačnému programu. • Zaznamenávanie stimulácie do záznamového hárku (viď. Príloha č. 4). • Vytvorenie portfólia pre všetky stimulované deti.
jún	<ul style="list-style-type: none"> • Realizácia výstupného depistážneho orientačného vyšetrenia. • Vyhodnotenie výstupnej depistáže. • Získané dáta zaznamená odborný zamestnanec do sumarizačnej tabuľky (prílohy č. 3a a 3b).

***Poznámka: Prílohy sú uvedené hneď pod harmonogramom.**

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V prílohe č. 1 ponúkame čitateľom príklad realizácie rozhovoru odborného zamestnanca (za prítomnosti pedagogického asistenta) s rodičmi dieťaťa.

Príloha č. 1 Postup pri realizácii rozhovoru s rodičmi (spracované podľa Hucíkovej a Bučekovej, 2013, RAABE Bratislava)

Pokyny na rozhovor s rodičmi

V každej medziľudskej komunikácii je možné rozlíšiť obsahový a vzťahový aspekt. Znamená to, že pri rozhovore medzi dvoma alebo viacerými osobami dochádza popri jasnom obsahu zároveň aj k istému druhu sociálneho vzťahu.

Môže sa stať, že odborný zamestnanec informuje rodičov dieťaťa o určitých skutočnostiach. Vyjadri sa tak (možno aj nechtiac), že on vie toho viac ako rodičia a rodičia sú v tejto súvislosti na istej nižšej úrovni. Tento postoj neprispieva k potrebnej atmosfére spolupráce a vzájomnej otvorenosti. Odborný i pedagogický zamestnanec ako poradca disponuje na základe svojej kvalifikácie alebo aj väčších životných skúseností vedomosťami experta, čo im umožňuje poskytnúť rodičom potrebné informácie a zabezpečiť vzájomnú spoluprácu pri riešení problému.

Možné nebezpečenstvá

Pri hľadaní riešenia sa vyskytujú nasledujúce nebezpečenstvá, ktoré sa nesmú podceňiť:

- Ak odborný či pedagogický zamestnanec ukáže (možno aj v dobrom úmysle), že je vzdelanejší, potvrdí tým rodičom v prvom rade jeho vlastnú neschopnosť a slabosť. Je potrebné uvedomiť si, že pre rodiča je v konečnom dôsledku uľahčením, keď zistí, že môže zodpovednosť preniesť na niekoho iného – v tomto prípade na odborného a pedagogického zamestnanca.
- Je tiež nutné vychádzať z predpokladu, že rodič sa daným problémom nezaoberal dostatočne intenzívne a že mu chýbajú potrebné informácie alebo úsudok, ktorý by mu umožnil správne pochopiť a realizovať odporúčania odborného a pedagogického zamestnanca.
- Možné nebezpečenstvo je aj vo vzájomnom neporozumení, nedostatočnom preniknutí do problematiky, ale aj v neochote spolupracovať.
- Ďalšou možnosťou nebezpečenstva neúspechu rozhovoru je, že rodič cíti obmedzenie slobody konania a rozhodovania a bráni sa, alebo je sám agresívny, spochybňuje kompetencie odborného či pedagogického zamestnanca.

Dôležité predpoklady vydareného rozhovoru

Pred rozhovorom si treba uvedomiť vlastné postoje k rodičom, ktoré môžu byť bariérou rozhovoru (napr. hnev na rodičov, vyvolávanie u nich pocitov viny za problémy dieťaťa, vnímanie rodičov ako konkurentov, strach pred rodičmi a pod.).

Buďte k rodičom úprimní a taktní. Majte však porozumenie pre to, že pre rodičov je veľmi ťažké, ak sa poukazuje iba na problémy ich dieťaťa. Podané informácie sa preto pokúste orientovať pozitívnym smerom. Akceptujte rodičovskú schopnosť získať nadhľad, aké aj rozpoznať ich potenciálne možnosti zlepšenia výchovného správania.

Ciele poradenského rozhovoru

- Vytvoriť si k rodičom dôverný a spolupracovnícky vzťah s cieľom spoločne pomôcť dieťaťu.
- Získať informácie o správaní dieťaťa v rodinnom prostredí.
- Pomôcť im lepšie pochopiť svoje dieťa.
- Získať informácie o rodinnom pozadí a možných príčinách problémov dieťaťa.
- Dať rodičom informácie o ich dieťati a jeho správaní.

- Ponúknuť rodičom možné objasnenia príčin problémov a tým im pomôcť lepšie dieťaťu porozumieť.
- Oboznámiť rodičov s podstatou depistáže a stimulácie detí.
- Naplánovať si s rodičmi konkrétnu pomoc dieťaťu.
- Stanoviť si pevné, nie prehnane vysoké ciele.

Typy na vedenie a obsah rozhovoru s rodičmi

Pozvanie rodičov:

- Pozvite rodičov podľa možnosti osobne.
- Pozvite obidvoch rodičov, príp. dospelého, ktorý má s dieťaťom najbližší vzťah.

Vedenie rozhovoru

- Nerobte si počas rozhovoru žiadne poznámky.
- Zjavné nedostatky, ktoré sa objavia počas pracovného či herného prejavu dieťaťa, sprostredkujte rodičom čo najkonkrétnejšie a na základe príkladov.
- Berte vážne citovú zainteresovanosť rodičov.
- Dajte najavo vlastnú zainteresovanosť na problémoch dieťaťa.
- Rodičom naznačte, že hoci sa dieťaťu dá pomôcť, jednako existujú určité hranice pri riešení problému.
- Spolu s rodičmi sa pokúste prísť na to, aké kompenzačné mechanizmy má dieťa vytvorené (obzvlášť snahy týkajúce sa prekonávania ťažkostí), aké formy vyhýbavého správania sa prejavujú u dieťaťa najčastejšie v prípade senzorických a motorických nárokov (napr. uzatvorenie sa do seba, agresívne reakcie).
- Písomne oznámte rodičom vlastné pozorovania týkajúce sa dieťaťa, ako podklad pre návštevu špecialistov a diagnostických centier.
- Oznámte vlastné pozorovania týmto miestam telefonicky (so súhlasom rodičov).
- Nechajte si spolu s rodičmi poradiť od špecialistov. Pri tomto poradenskom rozhovore spoločne s expertmi berte do úvahy vlastné snahy o podporu dieťaťa.
- V ďalších poradenských rozhovoroch s rodičmi zdôraznite, že dieťa má v každodennom živote dostávať podporu. Ukážte im rôzne možnosti pomoci.
- Každodennú pomoc dieťaťu plánujte spolu s rodičmi a spoločne hodnotte pozorované výsledky dieťaťa.
- Rodičov podporujte, nabádajte ich k trpezlivosti, aby aj malé pokroky dieťaťa hodnotili pozitívne, aby dieťaťu dávali najavo porozumenie a spoluúčasť.

Po rodičovskom stretnutí zaznamenajte výsledky a atmosféru, v ktorej rozhovor prebiehal, v krátkom písomnom protokole.

Príloha č. 2 Vzor pre vypracovanie informovaného súhlasu:

Informovaný súhlas na realizáciu depistážneho orientačného vyšetrenia

Súhlasím s realizáciou depistážneho orientačného vyšetrenia môjho dieťaťa

Meno a priezvisko:.....

MŠ:

Bydlisko (adresa):

Depistážne skriningové vyšetrenie bude realizovať odborný zamestnanec MŠ:

.....

V zmysle Zákona NR SR č.18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov súhlasím s evidovaním a spracovaním osobných údajov. Osobné údaje a výsledky depistáže budú podkladom pre stimuláciu dieťaťa v MŠ.

Meno a priezvisko zákonného zástupcu:

Podpis:

Dátum:

Príloha č. 3a Vzor pre usmernenie k vyplneniu sumarizačnej tabuľky po ukončení vstupnej a výstupnej depistáže:

Po realizácii depistáže v materských školách u 5-6 ročných detí odborný zamestnanec MŠ (školský špeciálny pedagóg) získané dáta zaznamená do sumarizačnej tabuľky (viď. Príloha č. 3b). Predmetné údaje, ktoré zistil odborný zamestnanec počas vstupnej (výstupnej) depistáže, vpisuje do sumarizačnej (vyhodnocovacej) tabuľky v kvantitatívnej podobe podľa usmernení v manuály k depistáži.

