

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

- Elena Cinová, Jana Medvecová, Marcel Kurty,
Eva Suchožová, Viera Šándorová
**Výsledky pilotného výskumu pod názvom
„Inkluzívny model vzdelávania a desegregácia
vo vybraných školách a školských zariadeniach” ...1**
- Emil Komárik
**V najlepšom záujme dieťaťa -
Desegregačné plány škôl ...3**
- Ladislav Alberty
**Pripravenosť škôl na inkluzívne vzdelávanie
zapojených do NP ŠOV ...7**
- Emil Komárik
Škola otvorená všetkým očami riaditeľov ...10
- Alica Petrasová
**Evalvácia problémov spolupráce členov
inkluzívneho tímu na základnej škole
a efektov vzdelávacieho programu ...11**
- Miron Zelina
**Záverečná evalvačná správa
„Učiteľky 1. ročníka ZŠ” v NP ŠOV ...13**
- Milena Lipnická
**Výsledky evalvácie podmienok inkluzívneho
modelu vzdelávania v materských školách
zapojených do NP ŠOV ...17**
- Milena Lipnická
**Výsledky evalvácie neformálneho vzdelávania
detí zo sociálne znevýhodneného prostredia ...20**
- Viera Šilonová, Vladimír Klein
Inkluzívna diagnostika a stimulácia detí a žiakov ...25
- Slávka Džačovská
Koučing smeruje do škôl (3. časť) ...28
- Rómske vzdelávacie centrum Prešov ...30**

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

5/2019

Dvojmesačník

Ročník 28

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Darina Výbohová,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 15. novembra 2019

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

VÝSLEDKY PILOTNÉHO VÝSKUMU POD NÁZVOM „INKLUZÍVNY MODEL VZDELÁVANIA A DESEGREGÁCIA VO VYBRANÝCH ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH“

Elena Cinová, ROCEPO, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
Jana Medvecová, ROCEPO, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
Marcel Kurty, ROCEPO, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
Eva Suchožová, ROCEPO, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
Viera Šándorová, ROCEPO, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Článok informuje o výsledkoch pilotného výskumu v oblasti zavádzania prvkov inkluzívneho modelu vzdelávania realizovaného prostredníctvom fókus rozhovorov v štyroch školách, v ktorých je zvýšený počet žiakov z marginalizovaných rómskych komunít.

Kľúčové slová: Inkluzívny model vzdelávania, desegregácia, fókus rozhovor, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiak z marginalizovaných rómskych komunít, inkluzívny tím, pedagogickí zamestnanci, odborní zamestnanci.

V tomto príspevku by sme chceli čitateľov informovať o výsledkoch pilotného výskumu zameraného na zisťovanie úrovne zavádzania prvkov inkluzívneho modelu vzdelávania realizovaného Rómskym vzdelávacím centrom (ďalej ROCEPO), ktoré je súčasťou Metodicko-pedagogického centra, jeho regionálneho pracoviska v Prešove.

Naším cieľom bolo zmapovať skutočný stav zavádzania prvkov inkluzívneho modelu vzdelávania a procesov desegregácie do praxe a na základe zistených skutočností spracovať a prezentovať návrhy a odporúčania fókusových skupín pre pedagogickú prax základným školám a školským zariadeniam a nastaviť kritériá ďalšieho skúmania v predkladanej problematike.

Pracovali sme s poznatkami, že ak sa uplatňuje inkluzívny model vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, k segregácii nedochádza. Výskum bol realizovaný s inkluzívnymi tímami v štyroch školách zapojených do Národného projektu Škola otvorená všetkým (NP ŠOV) v rôznych krajoch Slovenska. V pilotnom výskume bola aplikovaná ako hlavná výskumná metóda fókus rozhovor a ako pomocné metódy boli využité voľná diskusia a štruktúrované priame pozorovanie neverbálnych prejavov.

Z analýzy získaných dát vyplýva, že v **oblasti sebarealizácie vo vzťahu k prostrediu školy a školského zariadenia smerujúceho k inkluzívnemu modelu vzdelávania** poskytuje škola a školské zariadenie **dostatočný priestor** inkluzívnemu tímu, napr. možnosťou aplikácie získaných poznatkov vo výchovno-vzdelávacom procese, spolupracou s komunitnými centrami, CPPP a p. pediatrom. Prostredie školy vytvára vhodné podmienky na realizáciu inkluzívneho modelu vzdelávania. Bolo zistené, že proces zavádzania prvkov inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na žiaka negatívne ovplyvňuje vysoký počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), presun žiakov majority na iné školy, lokalita, z ktorej žiaci pochádzajú, vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v hlavnom prúde, vysoký počet vymeškaných hodín žiakov, špecifiká mentality žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK), opakovanie ročníka, gravidita žiačok, nevyhovujúca hygiena u časti žiakov z MRK, prejavy šikanovania medzi žiakmi, nedostatok personalizovaných pomôcok. Z uvedeného

vyplýva, že sebarealizácia úzko súvisí s podmienkami, v ktorých inkluzívny tím pracuje. Bolo zistené, že tieto podmienky nie je možné generalizovať, ale vždy závisia od konkrétnych podmienok vytvorených v danom čase a vo vzniknutej situácii. Pozitívne je, že ak sú vytvorené vhodné podmienky (zniženie počtu žiakov so ŠVVP k počtu pedagogických a odborných zamestnancov, klíma školy a školského zariadenia, fungujúca spolupráca inkluzívneho tímu, spolupráca s rodičmi a externými inštitúciami), pedagogickí a odborní zamestnanci nemajú prekážky pri sebarealizácii.

Zistili sme, že významnými činiteľmi, ktoré ovplyvňujú zavádzanie inkluzívneho modelu vzdelávania, sú ľudské zdroje, napr. nízky počet pedagogických asistentov, nedostatok odborného personálu (špeciálny pedagóg), nepripravenosť absolventov vysokých škôl na prácu so žiakmi so ŠVVP, nedostatočná spolupráca učiteľa a pedagogického asistenta, fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov, vyčerpanosť a následný syndróm vyhorenia inkluzívneho tímu, dilema štandardný výkon verzus angažovaný výkon.

V súvislosti so spoločenskými a rodinnými aspektmi vplyvujúcimi na zavádzanie inkluzívneho modelu vzdelávania bola zistená nedostatočná informovanosť o filozofii inklúzie, vznik bariér vo vnímaní a akceptácii žiakov so ŠVVP zo strany ich rodičov, chýbajúca podpora štátu, nepostačujúca súčinnosť a podpora policajných orgánov, ÚPSVaR, pediatrov (vystavovanie ospravedlnení neúčasti žiaka na vyučovaní so spätnou platnosťou), CPPP a ďalších inštitúcií. Nezanedbateľný vplyv na zavádzanie inkluzívneho modelu vzdelávania má aj dochádzka žiakov, ktorá priamo súvisí s nevyhovujúcim režimom školských spojov, častou nesúčinnosťou pediatrov a nezaujmom rodičov o vzdelávanie ich detí. Jedným z ďalších činiteľov ovplyvňujúcich proces zavádzania inkluzívneho modelu vzdelávania je tiež dvojúrovňový model vzdelávania. Aj keď školské vzdelávacie programy boli v rámci legislatívne stanovenej autonómnosti upravované na potreby konkrétnej školy a školského zariadenia, štátny vzdelávací program musel byť rešpektovaný.

V procese zavádzania inkluzívneho modelu sa vyskytujú príklady dobrej praxe v oblasti využívania rôznych

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

edukačných stratégií, napr. skupinovej práce, personalizácie výučby, blokového vyučovania, zainteresovanosti žiakov do budovania exteriéru školy, zapájania žiakov do reprezentácie školy (v prípade potreby zakúpenie športových potrieb pre žiakov z MRK). Z hľadiska profesijného rozvoja inkluzívneho tímu sa osvedčilo zapájanie škôl do národných projektov, pozitívna motivácia pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti ich ďalšieho vzdelávania. Inkluzívny tím identifikoval nevhodné domáce prostredie žiaka a v niektorých prípadoch dokázal zabezpečiť aj adekvátnu pomoc pri eliminácii jeho dôsledkov. V rámci príkladov dobrej praxe bola zistená pravidelná realizácia rodičovských združení mimo areálu školy (komunitné centrum, osada), návšteva rodín pedagogickými a odbornými zamestnancami, fungujúca spolupráca terénnych sociálnych pracovníkov, pomoc obce v súčinnosti so zamestnávateľmi (vytvorené pracovné miesta pre občanov z MRK, možnosť získania nájomného bytu).

Z uvádzaných príkladov dobrej praxe pri implementácii prvkov inkluzívneho vzdelávania vyplýva, že pre tento model je žiaduce navýšenie ľudských zdrojov, vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov (sociálno-právna oblasť, didaktika), rozvíjanie profesijných kompetencií v oblasti riešenia záťažových situácií, vytvorenie podmienok pre prácu stáleho inkluzívneho tímu, zníženie byrokratickej záťaže, korekcia pracovnej náplne sociálneho pracovníka, angažovanosť celej spoločnosti v predmetnej problematike a súčinnosť s participujúcimi organizáciami a inštitúciami.

Zistené pozitíva z procesu zavádzania inkluzívneho modelu vzdelávania vo vybraných školách a školských zariadeniach boli zaznamenané v oblasti zapájania sa škôl do národných projektov (MRK 1, MRK 2, PRINED, ŠOV), ktoré je považované za výraznú podporu profesijného rastu pedagogických a odborných zamestnancov, prínosu v navýšení ľudských zdrojov a zmene vnímania filozofie inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní pri odstraňovaní bariér a segregácie. Výskumný tím ROCEPO, ktorý pravidelne spolupracuje so školami, školskými zariadeniami a poskytuje im odbornú-metodickú pomoc, považuje zlepšovanie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov na základe zistení výskumu za jednu zo základných podmienok pre úspešné fungovanie inkluzívneho modelu vzdelávania. Pilotný výskum potvrdil, že systémový prístup projektových aktivít (v národných projektoch) v rámci žiaducej udržateľnosti je v procese skvalitňovania inkluzívneho modelu vzdelávania nevyhnutný. Inkluzívne tímy vyjadrujú potrebu systematickej podpory zo strany štátu v podobe navýšenia ľudských zdrojov, náležitého fungovania a súčinnosti poradenských mechanizmov, ktoré by zohľadňovali a rešpektovali špecifické vzdelávacie potreby žiakov so ŠVVP. Ďalej zdôrazňujú nevyhnutnosť zlepšenia spolupráce s organizáciami a inštitúciami, ktoré sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí a žiakov z MRK, resp. majú priamy dosah na riešenie problémov detí, žiakov a rodín v sociálnej, zdravotnej a občiansko-právnej

oblasti. Z daných skutočností vyplýva, že kapacita ľudských zdrojov prostredníctvom NP ŠOV bola síce posilnená, no na riešenie problémov v spomínaných oblastiach ešte vždy nepostačuje. Zaujímavým zistením pilotného výskumu bola existencia bezproblémovej spolupráce na úrovni školy, mesta a ÚPSVaR, ktorú konštatovala jedna z fókusových skupín. Ako príklad uviedla priamu súčinnosť mesta pri vytváraní pracovných príležitostí a riešení bytovej situácie rodičov detí a žiakov z MRK, čo je tiež jedným z predpokladov pozitívneho vplyvu na proces výchovy a vzdelávania i samotnú desegregáciu. V protiklade s prezentovanými príkladmi spolupráce a podpory ďalšie tri fókusové skupiny vyjadrovali vlastnú skúsenosť pri prekonávaní vzniknutých bariér len v rámci svojich možností – svojpomocne.

Napriek deklarovaným snahám skúmaných škôl a školských zariadení zainteresovať rodičov detí a žiakov z MRK do priamej participácie na správe školy sa v tejto oblasti nedarí dosiahnuť prijateľný stav. V rámci negatívnych príkladov uvádzali fókusové skupiny najmä nepravidelnú dochádzku, ktorá priamo súvisí s nevyhovujúcou starostlivosťou rodičov, spätným vystavovaním lekárskeho ospravedlnení a nedostatnosťou dopravného spojenia. Významným faktorom ovplyvňujúcim zavádzanie prvkov inkluzívneho vzdelávania je častý odliv žiakov majority zo škôl s vysokým počtom žiakov z MRK do iných škôl, čo prejedukuje segregáciu, a na vytváranie inkluzívneho prostredia školy má výrazne negatívny dopad. Presun žiakov nesúvisí prioritne len s etnicitou, ale aj so sociálno-ekonomickým postavením rodín a špecifikami lokalít, v ktorých žiaci žijú.

Osvedčené príklady dobrej praxe sa týkali zapájania detí a žiakov do celodenného výchovného systému v rámci činnosti záujmových útvarov podľa ich vlastného výberu a možnosti seberealizácie. Pozoruhodným počínom jednej zo skúmaných škôl bol výber a zapojenie detí a žiakov z MRK do reprezentácie aj napriek ich priemerným výkonom v športovej oblasti, čo významne prispieva k motivácii, sebauplatneniu a budovaniu pociťu spolupatričnosti detí a žiakov k vlastnej škole.

V rámci uplatňovania personalizácie výučby v kontexte inkluzívneho modelu vzdelávania bola konštatovaná kladná i negatívna skúsenosť. Ako pozitívum uvádzali fókusové skupiny potenciál ľudských zdrojov inkluzívneho tímu v spolupráci s celým pedagogickým zborom i nepedagogickými zamestnancami, za negatívum považujú nedostatočné finančné zabezpečenie priestorových a materiálnych podmienok v súčinnosti so zriaďovateľom a časté byrokratické prekážky.

Výskumný tím upozorňuje na vážne aspekty skúseností fókusových skupín, týkajúcich sa osobnostnej roviny náročnej pedagogickej činnosti, ktorá sa okrem priameho edukačného pôsobenia výrazne odráža najmä v praktickom zvládaní záťažových a konfliktných situácií, preťažnosti, prekonávaní byrokratických prekážok a predchádzaní syndrómu vyhorenia.

Podrobné spracovanie pilotného výskumu pod názvom „Inkluzívny model vzdelávania a desegregácia vo

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

vybraných školách a školských zariadeniach” je zverejnené v elektronickej podobe na stránkach Metodicko-

pedagogického centra na linku <https://mpc-edu.sk/rocepo/dokumenty/na-pomoc-pedagogom>.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAČÍKOVÁ, M. a A. JANOVSÁ, 2018. *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu*. Košice: ŠafárikPress. ISBN 978-80-8152-695-4. [cit. 2019-02-07]. [online]. z: www.unibook.upjs.sk
- BOOTH, T. a M. AINSCOW, 2002. *Redakce a produkce výroby pro CSIE*. VAUGHAN, M. Revidované anglické vydání CSIE, 2002. Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X
- HENDL, J., 2001. Program výzkumu kognice učitele a zkoumání myšlení a prožitků žáků. In: L. DOBRÝ, L. *Pedagogická kinantropologie*. Praha: Karolinum.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 8073670402
- PORUBSKÝ, Š., P. STRÁŽÍK, K. VANČÍKOVÁ a R. ROSINSKÝ, R., 2014. *Metodická příručka - pedagogický model inkluzivního vzdělávání na základních školách PRINED - Projekt INkluzivní Edukace*. [cit. 2019-09-02]. [online]. Prešov. Dostupné z: <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/na-stiahnutie/file/metodicka-priruccka-model?id=102>
- SABO, R. a O. PAVLÍKOVÁ, 2011. *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-359-6
- ŠVARÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6
- ZELINA, M. a kol., 2018. *Škola otvorená všetkým*. [cit. 2019-05-15]. [online]. Dostupné z: http://npsov.mpc-edu.sk/files/articles/pozvan-ka-na-odbornu-konferenciu-v-ramci-narodneho-projektu-skola-otvorena-vsetkym/Priebežná%20evalvačná%20správa_1527497354.pdf

Summary: The article reports on the results of the pilot research in the area of implementing elements of inclusive education model realized through focus interviews in four schools in which there is a higher number of students from marginalized Roma communities.

V NAJLEPŠOM ZÁUJME DIEŤAŤA - DESEGREGAČNÉ PLÁNY ŠKÔL

Emil Komárik, Bratislava

Základným právnym zdôvodnením segregácie žiakov vo vzdelávacích inštitúciách bolo uznesenie najvyššieho súdu USA v kauze *Plessy vs. Ferguson* (1896), ktoré stanovilo, že osobitné ustanovizne pre bielych a farebných sú povolené za predpokladu, že budú rovnakej kvality. Skutočnosť však bola taká, že rovnakosť kvality bola iba deklarovaná, ale nikdy sa nestala skutočnosťou. Od tohto uznesenia pochádza základná definícia segregácie v školstve „*oddelene, ale rovnako*“. Najprimitívnejšou filozofiou zrovnoprávnenia všetkých detí by bola vzdelávacia filozofia „*spoločne a rovnako*“, teda požiadavka, aby sa všetky deti vzdelávali spoločne v tých istých triedach a učili sa podľa toho istého vzdelávacieho programu. Takáto filozofia bola uplatnená vo vzdelávacom systéme nazývanom „*jednotná škola*“, ktorý zdôrazňoval rovnosť príležitostí, ale v realite zaviedol diskrimináciu a segregáciu žiakov, ktorí sa nevošli do prijateľného väčšinového rámca. Pre nich vytvoril systém špeciálnych škôl, ktoré mali isté opodstatnenie pre vzdelávanie detí s vážnymi zmyslovými a možno aj ortopedickými poruchami, ale zaviedol najdiskriminačnejšie vzdelávacie ustanovizne, školy pre deti so spomaleným rozvojom intelektu, ktoré pre ne znamenali automatickú slepú uličku pri prechode na stredoškolský stupeň vzdelávania. Kritickým nedostatkom tohto systému bolo, že do špeciálnych škôl sa zaraďovali nielen deti s mentálnou retardáciou, ale predovšetkým deti z rómskych komunit, ktoré v šiestom roku života neovládali vyučovací jazyk.

Tým, že sme ako štát prijali zásadu budovať inkluzívny vzdelávací systém, vynorila sa predstava, že na odstránenie diskriminácie a segregácie postačí, keď deti zo špeciálnych škôl presunieme do hlavného prúdu vzdelávania. Takáto filozofia však neguje skutočnosť, že nie všetky deti sú rovnaké, nie všetky majú rovnaký štartovací bod pri vstupe do školského systému a ignoruje

skúsenosť, že keď poskytneme deťom rovnaké vzdelávacie podnety, výsledky učenia budú veľmi odlišné. Rozdiely v rýchlosti a štýle učenia sa nedajú odstrániť, a tak koncepcia inklúzie vo vzdelávaní vyvolala potrebu doplniť učiteľský zbor ďalšími odborníkmi, ktorí by svojím pôsobením mohli existujúce rozdiely eliminovať, alebo aspoň minimalizovať, aby zásada „spolu a rovnako“ mohla viesť k cieľu, ktorým je pri ukončovaní povinného formálneho vzdelávania dosiahnutá rovnaká úroveň vzdelanosti. V procese vzdelávania možno vyčleniť rôzne skupiny recipientov. Výsledok školského vzdelávania sa obvykle posudzuje podľa spôsobilosti v používaní textu, či už v podobe čítania alebo písania, v spôsobilosti pracovať s číslami a v miere všeobecnej informovanosti o prírode a spoločnosti. Psychologicky, ale veľmi zjednodušene možno povedať, že predpokladom na získanie týchto spôsobilostí je slovo-logická a matematická inteligencia. Tá je ale v ľudskej populácii rozložená podľa princípu náhodnosti tak, že polovica ľudí má schopnosti nižšie ako priemer a polovica vyššie ako priemer. Úspešný absolvent vzdelávacieho procesu je ten, ktorý úspešne dosiahne požadovanú úroveň výstupu. Lenže aká má byť tá úspešnosť? Ak majú byť podmienky úspešnosti nastavené na priemerného žiaka, potom bude polovica žiakov neúspešných. Ak majú byť úspešní všetci, potom musia byť kritériá nastavené tak, aby ich zvládli všetci žiaci. A potom najmenej polovica žiakov sa v škole naučí lenivosti, zistí, že vzdelanie sa dá získať ľavou zadnou a že to nevyžaduje žiadnu námahu. Inkluzívne vzdelávanie je také usporiadanie vzdelávania, ktoré by malo dosahovať zlepšenie výsledkov hlavne v okrajových oblastiach populačného rozptylu. Malo by zvýšiť úspešnosť tých žiakov, ktorých predpoklady sú najnižšie, ale tiež zvyšovať úspešnosť vzdelávania v kategórii nadaných a talentovaných žiakov. Definícia inklúzie nemá presne vymedzené

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

hranice a môže rovnako dobre znamenať to, že „škola má poskytovať príležitosť na vzdelávanie pre všetky deti príslušného regiónu“ až po chápanie, že „všetky deti jedného veku majú byť sústredené v jednej triede podľa princípu pomerného rozdelenia etnických komunit v danom regióne“.

Výsledky projektu ŠOV ukázali, že väčšina škôl zúčastnených na projekte nemá zábrany voči zabezpečeniu vzdelávania pre všetky deti regiónu, ale mnohé majú kapacitné problémy. Inklúzia ako vzdelávanie všetkých v jednej triede, naráža na problémy, lebo vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je príliš zložitá na to, aby sa dalo uskutočňovať podľa jednej šablóny. Deti s ortopedickými poruchami a deti s kompenzovanými zmyslovými poruchami (počutie a videnie) nepredstavujú organizačné problémy okrem odstránenia pohybových bariér a zabezpečenia niektorých pomôcok na zlepšenie komunikácie. Okrem toho tieto poruchy sú zriedkavé a sotva sa nájde situácia, že by sa v jednej triede nachádzali dvaja žiaci s takýmito potrebami. Žiaci zaostávajúci v intelektovom vývine predstavujú v štandardnej populácii cca dve, maximálne štyri percentá, čo by tiež nemalo predstavovať viac ako dvoch žiakov v triede. Isté percento žiakov je postihnuté poruchami reči a učenia. Nemajú problémy s rýchlosťou učenia sa, ale vyžadujú špeciálnopedagogickú alebo logopedickú intervenciu, ktorú učiteľ v štandardnej triede nemôže zvládnuť. Pre tieto deti je podmienkou inklúzie odborná pomoc špeciálnych pedagógov, logopédov a psychológov. Ich intervencia by mala byť dočasná a mala by viesť k odstráneniu poruchy. V oblasti porúch správania sa vyskytuje autistická porucha, ktorá žiakovi znemožňuje vzdelávanie v kolektíve. Poruchy pozornosti prípadne aj s hyperaktivitou, ktoré sa prejavujú vyrušovaním druhých a brzdením vyučovacieho procesu, majú tendenciu narastať. Pri týchto spôsoboch narušeného správania je vážnym problémom ich diagnostika, nakoľko sú tieto poruchy len sčasti nervovými poruchami a sčasti sú to výsledky zlyhávajúcej výchovy v rodine. Tieto vzdelávacie problémy je však možné pri primeranej snahe a s pomocou odborných pracovníkov, (psychológov, logopédov, sociálnych pedagógov, asistentov učiteľa, špeciálnych pedagógov) zvládnuť. Najväčší okruh problémov, ktoré musí školský systém riešiť, sa nedotýka samotného vzdelávania, ale potreby zladenia spolužitia detí s rozdielnym jazykom, rozdielnym štýlom života a rozdielnymi hodnotami.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 vychádza z predpokladu, že dieťa nastupujúce do prvého ročníka základnej školy ovláda slovenský jazyk na komunikačnej úrovni a to prevažne v nárečovej podobe. Realita vzdelávacieho systému je taká, že časť detí slovenský jazyk neovláda vôbec, a tak hlavný cieľ vzdelávania, ovládnuť písomnú a spisovnú podobu jazyka, nemožno dosiahnuť. Za samozrejmosť z hľadiska vzdelávania sa považuje, že všetky deti dodržia základné princípy hygieny a elementárne princípy etiky a etikety v medziosobnej komunikácii. Toto však nie je realita v celej spoločnosti.

Takisto sa považuje za samozrejmosť, že deti sú rodičmi vedené k postoju, že vzdelanosť je hodnota. Ani toto nie je všeobecne platná realita. Tieto tri bariéry predstavujú skoro neprekonateľnú prekážku uplatnenia inkluzívneho vzdelávania v koncepcii **spolu a rovnako**.

Projekt ŠOV bol koncipovaný ako snaha pokročiť v úsilí dosiahnuť, aby bolo možné vzdelávanie detí majoritnej populácie spoločne s deťmi, ktoré boli hendikepované nízkymi príjmami rodín, a najmä s deťmi rodičov, ktorí žijú v odlúčených rómskych komunitách a neovládajú vyučovací jazyk, alebo s deťmi rodičov, ktorí nepovažujú vzdelanie za hodnotu a za hodnotu nepovažujú ani základné mravné normy, hygienické pravidlá a obvyklé zásady elementárnej etikety medziosobného styku. Riešenie projektu narážalo na tri okruhy problémov, ktoré bolo treba riešiť:

- dosahovanie predpísaných vzdelávacích cieľov;
- podporu deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami;
- akulturácia detí neprispôbených na život vo väčšinou novej spoločnosti.

