



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

Milena Lipnická

Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole

Obsah

Úvod.....	3
<i>Vízia alebo kam smerujeme</i>	
1 Inkluzívna pedagogika.....	4
1.1 Inklúzia.....	5
1.2 Inklúzia ako európsky trend.....	7
2 Inkluzívna materská škola – materská škola pre všetky deti.....	10
2.1 Humanizmus ako podstata inkluzívnej materskej školy.....	11
2.2 Inkluzívna materská škola – inštitúcia celostného aj špeciálneho rozvoja osobnosti dieťaťa.....	17
2.3 Tímová participácia v inkluzívnej materskej škole.....	15
3 Inkluzívna edukácia.....	18
3.1 Osobnostne orientovaná inkluzívna edukácia.....	19
3.2 Princípy inkluzívnej edukácie.....	22
3.3 Ciele inkluzívnej edukácie.....	23
3.4 Proces inkluzívnej edukácie.....	24
<i>Realita alebo kde sa nachádzame</i>	
4 Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	27
4.1 Podmienky predprimárneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.....	29
4.2 Individuálny výchovno-vzdelávací program.....	35
5 Predprimárne vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením.....	38
6 Predprimárne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.....	41
7 Predprimárne vzdelávanie detí s nadaním.....	44
Záver.....	47
Literatúra.....	48
Príloha – Dotazník o humanizácii materskej školy.....	53

ÚVOD

Ako špeciálny pedagóg (už bývalého detského integračného centra) som vnímala a riešila problematiku spoločnej výchovy a vzdelávania detí, o ktorej píšem v tejto knihe. Zažívala som ju v 90. rokoch minulého storočia, keď myšlienky integrácie začali naberať praktickú podobu. Keďže boli legislatívne podporované, školy zaväzovali k vytváraniu podmienok na začlenenie detí s postihnutím. Pre niektoré školy to bol štart k integračným premenám, ktoré zasahovali samotných pedagógov aj zriaďovateľov. Vo všeobecnosti možno povedať, že išlo skôr o prekonávanie obáv, neistoty, či uspokojia špeciálne potreby detí. Vyzdvihovanie nevyhnutných podmienok, ktoré bolo potrebné zabezpečiť, situáciu komplikovalo, pretože financie materských škôl boli (a stále sú) limitované. Ak o tejto potrebe nebol presvedčený zriaďovateľ, ktorý mohol materské školy finančne podporiť, zvýhodniť, materské školy buď integráciu odmietali, alebo hľadali iné zdroje pomoci. Vo všeobecnosti možno povedať, že bariéry prekonávali nielen deti a ich rodičia, ale aj ochotní riaditelia a učitelia, ktorí im chceli pomáhať. Iní zas argumentovali špeciálnymi školami a odborníkmi pripravenými poskytovať lepšiu starostlivosť. Polemiky a konfrontácie boli prirodzené, pretože išlo o novú situáciu, na ktorú neboli učitelia ani zriaďovatelia dostatočne pripravení, boli bez významnejších a dlhodobějších skúseností.

Dvadsaťročné integračné úsilie materských škôl prinieslo pedagógom aj zriaďovateľom konkrétne skúsenosti a kompetencie na realizáciu špeciálnej edukácie v intaktnej majorite. Počas tohto obdobia sa problematika stala nielen súčasťou prípravy budúcich učiteľov, ale aj predmetom kontinuálneho vzdelávania učiteľov z praxe. Stále nové skúsenosti (výskumné aj praktické) podnecujú prehodnocovanie aktuálneho stavu a reformovanie myslenia zainteresovaných odborníkov v pedagogike aj špeciálnej pedagogike. Tiež vedomie rodičov pri presadzovaní práv svojich detí a globálne prístupy k ľudským hodnotám spôsobujú približovanie vzdelávania k podmienkam bežného života ľudí, ktorý je typický rozmanitosťou (jedinečnosťou a výnimočnosťou) jednotlivcov kooperujúcich v užšom alebo širšom spoločensťve.

Cieľom publikácie je priblížiť obsah vysvetľovania a praktického uskutočňovania inklúzie a inkluzívnej edukácie v materskej škole v ideálnej aj reálnej podobe. Analytický prístup v teórii a školskej politike má čitateľov inšpirovať k zaujímaniu vlastných postojov, sebareflexii na základe doterajších vedomostí, praktických skúseností aj osobnostných vlastností. Mojm príaním je, aby texty inšpirovali pedagógov a iné zainteresované subjekty ku kritickému uvažovaniu o súčasnosti aj perspektívach spoločnej edukácie jedinečných osobností detí vrátane nachádzania možností uspokojovania ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb v podmienkach bežnej materskej školy. Z tohto hľadiska môže existovať mnoho názorov a prístupov, ktoré je potrebné v diskusiách analyzovať, porovnávať a zovšeobecňovať na zdokonaľovanie predprimárneho vzdelávania a inkluzívnych kompetencií detí aj ich učiteľov.