Dieťa je zo SZP, doplňte:

- Áno je - 1 bod.
- Nie je - 0 bodov.

Pohlavie dieťaťa:

- Chlapec - 1 bod.
- Dievča - 0 bodov.

Je veľmi dôležité, aby bol rešpektovaný stanovený počet dosiahnutých bodov tak, ako sú uvedené v manuály k depistáži (nezvyšovať počet bodov: ak je najvyšší počet 8, nemôže byť pridelený iný počet, napr. 12 bodov).

Pri určovaní mena a priezviska:

- Ak vie celé meno a priezvisko, zapíšete 1 bod.
- Ak vie len krstné meno, tak zapíšete 0 bodov.
- Ak vie vek, tak zapíšete 1 bod.
- Ak nevie koľko má rokov, tak zapíšete 0 bodov.
- Ak vie mená rodičov, tak zapíšete 1 bod.
- Ak nevie meno niektorého z nich, tak zapíšete 0 bodov.

V oblasti jazyk a reč určuje:

- Výslovnosť správna 1 bod, nesprávna (dyslálická) 0 bodov.
- Artikulácia výrazná a správna 1 bod, nesprávna a nevýrazná 0 bodov.

V oblasti matematických schopnostiach určuje:

- Ak vie celý číselný rad do 10, zapisujete 1 bod, ak nie zapisujete 0 bodov .

Spracovanú sumarizačnú tabuľku zašle odborný zamestnanec MŠ e-mailom na adresu:

Prosím v predmete e- mailu napíšte: **Vstupná depistáž MŠ** .

Aj excelovský súbor (tabuľku) premenujte tak, že za všeobecným názvom Tabuľka VSTUPNÁ DEPISTÁŽ **napíšete názov MŠ, resp. obec**, kde sa MŠ nachádza (napr. Tabuľka VSTUPNÁ DEPISTÁŽ MŠ Smižany).

Upozorňujeme, že na prelome mesiacov máj 2019 a jún 2019 bude potrebné zrealizovať aj výstupnú depistáž u tých istých detí, ktoré boli diagnostikované v októbri 2018 a následne stimulované v MŠ.

Preto je dôležité, aby si odborný zamestnanec viedol evidenciu diagnostikovaných detí v rámci vstupnej depistáže a následne počas výstupnej depistáže diagnostikoval tie isté deti.

Príloha č. 4 Vzor pre vypracovanie záznamového hárku:

ZÁZNAMOVÝ HÁROK K REALIZÁCII STIMULAČNÉHO PROGRAMU V MATERSKEJ ŠKOLE			
Rok:	Mesiac:	Adresa MŠ:	Meno:
Deň	Oblasť stimulácie (obsah manuálu k stimulačného programu)	Predloha/PL č.	Poznámky
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			

Príloha č. 3b SUMARIZAČNÁ TABUĽKA		Poradové číslo	1
		Označenie dieťaťa (dieťa č.1)	
		Pohlavie dieťaťa(chlapec 1/ dievča 0)	
II.	Kresba postavy (max. 5 bodov)	Celkové kvalitatívne prevedenie - známka (max. 5 bodov)	
III.	Správanie počas skupinovej depistáže	Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych	
		Nesústredené / nepozorné	
		Nestamostatné / neisté	
	(max. 5 bodov)	Emočne rozladené	
		Negativistické	
Je dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia?			
Bol s dieťaťom realizovaný stimulačný program?			
Vizuálna diferenciacia figúry a pozadia len obrázok so sliepočkami (max. 6 chýb)			
Vizuálna diferenciacia (max. 6 chýb)			
Vizuálna pamäť (max. 6 chýb)			
Auditívna diferenciacia figúry a pozadia (max. 12 chýb)			
Auditívna diferenciacia (max. 6 chýb)			
Auditívna pamäť (max. 7 chýb)			
Taktilno-kinestetické vnímanie (max. 6 chýb)			
Telesná schéma (max. 4 chyby)			
Intermodalita: vizuálno-auditívna (max. 9 chýb)			
Intermodalita: auditívno-vizuálna (max. 9 chýb)			
Serialita vizuálna (max. 5 chýb)			
Serialita auditívna (max. 5 chýb)			
I.	Poznatky o sebe	Meno a priezvisko dieťaťa	
	(max. 4 body)	Vek dieťaťa	
		Presná adresa	
		Mená rodičov	
IV.	Reč, jazyk a komunikácia	Výslovnosť	
	(max. 4 body)	Artikulácia	
		Intenzita rečového prejavu	
		Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	
V.	Rozsah slovnej zásoby (max. 12 bodov)	Rozsah slovnej zásoby	
VI.	Kategorizácia (max. 4 body)	Kategorizácia	
VII.	Matematické schopnosti	Vzostupný číselný rad do 10	
	(max. 4 body)	Zostupný číselný rad do 10	
		Určenie počtu do 10	
		Základné geometrické útvary	
VIII.	Rozmer, množstvo, poradie (max. 10 bodov)	Rozmer, množstvo, poradie	
IX.	Správanie počas individuálnej depistáže	Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych	
		Nesústredené / nepozorné	
	(max. 5 bodov)	Nestamostatné / neisté	
		Emočne rozladené	
		Negativistické	

19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			
31.			
CELKOVÝ POČET DNÍ STIMULÁCIE:			

4.2.3 Inkluzívny tím v materskej škole

Inkluzívny tím v materskej škole tvoria:

- **nepedagogickí zamestnanci,**
- **pedagogickí zamestnanci vrátane asistenta učiteľa,**
- **odborný zamestnanec (školský špeciálny pedagóg, prípadne školský psychológ, sociálny pedagóg, logopéd).**

Inkluzívny tím môže efektívne, pokojne a úspešne pracovať iba vtedy, ak:

- má plnú *podporu najmä zo strany vedenia* školy,
- má *jasne určené ciele* a úlohy,
- každý člen tímu má jednoznačne určené a *stanovené kompetencie* v rámci materskej školy,
- funguje *recipročné odovzdávanie informácií*, vedomostí, diskusia a spoločné rozhodovanie so vzájomným rešpektovaním jednotlivých názorov a postojov a podobne.

Dôležitým faktorom dobrej funkcionality inkluzívneho tímu je aj osobnostný faktor každého participujúceho.

Okrem odborných kompetencií si musia členovia inkluzívneho tímu „sahnúť“ aj ako ľudia, snažiť sa o vytváranie dobrej atmosféry a profesionálnych vzťahov navzájom medzi sebou, aktívne podporovať „tímovosť“, otvorenú komunikáciu a recipročné dobré vzťahy, čo vedie k budovaniu pozitívnej klímy v materskej škole.

5 DEPISTÁŽ A STIMULÁCIA VÝVINU DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Potenciálne zmeny v edukácii sociálne znevýhodnených detí predškolského veku spočívajú v uplatňovaní progresívnych, inovatívnych metód, ktoré prispievajú k urýchleniu týchto pozitívnych zmien. Jednou z nich je aj *vytvorenie nástroja depistážnej orientačnej diagnostiky a stimulácie, ktoré prispievajú k akcelerácii vývinu sociálne znevýhodnených detí predškolského veku, čím prispejeme k ich úspešnému nástupu do bežnej základnej školy*. Úvodom tejto časti príručky definujeme základné východiská a úlohy v oblasti skúmanej problematiky:

- **Skvalitnenie diagnostiky** s cieľom dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa s dôrazom na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologickej diagnostiky. Manuál k depistáži slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku.⁷¹
- **Skvalitnenie stimulácie bazálnych funkcií dieťaťa** prostredníctvom konkrétnych postupov - realizácia stimulačného programu u dieťaťa v prostredí materskej školy. Manuál k stimulačnému programu slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť stimuláciu a akceleráciu vývinu detí predškolského veku a priamo nadväzuje na Manuál k depistáži.⁷²
- **Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania** v prostredí materských škôl, podpora inkluzívnych tímov v MŠ prostredníctvom pedagogických zamestnancov (vrátane pedagogických asistentov), odborných zamestnancov /školský špeciálny pedagóg/, podpora výrazného zlepšenia komunikácie a spolupráce s rodičmi detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, zlepšenia informovanosti o potrebách ich detí v nadväznosti na

⁷¹ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.