Riešiť tieto tri úlohy za predpokladu, že deti v škole sa počas celého vyučovacieho procesu nachádzajú v jednej spoločnej triede, ukázalo ako nemožné. Hľadanie spôsobov ako riešiť problém viedlo k skúmaniu, čo je vlastne najlepší záujem konkrétneho dieťaťa a ako ho naplniť v inkluzívnej škole.

Dohovor OSN o právach dieťaťa (čl. 3 ods. 1) hovorí: Záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí, nech už uskutočňovanej verejnými alebo súkromnými zariadeniami sociálnej starostlivosti, súdmi, správnymi alebo zákonodarnými orgánmi.“ Národná rada SR ratifikovala protokol. Je to teda medzinárodná zmluva, ktorá má podľa čl. 7 ods. 5 Ústavy Slovenskej republiky prednosť pred domácimi zákonmi. Protokol je medzinárodnou zmluvou o ľudských právach a základných slobodách, ktorá priamo zakladá práva alebo povinnosti fyzických osôb alebo právnických osôb. V rámci ratifikácie Slovenská republika uznala príslušnosť Výboru OSN pre práva dieťaťa prijať a posúdiť oznámenia podľa protokolu.

Podľa ustanovenia čl. 2 protokolu má výbor pri svojom postupe v prvom rade hľadiť na tri základné princípy:

- 1. princíp najlepšieho záujmu dieťaťa;
- 2. princíp rešpektovania práv dieťaťa;
- 3. princíp vypočutia názoru dieťaťa (participačný princíp).

V realite života spoločnosti sa stretávame s tým, že to čo je najlepším záujmom dieťaťa nedefinuje dieťa samo, ale ten kto nesie zodpovednosť za jeho život a výchovu. Vláda štátu považuje za najlepší záujem dieťaťa spravdla to, aby sa v dospelosti stalo občanom primerane začleneným do kultúry národa, to znamená aby:

- ovládalo spôsoby správania v spoločnosti primerané;
- aby dokázalo žiť v spoločných komunitách s druhými ľuďmi;
- aby dokázalo dodržiavať zákony štátu a mravné normy spoločnosti.

Najlepším ekonomickým záujmom dieťaťa z pohľadu vlády je:

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

- aby sa dieťa v dospelosti dokázalo ekonomicky postarať o seba;
- dokázalo vrátiť svojou prácou náklady vložené do jeho výchovy a vzdelania;
- dokázalo platiť dane, a tak sa podieľať na pokrytí spoločných nákladov na fungovanie spoločnosti;
- aby nebolo v dospelosti závislé od peňazí druhých občanov;
- aby nemuselo znášať dôsledky nesprávnych ekonomických rozhodnutí svojich predkov, čiže aby mohlo získať príjem a postavenie na základe vlastnej vzdelanosti;
- aby dosiahlo v dospelosti aspoň taký, ale najlepšie vyšší, spoločenský status ako jeho rodičia.

Okrem štátu má svoje práva na definovanie najlepšieho záujmu svojich detí i rodina. Rodinné priority sa prejavujú v snahe zabezpečiť pre dieťa:

- teplo domova (oporu od rodičov a príbuzných);
- strava, oblečenie, bývanie;
- rodinné hodnoty, aby prevzalo do svojho životného reперtoáru rodinné tradície a poradie dôležitosti hodnôt;
- rodinná morálka, aby si osvojilo a ctilo normy správania, podľa ktorých sa riadi rodina a komunita, v ktorej dieťa žije;
- aby dieťa bolo prijímané s dôstojnosťou ľudskej bytosti;
- aby prijalo rodinné predstavy o uplatnení v dospelosti;
- aby rešpektovalo rodinnú tradíciu o budúcej rodine a manželstve;
- aby zvládlo praktické mikroekonomické zručnosti (práca, obchod, cestovanie a pod.).

Rodinné priority nemusia byť vždy v úplnom súlade s predstavami štátu o najlepších záujmoch detí a tieto dva tlaky na hodnotovú orientáciu vzdelávania sa v škole dostávajú do konfliktu. Otázka, ktorú musí školstvo často riešiť, znie či je najlepším záujmom dieťaťa hodnotový tlak štátu alebo rodiny. Školský systém je výkonnou inštitúciou štátu. Musí vo svojej činnosti rešpektovať záujmy vlády ale rovnako tak i práva občanov. Predstava o tom, čo je v najlepšom záujme dieťaťa sa v školskom systéme formuluje v niekoľkých smeroch.

Vo všeobecnosti má dieťa dostať základy:

- funkčnej gramotnosti;
- kultúrnej gramotnosti;
- mravnej gramotnosti.

Za najlepší záujem dieťaťa sa považuje, aby zvládlo základné kultúrne návyky majoritnej populácie:

- naučilo sa komunikovať;
- dodržiavať zákony a mravné normy umožňujúce efektívnu spoluprácu a spoluúčasť na kultúre národa;
- naučilo sa minimálne trivium (čítať, písať, počítať).

Za najlepší záujem dieťaťa sa považuje, aby sa po skončení formálneho vzdelávania dokázalo zaradiť do ekonomických procesov spoločnosti a stalo sa:

- civilizovaným užívateľom už vytvorených hodnôt;
- opatrovateľom a udržiavateľom vytvorených hodnôt;
- tvorcom nových hodnôt.

Najlepší záujem dieťaťa však treba definovať aj na úrovni dieťaťa samého. Ako konštatoval slávny poľský pedagóg Janusz Korczak, vzdelávanie nie je len príprava na život,

ale je to pre dieťa život sám.

Za najlepší záujem dieťaťa, ktorý môže vzdelávaci systém naplniť, je jeho osobný rozvoj, ktorý môže vzdelávacie prostredie a vzdelávacie postupy ovplyvňovať spôsobom zodpovedajúcim individuálnym predpokladom, tak aby predstavoval:

- mierne zvýšenú záťaž nútiacu dieťa zapojiť do vzdelania vlastné úsilie;
- redukovanie znevýhodnenia dieťaťa, ktoré má horšiu štartovaciu pozíciu;
- hľadanie takých vyučovacích postupov, ktoré sú hospodárne a účinné;
- príležitosti rozvinúť prirodzené nadanie a talent dieťaťa vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti.

Výhľad do budúcnosti

Pri ukončovaní projektu ŠOV sme predložili osadenstvám zúčastnených škôl možnosť zamyslieť sa nad dosiahnutými výsledkami a pokúsiť sa o výhľad, čo by sa dalo urobiť, aby škola v čo najlepšej miere dokázala spojiť princíp inklúzie s princípom rešpektu k právam dieťaťa a jeho najlepším záujmom. Na túto výzvu, ktorá siahala nad rámec cieľov národného projektu, zareagovalo 47 základných škôl zapojených do projektu a predložilo svoju predstavu o tom, ako by chceli zdokonaľiť vzdelávaciu ponuku, ako zlepšiť spoluprácu majoritných a minoritných komunit v oblasti vzdelávania a ako upraviť podmienky pre prácu svojich zamestnancov na plnenie týchto úloh.

Jednotlivé plány, ktoré školy predložili, sme podrobili dvom druhom analýzy. Prvým krokom bol rozbor a kategorizácia tém v každom pláne osobitne. V druhom kroku sme sa snažili zhrnúť navrhované opatrenia do základných kategórií, ktoré sa v plánoch vytvorili a prezentovať jednotlivé návrhy opatrení tak, že sme neuviedli zdroje a vylúčili opakujúce sa položky. Osnova dotazníka bola formulovaná tak, aby zachytila:

- opatrenia, ktoré škola považuje za kľúčové;
- spôsoby, ako kontrolovať ich dosahovanie;
- prostriedky na dosahovanie cieľov a spôsoby ich získavania.

Základným obmedzením pri plánovaní bolo, že nikto nezaručí, že prostriedky na dosahovanie plánovaných cieľov budú poskytnuté z centrálnych zdrojov. Zároveň boli tvorcovia ubezpečení, že sa nemusia obmedzovať platnými predpismi o riadení školstva, skôr by mali upozorniť na to, kde by sa tieto predpisy mali upraviť tak, aby lepšie napomáhali k dosahovaniu vzdelávacích cieľov. Rámcový cieľ plánovania sa mal sústrediť aspoň na jednu z dvoch možností:

- a) znížiť mieru neodôvodnenej segregovanosti v prostredí školy;
- b) zvýšiť mieru naplnenia najlepšieho záujmu dieťaťa.

Výsledky sme vyhodnocovali metódou kategorizácie obsahových jednotiek a výberom špecifických opakujúcich sa položiek podľa dôležitosti vo vzťahu k cieľu plánu.

Obsah plánovaného zámeru mal ukázať, čo sa má zlepšiť a aké zdroje na zlepšenie sú potrebné. Išlo predovšetkým o:

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

- **požiadavky na zriaďovateľov a rezortné orgány** (napr. zaviesť osobitný vzdelávací program pre deti, ktorých materinský jazyk nie je vyučovacím jazykom; zvýšiť počet špeciálnych pedagógov a sociálnych pedagógov);
- **investície** (napr. vybudovanie prístavby alebo novostavby školy na odstránenie dvojsmennosti; zriadiť odborné učebne, žiacke šatne, vybudovať telocvičňu; vybavenie škôl kompenzačnými pomôckami a učebnými pomôckami na činnosť vyučovacích skupín vytvorených podľa schopností dieťaťa);
- **organizačné opatrenia v rámci školy** (napr. uplatniť pri riadení školy systém DROMUS; riadiť sa princípom „nulového odmietnutia“, čo znamená, že žiadny žiak nemá byť omietnutý na základe povahy alebo vážnosti svojho problému; vytvorenie podmienok na mentorstvo staršieho žiaka nad mladším);
- **inovácie vo vzdelávaní** (napr. často spoločne diskutovať, poskytnúť žiakom priestor na vyjadrenie svojich túžob a očakávaní; kooperatívne vyučovanie v rámci ktorého niekedy spolu vyučujú hodinu učiteľ a odborný zamestnanec; odlišnosti medzi žiakmi ako zdroj výučby; rozvoj empatie a sociálnych zručností u žiakov ako kľúčový obsah vzdelávania);
- **vzdelávanie a zvyšovanie kompetencie pracovníkov** (napr. výcvik v technikách vyučovania; ITV, kooperatívne vyučovanie, medzinárodné projekty; vzdelávanie: *Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory detí a žiakov*);
- **celodenné vzdelávanie** (napr. vytvoriť mentorský systém medzi žiakmi, v ktorom jeden starší žiak pravidelne pomáha, mentoruje a priateli sa s jedným mladším žiakom; navrhujem, aby sa celodenný výchovný systém zachoval, nakoľko to žiakom pomáha k disciplíne a ich rozvoju; rôzne tvorivé dielne a krúžky a to aj spoločne deti s rodičmi);
- **vytváranie inkluzívnej atmosféry v škole** (napr. realizovať preventívne programy pre všetkých žiakov bez ohľadu na národnosť; zabezpečiť uniformované oblečenie pre všetkých žiakov so zreteľom na farebnosť, ktorá by symbolizovala súdržnosť triedy ako celku a samotných žiakov bez rozdielu; spokojnosť žiakov v škole tvorbou pozitívnej klímy školy a triedy);
- **vzťahy s rodičmi** (napr. motivovať rómskych rodičov zapisovať deti do bežných a nie do špeciálnych škôl, prijímať rómske deti do bežných škôl, zabrániť opätovnej segregácii v triedach, zabezpečiť odbornú podporu, umožniť dobehnúť zameškané učivo, zabezpečiť jedlo pre najchudobnejšie deti, zabezpečiť dopravu pre deti; osvetová činnosť pre zákonných zástupcov detí z MRK, zameraná na plnenie školských povinností, ako sa učiť s dieťaťom, rozvoj hygienických návykov);
- **vzťahy s verejnosťou** (napr. vydávanie školského obežníka, rozhlasové okienka, oceňovanie úspešných

žiakov na celoškolských akciách, zverejňovanie na stránkach školy; dosiahnuté úspechy sa budú propagovať prostredníctvom web stránky školy, letákov a na stretnutiach rodičov a detí).

Čo by sme chceli, keby sme mohli

V záujme zhrnutia jednotlivých podnetov zo škôl sa odvažujeme pridať expertný pohľad zhrňujúci najnaliehavejšie problémy zabezpečenia inkluzívneho vzdelávania rešpektujúceho najlepšie záujmy detí. Ak máme posudzovať možnosti plánovania opatrení zamerané na desegregáciu a zároveň s ohľadom na najlepšie záujmy detí na úrovni jednej školy, potom sa domnievame, že je nevyhnutné investovať do výstavby, prístavby a prestavby vyučovacích priestorov. Musíme zabezpečiť, aby bolo dosť tried a aby boli dostatočne veľké. Len tak bude možné dodržať ako základnú normu desegregácie inkluzívne pravidlo, že proporcia detí v triede podľa pohlavia a etnicity musí zhruba odrážať rodové a etnické rozloženie detí v školskom obvode.

Každé dieťa musí mať zabezpečené pevné miesto v triede, pričom toto miesto nie je závislé na jeho schopnostiach. Príslušnosť k triede znamená, že dieťa má pevnú skupinu spolužiakov, s ktorými tvorí ustálenú kolektívitu. Stále miesto v triede neznamená, že dieťa musí všetko vyučovanie získavať vo svojej triede. Žiaci môžu vytvárať vyučovacie skupiny so žiakmi iných tried v súlade so svojimi schopnosťami tak, aby sa účinok vyučovania maximalizoval. Aj v prípade, že škola má len jednu triedu v ročníku, môžu sa v nej vytvárať vyučovacie skupiny (hniezda s rozdielnym spôsobom alebo tempom vyučovania). Škola môže podporiť skupinové vzdelávanie synchronizáciou rozvrhu.

Keďže prakticky nie je možné diferencovať žiakov vo všetkých predmetoch, škola musí riešiť otázku priority vzdelávacích hodnôt. Domnievame sa, že na úrovni základnej školy základnou prioritou je naučiť dieťa základy funkčnej gramotnosti, t.j. úradný jazyk, čítanie, písanie a počítanie. Vzdelávanie treba organizovať diferencovane tak, aby žiaci s podobnou štartovacou úrovňou mohli pokračovať spoločne v jednej skupine a mať možnosť prejsť do inej, náročnejšej, ak dosiahli významný pokrok. Predmety tvoriace obsah kultúrnej a mravnej gramotnosti by sa mali vyučovať v základnej triede spoločne, aj keď je isté, že si niektoré z nich časť detí osvoji o niečo horšie ako iné. Inkluzívna škola by mala deťom poskytovať príležitosť rozvíjať neakademické schopnosti a talenty.

Za veľmi dôležitý krok v rešpektovaní práv dieťaťa a obrany pred segregáciou je vytvorenie a zavedenie vzdelávacieho programu **Slovenčina ako druhý jazyk**, nakoľko tie deti, ktoré nerozumejú tomu, o čom sa v škole hovorí, nikdy nebudú schopné držať v tejto oblasti krok s tými, pre ktoré je vyučovacím jazykom materinským jazykom.

PRIPRAVENOSŤ ŠKÔL NA INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ZAPOJENÝCH DO NP ŠOV

Ladislav Alberty, Bratislava

Cieľom bolo zistiť pripravenosť vybraných škôl na inkluzívne vzdelávanie detí a žiakov prostredníctvom metódy J. Lukasa a vlastného prístupu. Použili sme upravený dotazník českého autora J. Lukasa, ktorý je prioritne sebaevalvačným nástrojom - dáva škole spätnú väzbu, ako prácu školy vnímajú jej učitelia (Lukas, 2011). Dotazník „Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu“ sledoval, či sa v politike, kultúre a praxi školy postupne naplňujú podmienky pre inkluzívne vzdelávanie, t. j., či je v škole také vnútorné prostredie, ktoré pripúšťa a rešpektuje odlišnosti v zmysle „je normálne byť iný“. Pomocou výrokov, ktoré charakterizujú školu, respondenti hodnotili:

1. *politiku školy* – od spôsobu jej riadenia až po to, či inklúzia nechýba v niektorom aspekte plánovania, či sa plánuje odstraňujú prekážky vedúce k vylučovaniu žiakov;
2. *kultúru školy* – vytvorenie bezpečného, ústretového, podnetného prostredia, kde je každý vnímaný ako dôležitý, vďaka ktorému sa udržuje a rozvíja inkluzivita;
3. *prax školy* – ako sa v pedagogickom procese reaguje na rôznorodosť žiakov, či sú všetci podnecovaní k tomu, aby sa aktívne zapájali do všetkých aktivít (spolupráca učiteľov, zdieľanie poznatkov, diferencovaná ponuka a diferencované hodnotenie).

Výroky boli hodnotené prostredníctvom skóre 3, 2 alebo 1 bod, pričom najviac inkluzivite zodpovedajúci výrok mal skóre 3, najmenej 1. V každej z troch oblastí mohlo byť maximum 30 bodov a spolu za všetky tri oblasti 90 bodov. Čím viac sa celkový index inkluzivity blíži k 90, tým sú v škole lepšie predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie, t. j. pre spoločné vzdelávanie rôznych žiakov. Výhodou tohto dotazníka je, že učitelia vypovedajú o celej škole, o ostatných učiteľoch a nie iba o sebe, a tak ich výpovede, hoci sú subjektívne, sú predsa len spoľahlivejšie, ako je to pri bežných dotazníkoch.

Dotazník bol administrovaný všetkým školám zapojeným do projektu v jeseni 2017 roku. Druhýkrát bol administrovaný tým istým školám po ročnej práci inkluzívnych tímov v základných školách, t. j. v jeseni 2018. Zmyslom opakovanej administrácie bolo sledovať, či práca tohto tímu a iných premenných napomohla zvýšeniu pripravenosti škôl na inkluzívne vzdelávanie. Dotazník neobsahoval žiadne údaje o respondentovi. Inštrukcia znela, aby dotazník vyplňal riaditeľ základnej školy alebo ním poverený pracovník, ktorý bude koordinovať prácu s implementáciou inkluzívneho vzdelávania v škole. V úvode dotazníka boli respondentom položené 4 otázky, v ktorých hodnotili zmysel práce inkluzívneho tímu v ich škole. Celkove vyplnilo dotazník 130 respondentov reprezentujúcich 130 škôl zapojených do projektu. Rovnako v opakovanom šetrení v jeseni 2018 vyplnilo dotazník pripravenosti školy na inkluzívnu edukáciu 130 respondentov. V niektorých prípadoch sa celkový počet respondentov znížil z dôvodu chýbajúceho alebo neadekvátneho vyplnenia dotazníka.

Zvolili sme najvýpovednejšiu metódu hodnotenia vzhľadom na cieľ tejto práce a projektu, a to, že sme spojili najpotrebnejšiu pomoc asistentov podľa respondentov za prvé meranie (rok 2017) a za druhé hodnotenie (jeseň 2018) zo spoločného súboru a to sumarizovaním odpovedí „veľmi potrebné“ a „potrebné“, zatiaľ čo existovali alternatívy odpovedí: priemerne potrebná - nie veľmi potrebná a úplne zbytočná. Predpokladáme, že odpovede v pozitívnej valencii odpovedí automaticky dávajú odpovede o nerozhodnutých a odmietavých odpovediach.

Na základe analýzy možno urobiť tieto závery na základe spočítania percentuálnych výpovedí respondentov za rok 2017 a 2018 v položkách „veľmi potrebná“ a „potrebná“ je pomoc asistentov:

1. miesto, umiestnenie v r. 2017 95 %, v roku 2018 97 %, spolu 96 % pozitívnych odpovedí na tvrdenie, že prínos asistentov je najmä v individuálnej pomoci žiakom počas vyučovania/ didaktických aktivít;
2. miesto preferencií akceptovalo tvrdenie, že asistent má najmä poskytnúť individuálnu pomoc žiakom po vyučovaní v školskom klube/pri hravých aktivitách, vychádzkach. Tento názor v oboch meraniach (2017-2018) akceptovalo 84 % respondentov;
3. na treťom mieste podľa frekvencií odpovedí respondentov sa umiestnila požiadavka, aby asistenti najmä učili žiakov ovládať hygienické návyky - 83 % respondentov;
4. na štvrtom mieste očakávaní smerom k odborným asistentom bola požiadavka zapojenia rodičov do spolupráce so školou - 83 % respondentov to označilo za veľmi potrebnú alebo potrebnú činnosť asistenta;
5. na piatom mieste podľa frekvencie odpovedí respondentov sa umiestnila požiadavka práce s rodinami znevýhodnených detí, konkrétne návštevy týchto rodín - túto odpoveď dalo 80 % respondentov;
6. na šiestom mieste s veľkým rozdielom od predchádzajúcich odpovedí, bola požiadavka, aby sa asistenti venovali znevýhodneným žiakom aj v domácom prostredí 38 %;
7. na siedmom mieste išlo o požiadavku, aby asistenti organizovali voľný čas žiakov – 73 %;
8. na ôsmom mieste išlo o zabezpečovanie komunikácie v materinskom jazyku - tlmočenie vysvetľovanie 45 %;
9. na deviatom, poslednom ponúknutom mieste, bola individuálna pomoc znevýhodneným žiakom v domácom prostredí 38 %.

Závery

Analýza odpovedí respondentov v dotazníku J. Lukasa umožnila urobiť tieto základné závery:

Celková analýza

1. Celkový index inklúzie na sledovaných školách je v hornej tretine pozitívneho indexu inklúzie, čo

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

znamená, že globálne **názory respondentov na inklúziu sú pozitívne**. Sledované školy aj na vstupe zisťovaní aj na výstupe dosiahli v priemere 75 bodov z možných 90. Pokiaľ teoretickým priemerom bolo 45 bodov, tak 75 bodov je za hranicou jednej smerodajnej odchýlky v smere pozitívneho indexu.

2. V jednotlivých oblastiach najvyššie skóre na vstupe aj výstupe dosiahla oblasť politiky, na druhom mieste oblasť kultúry a **na treťom oblasť inkluzívnej praxe**. To by mohlo svedčiť o skutočnosti, že názory respondentov sú pozitívne na politiku a kultúru inklúzie, menej pozitívne sú v oblasti praxe - uskutočňovania inkluzívnej edukácie, kde sú rezervy.

3. Rozdiely celkovo aj v jednotlivých oblastiach sú tak minimálne, že **štatisticky nie sú významné** ani v jednej oblasti ani celkovo.

4. Pomocou opakovaného použitia dotazníka pripravenosti školy pre inkluzívne vzdelávanie, **po roku pôsobenia inkluzívnej koncepcie v škole, sme nezistili štatisticky významné zmeny** ani v oblasti politiky, ani kultúry a praxe inkluzívnej edukácie.

Položková analýza

Pri podrobnejšom sledovaní zmien názorov na vstupe, podľa jednotlivých položiek dotazníka, z tridsiatich otázok – tvrdení sa len v štyroch prípadoch ukázali štatisticky významné zmeny v čase. Konkrétne ide o položky dotazníka č. 3 **klesol počet pozitívnych názorov na model inkluzívneho vzdelávania v škole**; č. 6 **ide o zlepšenie názorov na to, či v škole existujú postupy na riešenie konfliktných situácií**; č. 8 **klesol počet pozitívnych názorov o posudzovaní vzdelávacích potrieb žiakov** a č. 9 **ide o pozitívny posun názorov v pomoci žiakom, pre ktorých je slovenčina „cudzím“ jazykom**. V dvoch oblastiach – otázkach bol po roku pôsobenia inkluzívnej edukácie pozitívny posun respondentov a v dvoch otázkach, položkách negatívny, štatisticky významný posun. To boli všetky otázky s významnými zmenami v oblasti politiky.

V oblasti kultúry sa zistil významný štatistický rozdiel na vstupe a výstupe len v piatej otázke, ktorá sa týka **komunikácie dôverných informácií**, kde je posun do oblasti nižšej ochoty komunikovať problémy žiakov pred ostatnými. V oblasti otázok a tvrdení zameraných na prax sme nenašli žiadnu štatisticky významnú zmenu od vstupu po výstup, teda za rok pôsobenia inkluzívnej koncepcie v školách.