Vízia alebo kam smerujeme

1 INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA

„Nie je nič nespravodlivejšie ako rovnaké zaobchádzanie s nerovnakými ľuďmi.“

(americký psychológ P. F. Brandwein podľa Opravilovej, 1998, s. 29)

Inkluzívna pedagogika je novo sa rozvíjajúcou pedagogickou disciplínou v súlade s trendom inklúzie ako filozofie, teórie aj didaktiky spoločnej výchovy a vzdelávania (ďalej edukácie) intaktných osôb a osôb, ktoré societa alebo vzdelávací systém selektuje, vydeľuje ako špeciálne skupiny, osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V minulom storočí sa emancipovali viaceré poddisciplíny špeciálnej pedagogiky, ktoré mali tendencie úzkej špecializácie na jednotlivé skupiny osôb s postihnutím, narušením, ohrozením. Na začiatku 21. storočia sa situácia izolovaného – špeciálneho prístupu postupne mení. Poddisciplíny špeciálnej pedagogiky sa obsahovo prenikajú v podobe inkluzívnej pedagogiky, t. j. navracajú sa, integrujú do pedagogiky, čo neznamena, že sa eliminuje ich význam alebo že prípadne zaniknú. Corbetová (podľa Lechta, 2010) inkluzívnu pedagogiku považuje za interdisciplinárnu a spojovaciú (prienikovú) pedagogiku viacerých, nielen pedagogických disciplín.

Inkluzívna pedagogika sa zaoberá podmienkami, možnosťami a procesmi efektívnej a optimálnej edukácie osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnej realite individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb všetkých zúčastnených v celoživotnom vzdelávaní a to nielen v školskom systéme. Preto sa jej poznanie implementuje napr. do predškolskej pedagogiky, pedagogiky voľného času, sociálnej pedagogiky, andragogiky, kde má široké uplatnenie.

Inkluzívna pedagogika je dôsledkom antropologických prístupov v chápaní človeka a jeho hodnoty a tiež celoeurópskych politických požiadaviek (inkluzívnej spoločnosti) na rešpektovanie práva človeka na rovnosť príležitostí na sebarealizáciu. Preto nikto nesmie byť znevýhodnený. Osobnosť každého človeka je potrebné v maximálnej miere rozvíjať vo všetkých, jemu vlastných dimenziách osobnosti (Kudláčková, 2010). Zástancovia inkluzívnej pedagogiky vo vedecko-výskumnom bádani a pri teoretizovaní o inklúzii tiež vychádzajú z rôznorodosti kultúrneho, jazykového aj sociálneho prostredia, ktoré je prirodzenou súčasťou širšieho či užšieho spoločenstva ľudí.

Východiská inkluzívnej pedagogiky rozpracoval Feuser (2001) na báze štyroch princípov:

- **Princíp regionalizácie**

Všetci by mali navštevovať materskú a základnú školu v mieste svojho bydliska. V jej podmienkach treba zabezpečiť adekvátne formy pomoci a vedenia detí.

- **Princíp decentralizácie**

Garantovať materiálne a personálne podmienky pre inkluzívnu edukáciu priamo v školských triedach. Vytvoriť interdisciplinárne tímy odborníkov, ktorí deťom poskytujú intervencie podľa ich potrieb.

- **Princíp transferu kompetencií**

V tímovej kooperácii je potrebné jasne vymedziť kompetencie a zodpovednosť a hodnotiť každé opatrenie. Odborníci majú pôsobiť v súčinnosti a sledovať spoločné ciele v rozvoji dieťaťa.

- **Princíp integrovanej terapie**

Integrovať pedagogické a terapeutické opatrenia do edukačných činností, vytvoriť priestor na ich realizáciu tak, aby zlepšovali zdravotnú, životnú aj edukačnú kondíciu detí.

Princípy zastrešujú integrovanú starostlivosť o deti v školách, v rámci ktorej sa vytvára nová kvalita pomoci všetkým, ktorí to skutočne potrebujú, a nielen tým, ktorí majú odborné správy s diagnózami (bližšie Horňáková, 2006).