⁷² ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.

ciele edukácie v MŠ, vzdelávanie celých kolektívov pedagogických a odborných zamestnancov.

- Z pohľadu cieľov inkluzívneho vzdelávania rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunit, nepovažujeme za deti so zdravotným znevýhodnením.

Depistáž je mapovanie špecifických oblastí vývinu detí v prostredí MŠ zachytávajúce čiastkové oslabené oblasti vývinu, ktoré je vhodné pred nástupom do školy ešte rozvíjať.

Deficity čiastkových funkcií môžu byť prediktorom porúch učenia a porúch pozornosti. Pri diagnostike deficitov čiastkových funkcií považujeme za významné, že nám ponúka diagnostiku slabých a silných stránok dieťaťa. Prostredníctvom diagnostiky zisťujeme disharmóniu vo vývine dieťaťa a vieme stanoviť, ktoré funkcie sú menej rozvinuté ako tie ostatné. Zároveň dostávame informáciu o kompenzačných mechanizmoch dieťaťa. Na základe výsledkov diagnostiky vieme, ktoré čiastkové funkcie je potrebné trénovať.

Týka sa i detí, ktorých vývin zodpovedá stanoveným štandardom vo väčšine sledovaných zložiek a pravdepodobne v zmysle zákona nastúpia na plnenie povinnej školskej dochádzky. Depistážne skriningové vyšetrenie sa spravidla realizuje u 5 a 6 ročných detí resp. v poslednom, prípravnom ročníku materskej školy s cieľom zmapovať ich aktuálnu úroveň kognitívnych schopností a zručností a tým včas identifikovať deti, ktoré vykazujú znaky rizikového vývinu z hľadiska ich očakávaného zaškolenia. **Včasná identifikácia týchto detí napomôže k optimalizácii prípravy takýchto detí k zaškoleniu** a tak zníži riziko odkladu povinnej školskej dochádzky. Depistáže sa môžu zúčastniť aj deti, u ktorých sa uvažuje o predčasnom zaškolení v budúcom školskom roku, resp. sa javia nadpriemerné rodičom či učiteľom materských škôl a formou depistáže si chcú overiť možnosť identifikácie intelektového nadania. **Depistáž je vhodné realizovať v mesiacoch september - december príslušného kalendárneho roka**, prípadne do obdobia zápisov v základných školách (spravidla do konca apríla), čím sa zabezpečí dostatok času na intenzívny rozvoj identifikovaných oslabených oblastí dieťaťa pred samotným zaškolením dieťaťa, respektíve pred prípadným zvážením potreby odborného vyšetrenia školskej spôsobilosti. Depistáž prebieha v prvej fáze skupinovo. Optimálny počet detí v skupine je 10 detí na 1 odborného zamestnanca. Druhú fázu depistáže tvorí individuálna časť, kde odborník sleduje konkrétne oblasti vývinu samostatne u každého dieťaťa. Zisťovanie pripravenosti detí formou depistáže sa neopiera o štandardizované testy.

O depistáž zvyknú požiadať materské školy so súhlasom zákonných zástupcov detí najmä preto, aby v poslednom školskom roku prípravy mali možnosť primerane stimulovať deti po odbornom poradenstve v spolupráci s rodičmi tak, aby deti zvládli nástup do školy bez ťažkostí. I po zápisoch v základných školách, ktoré spravidla prebiehajú v čase od 1. apríla do 30. apríla kalendárneho roka, deti naďalej navštevujú materskú školu a preto ich stimulácia a príprava pred zaškolením prebieha najmä v prostredí materských škôl. Depistáž má poukázať na potrebu stimulácie, nemá však charakter posúdenia a zváženia odkladu povinnej školskej dochádzky. Jej úloha je skriningová a v konečnom dôsledku viac perspektívne stimulujúca ako samotné psychologické vyšetrenie školskej spôsobilosti, ktoré je predovšetkým diagnostickým medzníkom určujúcim záver a odporúčanie pre dieťa v najbližších mesiacoch jeho života.

Podstatou Manuálu k depistáži a aj Manuálu k stimulačnému programu je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa v súlade s programom ECEC (Early Child Hood Education and Care - „Včasná edukácia a starostlivosť o deti“), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Inovácia a aktualizácia uvedených manuálov spočíva predovšetkým v inovácii manuálov vytvorených v rámci NP PRINED a NP ŠOV. Autori publikácie kladú dôraz na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky, inkluzívnej pedagogickej (aj špeciálnopedagogickej) a psychologickéj diagnostiky.

Depistážne skriningové (orientačné) vyšetrenie detí predškolského veku a následne vytvorená screeningová diagnostika a stimulačný program identifikuje a stimuluje oblasti zamerané na školskú zrelosť/spôsobilosť. Skrining čiastkových funkcií pre sociálne znevýhodnené deti (jej diagnostická a tréningová časť) je zameraná na identifikáciu bazálnych funkcií, ktoré podmieňujú správny harmonický vývin schopností detí predškolského veku (grafomotorika, reč, matematické schopnosti a pod.). To znamená, že ide o hlbšiu, detailnejšiu, precíznejšiu diagnostiku a stimuláciu. Veľký dôraz v predškolskej príprave detí je nutné klásť na prevenciu a včasnú intervenciu. Preto je v rámci depistáže potrebné realizovať skrining deficitov čiastkových funkcií podľa modelu rakúskej psychologičky Brigitte Sindelar.⁷³

⁷³ SINDELAR, B. 2014. *Screening na včasné zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií u detí vo veku 3 – 5 rokov*. Bratislava: Vydavateľstvo Kanije, 2014. 29s. ISBN 978-80-971572-0-3.

SINDELAR, B. 2014. *Príručka k metodike na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií*. Bratislava, Vydavateľstvo Kanije, 2014.

Diagnostika vychádzajúca z metodiky Sindelar pre sociálne znevýhodnené deti, ktoré sú cieľovou skupinou NP PRIM, identifikuje nielen slabé, ale aj silné stránky dieťaťa. To znamená, že je orientovaná na to, čo dieťa vie, a nielen na to, čo nevie.

Cieľom metódy Sindelar je dosiahnutie harmonického vývinu dieťaťa, t.j. oslabené funkcie sa priblížia k úrovni silných stránok dieťaťa - neoslabených funkcií. Metóda Sindelar je teda komplexným programom, pretože pozostáva nielen z diagnostickej časti, ale aj z časti tréningovej (stimulačný program vytvorený individuálne pre každé zdiagnostikované dieťa majúce deficity čiastkových funkcií). Táto diagnostická metóda predstavuje diferenciačný pozorovací nástroj. Ide o tzv. inkluzívnu diagnostiku, pretože vyhodnotenie sa neuskutočňuje prostredníctvom noriem a nerieši výšku IQ dieťaťa (tak, ako je to bežné pri rôznych psychologických testoch). Metóda slúži k odhaleniu deficitov čiastkových funkcií s cieľom efektívne pomôcť konkrétnemu dieťaťu, a samozrejme tým aj jeho rodine.