Porovnanie škôl s pozitívnymi a negatívnymi zmenami v pripravenosti na inkluzívne vzdelávanie po ročnom opakovanom šetrení

Vybrali sme desať škôl, ktoré zaznamenali štatisticky významné rozdiely v smere pozitívneho posunu pripravenosti školy pre inkluzívne vzdelávanie a porovnali sme to s desiatimi školami, ktoré vykazovali zhoršenie výsledkov na vstupe a výstupe merania. Desať škôl nášho súboru, ktoré preukázali zlepšenie k inkluzívnemu vzdelávaniu, mali zlepšenie v rozsahu od **10 do 16 bodov**

vo všetkých troch indexoch spolu. Na druhej strane 10 škôl so zhoršenou pripravenosťou pre inkluzívne vzdelávanie, klesli v počte skóre o **9 až 26 bodov** celkového skóre v dotazníku pripravenosti školy pre inkluzívnu edukáciu. Tieto evalvačné zistenia považujeme za vstupnú informáciu pre hlbšiu analýzu. Otázka znie: prečo niektoré školy zlepšili skóre svojej pripravenosti na inkluzívne vzdelávanie a na druhej strane, čo spôsobilo zníženie názorov, postojov na inkluzívnu edukáciu u desať najhorších škôl? Nie je predmetom a úlohou evalvačnej správa skúmať kauzalitu týchto skutočností, ale vzhľadom na to, že školy sú presne identifikovateľné, je možné hľadať ďalšie premenné, ktoré zmeny spôsobili. Najvyššie prírastky u desiatich najlepších škôl skóre sme zaznamenali v oblasti politiky (spolu o 44 bodov), potom v praxi (41) a najnižšie boli v oblasti názorov na kultúru školy (37).

Najvyššie negatívne zmeny u desiatky vybraných škôl sa ukázali takto:

- v oblasti politiky bol priemer zníženia skóre v priemere o 3,3 bodov za rok,
- v oblasti kultúry bol priemer zníženia skóre o 3,4 bodov, pokiaľ vynecháme jednu školu, kde zníženie bolo extrémne až o 26 bodov - pokiaľ túto školu zahrnieme do oblasti kultúry, tak zníženie v tejto oblasti je na hladine 4,6 bodov.
- v oblasti praxe je priemer zníženia bodov o 5,3 bodov, čo umožňuje konštatovať, že **najviac negatívnych zmien po roku sledovania bol zaznamenaný v oblasti inkluzívnej praxe**.

Najlepšie a najhoršie pripravené školy nášho súboru na inkluzívnu edukáciu

Lepšie pripravené školy na inklúziu mali priemer 165 bodov na školu a slabšie pripravené školy dosiahli priemer len 131 bodov. Tento rozdiel je štatisticky významný. Na základe týchto údajov je možné prikrčiť ku veľmi konkrétnej praxi analýzy každej školy. Tak napr. na vyhľadávачoch môžeme dekódovať školu s kódom 011, ktorá má dobre vybudovaný inkluzívny tím - špeciálneho pedagóga, sociálneho aj školského psychológa, má národné podmienky a ich názory sú v pásme priemeru pripravenosti školy pre inklúziu, lebo majú 79 bodov pri prvom meraní a 70 pri druhom atď. Za osobitnú analýzu stoja školy na posledných miestach a identifikovanie možných príčin, čo si vyžaduje ďalšie, konkrétne a podrobné šetrenie a možno aj metodiku sledovania údajov, pokiaľ predpokladáme, kto a v akom psychickom stave poznania skutočností školu hodnotil.

Hodnotenie dodatočných otázok

V prvej sme sa spýtovali či existencia inkluzívneho tímu na škole **má pozitívny vplyv na rozvoj a riešenie rôznych problémov našich žiakov** - názory respondentov v tejto oblasti sú vysoko pozitívne. V roku **2017 97 %** respondentov a opakovane v roku **2018 94 %** respondentov súhlasilo s uvedeným tvrdením.

V druhej otázke sme sa respondentov spýtali, či existen-

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

cia inkluzívneho tímu na škole má pozitívny vplyv na prácu učiteľov. Existencia inkluzívneho tímu na škole má pozitívny vplyv na prácu učiteľov **podľa vyjadrenia 90 % respondentov v roku 2017, až 94 % pozitívne odpovedalo na túto otázku** po ročnej skúsenosti s inkluzívnou edukáciou.

V tretej otázke sme sa spýtali respondentov na to, čo vnímajú ako najdôležitejšie v práci **odborných zamestnancov - členov inkluzívneho tímu (špeciálny, sociálny, liečebný pedagóg a školský psychológ)**. Na prvých troch miestach je toto poradie: 1. miesto = diagnostika, odhalenie problémov žiakov; 2. miesto = priama pomoc žiakom v učení; 3. miesto = priama pomoc žiakom v sociálnom rozvoji. Najvyššie očakávania učiteľov od odborných zamestnancov sú najmä v oblasti pomoci žiakom v ich diagnostikovaní, ich pomoci v učení žiakov, v ich sociálnom rozvoji (správanie), v ich sebaovládaní a sebarozvoji a až potom nasledujú požiadavky na zlepšenie komunikácie a poradenskej pomoci pre žiakov, učiteľov v metodike, hodnotení žiakov a ďalších činnostiach.

Vo štvrtej otázke sme žiadali respondentov odpovedať na otázku, čo v **práci pedagogických asistentov považujú za najdôležitejšie**. Zoradili sme ich odpovede podľa frekvencií – na prvom mieste je najdôležitejšia činnosť, atď.:

1. prínos asistentov je najmä v **individuálnej pomoci žiakom** počas vyučovania/didaktických aktivít. Takto odpovedalo v r. 2017 95 %, v roku 2018 97 % respondentov,
2. asistent má najmä poskytnúť individuálnu pomoc žiakom **po vyučovaní v školskom klube/pri hravých aktivitách, vychádzkach**. Tento názor v oboch meraniach

- (2017-2018) akceptovalo 84 % respondentov,
3. požiadavka, aby asistenti najmä učili žiakov ovládať hygienické návyky - frekvencia 83 % respondentov,
4. požiadavka zapojenia rodičov do spolupráce so školou - 83 % respondentov to označilo za veľmi potrebnú alebo potrebnú činnosť asistenta,
5. požiadavka práce s rodinami znevýhodnených detí, konkrétne návštevy týchto rodín - túto odpoveď dalo 80 % respondentov.

Odporúčania

Po dôslednom oboznámení s odbornými poznatkami a analýze našich zistení odporúčame uvedené kroky jednotlivých škôl pre úspešnú inkluzívnu výchovu a vzdelávanie:

- **Spracovanie plánu rozvoja školy** (zistenie súčasnej situácie, priority školy v oblasti ďalšieho rozvoja inkluzívnej politiky, stanovenie inkluzívnych hodnôt, prekážky a zdroje, rezervy, možná podpora a spolupráca s inštitúciami a organizáciami...);
- **Podpora odbornej pripravenosti pedagógov** (zvyšovať úroveň znalosti a zručnosti v oblastiach – inklúzia, diskriminácia, segregácia, šikanovanie, pedagogická diagnostika, sociálne poradenstvo, alternatívne a inováčné prístupy v pedagogike, THV (tvorivo-humanistická výchova);
- **Príprava kolektívu školy** (výber odborných pracovníkov, kompetencie a kooperácia);
- **Systematická spolupráca s rodinou a miestnou komunitou;**
- **Zaistenie potrebného materiálneho vybavenia;**
- **Úprava školy, tried, organizácie výučby.**

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 28. rok odborno-metodický časopis

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.
Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

ŠKOLA OTVORENÁ VŠETKÝM OČAMI RIADITEĽOV

Emil Komárik, Bratislava

Jedným z pohľadov na výsledky NP ŠOV je hľadanie odpovede na otázku, čo sa zmenilo v mysli riaditeľov škôl, ktoré boli do projektu zapojené. Ich pohľad reprezentuje subjektívnu stránku zmien spoločenskej atmosféry v obciach, kde sa projekt uskutočňoval a odráža postoje tých, ktorí vlastne niesli najväčšiu zodpovednosť za dosahovanie výsledkov v organizačnom usporiadaní škôl a v dosahovaní úspechov v pedagogickom procese.

Príspevok zachytáva situáciu na konci školského roka 2016/2017 a jej zmeny zisťované na konci školského roka 2018/2019. Cieľom zisťovania bolo jednak ukázať ako hodnotili situáciu riaditeľia škôl na začiatku fungovania projektu a ako sa menili ich postoje a aj ako sa menil podľa ich názorov vzdelávací proces a jeho výsledky. Na otázky v dotazníku odpovedalo 130 riaditeľov zúčastnených škôl. Zber údajov sa uskutočňoval pri osobnej návšteve anketárov zo skupiny RES v školách. Vyhodnocovanie sa uskutočňovalo jednorozmernou frekvenčnou analýzou dotazníkov z každého merania osobitne a potom vzájomným porovnaním meraní z roku 2017 s výsledkami z roku 2019.

Rozbor a závery

Účast' na NP ŠOV znamenal pre riaditeľov väčšiny škôl úplne novú situáciu. Museli si na ňu zvykať v priebehu realizácie a pri riešení bežných povinností pri správe školy. Evalvacia priebehu a dosahovania cieľov projektu sa zamerala aj na subjektívnu odozvu procesu, ktorým školy prechádzali. Hlavné sme sa zamerali na to, či počas doby riešenia došlo k nejakým pozorovateľným zmenám v spôsobe ako riaditelia videli situáciu školy a zmeny v procese vzdelávania, ale aj v sociálnom postavení školy v komunite, ktorej má slúžiť. Neočakávali sme, že by mohlo dôjsť k nejakým prevratným zmenám a že to budú iba zmeny žiaduce a očakávané.

Prvý okruh, ktorý sme posudzovali, boli vzťahy školy a komunity reprezentovanej jednak rodičmi a jednak samosprávnymi orgánmi, ktoré voči školám vykonávajú zriaďovateľskú funkciu. Prvým zistením, ktoré dáva obraz o sociálnej atmosfére obcí, v ktorých školy pôsobia, je ochota rodičov poslať do danej školy svoje deti. Výsledky ukazujú, že situácia sa v priebehu času skôr zhoršila ako zlepšila. Kým 57 riaditeľov na začiatku udávalo, že nemá problémy so segregáčnym myslením, na konci ich počet poklesol o osem škôl. Na konci obdobia sa ukázalo, že 80 škôl má problémy s dochádzkou. Otázkou ostáva, do akej miery je výsledkom negatívnych postojov snaha škôl o väčšiu mieru inkluzivity, alebo to skôr odráža celkovo sa zvyšujúca miera negatívnych postojov v spoločnosti.

Postoje rodičovskej verejnosti mohli byť ovplyvnené, okrem iného, aj prítomnosťou alternatívnej voľby inej školy v obvode. Túto možnosť mali rodičia v 51 obvodoch. Zisťovali sme či neochota nesúvisí s možnosťami.

Ukazuje sa, že blízkosť paralelnej voľby postoje rodičov neovplyvňuje. Prípadná nespokojnosť s inkluzívnym vzdelávaním sa mohla prejavovať vznikom súkromných alebo cirkevných škôl. Zdá sa, že až tak ďaleko nespokojnosť nesiahla, dokonca riaditelia udávajú, že štyri cirkevné školy v sledovanom období prestali pôsobiť.

Pokrok v budovaní vzťahu verejnosti k inkluzívnemu vzdelaniu mal pozitívny trend. Väčšina sledovaných obcí prijíma snahu o inkluzívne vzdelávanie za prirodzený stav vecí, aj keď nie so všetkými stránkami inklúzie vyjadruje spokojnosť. Zdá sa, že problém jazykovej komunikačnej spôsobilosti ako dôvod proti inklúzii existuje, ale nie je až taký všeobecný, ako by sa dalo predpokladať. Ide len o cca 20 obcí, v ktorých tvorí reálny problém. Vážnejší a častejší problém sa dotýka hygieny žiakov z rómskeho prostredia. Ako relevantný problém sa vyskytuje v 95 - 98 školách. To však je problém sociálnej situácie rómskych rodín, čo školy dokážu len ťažko ovplyvniť. Je to však veľká výzva pre sociálnu politiku na lokálnej úrovni. Pretože hygiena detí je v plnej miere závislá od životného štýlu rodín ako celku. Druhým rovnako častým problémom ako hygiena, sú rozdiely v hierarchii hodnôt majoritného a rómskeho obyvateľstva. Skoro stovka riaditeľov vníma túto situáciu ako problém, ale na rozdiel od hygieny má škola kompetenciu uskutočňovať mravnú výchovu žiakov. Tu treba vidieť jeden z nedosiahnutých cieľov výchovného pôsobenia, ktorý by vyžadoval, aby učitelia vo všeobecnosti lepšie pochopili morálne normy rómskej kultúry a mohli sa snažiť viesť deti k chápaniu toho, čo znamená spoložitie kultúr. Asi polovica škôl konštatuje, že zdrojom nespokojnosti s inklúziou je agresivita rómskych detí. Je to opäť výchovný problém. Agresia je často odpoveďou na menej zreteľné frustrujúce podnety, ako je napríklad, výsmech zo strany majority, na ktorý sa sťažujú rómski rodičia. Odstraňovanie agresívnych riešení a nachádzanie neagresívneho riešenia sporov je priestor, ktorý by mali inkluzívne školy zaviesť do svojich školských vzdelávacích programov. Konštatovanie, že rómske deti aj tak nemajú šancu uplatniť sa v živote, je viac-menej obrazom smutnej spoločenskej reality, zlej štartovacej pozície rómskych detí, s ktorou však škola obvykle nemôže urobiť nič, alebo môže pomôcť len niektorým na individuálnej báze. Napríklad pomocou pri získaní prístupu ku stredoškolskému vzdelávaniu nadaných detí.

Vzťahy so samosprávou boli predmetom niekoľkých otázok. Škola je inštitúciou, ktorá po organizačnej stránke podlieha samospráve a je závislá od jej rozhodovania. Riaditeľ sa musí s touto situáciou vyrovnávať. Jedna skupina otázok smerovala na zistenie, ako táto situácia vyzerá a v akej situácii sa nachádza škola. Zriaďovateľskú funkciu voči školám vykonávajú v prevažnej miere samosprávy obcí, v ktorých sa nachádza školská budova. Samosprávy obcí, z ktorých pochádzajú žiaci, sa

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

väčšinou o školu nestarajú (75 obcí) a skoro polovička ani neprispieva na chod školy. Mierne zlepšenie sa prejavilo v šiestich obciach. Väčšina riaditeľov si spoluprácu so zriaďovateľom pochvaľuje, pričom základný model spolupráce vyzerá tak, že zriaďovateľ sa o školu zaujíma, ale do jej chodu nezasahuje. Snaha zasahovať je skôr výnimkou ako pravidlom. Postoje samosprávy voči škole sa najvýraznejšie prejavujú v oblasti finančnej pomoci škole. Prostriedky, ktoré obec môže, ale nemusí, škole poskytnúť, pravidelne alokuje o niečo menej ako polovica samospráv. To že existuje dvadsať samospráv, ktoré nikdy tieto prostriedky neposkytujú, je smutným faktom. Povzbudivým úkazom nie je ani to, že polovica obcí poskytuje len časť toho, čo by mohla. Prinajmenšom to svedčí o nízkom vnímaní dôležitosti vzdelania.

Druhá veľká oblasť, na ktorú sme sa pýtali riaditeľov, boli vnútorné otázky riadenia školy a vzdelávacieho procesu. Počet odborných pracovníkov sa na začiatku projektu ustálil na počte 1 431 osôb. Percentuálne zloženie predstavovalo 30 % asistentov, 10 % psychologov, 17 % špeciálnych pedagógov a 19 % sociálnych pedagógov. Toto zloženie sa zhruba zachovalo. V priebehu projektu boli prijímaní hlavne asistenti (37 osôb).

Zmeny v personálnom zložení odrážajú výsledky inkluzívnej edukácie najmä v tom, že 142 žiakov bolo preradených zo špeciálneho vzdelávania do hlavného prúdu hneď na začiatku projektu a počas trvania k nim pribudli dvadsať štyria. Na konci projektu bolo v školách o 106 integrovaných žiakov druhého ročníka menej ako na začiatku. Pri prvom zisťovaní riaditelia vyjadrili ambície, s ktorými vstupovali do projektu. Druhé meranie odráža, ako sa im ciele podarilo splniť. Najväčší úspech mala snaha o znížovanie počtu preradení do špeciálneho vzdelávania po prvom ročníku. V ostatných snahách je úspešnosť priramená. Len menej ako desať škôl priznáva, že nedosiahli cieľ. Vzdelávacie služby, ktoré by inkluzívne školy mali poskytovať, sú ďaleko od úplnosti. Krúžky poskytujú všetky školy. Integráciu hraničných intelektových deficitov poskytuje stovka škôl. Pomoc pri odstraňovaní porúch učenia 120 škôl, ostatné služby sú menej frekventované. Porovnanie ambícií a reality v tejto oblasti ukazuje, že stúpol počet škôl s nultým ročníkom a špeciálnymi triedami, poklesla miera logopedickej starostlivosti.

Subjektívny postoj riaditeľov k projektu inkluzívneho vzdelávania ukazuje rozbor odpovedí na otázku, čo považujú za najdôležitejšiu prekážku inkluzívneho vzdelávania. Na prvom mieste sa ocitol nedostatok odborných pracovníkov nasledovaný nedostatkom peňazí. Došlo tu k zaujímavému posunu. Z 36 riaditeľov, ktorí považovali počet odborných pracovníkov za najdôležitejší faktor, si na konci osvojili tento názor 58. Opačný trend za prejavil pri posudzovaní dôležitosti financií. Zo 46 riaditeľov na začiatku klesla preferencia peňazí na 30 riaditeľov. V priebehu projektu poklesol dôraz na počty riaditeľov a stúpol počet riaditeľov, ktorí vnímajú ako faktor brzdiaci inklúziu najmä ich kvalifikáciu. Za dôležité zistenie treba považovať sťažnosť riaditeľov na nedostatok priestorov. Za najväčší brzdiaci faktor ho považuje vyše tridsať riaditeľov na začiatku a viac ako dvadsať na konci projektu.

Záver

Na záver treba konštatovať, že nie všetky zúčastnené školy dokázali splniť formálne ukazovatele inkluzívnosti vzdelávania na úrovni školy, to znamená, že neboli všetky schopné dosiahnuť, aby škola mala priestorové materiálne-technické a učiteľské kapacity, aby mohla vzdelávať všetky deti spadajúce do regiónu jej pôsobnosti a poskytnúť všetky vzdelávacie služby, ktoré inklúzia vyžaduje. Na úrovni triedy však dosiahli všetky školy naplnenie základnej požiadavky inkluzívnosti, to znamená, že v každej triede bolo zloženie žiakov zodpovedajúce demografickému rozložению obyvateľstva v regióne.

Pre väčšinu riaditeľov bola snaha o inklúziu výzvou, na ktorú školstvo vo všeobecnosti nie je pripravené. Situáciu pri všetkých problémoch zvládli a dosiahli pozorovateľný pokrok v štýle vzdelávania a v spolupráci s verejnosťou. V tomto ohľade boli ciele projektu vo väčšine ohľadov naplnené. Výsledky práce a získané skúsenosti zúčastnených môžu byť cenným vkladom do rozvoja inkluzívneho vzdelávania, ak o ne bude verejnosť a zodpovedné orgány stáť.

Positívne zmeny v postoji riaditeľov a učiteľov zúčastnených škôl sa prejavili v reakcii na návrh, aby pripravili plán zmien a inovácií na ďalšie obdobie, ktoré by napomohli inklúzií a napĺňaniu najlepších záujmov dieťaťa. Výsledok tejto aktivity škôl je obsahom inej správy.

EVALVÁCIA PROBLÉMOV SPOLUPRÁCE ČLENOV INKLUZÍVNEHO TÍMU NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE A EFEKTOV VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Alica Petrasová, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov

Účelom príspevku je identifikovať a porovnať procesy a opatrenia na národnej úrovni, ktoré môžeme označiť ako inkluzívne, resp. podporujúce inkluzívne vzdelávanie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Príspevok prezentuje výsledky prieskumu, ktorého hlavným cieľom bolo zistiť a analyzovať problémy spolupráce členov inkluzívneho tímu základnej školy a efekty vzdelávacieho programu *Spolupráca pedagogických zamest-*

nancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov v rámci NP ŠOV. Spomínané problémy a efekty boli zamerané hlavne na procesy tvorby, realizácie a evalvácie IVP. Na tento účel sa realizoval online dotazník pre pedagogických a odborných zamestnancov a štruktúrovaný rozhovor pre riaditeľov základných škôl. Online dotazníkový prieskum bol realizovaný v období október 2018 – marec 2019, štruktúrované rozhovory

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

s riaditeľmi základných škôl sa uskutočnili v mesiacoch marec a apríl 2019.

Online dotazník pozostával zo štyroch častí. Prvá a druhá časť dotazníka bola zameraná na zisťovanie identifikačných údajov o respondentoch a obsahovala položky na skúmanie informácií o základnej škole. Tretia časť sa zaoberala intenzitou spätnej väzby medzi jednotlivými aktérmi inkluzívneho tímu na základnej škole, ich každodennými výchovno-vzdelávacími problémami s tvorbou, realizáciou a evalváciou IVP. Štvrtá časť dotazníka zisťovala efekty vzdelávacieho programu - pocítovanú mieru získaných kompetencií učiteľov a odborných zamestnancov základných škôl po absolvovaní vzdelávacieho programu *Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory žiakov* v rámci NP ŠOV. Respondenti vyplňali online dotazník približne tri mesiace po absolvovaní vzdelávacieho programu. Všetci respondenti boli počas realizácie NP ŠOV členmi podporných inkluzívnych tímov a z pozície svojho postavenia alebo z poverenia riaditeľov boli zodpovední za koordináciu aktivít. Ochrana citlivých údajov zabezpečovali prístupové heslá, ktoré boli generované individuálne pre každého zo zúčastnených respondentov. Štruktúrovaný rozhovor bol zameraný na zisťovanie efektov vzdelávacieho programu a benefitov NP ŠOV pre základnú školu z pohľadu manažmentu základných škôl.

Celkovo sa do online dotazníkového prieskumu zapojilo 271 osôb. Z toho bolo 160 triednych učiteľov primárneho vzdelávania, 162 triednych učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania a 39 odborných zamestnancov. 88,8 % učiteľov základných škôl a 84,6 % odborných zamestnancov ukončilo úplné vysokoškolské štúdium.

Diskusia

Dôležitým prvkom základnej školy je fungujúci multidisciplinárny inkluzívny tím. Prítomnosť podporného personálu priamo na základnej škole môže významne prispieť k tvorbe pro-inkluzívneho prostredia a profesionálna odbornosť a variabilita môže prinášať všetkým aktérom školy benefity. Práca členov inkluzívneho tímu zefektívňuje procesy individualizácie, pretože žiakom sa dostáva bezodkladne odborná a adresná podpora. No inkluzívna kultúra či prax sa nezmení len ich samotnou prítomnosťou. Dôležité je, aby mali priestor vykonávať činnosti, ktoré patria do ich kompetencie a mohli tak prispieť k riešeniu problémov všetkých žiakov. Jasná predstava o pracovnej náplni a kompetenciách jednotlivých členov tímu je základným predpokladom ich úspešnej spolupráce. V národnom projekte ŠOV je popísaná náplň činností jednotlivých členov inkluzívneho tímu. Okrem iných aktivít, by si členovia mali byť nápomocní pri poskytovaní vzájomnej spätnej väzby a spolupodieľať sa na vytváraní, aktualizácii a inovácii IVP pre žiakov so ŠVVP a jeho aplikácii v praxi.

Základnou podmienkou kvalitnej práce inkluzívneho tímu je poskytovanie a prijímanie objektívnej vzájomnej spätnej väzby. Spätaná väzba je definovaná ako obozná-

menie pedagogického, odborného zamestnanca a zákonného zástupcu žiaka s výsledkami kontroly jeho práce, a to zvyčajne za účelom vyzdvihnutia jeho dobrého výkonu alebo stanovenia oblastí jeho ďalšieho rozvoja. Spätaná väzba môže byť poskytovaná formálne (napr. písomnou správou, využitím stanovených postupov a kritérií, pozorovanie iných kolegov pri vyučovaní s poskytnutím spätnej väzby, zapájanie sa do diskusie o pokroku vo vzdelávacích výsledkoch určitých žiakov, účasť na stretnutiach učiteľov vyučujúcich rovnaké ročníky a zabezpečení spoločných hodnotiacich kritérií na hodnotenie výkonov žiakov, zapojenie rôznych tried do spoločných projektov a podobne) alebo neformálne (napr. v rámci rozhovorov, tímové vyučovanie v triede a jeho rozbor). Kvalita a hodnota spätnej väzby sa zvyšuje, keď sa používajú rôzne zdroje.