V prípade podozrenia, že by poruchy učenia a správania u dieťaťa mohli byť zapríčinené deficitmi čiastkových funkcií, je možné prostredníctvom tejto metódy presne určiť, o aký konkrétny deficit čiastkovej funkcie ide a pomocou špeciálne zostaveného stimulačného programu mu efektívne pomôcť a tým výrazne zlepšiť jeho východiskový stav pri prechode do ZŠ a súčasne predísť ich nesprávnemu zaradeniu do systému špeciálneho školstva. Použitie uvedenej metódy predpokladá úspešnosť pri realizovaní ďalších metód, napr. metódy fonematického uvedomovania podľa El'konina, Feuerstein... Metodiku na zachytenie deficitov čiastkových funkcií nemožno vnímať ako test v psychologickom zmysle slova. Tento test nemá byť vyhodnotený na základe stredných hodnôt, percent a iných štatistických údajov, ktoré poukazujú na normu. Základom nie je porovnávanie vyšetrovaného dieťaťa s inými deťmi jeho veku, ale včasné zachytenie disharmónie vo vývine čiastkových funkcií vyšetrovaného dieťaťa. Ide tu o intraindividuálne, nie o interindividuálne porovnávanie. Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia podáva návod, ako je reálne uskutočniť vstupný depistážny skrining v oblasti ich pripravenosti pre úspešný vstup do základnej školy. Veríme, že bude prínosom na ceste k poskytnutiu čo najlepšieho štartu všetkým deťom (aj rómskym) a na základe výsledkov depistáže im zabezpečí špecifickú predškolskú stimuláciu, ktorú budú potrebovať pre úspešné pokračovanie na ich ceste k získaniu adekvátneho vzdelania. Súčasne má manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia za cieľ vnímať jedinečnosť detí, identifikovať nielen ich slabé, ale i silné stránky vývinu pred vstupom do základnej školy, čím je možné posilniť kľúčové kompetencie potrebné k úspešnému učeniu a štúdiu a následne aj uplatnení sa v osobnom aj v pracovnom živote. V dlhšom časovom horizonte

a v perspektíve životných dráh, včasné podchytenie špecifik vývinu detí ešte pred vstupom do školy, spoznanie ich silných stránok a kľúčových kompetencií, ich stimulovanie v podnetnom predškolskom prostredí, následné inkluzívne vzdelávanie v systéme základných a stredných škôl má za cieľ pripraviť deťom tie najlepšie podmienky pre ich možné budúce profesijné a životné uplatnenie sa v spoločnosti. Čiastkové vývinové deficity v spracovávaní informácií predstavujú disharmóniu vo vývine dieťaťa. Znamená to, že úroveň vývinu dieťaťa nie je v týchto bazálnych či čiastkových funkciách harmonicky rozvinutá. Čiastkové kognitívne funkcie definuje Sindelar (1998) ako „*neprehľadné množstvo najmenších stavebných kameňov, čiastkových krokov procesu vnímania a myslenia.*“ Hlavnou témou tejto časti príručky je predstavenie konkrétnych postupov - ako v praxi realizovať depistáž u dieťaťa v prostredí materskej školy. Manuál k depistáži slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotného skríningu) mala nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa do nástupu do školy adekvátne pripravilo na zvládanie nárokov kladených na dieťa v podmienkach základných škôl.

V období predškolského veku sú stimulačné programy v manuály spracované zväčša formou súboru aktivít, hier a cvičení. Každá aktivita, hra alebo cvičenie sa sústreďuje na rozvíjanie určitej psychickej funkcie, napríklad vizuomotoriky, grafomotoriky, perцепčných schopností, rozvoja reči, jazyka a komunikácie alebo matematických schopností a pod.

Kľúčovou témou tejto kapitoly príručky je predstavenie stimulačného programu pre deti predškolského veku a jeho následná realizácia v podmienkach edukácie sociálne znevýhodnených detí (rómskych detí) predškolského veku. Podstatou Manuálu k stimulačnému programu je dosiahnuť čo najefektívnejšiu stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa a predstavenie konkrétnych postupov - ako v praxi realizovať stimulačný program u dieťaťa v prostredí materskej školy. **Manuál k stimulačnému programu slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť stimuláciu a akceleráciu vývinu detí predškolského veku a priamo nadväzuje na Manuálu k depistáži.** Po uskutočnenej depistáži (prvotného skríningu) bude nasmerovaná ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifického stimulačného programu tak, aby sa dieťa na nástup do školy adekvátne pripravilo a zvládalo nároky kladené naň v podmienkach základnej školy. **Stimulačný program zabezpečia učiteľky MŠ (pedagogickí asistenti) a odborní zamestnanci (školskí špeciálni pedagógovia) v rámci aktuálne platného školského vzdelávacieho programu ISCED.**

V priebehu implementácie Národného projektu PRIM autori Viera Šilonová, Vladimír Klein a Petra Arslan Šinková spracujú a vydajú novú publikáciu pod názvom Depistážno-stimulačný program pre 3 až 5 ročné deti s cieľom včasného zachytenie oslabenia čiastkového výkonu detí a symptómov tejto vekovej kategórie. Ich ambíciou je skvalitnenie inkluzívnej diagnostiky - depistáže a stimuláciu vývinu všetkých (s akcentom na sociálne znevýhodnené) deti predškolského veku.

6 AUTOEVALVÁCIA INKLUZÍVNEHO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Autoevalváciu 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 autoevalvácie 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 v materskej škole.
2. Pomáhať deťom a rodičom v materskej škole pochopiť, prijať a vážiť si rozmanitosť.
3. Rozvíjať porozumenie detí a rodičov o hodnotách a zručnosti marginalizovanej rómskej komunity z aspektu ich zapojenia sa do aktivít materskej školy.

Autoevalvácia má veľký význam pre jednotlivca, školu aj celú spoločnosť. Hodnotia sa vzdelávacie stratégie, projekty, procesy a výstupy s cieľom upravovať a inovovať školské koncepcie, vzdelávacie programy, širšie stratégie rozvoja školstva na úrovni jednotlivých regiónov, až po národný vzdelávací systém. Pedagogickú autoevalváciu možno teda považovať za takú disciplínu pedagogiky, ktorá sa zaoberá hodnotením všetkých javov súvisiacich s edukáciou. V chronologickom poradí ich uvádzajú V. Šuťáková a J. Ferencová:⁷⁴

- autoevalvácia vzdelávacích potrieb,
- autoevalvácia vzdelávacích programov,
- autoevalvácia edukačného prostredia,
- autoevalvácia procesu vyučovania a učenia,
- autoevalvácia vzdelávacích výsledkov na úrovni školy, ale aj na úrovni štandardov definovaných v štátnom vzdelávacom programe rôznych stupňov školy,
- autoevalvácia činnosti a produktivity škôl.

⁷⁴ ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. 2012. *SWOT analýza ako súčasť sebahodnotenia školy*. In Manažment školy v praxi: odborný mesačník pre manažment škôl, školských a predškolských zariadení. ISSN 1336-9849, roč. 2012, č. 2, s. 12.

Projekt autoevalvácie materskej školy sa realizuje na základe vlastných cieľov a úloh, podieľa sa na ňom tím ľudí s určitým vzťahom k materskej škole. V projekte sú ciele, úlohy, prostriedky, časové limity usporiadané v hierarchickom slede a projektový plán je jeden z jeho hlavných dokumentov. Projekt autoevalvácie materskej školy je špeciálny. Odlišuje sa od ostatných „bežných“ úloh, resp. činností v materskej škole nasledovne:

- Je časovo ohraničený.
- Má jasne stanovený začiatok a koniec.
- V prípade využitia výsledku autoevalvácie už ide o nasledujúci projekt s novým začiatkom, novým zameraním a novým termínom ukončenia.
- Má jasne a jednoznačne definovaný cieľ (výstup).

Autoevalvácia materskej školy

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.

Materská škola uplatňuje individuálny vzťahový rámec založený na posudzovaní zlepšenia úrovne materskej školy v čase, pomáha jej objavovať oblasti, ktoré je možné zlepšiť, resp. zlepšovať kvalitu a na druhej strane umožňuje dosiahnutý stav preukázať. Sebahodnotením posudzuje vlastnú výkonnosť, odкрýva kritické oblasti vo svojej odbornej činnosti.

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 autoevalvácie, ktoré nie sú predpísané, ide ale o kroky, ktoré sú v praxi overené a môžu pomôcť pedagogickým a odborným zamestnancom ľahšie sa orientovať v sieti 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 autoevalvácie a spoluúčasti na sebahodnotení inkluzívneho modelu výchovy školy. Dôležité je presvedčenie všetkých ľudí o zmysle evalvácie pre školu. Bez tohto presvedčenia je úspešná realizácia otázna.

2. **Prípravná** - zahŕňa premyslenie plánu, zámerov a cieľov autoevalvácie. Stanovujú sa pravidlá a spracováva sa plán autoevalvácie. Určuje sa, čo sa pokladá za úspech a čo nie. Spresňuje sa vnímanie dôležitých premenných. Dôležité je stanoviť si:
 - čo bude materská škola evalvovať,
 - podľa akých kritérií sa bude autoevalvácia vykonávať (ukazovatele, indikátory),
 - aké nástroje budú využité pri zbere informácií,
 - kto ju bude uskutočňovať (zodpovednosť zamestnancov),
 - kedy a ako často sa bude autoevalvácia vykonávať (časový harmonogram).
3. **Realizačná** - konkretizujú sa doterajšie poznatky podľa podmienok materskej školy, určujú sa konkrétne postupy, plán autoevalvácie 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 autoevalvácie v súlade s 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 autoevalvačný 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.

Autoevalvácia je nikdy sa nekončiaci proces. Ukončením korektívnej fázy sa nič nekončí, ale začína sa ďalší autoevalvačný proces, ktorý sa ale nemusí začínať v motivačnej fáze.

Autoevalvačné nástroje inkluzívneho modelu materskej školy:

- Analýza dokumentácie.
- Ankety/dotazníky pre rodičov.
- Ankety/dotazníky pre pedagogických a odborných zamestnancov.
- Ankety pre deti.
- Dotazník o klíme triedy.

- Portfóliá detí/pedagogických a odborných zamestnancov, analýza produktov detských činností, pracovné listy.
- Hospitácie.
- Riadený rozhovor s pedagogickými a odbornými zamestnancami.
- Evalvačný seminár pre pedagogických a odborných zamestnancov materskej školy.
- Pozorovanie.
- Brainstorming.
- Obsahová analýza dokumentácie školy.
- Metaanalýza.
- Panelová diskusia.
- Fókusové skupiny.
- Sociometrické metódy.
- Škálovania.

6.1 Autoevalvácia materskej školy

V tejto časti príručky predstavujeme čitateľom postup pri autoevalvácii materskej školy v kontexte s indexom inklúzie. Pri konštrukcii autoevalvačného nástroja vychádzame z materiálov Národného projektu *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*.⁷⁵ S uvedenými nástrojmi môžu pedagogickí a odborní zamestnanci materských škôl. Súbor nástrojov je založený na individuálnej analýze a hodnotení, vyžaduje si následnú konzultáciu a konfrontáciu názorov, hľadanie konsenzu, čím sa podporuje vzájomná komunikácia v oblastiach, ktoré si vyžadujú ďalšie zlepšenie a rozvoj. Je potrebné diskutovať o návrhoch a plánoch, ako skvalitniť edukáciu v daných oblastiach.

Autori ponúkajú čitateľom tri batérie autoevalvácie materskej školy s akcentom na úroveň jej inkluzivity:

I. Autoevalvácia úrovne inkluzivity materskej školy.

II. Autoevalvácia inkluzívnej kultúry a inkluzívnych hodnôt v prostredí materskej školy - dotazník „Index inklúzie.“

III. Autoevalvácia pedagogického (aj asistenta učiteľa) a odborného zamestnanca.

⁷⁵ KLEIN, V. - SOBINKOVIČOVÁ, E. (edit.) 2014. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-8052-557-6.

I. Autoevalvácia úrovně inklúzivity materskej školy

Oblasti autoevalvácie materskej školy:

a) Inkluzivita kvality riadenia - autoevalvácia 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 rómskej komunite, autoevalvácia materskej školy,
- ciele a plány materskej školy z aspektu indexu inklúzie,
- rozhodovacie procesy a delegovanie právomocí na marginalizovanu rómsku 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/možností 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 dieťaťa pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možností ich zlepšenia.

Nástroje: sebahodnotiaci dotazník pre učiteľov, pozorovanie, analýza výsledkov práce detí, diskusia, hospitácia, brainstorming, portfólio detí a odborných/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 odborných a pedagogických zamestnancov 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 a odborných 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 odborných a pedagogických zamestnancov, rodičov detí z MRK a vedenie školy.

g) Autoevalvácia 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 pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít

Sledované javy: programová ponuka pre deti problémové, handicapované, mimoriadne nadané. Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Návrh spôsobov/možnosti ich zlepšenia.

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

ch) 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.

i) Inkluzivita školského vzdelávacieho programu

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

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

Hodnotiaca škála zameraná na meranie inkluzivity materskej školy je päťstupňová:

1. výborný - 4 body,
2. veľmi dobrý - 3 body,
3. dobrý - 2 body,
4. vyhovujúci - 1 bod.
5. nevyhovujúci - 0 bodov.

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						
		4b	3b	2b	1b	0b
1.	Vedenie materskej školy je akčné, cieľavedomé, má dobré vedomosti z legislatívy týkajúcej sa inkluzívnej edukácie.					
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 a odborných zamestnancov.					
15.	Vedenie materskej školy zapája pedagogických a odborných 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 pedagogických a odborných zamestnancov materskej školy.					
17.	Vedenie materskej školy vytvára kvalitné podmienky pre ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.					
SEBAHODNOTENIE MŠ V OBLASTI DOSIAHNUTÝCH VÝSLEDKOV V INKLUZÍVNO M VZDELÁVANÍ						
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.					
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 a odborných zamestnancov.					
2.	Medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami sú funkčné pracovné vzťahy, vyznávajú spoločné hodnoty.					
3.	Pedagogickí a odborní zamestnanci vzájomne spolupracujú konštruktívnym a sebakritickým spôsobom.					
4.	Vedenie materskej školy rozvíja spoluprácu s partnermi školy (rodičmi, zriaďovateľom, ZŠ, komunitou), pravidelne ich informuje o dosiahnutých výsledkoch.					
5.	Spolupráca pedagogických a odborných 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 prácu v MŠ.					
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhňte 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).	4b	3b	2b	1b	0b
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 primerane 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 priaznivú pracovnú klímu v triede, ktorá podporuje sebadôveru, sebadôveru a vzájomný rešpekt medzi deťmi.					
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 a pochádzajúceho z marginalizovaných rómskych komunit.	4b	3b	2b	1b	0b
1.	Deti preukazujú motiváciu, prejavujú záujem spolupracovať a rozvíjať svoj vedomosti a zručnosti.					
2.	Deti sú informované 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 aktívne 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 vedú 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	<ul style="list-style-type: none"> - kvalita výsledkov predprimárneho vzdelávania, - prezentácia materskej školy. 					
		4b	3b	2b	1b	0b
1.	Cieľové kompetencie detí sa dosahujú v súlade so ŠVP.					
2.	Materská škola pravidelne hodnotí individuálne výsledky detí a prijíma nápravné opatrenia.					
3.	Existuje systém zisťovania výsledkov výchovy a vzdelávania a prijímajú nápravné opatrenia.					
4.	Vedenie materskej školy pravidelne vyhodnocuje percento úspešnosti detí pri prechode do základnej školy.					
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.					
		4b	3b	2b	1b	0b
1.	Vedenie materskej školy prijíma kvalifikovaných pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí sú schopní plniť školský a štátny vzdelávací program.					
2.	Materská škola má vypracovaný plán kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov.					
3.	Materská škola má vypracovaný program adaptačného vzdelávania novoprijatých pedagogických a odborných zamestnancov.					
4.	Profesionálny rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov je spätý s víziou a cieľmi materskej školy.					
5.	Pedagogickí a odborní zamestnanci majú vytvorené kvalitné podmienky pre ďalšie vzdelávanie a odborný rast.					
6.	Pedagogickí a odborní zamestnanci sa zúčastňujú na vzdelávacích podujatiach.					