Škola je prostredie alebo skupina ľudí, ktorí sú bez ohľadu na rozdielnosti schopní oceňovať rozdielnosti, čo im umožňuje účinne a otvorene komunikovať a spolupracovať na dosiahnutí spoločných cieľov. Škola sa musí stať organizáciou, ktorá komunikáciou a spolupracou so svojimi partnermi priamo napomáha zapájať do procesu učenia sa všetkých žiakov. Práca s rómskymi deťmi a žiakmi z MRK je úspešná len vtedy, ak je do nej zaangażovaná užšia – pedagogickí, nepedagogickí a odborní zamestnanci i širšia lokálna komunita – rodičia, poradenské zariadenia, sociálni pracovníci, inštitúcie a organizácie, zaoberajúce sa problémami rodín v sociálnom vylúčení, aktívni pracovníci z komunity a pod.

V § 5 ods. 2 zákona o štátnej správe v školstve je ustanovené, že **školu riadi riaditeľ**, pričom zákon taxatívne ustanovuje, za čo **zodpovedá. Okrem iného je zodpovedný aj za** vypracovanie a dodržiavanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov a úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia. V ďalších odsekoch § 5 ods. 3, 4 zákon ustanovuje, že **riaditeľ vykonáva štátnu správu v prvom stupni a rozhoduje** o individuálnom vzdelávaní žiaka a o umožnení štúdia žiaka podľa individuálneho učebného plánu (Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve). Z rozhovorov s riaditeľmi základných škôl vyplynulo, že im často nezostáva priestor na riadenie ľudských zdrojov v súvislosti s procesom tvorby, realizácie a hodnotenia individuálnych vzdelávacích programov. Ďalej, že pri plnení si iných povinností, zväčša finančného charakteru, chýba cieľavedomé prepojenie potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním pedagógov a odborných zamestnancov. Myslíme si, že je to výsledok nekonceptných a každoročne stanovovaných vzdelávacích priorit v pedagogicko-organizačných pokynoch. Centralizované usmernenia a pokyny časovo-obmedzené len na jeden rok eliminujú vlastné tvorivé a odborné aktivity tímov a spôsobujú neistotu a nesy-
stémovosť.

Škola otvorená všetkým je inštitúcia, kde kľúčovú rolu zohráva multidisciplinárny prístup pri odstraňovaní akýchkoľvek prekážok a bariér vo vyučovaní a v učení sa

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

žiaka a podporuje zapojenie každého účastníka výchovno-vzdelávacieho procesu. Predpokladom takto popísaného poslania základnej školy je realizovať ozajstnú systémovú zmenu. Je potrebné seriózne uvažovať o zabezpečení funkčnej autonómie škôl, ktoré sú nositeľmi regionálnej vzdelávacej politiky a dokážu zabezpečiť adrešnosť vzdelávacieho systému.

Výsledky prieskumu ukazujú, že NP ŠOV podporuje model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. Na riešenie problému so segregovaným vzdelávaním detí z rómskych komunít však eurofondy nestačia. Možno konštatovať, že základné prekážky úspešnej realizácie princípov inkluzívneho vzdelávania v reálnej školskej praxi škôl sú hlavne v nejasnom vymedzení cieľových kategórií štátnej vzdelávacej politiky v tejto oblasti a nekonzistentnosť čiastkových cieľov a stratégií, nedostatočnej „politickej vôle“ rešpektovať tento fenomén ako jednu z politických priorit vládnej politiky.

Základná škola by mala byť (so svojimi možnosťami a kompetenciami v rozhodovaní o cieľoch, obsahu a organizácii vzdelávania) schopná zohľadňovať potreby svo-

jej školy a regiónu. Pri aktuálnom systéme vzdelávania však nie je flexibilná v personálnej politike, vo vytváraní partnerstiev na úrovni školy a regiónu, v zabezpečovaní podporných služieb pre školy a žiakov a vytváraní otvoreného systému vzdelávania v rámci príslušnej lokality. Chýba medzičlánok na rozhraní škôl a centrálnej správy vzdelávania vo forme prirodzeného združovania sa regionálnych škôl, ktoré by umožňovali zmysuplnú vzdelávaciu politiku (samozrejme s primeranou a vyváženou podporou zo strany štátu).

Inšpiráciou nám môžu byť okolité krajiny. Napr. v Rakúsku a Veľkej Británii vznikajú klastre a kampusy (celok na úrovni mesta alebo vidieckeho regiónu). Klastre nie sú mienené ako voľné združenia existujúcich škôl. Sú spojeniami najmenej dvoch a najviac ôsmich škôl, kde sa predpokladá zmena už na úrovni vedenia – nie škola, ale klastre je jeho základnou jednotkou. Združujú všetky stupne škôl „regionálneho školstva“ v danom regióne (vrátane predškolských zariadení) a umožňujú vytvárať premyslenú a adresnú vzdelávaciu politiku.

ZÁVEREČNÁ EVALVAČNÁ SPRÁVA „UČITEĽKY 1. ROČNÍKA ZŠ“ V NP ŠOV

Miron Zelina, Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

V NP ŠOV boli zisťované názory učiteľiek 1. ročníka ZŠ na inkluzívnu edukáciu vo vybraných školách na možnosti, podmienky a bariéry inkluzívneho vzdelávania na vybraných školách. Zisťovanie prebiehalo opakovane, a teda ďalším cieľom bolo zistiť pri opakovanom meraní vzdelávacie výsledky a zmeny v postojoch, názoroch učiteľiek, ich hodnotenie prvého roku implementácie inkluzívneho vzdelávania najmä u znevýhodnených žiakov. Ide o výberovú vzorku **130** základných škôl v Slovenskej republike, kde je v škole viac ako 20 % žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len „znevýhodnení žiaci“). Pretože v niektorých školách je viac tried prvého ročníka, zisťovali sme v rozhovoroch názory všetkých učiteľiek 1. ročníka, takže ich konečný počet bol **218**, čo je reprezentatívna vzorka elementaristiek učiacich žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku. V druhom zisťovaní postojov a názorov sa zúčastnilo **117** učiteľiek (tých istých), ktoré odpovedali na dotazník v prvej etape - v roku 2017. Priemerný počet žiakov v sledovaných triedach bol **17,2** z toho bolo **8,3 znevýhodnených žiakov**. Celkový aproximatívny počet znevýhodnených žiakov zapojených do druhého roku sledovania ich úspešnosti v prvom ročníku ZŠ bol 1079.

V našej čiastkovej úlohe „Učiteľky“ sme použili vstupný dotazník DIE 1 - dotazník inkluzívnej edukácie pre učiteľky v 1. ročníku ZŠ a druhý dotazník (DIE 2) zisťujúci názory respondentiek na konci školského roka na priebeh inkluzívnej edukácie v 1. ročníku ZŠ vybranej vzorky. Dotazníky DIE 1 a DIE 2 mali niektoré otázky spoločné, aby sme zistili zmeny v názoroch respondentiek.

Dotazník DIE 1 - vstupný dotazník - sledoval postoje

a názory učiteľiek prvého ročníka vybraného súboru na inkluzívnu edukáciu znevýhodnených žiakov. Obsahoval 24 otázok, identifikačné údaje, otázky s alternatívnymi odpoveďami a otvorené otázky. Podrobnosti o dotazníku a výsledky sú v prvej Správe z čiastkového projektu „Učiteľka“ z roku 2018.

Dotazník DIE 2 sledoval najmä úroveň *vzdelanostných výkonov* žiakov cez výpovede ich učiteľiek. Bolo to najmä preto, že neexistujú štandardizované skúšky, didaktické testy, ktoré by sledovali úspešnosť učenia sa žiakov v 1. ročníku základnej školy a ani NÚCEM nevypracoval spoľahlivé indikátory sledovania školskej úspešnosti žiakov v 1. ročníku, napr. aj pre neschopnosť žiakov adekvátne porozumieť otázkam.

Rozhovory s učiteľkami (N = 217) uskutočnili inštruovaní zberatelia údajov. Schéma rozhovorov obsahovala sedem otázok sústredných na relevantné postoje a názory učiteľiek na inkluzívne vzdelávanie znevýhodnených žiakov. Otázky pre rozhovor:

1. Je možné povedať o Vašej škole, že je inkluzívna? Prečo áno – prečo nie?
2. Čo je najdôležitejšie pri vytváraní inkluzívneho prostredia v škole?
3. Ako hodnotíte spoluprácu s odbornými zamestnancami?
4. Čo by sa malo urobiť, aby sa zlepšilo vzdelávanie a výchova najmä rómskych žiakov?
5. Prichádzajú deti do prvého ročníka školy zo sociálne znevýhodneného prostredia dostatočne pripravené?
6. Čo pozitívne môže priniesť projekt ŠOV, inkluzívne vzdelávanie? Čo k tomu treba?
7. Máte iné návrhy?

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

Analýza odpovedí z rozhovorov bola urobená kvalitatívnou metodológiou založenou na grounded teórii pri axiálnom kódovaní odpovedí. Grounded (zakotvená; uzemnená) teória (GT) je systematická metodológia v spoločenských vedách zahŕňajúca budovanie teórií prostredníctvom metodického zhromažďovania a analýzy údajov. Realizátori rozhovorov mali pokyn jasne klásť stanovené otázky, podnecovať učiteľky k vyjadreniam, ale nemali dávať doplňujúce otázky, alebo otázky, ktoré by vzbudzovali dojem „vyšetrovania“ znalostí respondentiek. V prvej etape sa prepísali odpovede respondentiek do protokolov, uskutočnilo sa otvorené kódovanie po čom sa v druhej etape realizovalo axiálne kódovanie, založené na šiestich základných, nosných témach. Analýzy tohto bádania prispievajú k tvorbe teórie inkluzívnej školy, čo je možné docieľiť v tretej etape selektívnym kódovaním a komplexným spracovaním informácií.

Záver a odporúčania z prvého šetrenia názorov učiteliek prvého ročníka na inkluzívnu edukáciu

Na reprezentatívnej vzorke **218** učiteliek 1. ročníka zo **130** základných škôl učiacich žiakov zo sociálne znevýhodneného – znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku sme zistili pomocou dotazníkov a rozhovorov tieto relevantné skutočnosti:

- Za jedno z hlavných zistení, ktoré ovplyvňuje celú školskú inkluzívnu politiku, je presvedčenie učiteliek, či sa deti zo sociálne znevýhodneného prostredia môžu a majú vzdelávať v tradičnom systéme alebo v inkluzívnom. **82,6 % respondentiek vyjadrilo názor, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú byť vzdelávané v inkluzívnom systéme!** Pričom ale 71 % z nich požaduje zlepšenie podmienok edukácie a len 11 % tvrdí, že je možné ich primerane vzdelávať aj za súčasných podmienok. 38 učiteliek, t.j. 17 % nie je presvedčených, že deti zo SZP sa môžu úspešne vzdelávať v štandardnej základnej škole. Ďalšie otázky dotazníka smerovali na špecifikáciu zlepšenia podmienok edukácie detí zo SZP. Toto pozitívne a optimistické presvedčenie učiteliek, ktoré urobili v anonymných výpovediach, dáva nádej, že inkluzívne vzdelávanie a jeho humanistický, demokratický, ľudský rozmer sa dá uskutočniť v reálnej praxi škôl na Slovensku.
- Najčastejšie a najzávažnejšie problémy žiakov zo SZP sú **problémy v správaní a mentálne zaostávanie**. 142 učiteliek zo vzorky 218 na prvé miesto dalo problémy, ktoré sú so žiakmi pre ich správanie a mentálnu nepripravenosť na školu. 68 učiteliek na prvé miesto dalo žiakov so špecifickými poruchami učenia, ADHD a s kombinovanými poruchami. Najmenej na prvé miesto medzi problémových žiakov dali žiakov s telesnými a zmyslovými problémami. Možno frekvencia sama o sebe izolovaných oblastí problémov nie je tak významná, ako skutočnosť, že problémy v správaní spojené s mentálnou dysfunkciou prevažujú a je prirodzené, že vyvolávajú aj špecifické vzdelávacie a výchovné problémy. Je možné len vysloviť hypotézu,

že dominantnou príčinou je kognitívna dysfunkcia spojená s nevybudovanou autoreguláciou, od ktorých sa odvodzujú ďalšie nielen vzdelávacie ale aj výchovné problémy. A za tým všetkým sa dá predpokladať determinácia sociálne znevýhodňujúcim prostredím. Toto tvrdenie potvrdzujú zistenia vyslovené respondentkami, že hlavnou príčinou zaostávania žiakov je domáce prostredie, domáce podmienky.

- Čo sa týka podmienok, ktoré bránia v dosahovaní lepších výsledkov, alebo ktoré by im pomohli dosahovať lepšie výsledky, respondentky uviedli napr. tieto skutočnosti:
 - požadujú **pomoc asistentov a odborných zamestnancov na škole**, akými sú špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg a iní. 133 učiteliek túto požiadavku dalo na 1. miesto, na druhom mieste požadovali lepšiu prácu **Ministerstva školstva, MPC, ŠPÚ**, zmenu osnov, štandardov pre žiakov 1. ročníka základnej školy,
 - významným zistením je, že až 80,3 % odpovedajúcich bolo za **povinnú školskú dochádzku** znevýhodnených detí od 3. roku života **do materskej školy**. Keď k tomu prirátame 15,6 % respondentiek, ktoré sú za povinnú materskú školu v piatom roku života, pred nástupom do školy, tak **predškolskú prípravu znevýhodnených detí v materskej škole požaduje 96 % učiteliek** (209 učiteliek z 218 !),
 - 56 % respondentiek tvrdí, že **osnovy a štandardy** pre 1. ročník a ďalšie ročníky 1. stupňa sú nevyhovujúce; 41 – 45 % respondentiek tvrdí, že im chýbajú vhodné **metodické materiály** a učebné pomôcky,
 - zlepšenie prípravy učiteľov na prácu so znevýhodnenými žiakmi požaduje 32 % na vysokých školách a 12,4 % na MPC. Keď k tomu pripočítame, že odpovede „len čiastočne pripravujú...“ vysoké školy a MC učiteľov na túto prácu (53 % na VŠ a 66 % na MPC), tak dostávame ďalší návrh a výzvu na zlepšenie podmienok vzdelávanie žiakov zo SZP - **lepšia pregraduálna a postgraduálna príprava učiteľov**,
 - zlepšenie práce so znevýhodnenými žiakmi, podľa vyjadrenia učiteliek, by ďalej pomohla: **lepšia spolupráca s rodičmi detí**, preradenie niektorých žiakov do špeciálnych škôl (56 respondentiek to dalo na prvé miesto), **činnosť školských klubov, celodenný výchovný systém (64,7 % respondentiek je za jeho zavedenie) a internátne školy**,
- Zaujímali nás otázky osobných skúseností, motivácie učiteliek v práci so znevýhodnenými deťmi, ktoré silne ovplyvňujú kvalitu ich edukačnej práce.
 - Na otázku, čo sa im osvedčilo v práci so znevýhodnenými žiakmi, sme dostali tieto odpovede: **individuálny prístup, individuálne vzdelávacie programy, moja vytrvalosť, snaha, motivácia, budovanie vzťahov dôvery a náročnosti, láska k týmto deťom...**;
 - Zaujímavé odpovede sme dostali na otázku, či sa učiteľkám podarilo urobiť zo znevýhodnených žiakov priemerne alebo lepšie prospievajúcich. **22,5 %**

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

odpovedalo odpoveďou „áno, často“, čo je z celkového pohľadu významne pozitívum; 59 % odpovedalo, že sa to podarilo málokedy a 18 % odpovedalo nikdy;

- 51 % respondentiek tvrdí, že žiaci by nemali „prepadávať“ už na prvom stupni ZŠ;
- Na otázku, či ich baví práca so znevýhodnenými žiakmi, 27 % odpovedalo „áno, je to pre mňa výzva“, 47,7 % - „väčšinou áno“, „kedy ako, skôr nie“ odpovedalo 20,7 % a 4 % odpovedalo, že ich práca nebaví, že je to práca bez výsledkov. Teda okolo **74 % respondentov sa vyjadrilo, že majú motiváciu pre prácu so znevýhodnenými žiakmi**;
- Okolo 6 % respondentiek uvažuje **odísť zo školstva**, pokiaľ sa nezlepšia podmienky v školstve.

Celkove je pomerne vhodná motivácia respondentiek na prácu so znevýhodnenými žiakmi, sú mierne optimistické, čo sa týka zlepšenia ich školských výkonov, ale požadujú zlepšenie podmienok, odbornú pomoc.

Prevahy pozitívnych presvedčení učiteliek o možnosti a účinnosti inkluzívneho vzdelávania vytvára nádej, že je možné naplniť pedagogické a psychologické ciele inkluzívneho vzdelávania. Najčastejšími, aj najintenzívnejšími problémami v edukácii znevýhodnených žiakov sú problémy v ich správaní, v ich mentálnom zaostávaní (kognitívnom spracovaní situácií a reakcií), potom v špecifických poruchách učenia a v ADHD. Učiteľky vyjadrili celý rad požiadaviek, podmienok, na zlepšenie ich práce. Na prvých miestach je to odborná pomoc zo strany asistentov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, sociálnych pedagógov a iných; požadujú väčšiu pomoc zo strany MŠ, MPC, ŠPÚ; navrhujú povinnú predškolskú dochádzku detí do materskej školy; zmeniť osnovy a štandardy; zaviesť celodenný výchovný systém; zlepšiť vzdelávanie učiteľov. Optimistické sú aj zistenia o motivácii učiteliek pre prácu so znevýhodnenými žiakmi, ich presvedčenie a dôvera, že cez vytrvalosť, budovanie dôvery so žiakmi, cez individuálny prístup sa dajú zlepšiť ich učebné výsledky aj správanie, aj keď nie radikálne a nie u všetkých. Učiteľky, ktoré sme oslovili, sú až na malé výnimky (odhadujeme 6 - 14 %) nádejou, že je možné pri zlepšených podmienkach vzdelávať znevýhodnené deti v štandardných školách a dosahovať s nimi ich potenciálne výsledky.

Závery z rozhovorov s učiteľkami 1. ročníka základných škôl zapojených do NP ŠOV

Pokiaľ na zoznam návrhov aplikujeme teóriu kauzálnych atribúcií a ich lokalizácie, tak je potrebné konštatovať, že:

- Najmenej návrhov sa týkala práce školy, učiteľov, výchovno-vzdelávacieho procesu. Ani jeden návrh nebol na zlepšenie vzdelávania učiteľov (celoživotného), na implementáciu aktivizujúcich, kreatívnych metód (až na zmienku o projektovom a zážitkovom učení), ani jeden návrh na alternatívne školy, postupy, na experimentálne overovanie. Typická bola odpoveď respon-

dentky na to, čo by sa malo zmeniť v práci školy, keď odpovedala: „*Naša škola robí maximum pre výchovu a vzdelávanie všetkých žiakov!*“;

- Externá lokalizácia sa týkala najčastejšie požiadaviek na štát - ministerstvo - na sociálnu politiku - zriaďovateľov;
- Respondentky odpovedali v rozhovoroch na otázky skôr, ako bol prijatý nový zákon o povinnej materskej škole - vlastne schválenie tohto zákona je v intenciách návrhov mnohých učiteliek nášho súboru;
- Školy zúčastnené na projekte ŠOV vypracovali aj segregračné plány konkrétne pre každú školu, kde sa vlastne preukáže ich sebareflexívna schopnosť aplikovať princípy inkluzívnej edukácie do ich podmienok (interná lokalizácia návrhov);
- Z teórie kauzálnych atribúcií je možné dívať sa na predložené návrhy z aspektu reverzibility/ireverzibility. Ide o možnosť zmeny, jej uskutočniteľnosti, kde je na kontinuu na jednej strane možnosť ihneď uskutočniť zmeny (adaptačné programy pre školy a pod.) a na druhej strane, kde zmeny môžu nastať v strednodobom horizonte a potom v dlhodobom (vzťah rómskych rodín k vzdelaniu), alebo zmeny sú ireverzibilné, t.j. neuskutočniteľné alebo uskutočniteľné len s malou pravdepodobnosťou (napr. zmena školskej politiky).

Z rozličných uhlov zaradenia návrhov sa problémom stáva dochádzka žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia do školy. Skoro všetky odpovedajúce učiteľky to pociťujú ako akútny problém. Dochádzka žiakov do školy je problémom ako štátu - vlády - ministerstva školstva - ministerstva vnútra (zriaďovateľa), tak aj ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny.... Ale dochádzka ako problém je aj problémom znevýhodnených rómskych aj nerómskych rodín a prirodzene je to aj problém každej školy a jej inkluzívnej politiky smerom k rodičom žiakov. V uvedenom prehľade reprezentatívnych návrhov respondentiek na zlepšenie výchovy a vzdelávania znevýhodnených detí sa neobjavili žiadne nové, prevratné, kreatívne nápady. Je možné z toho dedukovať, že hľadanie riešení by sa nemalo redukovat' na „návrhy zdola“, ktoré nie sú inovatívne, ale hľadanie riešení by sa malo hľadať aj v príkladoch reforiem zo zahraničia (Estónsko, Poľsko, Singapur, a.i.), kde prebehli úspešne reformy školstva, a riešenia by sa tiež mali hľadať v edukačných teóriách, ktoré by dokázali prepojiť moderné trendy v pedagogike s našimi podmienkami, kultúrou, históriou, psychikou ľudí. To nás zrejme čaká v budúcnosti. Žiaľ, skoro 30 rokov snáh o reformu školstva na Slovensku nebolo úspešných. Aj tento náš prehľad návrhov a informácií od učiteľov z praxe ukazuje na mnohé problémy, narastajúce a novovzniknuté, ktoré treba naliehať riešiť. Prehľad názorov učiteliek tiež potvrdzuje naliehavú potrebu zmeny nášho školského systému.

Závery a odporúčania z druhého šetrenia názorov učiteliek prvého ročníka na inkluzívnu edukáciu

Pozitíva:

- Na 77 školách, podľa odpovedí respondentiek, sa

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

- zlepšilo učenie** a aktivita znevýhodnených žiakov po realizácii NP ŠOV, čo je 65,7 % sledovaných škôl. Tento údaj považujeme za významný z hľadiska účinnosti NP ŠOV. 33 % škôl odpovedalo, že je to rovnaké, ako predtým, čo by naznačovalo najmä smerovanie kritiky do vlastných radov pedagógov a odborných zamestnancov. Sú školy, kde znevýhodnení žiaci dosiahli 80 – 100 % osvojenia si učebnej látky...
- 79 % sledovaných škôl prostredníctvom odpovedí učiteliek prvého ročníka ZŠ uviedlo, že sa **zlepšila mimoškolská práca** so znevýhodnenými žiakmi, čo považujeme za pozitívny ukazovateľ účinnosti NP ŠOV.
 - Štandardy** pre 1. ročník sú primerané, dajú sa splniť u väčšiny žiakov zo SZP – 29/24,7 %.
 - Celkový výsledok ukazuje, že **85,47 % respondentov – učiteliek 1. ročníka verí v to, že znevýhodnení žiaci môžu byť vzdelávaní najmä za lepších podmienok školách**, za lepšej podpory od štátu. Okolo 15 % učiteliek neverí, že znevýhodnení žiaci môžu byť úspešne vzdelávaní v inkluzívnom systéme. Podobné výsledky boli zaznamenané aj v odpovediach spreď roka.
 - Odhad **zvládnutia učebnej látky znevýhodnenými žiakmi je 61 %**, čo v porovnaní s meraniami NÚCEMU je lepší výsledok. Na 86 % zvládajú osnovy 1. roč. intaktní žiaci – slovenský jazyk, matematika, prvouka.
 - Len 38 škôl, čo je 32,4 % uviedlo, že pre znevýhodnených žiakov majú **individuálne vzdelávacie programy**.
 - Je citelná **pomoc odborných zamestnancov**? Odpovedalo „áno“ 101 škôl, čo je 86,32 %.
 - Zlepšilo sa **financovanie školy, pracovníkov**? „Áno“ odpovedalo 25 škôl, čo je 21,37 %, „čiastočne“ odpovedalo 66 škôl, čo je 56,41 %.
 - Využila sa možnosť zlepšiť, **modernizovať metódy práce**? Odpoveď „áno“ označilo 47 škôl, čo je 40,17 %. Odpoveď „čiastočne“ dalo 61 škôl, čo je 52,14 %.
 - Využili sa možnosti **školského vzdelávacieho programu**? „Áno“ početnosť 67 škôl, čo je 57,26 %, „čiastočne“ početnosť 37 škôl, čo je 31,52 %.
 - Zlepšilo sa Vaše **finančné hodnotenie** ako učiteľky? „Áno“ odpovedalo 51 škôl, čo predstavuje 43,59 %.
 - V 59 sledovaných školách **neprepadol ani jeden** žiak v prvom ročníku, čo je 50,4 % škôl. 30,7 % škôl (respondentiek) tvrdilo, že v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi, keď škola nebola v NP ŠOV, prepadlo menej žiakov v 1. ročníku.
 - 44 %, škôl odpovedalo, že sa **dochádzka žiakov do školy** v projekte ŠOV zlepšila.
 - 31 % škôl uviedlo, že sa zlepšila **spolupráca školy s rodičmi** znevýhodnených žiakov, čo je možné považovať za pozitívum aj inkluzívnej edukácie, ale až 66 % odpovedalo, že sa spolupráca nezlepšila.
 - Najviac pozitívne hodnotený je **šlabikár** Virgovičovej.
 - Odpoveď „výrazne“ sa zlepšilo **vybavenie školy** dalo 8 škôl a odpoveď „áno“ označilo 63 škôl, čo je spolu 59

% sledovaných škôl.