7.	Školské aj mimoškolské aktivity pedagogických a odborných zamestnancov majú pozitívny vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti.					
8.	Finančné ohodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov je motivujúce.					
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.						
Nástroje	Pozorovanie, skupinová diskusia, sebahodnotiaci dotazník pre pedagogických a odborných 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. 					
		4b	3b	2b	1b	0b
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? Navrhnite 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. 					
		4b	3b	2b	1b	0b
1.	Rodičia detí sú spokojní s tým, ako sa k nim správajú pedagogickí a odborní zamestnanci materskej školy.					
2.	Spoločné priestory materskej školy vypovedajú o školskej komunite.					
3.	Deti môžu spoločne rozhodovať 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 a 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 ich detí.					
12.	Každé dieťa vie, že v materskej škole, ktorú navštevuje, môže dosiahnuť svoje maximum - najlepšie výsledky.					
13.	Všetky deti sú motivované, stimulované k dosiahnutiu najlepších výsledkov.					
14.	Úspech dieťaťa sa hodnotí v porovnaní s jeho individuálnymi možnosťami, nie v porovnaní s ostatnými deťmi.					
15.	Učitelia, asistenti učiteľov a odborní zamestnanci nepoužívajú nálepkovanie detí označujúce ich problémy vo výkonoch.					
16.	Učitelia, asistenti učiteľov a odborní zamestnanci pomáhajú deťom prekonať strach zo zlyhania.					
17.	Vytvoreniu pozitívnej klímy sa venuje rovnaká pozornosť ako výsledkom vzdelávania.					
18.	Učitelia, asistenti učiteľov a odborní zamestnanci podporujú spoluprácu všetkých detí.					
19.	Učitelia, asistenti učiteľov a odborní zamestnanci podporujú samostatnosť detí.					
20.	Rozmanitosť je vnímaná ako obohacujúca príležitosť podporujúca učenie.					
21.	Všetky deti v škole sú rešpektované.					
22.	Práce detí sú prezentované v triedach a chodbách materskej školy.					
23.	Materská škola minimalizuje všetky formy inštitucionálnej diskriminácie spojené s vekom, pohlavím, postihnutím, výsledkom detí.					
24.	Učitelia, asistenti učiteľov a odborní zamestnanci sa vyhýbajú stereotypom (napr. pri pridelení úloh).					
Ktoré oblasti si vyžadujú zlepšenie? Navrhnite spôsoby/možnosti ich zlepšenia.						

F. INKLUZIVITA VZDELÁVANIA DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNIT

EVALVÁCIA VZDELÁVANIA DETÍ z marginalizovaných rómskych komunít						
Sledované javy	- programová ponuka pre detí problémové, handicapované, pre detí mimoriadne nadané.					
		4b	3b	2b	1b	0b
1.	Materská škola akceptuje individuálne zvláštnosti detí.					
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.	Pedagogickí zamestnanci intenzívne spolupracujú s odbornými zamestnancami v CPPPaP, DIC, s občianskymi združeniami					

	s cieľom výmeny informácií o deťoch, ktorí vyžadujú špeciálnu starostlivosť.					
5.	Ciele individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov sa kvalitne plnia vo všetkých vzdelávacích oblastiach.					
6.	Nároky a cieľové požiadavky na výkony detí handicapovaných, nadaných, problémových zodpovedajú ich schopnostiam a zdravotnému stavu.					
7.	Rodičia detí spolupracujú s pedagogickými a odbornými zamestnancami.					
8.	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, ZRIAĐOVATEĽOM, KOMUNITOU						
Sledované javy	<ul style="list-style-type: none"> - vzájomné vzťahy medzi materskou školou, deťmi, rodičmi a ich dopad na kvalitu výchovy a vzdelávania, - kvalita a využívanie rodičovskej a detskej iniciatívy, - vzťahy materskej školy so zriaďovateľom. 					
		4b	3b	2b	1b	0b
1.	Materská škola má zadané metódy a formy rozvíjania spolupráce s partnermi školy (rodičmi, ZŠ, 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.					
		4b	3b	2b	1b	0b
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 naplnenie požiadavky jeho pripravenosti na vstup do základnej školy.					
5.	Kompetencie dieťaťa absolvujúceho MŠ popisujú cieľové požiadavky na štandardné spôsobilosti v kognitívnej, somatickej, pracovnej, emocionálnej a sociálnej pripravenosti na vstup do ZŠ..					
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 vlastného 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, metódy hodnotenia a časovú postupnosť realizácie hodnotenia.					
13.	Súčasťou školského vzdelávacieho programu je hodnotiaci štandard, ktorý zahŕňa kritériá, postupy a 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.					

II. Autoevalvácia inkluzívnej kultúry a inkluzívnych hodnôt v prostredí materskej školy

Dotazník „Index inklúzie“ je spracovaný podľa Index of Inclusion Aiscow (úprava Šilonová, Klein, 2019).

A Inkluzívna kultúra 1. Budovanie inkluzívnej kultúry 2. Etablovanie inkluzívnych hodnôt	Výborne:	Veľmi dobre:	Dobre:	Vyhovuj úco:	Nevyhovuj úco:
	4 body	3 body	2 body	1 bod	0 bodov

1.1. Každé dieťa v MŠ je vítané.					
1.2. Deti sa navzájom rešpektujú a pomáhajú si.					
1.3 Vzájomná spolupráca medzi zamestnancami:					
- Rešpektujú sa vo svojich pracovných pozíciách?					
- Rešpektujú sa bez ohľadu na sociálny, etnický... pôvod?					
- Je každý zamestnanec pozývaný na pracovné porady?					
- Sú všetci aktívni na poradách?					
- Je plánovanie, obsah a hodnotenie práce úlohou každého v tíme?					
- Je spolupráca tímu pozitívnym príkladom pre deti v MŠ?					
- Vie zamestnanec, na koho sa má obrátiť s problémom?					
- Existujú mechanizmy, ako aktivovať zamestnancov a zapájať ich do diania v MŠ?					

Hodnotiacia škála:

Výborne - 4 body Veľmi dobre - 3 body Dobre - 2 body Vyhovujúco - 1 bod Nevyhovujúco - 0 bodov

A Inkluzívna kultúra 1. Budovanie inkluzívnej kultúry 2. Etablovanie inkluzívnych hodnôt	Výborne: 4 body	Veľmi dobre: 3 body	Dobre: 2 body	Vyhovujúco: 1 bod	Nevyhovujúco: 0 bodov
- Zúčastňujú sa zamestnanci na tvorbe koncepcie MŠ a určení priorít v smerovaní MŠ?					
1.4 Vzťahy medzi deťmi a zamestnancami sú rešpektujúce a úctivé.					
1.5 Zákonní zástupcovia sú partnermi materskej školy.					
1.6 Medzi MŠ a zriaďovateľom je dobrá spolupráca.					
1.7 Lokálne komunity sa podieľajú na činnosti MŠ.					
2.1 Každé dieťa má dostatok príležitostí na seberealizáciu.					
2.2 Zamestnanci a vedenie MŠ, žiaci a rodičia sa stotožňujú s filozofiou inklúzie.					
2.3 Každé dieťa je hodnotené objektívne rešpektujúc jeho individuálne potreby.					
2.4 Materská škola minimalizuje diskriminačné a segregáčne postupy.					

Hodnotiaca škála:

Výborne - 4 body Veľmi dobre - 3 body Dobre - 2 body Vyhovujúco - 1 bod Nevyhovujúco - 0 bodov

B Inkluzivita podmienok MŠ 1. Budovanie školy/zariadenia pre všetkých 2. Organizácia podpory inklúzie	Výborne: 4 body	Veľmi dobre: 3 body	Dobre: 2 body	Vyhovujúco: 1 bod	Nevyhovujúco: 0 bodov
1.1 Náplne práce zamestnancov sú zamestnávateľom jednoznačne definované.					
1.2 Materská škola má vypracovaný program adaptačného vzdelávania novoprijatých pedagógov a odborných zamestnancov.					
1.3 Budova MŠ je upravená podľa špecifických potrieb detí.					
1.4 Novoprijatým deťom do MŠ je poskytovaná pomoc pri jeho adaptácii na nové prostredie.					
2.1 Zamestnanci MŠ sú pripravení na prácu s heterogénnymi skupinami detí.					
- Zohľadňuje sa príprava edukačných aktivít s rešpektovaním zdravotného a sociálneho znevýhodnenia detí?					
- Sú vzdelávacie aktivity realizované tak, aby rešpektovali individuálne osobitosti každého dieťaťa?					
- Reflektujú edukačné obsahy perspektívy žiakov?					
- Sú vytvorené príležitosti pre rozvíjanie spolupráce medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami MŠ?					
- Majú zamestnanci MŠ k dispozícii technické vybavenie (TV, kamera, projektor, internet...)?					
2.2 Sú špeciálne edukačné potreby vnímané z aspektu inklúzie?					