- Učiteľky z 91 sledovaných škôl, čo je 77,78 % odpovedalo, že im bola poskytnutá **možnosť vzdelávať sa** v tom, ako pracovať so znevýhodnenými žiakmi.
- Učiteľkám **v práci pomáha** najmä ich motivácia, snaha, potom vedenie školy a odborní zamestnanci.
- Upravil sa **obsah, osnovy pre znevýhodnených žiakov**? Odpoveď „áno“ dalo 20 škôl, čo je 17,09 %. Odpoveď „čiastočne“ dalo 33 škôl, čo je 28,21 %.
- Najobľúbenejšími** predmetmi žiakov zo SZP sú výchovné predmety: hudobná výchova, telesná výchova a výtvarná výchova.
- 61,54 % škôl odpovedalo, že sa pod vplyvom NP ŠOV **zmenili** podstatné veci v ich škole.

Negatíva:

- Najhoršie **vzdelávacie výsledky** sú v slovenskom jazyku, potom v matematike a napokon v prvouke.
- Najčastejším silným intervalom u znevýhodnených žiakov je **interval 40 - 50 % ovládania** učebnej látky. U žiakov znevýhodnených, zo SZP bol priemer **61 %** (59,5 - 62,5 - 63,7 %).
- 19,6 % škôl - respondentiek uviedlo, že **nemajú správu zo psychologického vyšetrenia** znevýhodnených žiakov.
- Upravil sa **obsah, osnovy** pre znevýhodnených žiakov? Odpoveď „nie“ označilo 64 škôl, čo je 54,70 %.
- Nevyužila sa možnosť tvorby **nových školských vzdelávacích programov**. Odpoveď, že sa možnosť nevyužila, dalo 13 škôl, čo je 11,11 %.
- Štandardy** sú vysoko náročné, nedajú sa splniť u žiakov zo SZP - 11/9,4 %. Štandardy sú náročné, dajú sa splniť len u niektorých žiakov v niektorých oblastiach - 76/64,9 %. Pred rokom tvrdilo 56 % škôl, že osnovy a štandardy pre SZP žiakov sú nevyhovujúce, po roku skúsenosti, roku práce v projekte ŠOV len 24 % tvrdilo, že sú osnovy a štandardy nevyhovujúce...
- 54 % škôl odpovedalo, že sa **dochádzka žiakov do školy** sa nezlepšila.
- 40 % škôl zapojených do NP ŠOV nepocíťovalo **materiálno-technické zlepšenie** vybavenia škôl.
- Využila sa možnosť modernizovať, zlepšiť **metódy práce**? Odpoveď „nie“ bola v 9 školách, čo je 7,69 %.
- Zlepšilo sa Vaše **finančné hodnotenie ako učiteľky**? „Nie“ odpovedalo 66 škôl, čo je 56,41 %.
- 60 škôl, t.j. 51,28 % uviedlo, že **nemajú individuálne vzdelávacie programy** pre žiakov zo SZP. Len niektorí žiaci ich majú uviedlo 19 škôl, t.j. 16,2 %.
- Učiteľky z 26 škôl, čo je 22,22 % odpovedali, že im nebola poskytnutá **možnosť vzdelávať sa** v tom, ako zlepšiť prácu so znevýhodnenými žiakmi.
- 26 škôl, čo je 22,2 % uviedlo, že sa **nezlepšilo financovanie školy, pracovníkov**.
- Odpoveď „áno“, že sa **nič podstatného sa pod vplyvom NP ŠOV nezmenilo**, dalo 45 škôl (38,46 %).

VÝSLEDKY EVALVÁCIE PODMIENOK INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH ZAPOJENÝCH DO NP ŠOV

Milena Lipnická, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Evalvácia inkluzívneho vzdelávania detí v materských školách v NP ŠOV z hľadiska podmienok zahŕňala personálne, materiálno-technické a kurikulárne zabezpečenie materských škôl. Posilnenie personálnych, materiálno-technických a kurikulárnych podmienok implementáciou inkluzívnych nástrojov bolo jedným z cieľov NP ŠOV, čo bolo dôvodom uplatnenia evalvačného prístupu zameraného na dosiahnutie tohto cieľa NP ŠOV.

Cieľom evalvácie bolo poznať stav a návrhy zmien podmienok inkluzívneho predprimárneho vzdelávania detí v materských školách zapojených v NP ŠOV na základe názorov a skúseností riaditeľiek a učiteľiek. Na získanie údajov o podmienkach inkluzívneho vzdelávania detí v materských školách zapojených do NP ŠOV boli vytvorené a do materských škôl distribuované tri dotazníky:

1. dotazník na zisťovanie názorov riaditeľiek materských škôl v oblastiach podmienok inkluzívneho modelu vzdelávania v prostredí materských škôl (1. evalvácia, október 2018)
2. dotazník na zisťovanie názorov riaditeľiek materských škôl v oblastiach podmienok inkluzívneho modelu vzdelávania v prostredí materských škôl (2. evalvácia, jún 2019)
3. dotazník na zisťovanie názorov pedagogických zamestnancov (ďalej učiteľky) materských škôl v oblastiach podmienok inkluzívneho modelu vzdelávania (2. evalvácia, jún 2019)

Všetky tri dotazníky obsahovali uzavreté položky zložené z podnetných tvrdení a kategorických odpovedí súhlasím – neviem – nesúhlasím. Položky sa vo všetkých troch dotazníkoch prevažne zhodovali, aby bolo možné porovnávať odpovede riaditeľiek a učiteľiek materských škôl.

- **personálna oblasť** inkluzívneho vzdelávania detí bola evalvovaná v deviatich indikátoroch v oblastiach: zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania pedagogickými a odbornými zamestnancami, vzdelávanie pedagogických zamestnancov, zákonných zástupcov a tútorov detí, zlepšenie spolupráce so zákonnými zástupcami a odbornými zamestnancami základných škôl,
- **materiálno-technická oblasť** inkluzívneho vzdelávania detí bola evalvovaná v deviatich indikátoroch v oblastiach: pomôckami, hračkami, počítačmi, tabletmi, interaktívnymi tabuľami, športovými potrebami, hygienickými pomôckami, hudobnými nástrojmi, vhodnými miestnosťami pre triedy a nábytkom,
- **oblasť kurikul** pre inkluzívne a neformálne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (MRK) v materských školách bola evalvovaná v siedmych indikátoroch v oblastiach: vypracovanie a realizovanie programov inkluzívneho vzdelávania a súvisiacej osvetly, poradenstvo a spoluprácu v inkluzívnom vzdelávaní detí.

Personálna oblasť podmienok inkluzívneho vzdelávania v materských školách

Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl a zákonných zástupcov, tútorov detí

Účasť svojich pedagogických zamestnancov na kontinuálnom vzdelávaní pre pedagogických zamestnancov pracujúcich so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít podporila väčšina riaditeľiek (83,67 %) aj učiteľiek (65,08 %) materských škôl. Riaditeľky v dotazníku vyjadrili názor, že v inkluzívnom vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia považujú **vzdelávanie pedagogických zamestnancov za dôležité**. Riaditeľky (85,71 %) tiež vyzdvihli potrebu vzdelávania zákonných zástupcov a tútorov. Nepriamo to potvrdili i učiteľky (85,71 %), ktoré potrebujú zlepšiť spoluprácu so zákonnými zástupcami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. V 2. evalvácii sa riaditeľky (78,72 %) „pochválili“ zlepšením spolupráce so zákonnými zástupcami detí. Menej riaditeľiek (46,65 %) prezentovalo názor, že sa im podarilo vzdelávať zákonných zástupcov a tútorov v osvetovom programe NP ŠOV. V celkovom hodnotení možno konštatovať, že riaditeľky a učiteľky ocenili význam vzdelávacích aktivít v NP ŠOV, aj keď požiadavky riaditeľiek na vzdelávanie zákonných zástupcov, tútorov detí v materských školách zapojených v NP ŠOV boli naplnené sotva z polovice. Tento údaj poukazuje na dôležitosť vzdelávania riaditeľiek v manažovaní vzdelávacích aktivít určených pre zákonných zástupcov detí v prostredí materských škôl.

Zlepšenie spolupráce so zákonnými zástupcami a odbornými zamestnancami základných škôl

V 1. evalvácii riaditeľky (89,80 %) vyjadrili názor, že potrebujú zlepšiť spoluprácu so zákonnými zástupcami detí. V 2. evalvácii v dotazníku konštatovali, že čo si v tejto oblasti predsavzali, skoro aj dosiahli (78,72 %). Spoluprácu s odbornými zamestnancami nepotrebovali zlepšiť všetky riaditeľky odpovedajúce v dotazníkoch (65,31 %). Asi s ňou majú niektoré z nich dobré skúsenosti. To, že sa táto spolupráca v školskom roku 2018/2019 podarila, konštatovala zhruba len polovica z nich (54,26 %).

Zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania pedagogickými a odbornými zamestnancami

V rámci aktivity 1.1.3 NP ŠOV bola **činnosť pedagogických asistentov** súčasťou inkluzívneho modelu vzdelávania a neformálneho vzdelávania. Význam tejto aktivity potvrdili v dotazníku riaditeľky (87,76 %) aj učiteľky (98,44 %) materských škôl. Podľa údajov z dotazníkov od riaditeľiek NP ŠOV blízko k spokojnosti splnil požiadavky materských škôl na zamestnanie asistentov učiteľov (84,62 %). V rámci 1. aktivity NP ŠOV: Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí mater-

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

ských škôl a podpora neformálneho vzdelávania nebolo plánované zamestnávanie odborných zamestnancov v materských školách. V dotazníku však riaditeľky aj učiteľky uviedli názor, že ich v materských školách potrebujú, hlavne školských špeciálnych pedagógov (riaditeľky 79,59 %; učiteľky 76,56 %) a školských psychologov (riaditeľky 67,35 %; učiteľky 65,08 %), v menšej miere sociálnych pedagógov (riaditeľky 55,10 %; učiteľky 62,50 %). Viac ako polovica riaditeľiek (55,10 %) a učiteľiek (50,76 %) v dotazníku zviditeľnila názor, že v inkluzívnom vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa má zvýšiť aj počet učiteľov. Viac ako polovica učiteľiek (50,79 %) súhlasila s tromi učiteľmi v triede s inkluzívnym vzdelávaním detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Učiteľky (78,13 %) v dotazníku súhlasili aj s požiadavkou znížiť počet detí v takýchto triedach na 16 detí a menej detí. V tejto oblasti hodnotenia NP ŠOV bola riaditeľkami a učiteľkami materských škôl potvrdená dôležitosť personálnych podmienok inkluzívneho vzdelávania.

Materiálno-technická oblasť podmienok inkluzívneho vzdelávania v materských školách

Materské školy zapojené do NP ŠOV mali získať **didaktický balíček** v troch kategóriách: kategória prostriedkov v oblasti osvojovania si sebaobslužných a hygienických návykov detí a slúžiacich na ich sociálnu inklúziu, kategória prostriedkov v oblasti športových potrieb a hudobných nástrojov, kategória didaktických prostriedkov pre kognitívny rozvoj detí aj v rámci realizácie stimulačných programov. V 1. evalvácii skoro všetky opýtané riaditeľky vyjadrili názor, že každú kategóriu prostriedkov didaktického balíčka potrebujú. 100 % riaditeľiek uviedlo, že v materskej škole potrebujú hlavne pomôcky na tvorivé činnosti s deťmi a lepšie vybavenie didaktickými hračkami (97 %).

V 2. evalvácii riaditeľky konštatovali v dotazníku, že v materiálno-technickej oblasti inkluzívneho vzdelávania v materskej škole sa podarilo zabezpečiť najviac pomôcky na tvorivé činnosti detí (86,96 %). Nie celkom sa naplnili očakávania riaditeľiek vo vybavení materských škôl didaktickými hračkami (70,21 %), hygienickými pomôckami (76,60 %) a športovými potrebami (78,72 %). Požiadavky riaditeľiek na zriadenie nových tried (8,7 %), zakúpenie aspoň 10 kusov nového nábytku (15,22 %), vybavenie aspoň jednej triedy interaktívnou tabuľou (12,77 %), počítačom alebo tabletom (12,77 %) neboli splnené zrejme aj preto, že na tieto položky neboli v NP ŠOV plánované financie. Podľa názorov riaditeľiek však možno konštatovať, že s tým, čo im bolo sľúbené v rámci didaktického balíčka boli spokojné, aj keď sa úplne nenaplnili ich požiadavky. Riaditeľky boli iste milo prekvapené dodaním hudobných nástrojov do materských škôl (74,47%).

Porovnanie názorov riaditeľiek a učiteľiek materských škôl v oblasti ich požiadaviek na materiálno-technické podmienky inkluzívneho vzdelávania ukázalo, že obidve skupiny sú na ne približne rovnako náročné. Riaditeľky o čosi viac, pretože sa iste zaujímajú o komplexné vybavenie materskej školy, kým učiteľky môžu svoje požia-

davky vzťahovať len na svoje triedy. Ukázali to aj údaje od učiteľiek (95,31 %) o hygienických pomôckach, ktoré sú pri práci s deťmi v triedach nevyhnutné. Učiteľky sú menej náročné na rozširovanie a zväčšovanie priestorov tried v materských školách (54,69 %) a ich vybavenie detským nábytkom (76,56%) oproti riaditeľkám (75,51 %; 81,63 %). Naopak, podľa údajov z dotazníkov od učiteľiek medzi ich priority patrí vybavenie triedy interaktívnou tabuľou (77,78 %), počítačom a tabletom (78,13 %) aj športovými potrebami (84,38 %) pre výchovno-vzdelávacie činnosti s deťmi. Na rozdiel od riaditeľiek (71,43 %) učiteľky menej potrebovali hudobné nástroje (60,94%). Ich dodanie z NP ŠOV bolo pre učiteľky iste milým prekvapením.

Oblasť kurikúl pre inkluzívne a neformálne vzdelávanie v materských školách

Vypracovanie a realizovanie programov inkluzívneho vzdelávania a súvisiacej osvetvy

Vypracovanie školských vzdelávacích programov pre inkluzívne vzdelávanie v materských školách

V rámci aktivity 1.1.2 NP ŠOV sa materské školy zaviazali tvoriť a uskutočňovať **školský vzdelávací program** implementovaním modelu inkluzívneho vzdelávania, ktorý bol vytvorený v rámci projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy. V dotazníku 67 % riaditeľiek vyjadrilo požiadavku na poradenstvo odborných zamestnancov pri tvorbe školského vzdelávacieho programu pre inkluzívne vzdelávanie. Tento údaj možno interpretovať aj tak, že pri tvorbe takto zameraného školského vzdelávacieho programu potrebujú pomoc a tímovú spoluprácu. Medzi ciele NP ŠOV ale nepatrielo zamestnávanie odborných zamestnancov v materských školách. Viac ako polovica riaditeľiek (59,18 %) v tomto procese očakávala aj poradenstvo odborného garanta 1. aktivity NP ŠOV. V 2. evalvácii riaditeľky komunikovali skúsenosti, že odborní zamestnanci im v procese tvorby takéhoto školského vzdelávacieho programu nepomáhali v každom prípade (36,17 %), hoci viac ako polovica riaditeľiek, ktoré potrebovali pomoc garanta 1. aktivity NP ŠOV ju viac ako v polovici prípadov získali (51,06 %). Na tvorbu kvalitných školských vzdelávacích programov je iste prínosná pripravenosť a erudovanosť pedagogických zamestnancov. Riaditeľky (83,67 %) sa s týmto názorom stotožnili už v 1. evalvácii. V 2. evalvácii riaditeľky vyjadrili skúsenosť, či sa takéto vzdelávanie pedagogických zamestnancov aj uskutočnilo. S malým rozdielom medzi predpokladom (83,67 %) a skutočnosťou (74,47 %) možno konštatovať, že áno, čo je ďalším zrejším prínosom NP ŠOV.

Úpravy stimulačného programu pre neformálne vzdelávanie detí v materských školách

Aktivita 1.2.1 NP ŠOV mala za cieľ koncipovať a v neformálnom vzdelávaní uplatňovať **stimulačný program** pre neformálne vzdelávanie. Zameraný bol na získanie vedomostí, zručností, návykov, postojov a hodnôt deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Riaditeľky

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

aj učiteľky údajmi v dotazníku potvrdili realizáciu tejto aktivity NP ŠOV. V 1. evalvácii len niektoré (26,53 %) z opýtaných riaditeľiek potrebovali upraviť stimulačný program pre neformálne vzdelávanie. V priebehu realizácie stimulačného programu zistili, že jeho prispôbovanie podmienkam materskej školy a potrebám detí je nevyhnutné. Riaditeľky v 2. evalvácii potom zverejnili, že počas školského roka učiteľky vo veľkej miere prispôbovali stimulačný program deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia (93,62 %) aj podmienkam materskej školy (91,49 %). V rámci individuálneho prístupu v edukácii detí ide o samozrejmy jav. Stimulačný program bol rámcovým dokumentom.

Vypracovanie plánov spolupráce so zákonnými zástupcami detí

V rámci aktivity 1.1.2 NP ŠOV sa materské školy zaviazali vytvoriť a realizovať **plán spolupráce materskej školy s rodinou**. S dôležitosťou tejto aktivity sa riaditeľky stotožnili. V 1. evalvácii sa riaditeľky vo veľkej miere stotožnili s významom vypracovania programu spolupráce so zákonnými zástupcami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na zlepšenie školskej pripravenosti detí (79,59 %). To, čo si v materských školách v tejto oblasti predsavzali, vo väčšine prípadov aj dosiahli. Riaditeľky v 2. evalvácii údajmi v dotazníkoch komunikovali realizovanie týchto plánov v materských školách (76,60 %). Iste i táto aktivita NP ŠOV v materských školách prispela k zlepšeniu spolupráce s rodinami detí, ako riaditeľky (78,72 %) uviedli v dotazníkoch v 2. evalvácii.

Realizovanie osvetového programu so zákonnými zástupcami detí zo SZP

V aktivite 1.1.2 NP ŠOV bol do modelu spolupráce materskej školy s rodinou dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia zahrnutý **osvetový program**. Údajmi v dotazníkoch riaditeľky prezentovali skutočnosť, či sa osvetový program v materskej škole, ktorú riadia, realizoval. V dotazníkoch administrovaných v 1. evalvácii sa riaditeľky mohli vyjadriť, či realizovanie osvetového programu potrebujú alebo nie. Nie všetky riaditeľky v dotazníku súhlasili s realizovaním osvetového programu v materskej škole, ale väčšina z nich áno (69,39 %). Podľa odpovedí riaditeľiek v dotazníkoch je možné konštatovať, že vzdelávanie zákonných zástupcov, tútorov detí v osvetovom programe sa podarilo realizovať skoro v polovici materských škôl zapojených do NP ŠOV (45,65 %), pričom asi v polovici z týchto prípadov sa uskutočňovalo v komunitnom centre alebo základnej škole, teda mimo materskej školy (19,57 %). V rámci NP ŠOV bol použitý obsah osvetového programu vytvoreného v rámci projektu MRK 2, čím sa zachovala kontinuita národných projektov v oblasti predprimárneho vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Vzdelávacie programy a dokumenty pre inkluzívne vzdelávanie detí zo SZP v materských školách

V oblasti kurikulárnych podmienok inkluzívneho vzdelá-

vania v materských školách sa učiteľky materských škôl zapojených do NP ŠOV v dotazníku vyjadrili k niektorým problematickým otázkam. Prvou je, či je potrebné vydať **samostatný štátny vzdelávacie program** pre skupinu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. S touto možnosťou súhlasilo iba 41,27 % učiteľiek. Ich názor zrejme ovplyvnili skúsenosti so vzdelávaním detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré potrebujú prispôbovať ciele, prostriedky a podmienky výučby úrovni ich osobnostného a sociálneho rozvoja. V dotazníku mohli učiteľky tiež vyjadriť názor, či je potrebné vydať **metodické usmernenie** z ministerstva školstva k tvorbe školského vzdelávacieho programu pre inkluzívne vzdelávanie v materských školách. Túto možnosť by privítala veľká časť v dotazníku odpovedajúcich učiteľiek (66,67 %). Podobne by si učiteľky želali (65,63 %), aby sa uskutočnilo **celoštátne vzdelávanie pedagogických zamestnancov** k tvorbe školských vzdelávacích programov pre inkluzívne vzdelávanie v materských školách. Učiteľky (50,79 %) sa v dotazníku vyjadrili, že potrebujú zrušiť školské vzdelávacie programy, lebo inkluzívne vzdelávanie je možné realizovať aj podľa dobre zostaveného štátneho vzdelávacieho programu. O čosi väčšia skupina učiteľiek (57,81 %) súhlasila s názorom, že v školskom zákone je potrebné vymedziť charakteristiky školy a školského programu s inkluzívnym vzdelávaním. Učiteľky tým potvrdili význam vzdelávania a realizovania podporných aktivít v NP ŠOV, ktoré praktickými riešeniami odpovedali na mnohé problematické otázky ohľadom inkluzívneho vzdelávania detí.

Názory riaditeľiek a učiteľiek na povinné inkluzívne a predprimárne vzdelávanie

Zameranie položiek dotazníka na povinné vzdelávanie bolo v dvoch smeroch. Prvým je zákonom nariadené inkluzívne vzdelávanie detí v materských školách, čo zapríčini **zrušenie špeciálnych materských škôl**. S touto alternatívou súhlasilo len malé percento opýtaných riaditeľiek a učiteľiek materských škôl. Poukazuje to zrejme i na skutočnosť, že v tejto dobe a za podmienok v našich materských školách nie je inkluzívne vzdelávanie vo svojej podstate realizovateľné. Zrejme nejde len o pozitívny stav tu evalvovaných podmienok, ktoré NP ŠOV v pedagogickej praxi overoval. Iste ho ovplyvňujú osobnostné a sociálne činitele, ktoré nebolo možné dotazníkmi poznať. Na druhej strane dotazníkom oslovené riaditeľky a učiteľky sa vo vysokej miere stotožnili s názorom, že v Slovenskej republike je žiaduce **zaviesť povinnú školskú dochádzku** detí do materskej školy rok pred nástupom do 1. ročníka základnej školy. Možno to hodnotiť ako pozitívny posun k zabezpečeniu rovného prístupu detí k predprimárnemu vzdelávaniu, ale na úkor dobrovoľnosti ich dochádzky do materských škôl. Týmto opatrením sa do materských škôl určite dostanú aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pozitívne je, že aktivity v NP ŠOV zaškolenosť týchto detí v materských školách podporovali aj posilňovaním personálnych, materiálno-technických a kurikulárnych podmienok inkluzívneho vzdelávania.

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

Odporúčania pre udržateľnosť prínosov NP ŠOV v materských školách

Personálna oblasť podmienok inkluzívneho vzdelávania v materských školách

- **Programy kontinuálneho vzdelávania** naďalej tvoriť, inovovať a ponúkať riaditeľkám aj učiteľkám materských škôl v záujme zavádzania procesu inkluzívneho vzdelávania.
- **Programy vzdelávania riaditeľiek/riaditeľov** materských škôl tvoriť a realizovať aj v oblasti manažmentu vzdelávacích aktivít určených pre zákonných zástupcov v prostredí materských škôl.
- **Programy vzdelávania zákonných zástupcov** v materských školách v oblasti prezentovania prínosov predprimárneho vzdelávania a v záujme ich úspešnej spolupráce so zamestnancami MŠ.
- **Zamestnávať odborných zamestnancov**, hlavne školských špeciálnych pedagógov a školských psychológov, ale aj sociálnych pedagógov v materských školách.
- **Zvýšiť počty učiteľov** v triedach s inkluzívnym vzdelávaním detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materských školách.
- **Znížiť počty detí v triedach** s inkluzívnym vzdelávaním detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na 16 detí a menej, aby bolo možné viac uplatňovať individuálny prístup vo výučbe.

Materiálno-technická oblasť podmienok inkluzívneho vzdelávania v materských školách

- **Podporovať materiálne zabezpečenie** inkluzívneho vzdelávania, prispôbovať ho potrebám osobnostného a sociálneho rozvoja detí aj podmienkam konkrétnej materskej školy.
- **Zabezpečovať hygienické pomôcky** vo zvýšenej miere v inkluzívnom predprimárnom vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Oblasť kurikul pre inkluzívne a neformálne vzdelávanie v materských školách

- **Poskytovať pomoc a poradenstvo** pri tvorbe a reali-

zovaní školských vzdelávacích programov pre inkluzívne vzdelávanie detí v materských školách odbornými zamestnancami.

- **Vypracovať plány spolupráce** pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl so zákonnými zástupcami detí tak, aby boli realizovateľné, nie formálne.
- **Osvetové programy** na zvýšenie zaškolenosti a školskej úspešnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia realizovať i mimo materských škôl, viac v prostredí kde deti vyrastajú.
- **Vydať štátne metodické usmernenie** k tvorbe školských vzdelávacích programov pre inkluzívne vzdelávanie detí v materských školách.
- **Uskutočniť celoštátne vzdelávanie** pedagogických a odborných zamestnancov k tvorbe školských vzdelávacích programov pre inkluzívne vzdelávanie detí v materských školách.

Záver

Pre zabezpečovanie kvalitného inkluzívneho vzdelávania je pozitívne, že viac ako polovica v dotazníkoch odpovedajúcich pedagogických zamestnancov materských škôl má vysokoškolské vzdelanie. Z hľadiska dodania podkladov a údajov pre evalváciu aktivít NP ŠOV možno predpokladať, že problematike inkluzívneho vzdelávania rozumejú, lebo patrí do vysokoškolskej výučby. Pozitívom aktivít NP ŠOV je tiež, že boli realizované pre osobnostný a sociálny rozvoj vysokého počtu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia aj v neformálnom vzdelávaní. Význam 1. aktivity NP ŠOV riaditeľky v dotazníku potvrdili súhlasnými stanoviskami s potrebami zabezpečenia nevyhnutných personálnych, materiálno-technických a kurikulárnych podmienok. V 2. evalvácií riaditeľky a učiteľky v dotazníku vyjadrili názory, že NP ŠOV v praxi materských škôl vo významnej miere posilnil personálne, materiálno-technické a kurikulárne podmienky inkluzívneho vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

VÝSLEDKY EVALVÁCIE NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Milena Lipnická, Pedagogická fakulta UMB, Ružová 13, Banská Bystrica

Neformálne vzdelávanie detí je obvykle realizované v prepojení na ciele, obsah a prostriedky určitého stupňa formálneho vzdelávania v školskom systéme, avšak v špecifických podmienkach a organizácii. Neformálne vzdelávanie **nenahrádza formálne vzdelávanie**, ani u detí predškolského veku predprimárne vzdelávanie v materských školách. Okrem iného sa v ňom uskutočňujú výchovno-vzdelávacie činnosti rozvíjajúce osobnosť dieťaťa v spolupráci pedagógov, zákonných zástupcov a zástupcov z komunity. Môže prebiehať v rámci projektových, komunitných, občianskych a iných aktivít s výchovno-vzdelávacím zameraním.

Cieľom neformálneho vzdelávania NP ŠOV bolo pred-

chádzať zaraďovaniu detí do systému špeciálneho školstva a **zlepšiť pripravenosť detí** zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré nenavštevujú materskú školu **na vstup do základnej školy**. Neformálne vzdelávanie uskutočňovali pedagogickí zamestnanci materských škôl v spolupráci s rodičmi, tuteurami, t. j. zákonnými zástupcami detí alebo zástupcami z komunity priamo v triedach materských škôl. V neformálnom vzdelávaní **bol realizovaný stimulačný program** s úlohami pre deti aj v rodinnom prostredí. **Cieľom evalvácie** neformálneho vzdelávania v NP ŠOV bolo poznať, posúdiť a hodnotiť prínosy (efekty, tzn. najvýznamnejšie pozitívne zmeny, výsledky, výstupy) v troch oblastiach a 78 indikátoroch. Medzi ob-

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

lasti evalvácie neformálneho vzdelávania patrili:

A. Zlepšenie školskej pripravenosti detí vplyvmi stimulačného programu (1. sociálny, 2. komunikačný, 3. umelecký, 4. kognitívny, 5. psychomotorický rozvoj detí): Indikátory evalvácie zlepšovania školskej pripravenosti detí vplyvmi stimulačného programu boli zamerané na rozpoznanie najvýznamnejších zmien v rozvoji osobnosti detí v kognitívnej, psychomotorickej a sociálnej stránke. Predmetom evalvácie bolo 78 indikátorov na identifikáciu najvýznamnejších zmien v učení sa detí vplyvmi stimulačného programu, pedagogického pôsobenia učiteľov a starostlivého venovania sa tútorov. Indikátormi evalvácie boli ciele a úlohy stimulačného programu, ktorý s deťmi realizovali pedagogickí zamestnanci a v domácom prostredí tútori.

B. Spolupráca pedagogických zamestnancov s rodičmi, tútormi (6. pomáhajúci prístup k deťom, 7. oblasti spolupráce rodičov, tútorov s učiteľmi, 8. vzťah rodičov, tútorov k spolupráci).

C. Optimálnosť neformálneho vzdelávania (9. hodnotenie neformálneho vzdelávania). Indikátormi evalvácie spolupráce pedagogických zamestnancov s rodičmi, tútormi detí v neformálnom vzdelávaní a optimálnosti neformálneho vzdelávania boli ciele a aktivity NP ŠOV v aktivite 1. 2. 4 – Neformálne vzdelávanie.

Evalvácia neformálneho vzdelávania v poslednom roku riešenia NP ŠOV pozostávala z dvoch etáp - 1. etapa prebiehala v októbri 2018 a 2. etapa v júni 2019.

Pedagogickí zamestnanci, ktorí pod vedením členov RES - NP ŠOV evalvovali neformálne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, pracovali v materských školách zapojených do NP ŠOV. Údaje o počtoch pedagogických zamestnancoch a deťoch, ktorých sa evalvácia neformálneho vzdelávania týka, obsahuje nasledujúca tabuľka.

Neformálneho vzdelávania sa zúčastňovali predovšet-

Tabuľka 1: Údaje o pedagogických zamestnancoch a deťoch zahrnutých do evalvácie neformálneho vzdelávania

Počet pedagogických zamestnancov (z toho asistentov učiteľa)	vstup	výstup
	43 (10)	44 (10)
počet detí - 3 ročné	18	20
počet detí - 4 ročné	90	60
počet detí - 5 ročné	55	74
počet detí - 6 ročné	19	43
počet detí - 7 ročné	0	2

kým deti, ktoré mali rok pred nástupom na povinnú školskú dochádzku a nenavštevovali materskú školu. Počet detí vo veku 5 - 7 rokov, ktoré nastúpia povinnú školskú dochádzku, sa v priebehu neformálneho vzdelávania v školskom roku 2018/2019 zvýšil na 119 detí. V 1. evalvácii sa zistilo, že neformálneho vzdelávania sa začalo zúčastňovať až 108 detí vo veku 4 - 5 rokov. V 2. evalvácii bol zaznamenaný už nižší počet týchto detí, iba 80.

Rozhovor bol zameraný na poznávanie názorov peda-

gogických zamestnancov na výsledky neformálneho vzdelávania vo vymedzených oblastiach a indikátoroch zmien. Evalvátori NP ŠOV na začiatku (vstup) a konci neformálneho vzdelávania (výstup) viedli rozhovory s pedagogickými zamestnancami, ktorí pracovali s deťmi a tútormi v neformálnom vzdelávaní. Pedagogickí zamestnanci evalvovali neformálne vzdelávanie na základe priebežného poznávania a hodnotenia tohto procesu a jeho výsledkov. **Evalvačný nástroj** s názvom „Evalvácia neformálneho vzdelávania detí predškolského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia“ určoval štruktúru evalvačného rozhovoru aj spracovávanie zistení z evalvácie. Štruktúra evalvačného rozhovoru a zaznamenávanie jeho výsledkov umožňovala získať kvantitatívne i kvalitatívne údaje.

A. Zlepšenie školskej pripravenosti detí vplyvmi stimulačného programu
Sociálny rozvoj detí

Podľa pedagogických zamestnancov deti v sociálnom rozvoji za jeden školský rok napredovali. Iste tomu pomohli mnohé iné sociálne a výchovné vplyvy a samozrejme zrenie. Údaje ukázali, že najvýznamnejší rozdiel medzi 1. a 2. evalváciou je v samostatnom dodržiavaní pravidiel používania toalety deťmi v materskej škole (33 %) a naučení sa prosiť a ospravedlniť sa (19,3 %). Skoro polovica detí na konci školského roka dodržiavala pravidlá umývania rúk (47,7 %). Pedagogickí zamestnanci tieto údaje v rozhovoroch s evalvátormi spresnili, napríklad: „Dôležité sú pre deti vzory a všetko treba dookola opakovať. Niektoré deti samé upozorňovali, že si neumyli ruky. U detí sa zvýšila hygiena. Tu vidieť pokroky, ale stále majú rezervy.“ Zlepšenie detí v sociálnej oblasti rozvoja pedagogickí zamestnanci hodnotili pozitívne. V každej hodnotenej oblasti zaznamenali hoci nie výrazné, ale predsa len pokroky. Samozrejme vo všetkých oblastiach sociálneho rozvoja deti potrebovali veľa pomoci a vedenia zo strany dospelých. Vo viacerých výpovediach sa pedagogickí zamestnanci zhodli na skúsenosti, ktorú jedna pani učiteľka vystihla takto: „všetky činnosti a ich zlepšenie záležalo od veku detí a ich predchádzajúcej skúsenosti s MŠ“. Z poznámok evalvátorov si generalizácia názorov pedagogických zamestnancov zaslúži túto citáciu: „Z väčšiny rozhovorov vyplýva, že v procese neformálneho vzdelávania je nevyhnutná intenzívna pomoc asistentiek učiteliek, aby sa učiteľky mohli sústrediť na proces vzdelávania a nie na usmerňovanie správania tútorov alebo administratívu.“ Evalvácia sociálneho rozvoja detí zo sociálne znevýhodneného prostredia úzko súvisela s komunikačným rozvojom detí.

Komunikačný rozvoj detí

V hodnotení komunikačného rozvoja detí v neformálnom vzdelávaní pedagogickí zamestnanci v 2. evalvácii vyzdvihli, že 38 % detí dokázalo samostatne hovoriť o svojich zážitkoch a skúsenostiach. Skoro 30 % detí komunikovalo s pedagogickými zamestnancami prevažne slovenským jazykom. Vplyvy neformálneho vzdelávania

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

zrejme prispeli aj k zlepšeniu správnej výslovnosti hlások R a L u detí (33,8 %). V 2. evalvácií sa zvýšil aj počet detí, ktoré samostatne pomenovali veci, javy a ľudí v okolí správnymi názvami (27,7 %). Deti prevažne komunikovali materinským jazykom a neformálne vzdelávanie deťom umožňovalo učiť sa spisovný slovenský jazyk. Evalvátori v poznámkových častiach evalvačného nástroja uviedli, že niektorí pedagogickí zamestnanci komunikovali maďarským jazykom. Kombinácia rómsky jazyk, spisovná slovenčina a vyučovací jazyk maďarský môže komplikovať vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Toto ale nebolo predmetom hodnotenia. Pedagogickí zamestnanci hodnotili komunikáciu detí vo vyučovacom jazyku materskej školy. Z výsledkov je vidieť, že komunikácia detí zo sociálne znevýhodneného prostredia aj po absolvovaní neformálneho vzdelávania zostáva problémovou oblasťou ich osobnostného rozvoja. Špecifiká komunikačného rozvoja detí v neformálnom vzdelávaní vysvetľujú niektoré výpovede pedagogických zamestnancov: „Deti, ktoré hovorili len po rómsky, sa v priebehu neformálneho vzdelávania naučili niekoľko desiatok základných pojmov (od 30 do 70), ostatné si slovnú zásobu rozšírili. Niektoré deti rozprávali samostatne, väčšinu bolo potrebné k rozprávaniu a komunikácii podnecovať. Deti pochádzali z prostredia MRK, a preto ich niekedy slovo najprv napadlo po rómsky, pretože niektoré veci nevedeli pomenovať po slovensky. Komunikácia sa u detí zlepšila postupom času.“ Komunikačný rozvoj detí prebieha súbežne so sociálnym rozvojom detí.

Umelecký rozvoj detí

Umelecký rozvoj detí bol zrejme počas trvania neformálneho vzdelávania deťom, učiteľom a rodičom blízky iste pre tvorivý a zábavný charakter činností. Vo väčšine pedagogickí zamestnanci pozitívne hodnotili aktivitu a záujem detí v tvorivých činnostiach. Príkladom je výpoveď jednej pani učiteľky: „deti sa aktívne zúčastňovali tvorivých aktivít a rodičia pri nich deťom pomáhali“. Umelecký rozvoj detí pedagogickí zamestnanci hodnotili, že prevažne **je na dobrej až uspokojivej úrovni**. Tieto výsledky nasvedčujú, že deti k nim nie sú vedené v domácom prostredí. Dôvodom môže byť aj nedostatočné materiálne zabezpečenie tvorivých činností detí v rodinných podmienkach. Pedagogickí zamestnanci predsa isté pokroky u detí zaznamenali. Podľa nich sa deti v priebehu školského roka zlepšili v tvorivej technickej a výtvarnej práci. Týka sa to hlavne skladania a lepenia materiálov. Hodnoteniami tiež naznačili isté zlepšenie schopností detí reprodukovat piesne a kresliť oblúky a slučky, odkresľovať a vyfarbovať jednoduché tvary a obrázky.

Kognitívny rozvoj detí

Kognitívny rozvoj detí v neformálnom vzdelávaní pedagogickí zamestnanci najlepšie hodnotili v oblasti matematického myslenia. **Na dobrej úrovni** sa deti orientovali v priestore, naučili sa počítat od 1 do 6, párovať, triediť a porovnávať predmety v triede. Deťom sa tiež dobre darilo rozlišovať predmety z hľadiska dĺžky, farieb,

množstva, veľkosti a tvarov. Pedagogickí zamestnanci hodnotili, že najviac sa deti kognitívne posunuli v rozlišovaní a určovaní veľkostí predmetov a objektov. Účelová orientácia detí v priestore podľa slovných inštrukcií sa najlepšie deťom darila s použitím prísloviak miesta bližšie-ďalej, vpredu-vzadu a hore-dolu. Pedagogickí zamestnanci považovali za dobre rozvinutú aj schopnosť detí zmysluplne rozprávať o sebe, mame a rodine. Podľa ich názorov si deti najviac zdokonalili schopnosť zmysluplne rozprávať o svojich kamarátoch. Pedagogickí zamestnanci uznali tiež pokroky detí v pomenovaní ovocia, zeleniny a domácich zvierat, teda deťom blízkych objektov. Pri porovnaní rozdielov v bodovom hodnotení pedagogických zamestnancov v 1. a 2. evalvácií je možné konštatovať, že deti sa posunuli o jednu úroveň – **od uspokojivej k prevažne dobrej úrovni** zvládnutia úloh stimulačného programu. Pedagogickí zamestnanci tým nepriamo poukázali na dôležitosť a prínosy vplyvov neformálneho vzdelávania v kognitívnom rozvoji detí.

Psychomotorický rozvoj detí

Porovnaním výsledkov 1. a 2. evalvácie psychomotorického rozvoja detí sme usúdili, že táto stránka ich osobnostného rozvoja **je na dobrej až veľmi dobrej úrovni**, v tancovaní sú deti až výborné. Pri evalvácií výsledkov neformálneho vzdelávania v oblasti jeho vplyvov na psychomotorický rozvoj detí je dôležité upozorniť na zistenie, že pedagogickí zamestnanci ho už v 1. evalvácií hodnotili skoro **na veľmi dobrej úrovni**. Z toho možno usúdiť, že ide o silnú stránku osobnostného rozvoja detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Porovnanie priemerných bodových hodnôt z 1. a 2. evalvácie informuje, že aj v grafomotorike sú deti vyspelé, lebo zvládali úlohy a činnosti stimulačného programu na veľmi dobrej úrovni. Na základe toho možno predpokladať, že s nárastom tvarov písaného písma nemusia mať vážne problémy. Podľa názorov pedagogických zamestnancov majú deti koordinované pohyby aj pri hrách s kolobežkami, loptami, skladačkami a stavebnicami a niektoré i pri bicyklovaní. V oblasti koordinácie pohybov prstov v spojení so zrakovou kontrolou sa najviac deti za jeden školský rok zlepšili v zostavovaní mozaík, navliekaní korálikov a skladaní papiera a o čosi menej v úchope ceruzky a zaväzovaní šnúrok na obuvi. Hodnotiace názory pedagogických zamestnancov potvrdili známe poznanie, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú predpoklady na úspešné vykonávanie koordinovaných pohybov jemnej a hrubej motoriky.

Porovnanie priemerných bodových hodnôt oblastí rozvoja detí

Porovnanie priemerných bodových hodnôt umeleckého, kognitívneho a psychomotorického rozvoja detí ukázalo, že za jeden školský rok sa deti v každej oblasti posunuli približne o 0,5 bodu. V 2. evalvácií pedagogickí zamestnanci vyšším hodnotením komunikovali určité pokroky detí vo vedomostiach, schopnostiach, zručnostiach a návykoch detí. Pri pohľade na priemerné bodové

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

hodnoty je evidentné, že tieto boli na dobrej úrovni, ani nie vynikajúce, ani nedostatočné. Nemožno ich považovať za presné údaje a poznatky, ale za mienku, presvedčenie, bezprostredné poznanie pedagogických zamestnancov. Ich názory mohli podmieňovať viaceré činitele. Svojím spôsobom sú ale dôveryhodné, lebo pedagogickí zamestnanci s deťmi pravidelne jeden rok pracovali, čo im umožňovalo, aby deti poznávali aj prostredníctvom ich tútorov. Dôveryhodnosť hodnotení podporujú aj nízke rozdiely (približne 0,5 bodu) medzi 1. a 2. evalváciou. Pedagogickí zamestnanci iste nemali záujem na tom, aby nadhodnocovali výsledky svojho pedagogického hodnotenia, účinky stimulačného programu, ani celkovo vplyvy neformálneho vzdelávania. Komunikovali tým, že za jeden školský rok nemôže nastať zásadný posun ani korekcia deficitov v rozvoji stránok osobnosti detí zo SZP, čo opäť potvrdilo požiadavku na čo najskoršie začatie predprimárneho vzdelávania týchto detí.

B. Spolupráca pedagogických zamestnancov s rodičmi, tútormi

Pomáhajúci prístup rodičov, tútorov k deťom

Pedagogickí zamestnanci hodnotiacimi názormi informovali aj o zmenách správania sa a konania rodičov, tútorov pri pomáhaní deťom v neformálnom vzdelávaní. Zámerom NP ŠOV bolo, aby rodičia, tútori boli aktívnymi účastníkmi neformálneho vzdelávania. Mali plniť funkciu osobného asistenta dieťaťa a zároveň mali byť multiplikátormi neformálneho vzdelávania v komunite. S deťmi mali realizovať v domácom prostredí určené aktivity zo stimulačného programu, aby získali skúsenosti s domácou prípravou detí na plnenie školských povinností. V 2. evalvácií pedagogickí zamestnanci uznali, že rodičia, tútori sú schopní a ochotní trpezlivo pomáhať deťom **na veľmi dobrej úrovni**. Podľa názorov pedagogických zamestnancov sa tútori s deťmi radi pohybovali, hrali, učili a rozprávali. Najviac deťom pomáhali pri sebaobslužbe, konkrétne pri obúvaní a hygiene, adaptácii a komunikácii s pedagogickými zamestnancami. Vo výchovno-vzdelávacom procese so záujmom a na veľmi dobrej úrovni pomáhali deťom pri kreslení, maľovaní, spievaní, recitovaní, cvičení a športovaní. **Na dobrej úrovni** sa správali k deťom. Deti ochraňovali, povzbudzovali, chválili aj upokojovali. V 2. evalvácií pedagogickí zamestnanci na veľmi dobrej úrovni hodnotili, že rodičia, tútori deti viedli k slušnému správaniu, k spolupráci s inými deťmi aj k riešeniu úloh na pracovných listoch. Hodnotenie pomáhajúceho prístupu rodičov, tútorov pedagogickými zamestnancami zrejme ovplyvnili ich vzťahy a spolupráca.

Oblasti spolupráce rodičov, tútorov detí

Ďalším predsavzatím NP ŠOV bolo, že rodičia, tútori detí (1 tútor/1 dieťa) budú aktívne spolupracovať na realizácii stimulačného programu s pedagogickými zamestnancami a pri diagnostikovaní dieťaťa s odbornými zamestnancami. Mali plniť ich organizačné a výchovno-vzdelávacie usmernenia. Výsledky 1. a 2. evalvácie ukázali, že spolupráca s rodičmi, tútormi detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je

dobrá a v niektorých oblastiach až veľmi dobrá. Pedagogickí zamestnanci v evalvácií vyjadrili skúsenosti, že rodičia, tútori sa zväčša prejavovali aktívne, zapájali sa do činností pedagogických zamestnancov s deťmi, informovali sa u nich o deťoch aj im pomáhali pri dekorovaní tried. Pedagogickí zamestnanci vyzdvihli aktívnu spoluprácu tútorov pri riešení problémov detí v správaní aj vo vzájomnej spolupráci. Na dobrej úrovni s deťmi uskutočňovali aktivity zo stimulačného programu, spolupracovali s pedagogickými zamestnancami pri opisovaní ich priebehu a hodnotení výsledkov. Rodičia, tútori zväčša na dobrej informovali pedagogických zamestnancov o aktuálnom zdravotnom stave detí, o ich záujmoch, nadaní aj obľúbených činnostiach a hrách doma. **Na veľmi dobrej úrovni** pedagogickí zamestnanci hodnotili spoluprácu s rodičmi, tútormi prostredníctvom rozhovorov o pokrokoch detí, ich problémoch, domácich úlohách aj zdravom vývine detí. Indikátorov hodnotenia v tejto oblasti bolo v 1. a 2. evalvácií spolu 40. Niektoré sa zhodovali, iné boli obsahovo príbuzné alebo rozdielne. Ich variabilita umožnila poznať spôsobilosti rodičov, tútorov participovať v rôznych oblastiach spolupráce s pedagogickými zamestnancami materských škôl. Podľa získaných výsledkov evalvácie treba uznať potenciál rodičov, tútorov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v oblasti spolupráce za podmienky, že spolupráca je obojstranne prospešná, že je partnerská a tiež vzájomne poradenská, založená na sledovaní spokojnosti a napredovania dieťaťa v školskom prostredí.

Vzťah rodičov, tútorov k spolupráci

Podľa údajov možno konštatovať, že rodičia, tútori mali k deťom v neformálnom vzdelávaní veľmi dobrý vzťah a správali sa k nim priateľsky. Či je to tak aj v domácom prostredí, nebolo predmetom tejto evalvácie. Pedagogickí zamestnanci vyjadrili skúsenosti, že tútori **viac ako na dobrej úrovni** vedia dodržiavať pravidlá spolupráce, činností a plnenia si povinností v školskom prostredí. Na to, že rodičia, tútori zodpovedne nerealizovali aktivity zo stimulačného programu doma, sa pedagogickí zamestnanci poťažovali, ale celkovo túto oblasť hodnotili skoro na uspokojivej úrovni. Podľa údajov mali rodičia, tútori záujem o tom s pedagogickými zamestnancami viac hovoriť, ako úlohy s deťmi doma robiť. Tým sa potvrdil známy jav, že v rodinnej starostlivosti o dieťa v sociálne znevýhodňujúcom prostredí naďalej pretrvávajú nedostatky domáca príprava detí na plnenie si školských povinností a úloh. Iste, aj proces neformálneho vzdelávania s aktívnou a hravou výučbou rodičov, tútorov postupne presvedčal o prínosoch výchovy a vzdelávania pre ich deti a zrejme, aj pre nich osobne. Pedagogickí zamestnanci zviditeľnili názor, že záujem rodičov, tútorov o zlepšenie školskej pripravenosti ich detí je skoro až na veľmi dobrej úrovni. Napriek tomu z rôznych dôvodov nedostatočne deťom pomáhajú so školskými povinnosťami a úlohami. Tieto názory pedagogických zamestnancov potvrdili význam, prínosy aj konkrétne výsledky realizovania aktivity Neformálne vzdelávanie v NP ŠOV. Umožnila zapojenie najbližších osôb detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do výchovno-vzdelávacieho procesu,

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

aby s ním získali skúsenosti a mohli sa presvedčiť o jeho benefitoch pre svoje dieťa. Rodičia, tútori sa mohli v neformálnom vzdelávaní oboznámiť so školskými požiadavkami na deti aj na nich, s činnosťami a hrami, ktorými sa deti učia a zabávajú, so správaním sa k deťom, ktoré im napĺňa potreby a upevňuje láskyplný vzťah.