Hodnotiacia škála:

Výborne - 4 body Veľmi dobre - 3 body Dobre - 2 body Vyhovujúco - 1 bod Nevyhovujúco - 0 bodov

C Inkluzivita výchovno-vzdelávacej činnosti 1. Organizovanie učenia 2. Mobilizujúce zdroje	Výborné: 4 body	Veľmi dobre: 3 body	Dobre: 2 body	Vyhovujúco: 1 bod	Nevyhovujúco: 0 bodov
1.1 Na plánovaní edukačného procesu sa podieľajú aj deti.					
1.2 Edukačné aktivity v MŠ sú prístupné pre všetkých zúčastnených.					
1.3 Výchovná činnosť v MŠ je zameraná na podporu pochopenia odlišností medzi deťmi.					
1.4 Deti sa učia aktívne, sú zapájané do jednotlivých činností.					
- Sú deti vedené k zodpovednosti?					
- Je zohľadnené vlastné tempo dieťaťa v rámci edukácie v MŠ?					
- Sú deti v MŠ vedené ku kritickému mysleniu?					
- Dokážu deti v MŠ hovoriť o získaných poznatkoch a skúsenostiach?					
- Majú deti možnosť výberu edukačných aktivít a činností ?					
1.5 Proces edukácie je založený na vzájomnej spolupráci detí.					
1.6 Pozitívne hodnotenie podporuje a motivuje všetky deti v MŠ.					
1.7 Skupinová disciplína je založená na vzájomnom rešpekte.					
1.8 Pedagogickí a odborní zamestnanci spolupracujú vo všetkých oblastiach súvisiacich s činnosťou MŠ.					
1.9 Pedagogickí a odborní zamestnanci sa zúčastňujú mimoškolských aktivít.					
2.1 Individuálne rozdiely medzi deťmi V MŠ sú využívané v prospech všetkých.					
2.2 Materská škola pozná a využíva komunitné zdroje podpory inklúzie.					
2.3 Finančné prostriedky MŠ sú využívané na podporu inkluzívneho vzdelávania.					

Hodnotiaci škála:

Výborne - 4 body Veľmi dobre - 3 body Dobre - 2 body Vyhovujúco - 1 bod Nevyhovujúco - 0 bodov

III. Autoevalvácia pedagogického (aj asistenta učiteľa) a odborného zamestnanca MŠ

Kompetenčný profil tohto štandardu sleduje *tri dimenzie* – dieťa, edukačný proces a sebarozvoj pedagogického a odborného zamestnanca. Uvedené dimenzie môžu pomôcť pri kategorizácii kritérií hodnotenia pedagogického a odborného zamestnanca. Uvádzame konkrétny návrh autoevalvácie pedagogického a odborného zamestnanca a tabuľku s kritériami ich hodnotenia.⁷⁶

1. Poznám a viem diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku.
2. Viem identifikovať individuálne edukačné potreby dieťaťa.
3. Orientujem sa v problematike o procesoch poznávania detí predškolského veku.
4. Poznám a akceptujem rôzne spôsoby učenia sa detí (podľa učebných štýlov jednotlivých detí, napr. podľa Gardnerovej teórie rôznych typov inteligencií).
5. Poznám a viem zisťovať odlišnosti v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa.
6. Viem aplikovať obsah edukácie a odbornej činnosti v súlade s požadovanými a očakávanými edukačnými cieľmi.
7. Viem plánovať a projektovať aktivity predškolskej edukácie a odborných činností vzhľadom na vekové osobitosti detí.
8. Viem vymedziť edukačné ciele orientované na dieťa.
9. Viem flexibilne prispôbiť plán a projekt edukačného procesu a odbornej činnosti v reálnej praxi materskej školy.
10. Poznám a viem reálne využiť kritériá na tvorbu edukačných cieľov.
11. Viem formulovať čiastkový edukačný cieľ v podobe učebnej požiadavky pre dieťa.
12. Viem uskutočniť didaktickú analýzu obsahu edukácie (rozložiť ho na poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje).
13. Ovládam zákonitosti psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie dieťaťa predškolského veku (viem, akým spôsobom sa dieťa bude učiť, poznám Bloomovu taxonómiu edukačných cieľov, zásady, fázy učenia).

⁷⁶ BABIAKOVÁ, S. 2010. Sebahodnotenie profesijných kompetencií učiteľa a autoevalvácia školy. In *Technológia vzdelávania* : vedecko-pedagogický časopis s prílohou Slovenský učiteľ = Technology of Education, 2010, roč. 18, č. 6, , s. 2-6.

14. Viem vybrať obsah edukácie v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami detí.
15. Viem vybrať úlohy a činnosti pre deti tak, aby viedli k dosiahnutiu cieľa.
16. Poznám a viem používať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa detí predškolského veku (metódy, pri ktorých ja menej poučujem a deti samy objavujú nové, nepoznané).
17. Viem stanoviť kritériá hodnotenia dieťaťa predškolského veku (kritériá, podľa ktorých dokážem zistiť posun dieťaťa v učení).
18. Viem využívať výsledky hodnotenia detí v plánovaní a projektovaní ďalšieho edukačného procesu a odbornej činnosti (napr. v špeciálnopedagogickej intervencii).
19. Poznám metódy a stratégie personálneho a sociálneho rozvoja dieťaťa predškolského veku.
20. Viem rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania u detí predškolského veku.
21. Spolupracujem s ďalšími odborníkmi v oblasti prevencie sociálno-patologických javov a prejavov porúch správania.
22. Poznám aktuálne trendy v oblasti výchovy a vzdelávania.
23. Reflektujem a hodnotím vlastnú pedagogickú, resp. odbornú činnosť v spolupráci s členmi metodického združenia a ostatnými zamestnancami.
24. Viem si plánovať svoj profesijný rozvoj a kontinuálne vzdelávanie vyplývajúce z potrieb materskej školy.

Tabuľka č. 5 *Kritériá hodnotenia kompetencií učiteľky MŠ*

1	<i>Veľmi nízka úroveň kompetencie (Ide o nedostatočnú úroveň spôsobilosti.)</i>
2	<i>Nízka úroveň kompetencie (Kompetencia je zvládnutá na nízkej úrovni.)</i>
3	<i>Skôr nižšia úroveň kompetencie (Častejšie sa prejavujú nedostatky vo vzťahu ku kompetencii. Je nutné potlačiť slabé stránky kompetencie a silné posilniť.)</i>
4	<i>Skôr vyššia úroveň kompetencie (Častejšie sa prejavujú úspechy vo vzťahu ku kompetencii ako neúspechy.)</i>
5	<i>Vysoká úroveň kompetencie (Optimálna úroveň kompetencie zodpovedajúca očakávaniam. Nedostatky sa prejavujú iba ojedinele.)</i>
6	<i>Veľmi vysoká úroveň kompetencie (Kompetencia sa uplatňuje na ideálnej úrovni, je úplne bez nedostatkov.)</i>

AUTOEVALVAČNÁ SPRÁVA

Všetky uvedené metódy a nástroje majú autoevalvátorovi pomôcť získať poznatky, na základe ktorých dokáže spracovať zmysluplnú *autoevalvačnú správu*. Tá môže byť priebežná, teda taká, ktorá mapuje čiastkové problémy alebo záverečná, ktorá je vyjadrením ukončenia všetkých autoevalvačných procesov. Pri jej tvorbe je dôležité mať na pamäti, že je syntézou pozorovaní, postrehov a záverov všetkých ľudí, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí konkrétnej materskej školy.