C. Optimálnosť neformálneho vzdelávania

Hodnotenie neformálneho vzdelávania

V celkovom hodnotení sa skoro väčšina pedagogických zamestnancov stotožnila s názormi, že neformálne vzdelávanie:

- zlepšuje školskú pripravenosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- celostne rozvíja osobnosť dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia
- a vyrovnáva nedostatky nepodnecovania dieťaťa v rodine.

Pedagogickí zamestnanci síce nie úplne súhlasili s názorom, že neformálne vzdelávanie motivuje rodičov k podporovaniu učenia sa svojich detí a zlepšuje ich rodičovské spôsobilosti. Skúsenosti pedagogických zamestnancov ovplyvnili ich názory, ktoré komunikovali v záverečnej evalvácií neformálneho vzdelávania. Tým zároveň potvrdili, zmysel realizovania aktivity 1.2.4 NP ŠOV. Do materských škôl sa dostali deti a ich rodičia, tútori, ktorí možno nemali bezprostredné skúsenosti s aktivitami priamo vo výučbe. Aktivita NP ŠOV potvrdila význam otvorenosti materskej školy rodičom tým, že overila, ako je možné ich zapojiť do pedagogického procesu v materskej škole a ako s nimi spolupracovať. Na druhej strane pedagogickí zamestnanci poukázali aj na limity neformálneho vzdelávania. Pedagogickí zamestnanci prevažne nesúhlasili s názorom, že v neformálnom vzdelávaní prebieha interakcia rómskych a nerómskych detí v spoločných a športových aktivitách. Podobne nesúhlasili s tvrdením, že neformálne vzdelávanie prebieha 2x2 hodiny týždenne postačuje na splnenie cieľov a úloh stimulačného programu. Z toho vyplýva požiadavka intenzívnej pedagogickej starostlivosti, výchovy a vzdelávania všetkých detí predškolského veku v materských školách. Každé dieťa by malo mať právo na predprimárne vzdelávanie. Optimálne neformálne vzdelávanie by bolo potom už komunitnou záležitosťou. V tejto dobe, keď si zákonní zástupcovia nemôžu uplatňovať toto právo svojich detí, bolo neformálne vzdelávanie v NP ŠOV pre mnohé deti určite optimálnou vzdelávacou príležitosťou.

Odporúčania pre udržateľnosť prínosov NP ŠOV

A. Zlepšenie školskej pripravenosti detí vplyvmi stimulačného programu

Predprimárne vzdelávanie všetkých detí predškolského veku, teda aj detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materských školách, aby mali rovnaké príležitosti v príprave na úspešný začiatok a priebeh výchovy a vzdelávania v 1. ročníku základnej školy.

Stimulačné programy zamerať na podnecovanie rozvoja nerovnomerne a oneskorene sa rozvíjajúcich schopností a funkcií dieťaťa, ktoré podmieňujú jeho úspešné

učenie sa spôsobnosťami dôležitým pre život aj výchovu a vzdelávanie sa v školských podmienkach.

Hry a zábavné činnosti pre rodinné podmienky detí v sociálne znevýhodňujúcom prostredí by mali reflektovať materiálne a priestorové podmienky a potenciál rodičov, aby deti neučili to, čo sa majú učiť v školskom prostredí, ale spolu sa hrali a zabávali, vytvárali si pozitívne vzťahy.

B. Spolupráca pedagogických zamestnancov s rodičmi, tuteurami

Ďalšie vzdelávanie zákonných zástupcov v oblasti dôležitých hodnôt a prístupov vo výchove a vzdelávaní detí predškolského veku nielen z pedagogickej, ale i psychologické stránky, aby si ich upevnili a ich prostredníctvom podporovali vývin a uspokojovali potreby svojich detí.

Osvetový program na presvedčanie najmä zákonných zástupcov detí z marginalizovaných rómskych komunít o význame predprimárneho vzdelávania pre deti aj rodinu a tiež o dôležitosti pravidelnej dochádzky detí do materskej školy pre ďalšiu školskú úspešnosť detí.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov o špecifikách a možnostiach spolupráce so zákonnými zástupcami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole.

Záver

Jednou z aktivít NP ŠOV v rámci neformálneho vzdelávania bolo, že odborní zamestnanci v spolupráci s pedagogickými zamestnancami zhodnotia aktuálnu rozvojovú úroveň detí a posúdia úspešnosť neformálneho vzdelávania vzhľadom k dosiahnutým výkonom detí. Táto aktivita bola východiskom evalvácie v oblasti zlepšovania školskej pripravenosti detí vplyvmi stimulačného programu a do istej miery zaručovala objektivitu hodnotiacich názorov pedagogických zamestnancov. Preto mohla byť evalvácia v tejto oblasti podrobná, zameraná na čiastkové oblasti a úrovne rozvoja osobnosti detí. V evalvácií sa tiež podarilo poznať súvislosti neformálneho vzdelávania - vzťahy jeho účastníkov, špecifiká ich správania sa, vzťahov, činností a spolupráce. Významným prínosom NP ŠOV je overenie fungovania neformálneho vzdelávania v školskej i komunitnej praxi. Za tri roky trvania NP ŠOV umožnil vysokému počtu detí a ich rodičov, tuteurov aktívnu účasť vo výchovno-vzdelávacom procese aj v prostredí materskej školy. Možno by tento proces inak ani nezažili. Iste sa v ňom inšpirovali viacerými aktivitami, ktoré môžu realizovať s deťmi doma. Aj v tom spočíva udržateľnosť aktivít projektu. Neformálne vzdelávanie iste bolo „školou“ aj pre pedagogických zamestnancov, ktorí ho realizovali. Určite majú mnoho zážitkov a skúseností. Môžu sa z nich poučiť aj sa inšpirovať do ďalšej pedagogickej práce. NP ŠOV pedagogickým zamestnancom umožnil získať skúsenosti s deťmi, rodičmi a tuteurami zo sociálne znevýhodneného prostredia, marginalizovaných rómskych komunít. Môžu ich povzbudiť k vyššej otvorenosti a ústretovosti prijímať tieto deti do materských škôl a vzdelávať ich spolu a rovnocenne s ostatnými deťmi.

INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA A STIMULÁCIA DETÍ A ŽIAKOV

Viera Šilonová, Inštitút Juraja Páleša, Katolícka univerzita Ružomberok, Bottova 15, Levoča

Vladimír Klein, Inštitút Juraja Páleša, Katolícka univerzita Ružomberok, Bottova 15, Levoča

Zámerom výskumu bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačného programu v materských školách. Hlavná výskumná otázka bola konštruovaná takto: „*Je rozdiel vo výsledkoch detí, ktoré absolvovali stimulačný program, získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami?*“

Výskum bol orientovaný na meranie efektivity stimulačného programu. Proces vyhodnocovania výsledkov vstupnej a výstupnej diagnostiky v projekte Škola otvorená všetkým (ŠOV) prebiehal nasledovne:

- obsahová analýza výstupov (výsledkov zo vstupného a výstupného depistážneho skriningového vyšetrenia),
- špecifikácia, návrh a tvorba výskumného nástroja na vyhodnotenie výsledkov zo vstupnej a výstupnej diagnostiky s akcentom na efektívnosť stimulačného programu,
- snímanie a zaznamenávanie výskumných údajov z pedagogického terénu (od odborných zamestnancov ZŠ),
- špecifikácia štatistických metód na spracovanie získaných údajov,
- analýza, grafické znázornenie a interpretácia výsledkov,
- diskusia a prezentácia záverov.

Medzi základné dokumenty potrebné k analýze získaných výsledkov Národného projektu Škola otvorená všetkým v oblasti diagnostiky a stimulácie patrili:

- Príručka Národného projektu Škola otvorená všetkým s podrobným opisom projektu (Metodicko-pedagogické centrum, 2017).
- *Manuál k depistáži* pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia (Šilonová, Klein, Arslan Šinková, 2018).
- *Manuál k stimulačnému programu* pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. (Šilonová, Klein, Arslan Šinková, 2018).
- Výsledky zo vstupného a výstupného depistážneho skriningového vyšetrenia 5 - 6 ročných sociálne znevýhodnených detí v MŠ.

Výsledky výskumu

Koncept výskumného nástroja umožnil identifikovať niekoľko kategórií, podľa ktorých sme realizovali analýzu získaných dát zo vstupnej a výstupnej depistáže sociálne znevýhodnených detí materských škôl a žiakov nultých ročníkov základných škôl zapojených do NP ŠOV. Vyšpecifikovali sme 8 kritérií, ktoré sme vybrali z výsledkov vstupnej a výstupnej depistáže s prihliadnutím na možnosť kvantitatívneho merania. Analýza výsledkov diagnostického a stimulačného procesu je uvedená v časti výsledky a diskusia podľa nasledujúcich kritérií:

Kritérium K1: Opisná štatistika výberového súboru.

Kritérium K2: Výsledky vstupnej a výstupnej depistážnej skriningovej diagnostiky a stimulácie v MŠ a ZŠ.

Kritérium K3: Rozvíjané oblasti prostredníctvom diagnostiky a stimulácie v MŠ a ZŠ.

Kritérium K4: Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie intaktných a sociálne znevýhodnených detí v MŠ.

Kritérium K5: Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie podľa pohlavia detí MŠ.

Kritérium K6: Dotazník na zisťovanie názorov odborných zamestnancov základných škôl v oblasti diagnostiky a stimulácie v MŠ.

Kritérium K7: Dotazník na zisťovanie názorov pedagogických zamestnancov materských škôl v oblasti diagnostiky a stimulácie v MŠ.

Kritérium K8: Zaškolenie detí po absolvovaní MŠ.

V oblasti **1. kritéria** sme zisťovali štatistické charakteristiky v oblasti diagnostiky a stimulácie, základné informácie o skúmanom štatistickom súbore v oblasti názorov pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov MŠ a ZŠ na diagnostický a stimulačný proces a možnosti zaškolenia detí MŠ po ukončení predprimárneho vzdelávania.

Do Národného projektu Škola otvorená všetkým sa zapojilo 50 materských škôl. Výskum bol realizovaný v 16 MŠ s počtom 227 detí a v 9 ZŠ s počtom 255 žiakov nultých ročníkov. Nízky počet zapojených MŠ do výskumu je dôsledkom nesplnenia vopred stanovených podmienok a aj ukončenia projektu a pracovných pomerov odborných zamestnancov ZŠ. Dotazníkového výskumu zameraného na zisťovanie názorov na diagnostický a stimulačný proces v MŠ a v ZŠ sa zúčastnilo 39 pedagogických zamestnancov MŠ a 13 odborných zamestnancov ZŠ. V poslednej časti sme uskutočnili výskum zameraný na zisťovanie údajov o spôsoboch zaškolenia detí MŠ po absolvovaní predprimárneho vzdelávania, do ktorého sa zapojilo 22 MŠ s počtom 489 detí.

Nosnou časťou **2. kritéria** nášho výskumu bolo vyhodnotenie výsledkov vstupnej a výstupnej depistážnej skriningovej diagnostiky a stimulácie v MŠ a ZŠ.

Najvýznamnejšie výsledky v tejto oblasti (uvádzame výberovo):

A. *Výsledky vstupnej a výstupnej depistážnej skriningovej diagnostiky a stimulácie v MŠ:*

T-testom sme merali 16 položiek, všetky boli štatisticky významné. Merané položky boli nasledovné: oblasť Deficitov čiastkových funkcií (12), Rozsah slovnej zásoby, Kategorizácia a Rozmer, množstvo, poradie. Prekvapujúcim zistením je štatisticky významné zhoršenie v položke kresba postavy. Podľa nášho názoru došlo u mnohých odborných zamestnancov k nepochopeniu spôsobu vyhodnotenia v tejto oblasti. V manuály k depistáži sú dieťaťu v položke Kresba postavy pridelené známky, ku ktorým

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

rým sú v rámci štatistického vyhodnocovania priradené body (známka 1 - najlepšia kresba = 5 bodov, známka 5 - najhoršia kresba = 0 bodov). Tento výsledok nepovažujeme za relevantný a predpokladáme, že odborní zamestnanci pri štatistickom spracovaní výsledkov diagnostiky, omylom zapisovali nie počet bodov, ale známky.

Pomocou Pearsonovho chí-kvadrát testu bolo meraných 22 oblastí, z ktorých bolo štatisticky významných 11. V oblasti správania a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže bolo sledovaných 5 položiek, z ktorých iba jedna (Nesamostatné/neisté) bola štatisticky významná. K štatisticky významnému zlepšeniu v oblasti Poznatky o sebe na výstupe došlo aj v týchto štyroch položkách: meno a priezvisko, vek, presná adresa, mená rodičov. Zo štyroch položiek oblasti Reč, jazyk, komunikácia bolo štatisticky významné zlepšenie v dvoch položkách: intenzita rečového prejavu a pochopenie inštrukcií v spisovnom jazyku. **Pozitívne hodnotíme výrazné zlepšenie v oblasti matematických schopností vo všetkých štyroch položkách - vzostupný číselný rad do 10, zostupný číselný rad do 10, určenie počtu do 10 a základné geometrické útvary.**

B. Výsledky vstupnej a výstupnej depistážnej skríningovej diagnostiky a stimulácie v nultom ročníku ZŠ.

T-testom sme merali 16 položiek, všetky boli štatisticky významné. **V oblasti Deficitov čiastkových funkcií (12 položiek) sme zaznamenali štatisticky menej chýb na výstupe vo všetkých položkách vrátane Kresby postavy.** Aj v oblastiach Rozsah slovnej zásoby, Kategorizácia a Rozmer, množstvo, poradie sme zaznamenali štatisticky menej chýb na výstupe ako na vstupe.

Pomocou Pearsonovho chí-kvadrát testu bolo meraných 22 oblastí, z ktorých 17 bolo štatisticky významných. V oblasti správania a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže bolo sledovaných 5 položiek, z ktorých boli dve (Emočne rozladené, Negativistické) štatisticky významné. V rámci individuálnej depistáže sme zaznamenali výrazné zlepšenie v troch položkách – Emočne rozladené, Negativistické, Sústredenosť a pozornosť.

K štatisticky významnému zlepšeniu v oblasti Poznatky o sebe na výstupe došlo aj vo všetkých položkách: meno a priezvisko, vek, presná adresa, mená rodičov.

Zo štyroch položiek oblasti Reč, jazyk, komunikácia bolo štatisticky významné zlepšenie vo všetkých položkách: výslovnosť, artikulácia, intenzita rečového prejavu a pochopenie inštrukcií v spisovnom jazyku.

Pozitívne hodnotíme výrazné zlepšenie v oblasti matematických schopností vo všetkých štyroch položkách - vzostupný číselný rad do 10, zostupný číselný rad do 10, určenie počtu do 10 a základné geometrické útvary.

V 3. kritériu Rozvíjané oblasti prostredníctvom diagnostiky a stimulácie v MŠ a v nultých ročníkoch ZŠ sme porovnávali výsledky detí a žiakov v jednotlivých oblastiach, ktoré boli merané T-testom a testom Pearsonov chí-kvadrát. Údaje, ktoré boli zaznamenané v depistážnych hárkoch v rámci vstupnej a výstupnej depistáže v MŠ a v nultých ročníkoch ZŠ, boli rozložené do tried

podľa rozvíjaných oblastí. **Prekvapujúco výborné výsledky dosiahli deti MŠ aj žiaci nultých ročníkov ZŠ, čoho dôkazom je významné zlepšenie u detí MŠ zo sledovaných 38 oblastí v 26 oblastiach a žiakov nultých ročníkov ZŠ z 38 meraných oblastí došlo k významnému zlepšeniu v 33.** Lepšie výsledky žiakov nultých ročníkov potvrdzujú ich opodstatnenosť v kontexte efektívnej alternatívy odloženej povinnej školskej dochádzky v MŠ.

Pre nás dôležitou sledovanou oblasťou bola *Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie intaktných a sociálne znevýhodnených detí MŠ (4. kritérium)*. V rámci porovnania individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a intaktnou populáciou v prospech detí zo SZP. Ďalším významným zistením je, že z *aspektu celkového hodnotenia výsledkov zo vstupnej a výstupnej depistáže* nedošlo k rozdielu medzi deťmi zo SZP a intaktnou populáciou v oblasti správania sa počas skupinovej aj individuálnej depistáže.

V rámci porovnania individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí zo SZP a intaktnou populáciou v prospech detí zo SZP.

Cieľom **kritéria 5** bolo komparovať výsledky diagnostiky a stimulácie podľa pohlavia detí MŠ, zistiť a porovnať, či je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat v rámci vstupnej a výstupnej depistáže. Štatistickým spracovaním sme potvrdili, že **medzi celkovými výsledkami chlapcov a dievčat vo vstupnej aj výstupnej depistáži nebol významný rozdiel.** Ani po analýze parciálnych výsledkov v oblastiach: správanie počas skupinovej a individuálnej depistáže, depistáž 1 – deficit (chyby), depistáž 2 – symptómy (body) nebol zaznamenaný **žiadny významný rozdiel.**

V kritériu K6 sme realizovali dotazníkový prieskum s cieľom zistiť a analyzovať názory odborných zamestnancov ZŠ na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom Manuálu k depistáži a Manuálu k stimulácii. V prvom dotazníku určenom pre odborných zamestnancov ZŠ sme zisťovali ich názory na depistáž a stimuláciu. Súčasťou dotazníka boli aj štyri otvorené otázky. K najvýznamnejším zisteniam a záverom patria tieto (uvádzame výberovo):

- pomoc učiteľov pri realizácii depistáže považuje za dôležitú 69,23 % odborných zamestnancov,
- za pomoc asistentov učiteľov pri realizácii depistáže sa vyjadriло 76,92 %,
- nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Manuálu k depistáži vyslovilo 76,92 % odborných zamestnancov,
- potrebu poskytovania odborného poradenstva v MŠ a rodičom detí považuje za dôležité 92,31 % opýtaných,
- kvalita Manuálu k depistáži bola hodnotená veľmi pozitívne a to vo všetkých sledovaných oblastiach: Obsahová stránka (100 %), grafická stránka (100 %), rozsah

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

manuálu (100 %), oblasť deficitov čiastkových funkcií (84,62 %), oblasť symptómov (92,31 %), primeranosť k veku diagnostikovaných detí (100 %) a využiteľnosť Manuálu k depistáži v ZŠ (100 %).

- respondenti sa vyjadrili k oblastiam, ktoré sú potrebné pre realizáciu stimulácie. Pomoc učiteľov považuje za dôležitú (92,31 %),
- respondenti vyjadrili potrebu pomoci asistentov učiteľov (76,92 %),
- nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Manuálu k stimulácii vyslovilo 92,31 % odborných zamestnancov,
- nutnosť vytvorenia stimulačného programu pre každé dieťa uviedlo 92,31 % respondentov,
- všetci respondenti vyjadrili potrebu informovať pedagógov školy aj rodičov o priebehu stimulácie,
- 84,62 % odborných zamestnancov vyjadrilo súhlas so zapojením rodičov do stimulácie ich detí,
- kvalita Manuálu k stimulácii bola hodnotená veľmi pozitívne a to vo všetkých sledovaných oblastiach: obsahová stránka (100 %), grafická stránka (100 %), rozsah manuálu (100 %), oblasť deficitov čiastkových funkcií (92,31 %), oblasť symptómov (92,31 %), primeranosť k veku diagnostikovaných detí (92,31 %) a využiteľnosť Manuálu k stimulácii v ZŠ (100 %).

V **kritérium K7** sme realizovali dotazníkový výskum s cieľom zistiť a analyzovať názory pedagogických zamestnancov MŠ na stimuláciu prostredníctvom Manuálu k depistáži a Manuálu k stimulácii. V druhom dotazníku určenom pre pedagogických zamestnancov MŠ sme zisťovali ich názory na stimuláciu. Súčasťou dotazníka boli aj tri otvorené otázky. K najvýznamnejším zisteniam a záverom patria tieto (uvádzame výberovo)

- podporu učiteľov pri stimulácii považuje za dôležitú 100 % opýtaných,
- respondenti vyjadrili nevyhnutnosť výpomoci asistentov učiteľov (97,44 %),
- nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Manuálu k stimulácii vyslovilo 71,79 % pedagogických zamestnancov,
- spoluprácu s odbornými zamestnancami ZŠ v oblasti výsledkov diagnostiky považuje za dôležitú 79,48 % pedagógov,
- 89,75 % respondentov vyjadrilo potrebu informovať pedagógov o priebehu stimulácie,
- všetci pedagogickí zamestnanci MŠ sa zhodujú v potrebe informovať rodičov o priebehu stimulácie,
- kvalita Manuálu k stimulácii bola hodnotená veľmi pozitívne a to takmer vo všetkých sledovaných oblastiach: obsahová stránka (100 %), grafická stránka (100 %), rozsah manuálu (100 %), oblasť deficitov čiastkových funkcií (100 %), oblasť symptómov (97,44 %), primeranosť k veku diagnostikovaných detí (100 %) a využiteľnosť Manuálu k stimulácii v ZŠ (100 %),
- všetci pedagogickí zamestnanci MŠ konštatovali, že Manuál k stimulácii je v súlade so štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie.

Cieľom **kritéria K8**: *Možnosti zaškolenia detí po absol-*

vovaní MŠ bolo zistiť, v akom type školy budú zaškolené deti MŠ, ktoré v školskom roku 2018/2019 ukončili predprimárne vzdelávanie a absolvovali stimulačný program. Prieskum bol realizovaný v 50 materských školách zapojených do NP PRIM, ktorým bola zaslaná tabuľka na vyplnenie. Návratnosť bola 44 %. Z celkového počtu 489 detí bolo zapísaných do 1. ročníka 391 detí (79,96 %), do nultého ročníka 22 detí (4,49 %) a detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou bolo 76 (15,54 %). Zo 489 detí absolvovalo stimulačný program 246 (50,30 %). Z celkového počtu 246 stimulovaných detí bolo zapísaných do 1. ročníka 198 (80,9 %), do nultého ročníka 10 detí (4,06 %) a detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou bolo 38 (15,44 %).

Realizovaným výskumom sme zistili, že deti po absolvovaní predprimárneho vzdelávania sú zaškolené predovšetkým v hlavnom vzdelávacom prúde v bežných základných školách. Do systému špeciálneho školstva (ŠZŠ, špeciálna trieda ZŠ) nebolo zaradené ani jedno dieťa MŠ. Považujeme to za pozitívny trend v procese zavádzania inkluzívneho spôsobu vzdelávania, čo je v súlade aj s filozofiou NP ŠOV.

Závbery a odporúčania

Hlavným cieľom výskumu bolo vyhodnotiť výsledky evalvácie v oblasti orientačnej diagnostiky a následnej stimulácie sociálne znevýhodnených 5 - 6 ročných detí vybraných materských a žiakov nultých ročníkov základných škôl. Uvedený záver možno zovšeobecniť len v rámci zámerného výberu materských a základných škôl, ktorý podliehal výberu kritériálnych znakov relevantných k výskumu, resp. k jednej z hlavných otázok evalvácie viažucej sa na štatistickú významnosť rozdielov medzi vstupným depistážnym skríningovým (orientačným) vyšetrením a medzi výstupným depistážnym skríningovým vyšetrením.

Na základe uvedenej miery zovšeobecnienia môžeme formulovať nasledovný záver:

Deti vybraných materských škôl a základných škôl celkovo dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnom depistážnom orientačnom vyšetrení ako vo vstupnej depistáži. Taktiež aj parciálne vyhodnotenie podľa stimulovaných oblastí ukázalo, že deti a žiaci zo zapojených materských a základných škôl do výskumu dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnom depistážnom meraní v porovnaní s výsledkami vstupnej depistáže.

Celková úspešnosť detí materských škôl predstavuje 66,66 % a žiakov nultých ročníkov základných škôl je vyššia o viac ako 10 %, t.j. 77,27 %-tné zlepšenie (26 oblastí z 39).

Výsledky výskumu jednoznačne potvrdzujú význam depistážnej orientačnej diagnostiky a následnej stimulácie 5 - 6 ročných detí a žiakov nultých ročníkov v prostredí

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

materských a základných škôl. Z toho vyplýva, že väčšinový školský systém musí prijať inkluzívnu orientáciu ako efektívny spôsob edukácie a socializácie detí a žiakov tým, že bude:

- realizovať depistážne skriningové vyšetrenie a následnú stimuláciu u 3 - 4 ročných detí, **podľa Depistážno-stimulačného programu (Šilonová, Klein, Arslan Šinková, 2019)**,
- eliminovať diskriminačné postoje,
- vytvárať ústretové komunity,
- budovať inkluzívnu spoločnosť,
- dosahovať spoločné vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu (Šilonová, Klein, 2018c),
- personálne posilniť pozície odborných zamestnancov v materských a základných školách (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ a pod.),

- vytvoriť jednotný poradenský systém – „systém jedných dverí“ zlučením centier výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP - centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a ČŠPP - centra špeciálno-pedagogického poradenstva),
- legislatívne zakotviť, aby centrá výchovného poradenstva a prevencie pri podozrení na duševnú zaostalosť (ako diagnóza v rámci MKCH10) odporúčali zákonnému zástupcovi, aby dieťa (žiak) absolvovalo aj diagnostické lekárske (psychiatrické/neurologické) vyšetrenie v dôsledku nutnosti zabezpečenia klinického potvrdenia zdravotného znevýhodnenia postihnutia dieťaťa. Dieťa (žiak) bude mať vydané odporúčanie na vzdelávanie ako dieťa (žiak) s mentálnym postihnutím - ľahkou duševnou zaostalosťou až po potvrdení tejto diagnózy detským psychiatrom (Šilonová, Klein, 2018c).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ŠILONOVÁ, V. a V. KLEIN, 2018. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: VERBUM KU. ISBN 978-80-561-0262-6.
- ŠILONOVÁ, V., V. KLEIN a P. A. ŠINKOVÁ, 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 978-80-565-1434-4.
- ŠILONOVÁ, V., V. KLEIN a P. A. ŠINKOVÁ, 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 978-80-565-1432-0.
- ŠILONOVÁ, V., V. KLEIN a P. A. ŠINKOVÁ, 2019. *Depistážno-stimulačný program pre 3 - 4 ročné deti v materskej škole*. [online]. [cit. 2019-05-24]. Dostupné na internete: <https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Depistazno-stimulacny%20program_3_pracovna_verzia.pdf>.

KOUČING SMERUJE DO ŠKÔL (3. ČASŤ)

Slávka Džačovská, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Príspevok ponúka náhľad na možnosti implementácie koučingu do škôl s cieľom akcentovať jeho možné prínosy ako pre manažment škôl, tak pre zamestnancov školy a tiež aj pre samotných klientov školy. V centre pozornosti je samotný obsah a rozsah pojmu koučing, aj pojmy s ním súvisiace, s poukázaním na jeho možný potenciál v rámci činností v školách.

Kľúčové slová: koučing, kouč, klient, koučovací rozhovor, škola, manažment školy.

Úvod

V predchádzajúcich častiach sme svoju pozornosť zacielenili na samotný pojem koučing a pojmy s ním úzko spojené - kouč, koučovací rozhovor, klient, aj na prokrastináciu a jej kontextovú konjukciu s koučingom. V tejto časti preto svoju pozornosť zameriame na postavenie a úlohu manažmentu súčasnej školy v kontexte koučingu. Manažér v súčasnej škole by mal vedieť, že poznanie a efektívne využívanie potenciálu koučingu, jeho nástrojov je jednou z možností, ako jednak pre seba samotného, ale aj pre svojich zamestnancov nachádzať cestu na rozvoj v osobnom i v profesionálnom živote. Je to výborná príležitosť, ako porozumieť sebe samému, aj osobnosti druhých, spoznať motívy, ciele správania sa. Naučiť sa prakticky riešiť vznikajúce, existujúce, či potenciálne problémy. Efektívnou komunikáciou je tak možné zmeniť svoj život, dokonca úplne korigovať hodnotový i postojuvý systém, čím je možné svoj život a životy iných obohatiť.

Manažment súčasnej školy a jeho kontextová konjukcia s koučingom

V súčasnej dobe sú na pracovníkov vo všetkých

sférach kladené a neustále narastajúce požiadavky na to, aby podávali požadované pracovné výkony, a to plnohodnotne a efektívne, školu a jej zamestnancov nevynímajúc. Okrem toho nás naše sociálne roly nútia podľa toho riadiť svoj čas, seba samého, ba dokonca i svoje okolie. Z toho vyplýva potreba naučiť sa také zručnosti, ktoré nám umožnia organizovať svoj pracovný a súkromný čas spôsobom vedúcim k dosiahnutiu uspokojenia v konkrétnych oblastiach života. V rámci manažmentu školy to koučing jednoznačne umožňuje, ak budeme školu vnímať ako organizáciu so zamestnancami a klientmi. Výsledky rôznych štúdií poukazujú na to, že koučing uplatňovaný v organizácii vnáša výrazný prínos, a to predovšetkým v oblastiach, ako je zvýšenie samotnej angažovanosti a účasti zamestnancov, najmä v oblasti úrovne ich spokojnosti so svojou prácou, s podávanými výkonomi, ako aj s pracovnou morálkou, čo vedie k vzájomnej spolupráci a tímovej práci v organizácii. Ako zásadné je takisto zistenie, že koučing posilňuje potenciál samotných jedincov, ich snahu neustále sa rozvíjať a učiť (Podaná, 2012). Vo výsledkoch prieskumu, ktorý realizoval PricewaterhouseCoopers pre ICF (International Coach

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

Federation, 2009) sa uvádza, že zamestnanci, ktorí už majú svoje skúsenosti s koučingom, sú v danej organizácii oveľa spokojnejší, pretože sa vnímajú, ako oveľa viac podporovaní danou organizáciou, cítia sa byť viac jej súčasťou a sú k nej omnoho lojálnejší. Na úrovni celej organizácie sa koučing v dlhodobom trende výrazným spôsobom podpísal pod zníženie fluktuácie zamestnancov, zvýšením postavenia kľúčových pracovníkov, ako aj zlepšením spokojnosti ostatných zamestnancov. Väčšina respondentov (82,7 %), ktorí mali skúsenosti s profesionálnym koučingom, hodnotila svoju veľkú spokojnosť s jeho absolvovaním a dokonca až 96,2 % respondentov uviedlo, že by za rovnakých podmienok určite opäť využili možnosť absolvovania koučingu. Tento vysoký výsledok hodnotenia prínosu koučingu v danej organizácii koreluje s významným návratom celkových investícií, jednak organizácií ako aj jednotlivcov, ktorí koučing využívajú. (Haberleitner, Deistler, Ungvari, 2009).

Zo zorného uhla manažmentu školy akcentujeme názor Fleminga a Taylora (2005), že jedným z cieľov samotného koučovania môže byť predovšetkým zlepšovanie výkonnosti jednotlivcov v tej oblasti, v ktorej robia. To značí, aby boli neustále schopní sa čo najlepšie a najrýchlejšie prispôbiť zmenám, ktoré sa v spoločnosti dejú a ktorých sú súčasťou, na čo je nevyhnutné celoživotné učenie, ktoré je aj neodmysliteľnou súčasťou samotného koučovania. Práve vďaka samotnému učeniu je možné dosahovať ciele, ktoré sa počas procesu koučingu stanovili.

V súčasnosti sa v škole výrazne zvyšujú nároky na prácu pedagogického zamestnanca, čo môže viesť až k situácii, ktorú označujeme ako prejavy syndrómu vyhorenia. Tieto sú veľmi dobre identifikovateľné a tiež sa odrážajú v psychickej, zdravotnej, hodnotovej a následne aj v ekonomickej oblasti. Učiteľ, ktorý vyhorí, nemôže fungovať podľa požadovaných profesijných štandardov, ani suverénne využívať, či rozvíjať získané profesijné kompetencie.

Spillerová (2016) poukazuje na to, že väčšina ľudí má v sebe brzdy spôsobujúce, že vzniká významný rozdiel medzi tým, čo môže dokázať (potenciál), na čo hovorovo povedané „má“ a čo aktuálne robí (aktuálny výkon alebo správanie). Koučing pomáha účinne odstraňovať tieto brzdy v našom myslení, v pohľade na seba či obklopujúcu realitu. Činnosť pedagogického zamestnanca realizovaná v edukačnej praxi sa v súčasnosti borí s mnohými problémami, ktorých kauzálnosť tkvie práve v takýchto osobnostných bariérach. Pri ich eliminácii môže práve koučing byť účinným nástrojom na rozvoj človeka, čím sa vytvorí časopriestor pre potenciál koučingu vytvoriť si želanú budúcnosť a smerovať k nej, tak ako to vo svojich dielach prezentoval jeden z „teoretikov koučingu“ Whitmoor (2009). Manažér v školskom prostredí, využívajúci potenciál koučingu, aj v tejto oblasti nachádza priestor na to, aby otvárajúc nové zorné polia posilnil a posilňoval svoj tím, každého člena v ňom, v schopnosti zvládať náročné pracovné výzvy, veriť si a prezentovať

svoju profesionalitu.

Berúc do úvahy aspekt kohézie koučingu a manažmentu školy vyzdvihujeme ešte jednu polohu koučingu, a to ako nástroja kolegiálnej evalvácie v podobe inovatívnej verzie tvorby kreatívneho priestoru pre zamestnancov školy, v čom vidíme realizáciu možností akceptácie a zvládnutia výziev, ktoré prichádzajú a sú spojené s reformou školstva a následne i reformou školy. Ide kreovanie alternatívy zvyšovania úrovne kvality škôl a školských zariadení, ak budeme školu vnímať ako organizáciu. Výskumy, ktoré sa sústredili na reciprocitu koučingu, čo je tiež neodmysliteľnou súčasťou pohľadu na koučing z pozície školského manažmentu, túto možnosť potvrdzujú. Ilustratívnym príkladom sú publikované výsledky štúdie Manchester Consulting Group poukazujúcej na návratnosť investícií do koučingu - takmer 60 %. Odrazilo na to úrovni zlepšenia vzťahov, a to až v 77 %, v 40 % došlo k zlepšeniu kvality výkonov u zamestnancov, a čo je viditeľné - až 67 % zlepšenie tímovej práce a 91 % zlepšenie spokojnosti v práci u zamestnancov (Bond, Seneque, 2013). Toto sú informácie podčiarkujúce potrebu implementácie koučingu do škôl predpokladajúc pritom, že škola funguje ako organizácia so svojim manažmentom, zamestnancami a klientmi.

Je potrebné ešte poukázať na jednu polohu koučingu v škole, a to možnosť, že manažér školy, najčastejšie riaditeľ, alebo iný zamestnanec manažmentu školy, je v pozícii samotného kouča. Ako „moderná“ vlna podoby manažovania kolektívu a podoby súčasť školského manažmentu je mnohokrát v tvare natískajúcej sa formy vyvíjajúcej z rozličných webových portálov či printových zdrojov. Tu je namieste byť nanajvýš opatrným, pretože skôr ako túto pozíciu manažér školy, či riaditeľ školy, zaujme, mal by vopred zvážiť, či má, okrem samotného chcenia byť koučom vlastného kolektívu, aj potenciál naplniť nároky na podobu kvalitného kouča. Do pozornosti dávame takémuto potenciálnemu koučovi konfrontáciu jeho osobnostného potenciálu s požiadavkami na vlastnosti dobrého kouča berúc na zreteľ ich explicitné vymedzenie v odbornej literatúre. Ilustratívne uvádzame nami selektované vymedzenia Palána a Bircha - „Osobnostný potenciál človeka je štruktúrovaný súbor dispozícií a predpokladov človeka k výkonu činností. Zložky ľudského potenciálu bývajú členené následne: potenciál zdatnostný, kvalifikačný, hodnotovo orientačný, socializačný a kreatívny. Kvalita a kvantita ľudského potenciálu býva považovaná za základnú zložku spoločenského bohatstva.“ (Palán, 2002, s. 40). Vlastnosti plnohodnotného kouča, ktoré formuluje Birch (2005):

- ochota zostať v úzadí,
- schopnosť neustále sa zdokonaľovať k lepšiemu,
- dostatočná dôvera v seba samého ak ľuďom,
- silný záujem pomoci ľuďom k dosiahnutiu ich úspechu,
- dostatočné životné a pracovné skúsenosti,
- vysoká emocionálna inteligencia a mnohé iné.

Ak sa teda škola, rozumej manažment školy, rozhodne pre implementáciu koučingu do osobnostného a profesijného rozvoja zamestnancov, je potrebné si uvedomiť,

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

aby šlo o implementáciu koučingu pre všetkých zamestnancov, pretože koučing nemôže existovať izolovane. Navrhujeme teda, aby vedenie školy spolu so školským manažmentom premyslelo a pripravilo úplne novú personálnu stratégiu smerujúcu zdola nahor. To značí prvotne realizovať dôkladnú identifikáciu a analýzu potrieb zamestnancov. Ich zisťovaním u zamestnancov je umožnené, aby pocítili, že sú pre školu dôležití a ich názory môžu byť prínosné pri tvorbe stratégie školy, čo im následne umožní sa lepšie s novou stratégiou stotožniť a prijať ju po tom, ako ju vedenie školy vypracuje. Následne sa to jednoznačne odrazí v lepších výkonoch zamestnancov, a takisto aj pri dosahovaní cieľov stratégie. Inak povedané je potrebné zviditeľniť, čo chce škola ako celok dosahovať, akú úlohu pri tom zohrávajú a zohrajú jednotliví zamestnanci, čo presne sa od nich očakáva. Pre každého člena školského manažmentu by mali byť v mysli pri implementácii koučingu do škôl štyri základné aspekty:

- prvým je akceptácia postulátu, že ak niečo v škole nefunguje, ako má, je potrebné začať hľadať príčiny najprv u seba, ako u manažéra, ktorý by mal demonštrovať požadované správanie a hodnoty, tie, ktoré očakáva od zamestnancov;

- druhým je jeden zo zákonov fungovania firiem, čo platí aj pre školu, ktorý uvádza Spillerová (2018): spoločnosť/firma (v našom prípade škola) dokáže dodávať zákazníkov (v našom prípade žiakovi, rodičom a iným klientom školy) kvalitu len do takej miery, akú ju jej zamestnanci zažívajú vnútri spoločnosti/firmy (v našom prípade školy) v kvalite vzťahov a prístupe manažmentu, čiže, ak má byť na konci úspešný a spokojný odchovanec školy, na začiatku musí byť objavovaniu otvorený manažérsky kvalitne vybavený riaditeľ školy;
- tretím je plné uvedomenie si toho, že koučing nie je mentoring a nie je ani manažment, má vlastné princípy a atribúty; a jednoznačne, nie je „všeliekom“ a funguje na princípe dobrovoľnosti, otvorenosti a korektnosti;
- tretím je viera, a to viera v to, že ľudia, ktorých manažujú, majú potenciál rastu a môžu sa zlepšovať, ako jednotlivci, tak aj ako kolektív;
- piatym je bazálna platforma koučingu, a síce, že ide o úžasný nástroj, cestu, podobu toho, aby ľudia naplno mohli využiť svoju jedinečnosť, prezentovali zo seba to najlepšie, čo v nich je, čo sa napokon odrazí v podobe naplnenia vízie a poslania svojej školy, a najmä postupného preberania zodpovednosti za to, čo a ako robia, i za výsledky svojej činnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BIRCH, P., 2005. *Koučování*. Brno: CP Books. ISBN 80-251-0581-4
- BOND, Ch. a M. SENEQUE, M., 2013. *Journal of Management Development*. ISSN 0262-1711
- FLEMING, I. a A. TAYLOR, 2005. *Koučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-009-7
- HABERLEITNER, E., E. DEISTLER a R. UNGVARI, 2009. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2654-0
- ICF. [cit. 2019-11-06]. Dostupné z: <https://issuu.com/internationalcoachfederation/docs/2009-icf-annualreport>
- PALÁN, Z., 2002. *Ľudské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7
- PODANÁ, R., 2012. *Koučování pro manažery, aneb, Všichni mají potřebné zdroje pro své cíle*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4519-0
- SPILLEROVÁ, D., Koučing může otvárať cestu k zmene školstva. [cit. 2019-10-28]. Dostupné z: <http://www.adda.sk/koucing-moze-otvarat-cestu-zmene-skolsktva/>
- WHITMORE, J., 2009. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-209-3

Summary: The article focuses on the basic concepts related to coaching – coaching, coach, client, coaching interview. The focus is still on finding the answer to the question of whether coaching has its place in schools and in what form. Typically its place in managerial skills is mentioned, which is the most common usage. The aim of several parts of the article is, in particular, to emphasize its potential for everybody in the school, taking into account the need for changes in the current school.

RÓMSKE VZDELÁVACIE CENTRUM PREŠOV

ROCEPO – rómske vzdelávacie centrum je integrálnou súčasťou MPC, regionálneho pracoviska v Prešove. V súlade s cieľom projektu PHARE SR-99 05-02 Program tolerancie voči menšinám na zlepšenie postavenia národnostných menšín (s osobitým zreteľom a so zohľadnením špecifických potrieb a podmienok rómskej národnostnej menšiny), bolo založené na základe listu generálneho riaditeľa sekcie medzinárodnej spolupráce a európskej integrácie, sektorového riaditeľa PHARE MŠ SR č. 4997/2001 – 82 zo dňa 04.12.2001 a má celoslovenskú pôsobnosť.

V oblasti vzdelávania ROCEPO realizovalo a realizuje vzdelávacie programy pre pedagogických zamestnancov pracujúcich so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Od roku 2003 do 2010 sa v tomto vzdelávacom

zariadení pripravovali v rámci špecializačného kvalifikačného štúdia asistenti učiteľa, následne do roku 2015 v kvalifikačnom vzdelávaní pre pedagogických asistentov a vychovávateľov (583 absolventov). Pracuje v ňom päť učiteľov profesijného rozvoja.

V rámci vzdelávacej činnosti sa ROCEPO podieľa na tvorbe metodických materiálov pre pedagogických zamestnancov pracujúcich so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunit, so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mnohé z týchto materiálov boli vytvorené v rámci spolupráce v medzinárodných projektoch (PHARE - 2002, Poďme spolu do školy – 2010 - spolupráca s rómskym edukačným fondom REF).

Zamestnanci ROCEPO sa aktívne podieľali na príprave

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

projektu **Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (MRK I.)** a **Škola otvorená všetkým (ŠOV)**. ROCEPO bolo jedným z garantov projektov a autorom a garantom vzdelávacích programov v rámci spomínaných projektov.

ROCEPO realizuje celoslovenský výskum O postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia vo výchovno-vzdelávacom systéme Slovenskej republiky (2003, 2005, 2007, 2009, 2012, 2015, 2018 a komparácia rokov 2009 a 2012, 2015). Všetky prieskumy boli zamerané na zisťovanie úrovne žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v oblasti ich výchovno-vzdelávacích výsledkov, dochádzky, správania, prechodu na stredné školy, ich podielu v špeciálnych a špecializovaných triedach. V neposlednom rade aj v oblasti vplyvu pôsobenia pedagogických asistentov v súvislosti so zlepšovaním

kvality výchovno-vzdelávacieho procesu a zavádzaním celodenného výchovného systému.

V súčasnom období ROCEPO realizuje výskum v oblasti zavádzania prvkov modelu inkluzívneho vzdelávania a desegregácie vo vybraných školách v rámci celého Slovenska prostredníctvom fókus rozhovorov. Výstupom pilotného výskumu je záverečná správa a odporúčania pre prax v spomínanej oblasti a ďalší výskum s rozšíreným počtom škôl na území celého Slovenska. S výskumnou činnosťou priamo súvisí odborná-metodická činnosť priamo v školách.

Okrem spomínaného výskumu ROCEPO pravidelne organizuje odborné semináre, metodické dni a workshopy zamerané na metodicko-odbornú pomoc pedagogickým a odborným zamestnancom pracujúcim so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít.

Vážení čitatelia a prispievatelia!

*Ťprímne Vám ďakujeme za spoluprácu,
podporu a prejavení priazeň v roku 2019.*

*Želáme Vám
veľa krásnych chvíľ prežitých
v príjemnej atmosfére Vianoc
a v novom roku 2020
veľa radostných dní,
mnoho chuti do práce
a pevné zdravie.
Súčasne sa tešíme na
ďalšiu spoluprácu.*

Vaša redakcia



I. Rafaj: Krehká kráska

INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

Pedagogickí a odborní zamestnanci regionálneho školstva majú už nejaký čas k dispozícii nový portál MPC. Na tomto portáli sú užívateľom k dispozícii informácie o činnosti MPC, ktoré sú prístupné aj neregistrovanému užívateľovi. Po registrácii sú užívateľovi sprístupnené aj možnosti prihlásiť sa na vzdelávanie, požiadať o atestáciu a vidieť ďalšie informácie, ktoré sa týkajú priebehu vzdelávania, pozvánok a podobne.

Vzhľadom na GDPR aj množstvo spamu (ktorý chodí do mailových schránok, keď robot vyhledá zverejnenú e-mailovú adresu) sú informácie o zamestnancoch MPC zverejnené v obmedzenom režime. Po prvýkrát je potrebné zamestnanca MPC kontaktovať cez portál, v časti Verejnosť, Zoznam zamestnancov, kde nájdete pri každej osobe link na kontaktovanie e-mailom. V takomto prípade si vás dovoľujeme požiadať, aby ste v e-mailoch vždy uviedli aj vaše meno a priezvisko a školu, na ktorej pracujete, vrátane jej adresy (ide o vizitku, ktorá nám pomôže pri hľadaní riešenia a ďalšej komunikácii). Táto informácia je pre nás dôležitá aj preto, že niektoré e-mailové adresy neobsahujú meno a priezvisko a keď sa kontaktujúci do textu nepodpíše, my nevieme, s kým komunikujeme.

V časti **Verejnosť** nájdete užívateľ aj pokyny na požiadanie o vydanie duplikátov osvedčení a vzory tlačív na iný termín ukončenia vzdelávania a žiadosť o opravnú atestačnú skúšku.

V časti **Vzdelávanie** môže užívateľ nájsť informácie:

1. o ponuke akreditovaných vzdelávacích programov MPC na konkrétny školský rok, prípadne o jej doplnení (toto doplnenie sa zväčša uskutočňuje v mesiacoch november – december),
2. o ponuke seminárov a konferencií, ktoré sú na portál dopĺňané v trojmesačných intervaloch (na každý kvartál kalendárneho roka) a sú aktualizované podľa tém, ktoré sú v danom roku považované za dôležité, či už vyplývajúce z historických udalostí alebo iných zaujímavých tém.

V rovnakej časti nájdete aj:

1. publikácie vydané MPC v elektronickej podobe v ich kompletnom znení,
2. všetky vydania časopisu Pedagogické rozhľady od vzniku časopisu (zdigitalizovali sme aj tie, ktoré vznikli v čase, keď bol Internet ešte pre bežného užívateľa menej dostupný),
3. aktuálne vydanie časopisu BIGECHE, predchádzajúce čísla budú postupne doplnené,
4. zborníky z konferencií, ktoré MPC od vzniku portálu realizuje.

V časti **Atestácie** nájdete žiadateľ všetky potrebné informácie k požiadaniu a vykonaniu atestácie v MPC. Pre účely atestácie je dôležité správne vyplnenie všetkých údajov v žiadosti, ktoré sú dôležité pre rozhodovanie MPC.

Posledná časť portálu je venovaná národným aj medzinárodným projektom, ktoré MPC realizovalo a v súčasnosti realizuje. Užívateľ v tejto časti nájdete aj link na stránku BEZPRE (BEZPEČNOSŤ A PREVENCIA V ŠKOLÁCH) a informácie a materiály z činnosti ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov, s celoslovenskou pôsobnosťou).

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690
Bibliografické odkazy z roku 2012

Z obsahu:

Elena Cinová, Jana Medvecová, Marcel Kurty, Eva Suchožová, Viera Šándorová ...1
Výsledky pilotného výskumu pod názvom
„Inkluzívny model vzdelávania a desegregácia vo vybraných školách a školských zariadeniach“
The results of the pilot research entitled
“Inclusive education model and desegregation in selected schools and school facilities”

Emil Komárik ...3
V najlepšom záujme dieťaťa - Desegregačné plány škôl
In the best interest of the child – school desegregation plans

Ladislav Alberty ...7
Pripravenosť škôl na inkluzívne vzdelávanie zapojených do NP ŠOV
Preparedness of schools for inclusive education involved
in the National project School open to everyone

Emil Komárik ...10
Škola otvorená všetkým očami riaditeľov
School open to everyone from the perspective of headteachers

Alica Petrasová ...11
Evalvácia problémov spolupráce členov inkluzívneho tímu
na základnej škole a efektov vzdelávacieho programu
Evaluation of problems concerning cooperation among inclusive team
members in primary school and effects of educational program

Miron Zelina ...13
Záverečná evalvačná správa „Učiteľky 1. ročníka ZŠ“ v NP ŠOV
Final evaluation report of the “first grade primary teacher”
in the National project School open to everyone

Milena Lipnická ...17
Výsledky evalvácie podmienok inkluzívneho modelu vzdelávania
v materských školách zapojených do NP ŠOV
Evaluation results of the conditions of inclusive education model
in kindergartens involved in the National project School open to everyone

Milena Lipnická ...20
Výsledky evalvácie neformálneho vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia
Evaluation results of non-formal education of children from socially disadvantaged environment

Viera Šilonová, Vladimír Klein ...25
Inkluzívna diagnostika a stimulácia detí a žiakov
Inclusive diagnostics and stimulation of children and pupils

Slávka Džáčovská ...28
Koučing smeruje do škôl (3. časť)
Coaching is heading for schools (part 3)

Rómske vzdelávacie centrum Prešov ...30
Roma educational centre Prešov