Vypracovanie priebežných a záverečných autoevalvačných správ je tímová práca, ktorá si vyžaduje dobrú organizáciu. Ak vedenie školy pracuje pri spracovaní záverov autoevalvácie s priebežnými správami pedagogických a odborných zamestnancov, je nutné, aby bola zadefinovaná a všetkým známa jasná štruktúra autoevalvačnej správy.

Vhodne vystavaná štruktúra pomáha rozlíšiť podstatné od menej významného, vnímať opodstatnenosť navrhnutých doporučení a pod. Okrem predstavenia jednotlivých fáz autoevalvačného cyklu je dôležitou súčasťou štruktúry zhrnutie zistení a stanovenie odporúčaní. Ak je autoevalvačný hárok zmysluplne spracovaný, môže záverečná správa zachytiť všetky problémy, s ktorými zápasia jednotliví pedagogickí a odborní zamestnanci, môžu následne nastaviť efektívne nápravné opatrenia. Pri vytváraní štruktúry správy je tiež dôležité mať na pamäti všetky aspekty inkluzívneho vzdelávania, aby sa pozornosť autoevalvátorov sústredila práve na odhaľovanie bariér na ceste k inklúzii. Dobrá autoevalvačná správa je stručná, kompaktná, konkrétna a hlavne pravdivá. Pri jej tvorbe sa nemôže zabúdať na to, že správa slúži jej tvorcom s cieľom nastaviť si zrkadlo a pomenovať hlavné problémy, stanoviť ciele, realizovať odpočet realizovaných úloh a určiť smerovanie do budúcnosti.

ZÁVER

Cieľom publikácie *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania* je usmerniť všetkých aktérov v procese vytvárania predpokladov implementácie inkluzívneho prostredia v materských školách. Autori predstavili možnosti organizácie práce inkluzívnych tímov tak, aby zabezpečili efektívnu participáciu detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komún na predprimárnom vzdelávaní spoločne so svojimi rovesníkmi. Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania obsahuje kroky zavádzania inkluzívneho modelu predprimárneho vzdelávania vzdelávanie v materských školách, pričom inováciou je časť zameraná na činnosť odborných zamestnancov v MŠ. Metodickú príručku inkluzívneho vzdelávania vnímame ako metodickú podporu pre pedagogických /aj asistentov učiteľov/ a odborných zamestnancov - školských špeciálnych pedagógov materských škôl, zamestnancov štátnej a verejnej správy, zriaďovateľov.

Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania je otvorený materiál, ktorý v priebehu implementácie Národného projektu PRIM – Projekt inklúzie v materských školách bude upravovaný, dopĺňovaný podľa reálnych potrieb a podnetov z prostredia materských škôl: pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl, manažmentu národného projektu, regionálnych koordinátorov a aj z pedagogickej odbornej aj laickej verejnosti.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

AINSCOW, M. AND CÉSAR, M. 2006. *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the Agenda*. European Journal of Psychology of Education. Vol. 21, No. 3 (September 2006), pp. 231-238.

BAGALOVÁ, E. - BIZÍKOVÁ, E. - FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.

BARINKOVÁ A KOL. 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2012. 80 s. ISBN 978-80-87652-65-7.

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.

DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J., 2012. *Inclusive classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants*. European Journal of Special Needs Education 2/2012, s. 171-184.

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.

GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B., 2007. *Teacher assistants in inclusive schools*. In: FLORIAN, L. (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, 2007. s. 429-440. ISBN 13-978-1-4129-0728-6.

KARIKOVÁ, S., KASÁČOVÁ, B. 2006. *Sumarizácia výsledkov čiastkových výskumov názorov pedagogických zamestnancov na vzdelávanie asistentov učiteľa*. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra: FSVZ UKF, 2006. s. 270-290. ISBN 80-8085-987-5.

KENDÍKOVÁ, J. 2016 *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

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*. 1. vyd. Nitra: UKF, 2009. s. 109-112. ISBN 978-80-8094-589-3.

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

KLEIN, V. - MATULAYOVÁ, T. 2006. *Vplyv chudoby na edukáciu rómskych žiakov v regióne Spiš*. In *Technológia vzdelávania*. 2006. č. 1. s. 8 - 9. Slovenský učiteľ - príloha. s. 4. ISSN 1335-003X.

KLEIN, V. - SOBINKOVIČOVÁ, E. (edit.) 2014. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-8052-557-6. s. 78.

KLEIN, V. - ŠILONOVÁ, V. 2012. *Legislatívne predpoklady implementácie modelu CVS a jeho udržateľnosti*. In. výstupný materiál Národného projektu ESF ITMS 26130130051 Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komún. Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. Prešov: MPC, 2012. 38-47 s.

KOPČANOVÁ, D. 2014. *Asistent učiteľa a možnosti jeho intervencie vo výchovno-vzdelávacom procese*. In Vychovávateľ. ISSN 0139-6919, 2014,roč. LXIII, č. 1-2, s. 2-5.

KUCHARSKÁ, A. a kol. 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN: 978-80-262-0497-8.

LENCZ, L. a kol. 1993. *Metodický materiál I k predmetu etická výchova*. Bratislava: MC Bratislava, 1993.

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 MŠ SR dňa 6. 12. 2003 s účinnosťou od 1. januára 2004.

METODICKÝ POKYN č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk>>.

METODICKÝ POKYN č. 66/2015 k postupu pri predkladaní požiadaviek na finančné prostriedky na osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk>>.

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

MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 40 s. ISBN 978-80-7481-032-9.

NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky zo 7. októbra č. 422/2009 Z. z., ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov.[online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf>>.

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

PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ POKYNY na školský rok 2018/2019 vydaný MŠVVaŠ SR s účinnosťou od 1. septembra 2018. [online]. [cit. 2018-08-14]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/att/13081.pdf>>.

PORUBSKÝ, Š. 2004. *Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa/pedagogického asistenta*. Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie. Zborník. Banská Bystrica: PdF UMB, 2004. 212 s. ISBN 80-8083-024-X. s. 128.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 203. ISBN 80-7178-029-4.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Vzdelávanie rómskej populácie detí*. In Amare Roma, špecifiká práce v rómskych komunitách. Nitra: FSVZ UKF, 2006. s. 164-166. ISBN 80-8050-990-5.

SINDELAR, B. 2014. *Screening na včasné zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií u detí vo veku 3 – 5 rokov*. Bratislava: Vydavateľstvo Kanije, 2014. 29s. ISBN 978-80-971572-0-3.

SINDELAR, B. 2014. *Príručka k metodike na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií*. Bratislava, Vydavateľstvo Kanije, 2014.

ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. - SOUČEK VAŇOVÁ, M. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2018. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia – druhé rozšírené vydanie*. VERBUM KU Ružomberok. ISBN 978-80-561-0262-6.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM *pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016.

ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. 2012. SWOT analýza ako súčasť sebahodnotenia školy. In *Manažment školy v praxi: odborný mesačník pre manažment škôl, školských a predškolských zariadení*. ISSN 1336-9849, roč. 2012, č. 2, s. 12.

TEPLÁ, M. 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-808-7963-159.

VZDELÁVACIE PROGRAMY *pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 15. mája 2017 pod číslom 2017-2127/20564:14-10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017. [online]. [cit. 2018-08-14]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci>>

so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf>.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. [online]. [cit. 2017-03-01]. Dostupné na internete : <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. [online]. [cit. 2018-08-01]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>>.

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. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2018-08-13]. Dostupné na internete: <<http://www.nrsr.sk/default.aspx?sid=zakony/prehľad>>.

ZÁKON NR SR č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2017-03- Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>.

ZÁKON NR SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov. [online]. [cit. 2018-07-07]. Dostupné na internete: <www.minedu.sk.<https://www.minedu.sk/data/att/2966.pdf>>.

ZÁKON NR SR č. 447/2008 Z. z.o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov[online]. [cit.2018-07-07]. Dostupné na internete: <<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-44>>.

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

Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania

Autori: PhDr. Viera Šilonová, PhD.

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Recenzenti:

Rozsah: 111 strán

Vydanie: prvé

Náklad: ks

Rok vydania: 2019

Vydavateľstvo:

ISBN

EAN