Inkluzívna pedagogika sa rozvíja na ideách a ideáloch inklúzie ako jednej z platforiem prístupu k osobám (aj deťom) s postihnutím, narušením a ohrozením. Scholz (2007, podľa Lechta, 2010) ich rozlišuje päť:

- **Exklúzia** – komplexné vylúčenie z edukačného procesu, pretože dieťa nie je schopné dosahovať požadované výsledky podľa kritérií určených školským systémom.
- **Segregácia** (separácia, selekcia) – vyčleňovanie detí na podskupiny podľa postihnutia a špeciálnych potrieb a v závislosti od toho ich homogenizované vzdelávanie v špeciálnych školách a inštitúciách.
- **Integrácia** – rozdeľovanie detí podľa určených kritérií do podskupín, ale ich spoločné vzdelávanie v školách a školských zariadeniach s intaktnou majoritnou populáciou.
- **Inklúzia** – vyššia kvalita integrácie v heterogénnych podmienkach bežných škôl a zariadení s osobnostne orientovanou edukáciou a dosahovaním individuálnych rozvojových cieľov v tímovom prístupe.
- **Inklúzia ako samozrejmosť** – rôznorodosť a heterogénnosť sa chápe ako prirodzená a jediná vo vzdelávaní v bežných školách. Inklúzia už nie je výhodou, ale právom každého dieťaťa.

Inkluzívna pedagogika analyzuje, poznáva, vysvetľuje a rieši javy a procesy spoločnej a prospešnej edukácie intaktných osôb a osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami tiež v didaktickej rovine. Jej úzke prepojenie s edukačnou realitou umožňuje komplexný pohľad na vzťahy jej súčastí (subjekty, ciele, obsah, prostriedky aj podmienky), aby sa inklúzia postupne stávala skutočnosťou a nielen teoretickou víziou vzdelávania v školách a školských zariadeniach.

1.1 Inklúzia

Myšlienku inklúzie zaujímavo prezentuje Brandl (2006, podľa Slowíka, 2007), ktorý vysvetľuje, že inkluzívny postoj má základ v presvedčení, že všetci ľudia sú si rovní v dôstojnosti aj právach. V inkluzívnom prístupe sa osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zapájajú do všetkých činností rovnocenne ako intaktné osoby, pri poskytovaní im nevyhnutnej podpory. Rozumejú sa tým všetky **postupy a spôsoby, ktoré (na) pomáhajú aktívnemu, kvalitnému životu a úspešnému vzdelávaniu jednotlivcov i skupín osôb**. Inklúzia je prijímaním rozmanitosti ako prirodzenosti života a sveta. Ľudia sa navzájom odlišujú a obohacujú tým, že sú iní, takí, akí sú.

V inklúzii sa eliminuje:

- závislosť od iných,
- zameranie na vyhľadávanie deficitov,
- striktné porovnávanie s vývinovou normou,

- presadzovanie práv jednej osoby, skupiny na úkor druhej,
- prispôsobovanie (modelovanie) človeka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na obraz intaktnej majority.

V inklúzii sa pozornosť sústreďuje na:

- dôstojnosť a jedinečnú hodnotu človeka,
- svojbytnosť a sebarozvoj,
- celostnosť rozvoja osobnosti na úrovni dispozícií i potencialít,
- rozmanitosť a partnerstvo vzťahov a kooperácie,
- prosperitu všetkých zúčastnených,
- autoreguláciu,
- individuálny prístup,
- spoluprácu a tímový prístup.

Inklúzia je vyššia kvalita integrácie. Obidva prístupy v sebe nesú špecifickosť myšlienok edukačného vedenia, ktoré sú naznačené v tabuľke 1.

Tabuľka 1. **Integrácia a inklúzia v edukačnej praxi** (podľa Kocourovej, 2002)

INTEGRÁCIA	INKLÚZIA
Zameranie na špeciálne potreby osoby s postihnutím, znevýhodnením, ohrozením,	Zameranie na individuálne aj špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby všetkých vzdelávaných,
začleňovanie s formálnymi postupmi a náležitosťami na základe diagnóz,	objektívne diagnostické poznávanie každého a adekvátne edukačné vedenie bez „nálepkovania“,
expertízy a intervencie špecialistov v externom prostredí,	tímová kooperácia priamo v pedagogickom procese v škole,
špeciálna intervencia a edukácia,	optimálna edukácia pre všetkých,
prospech pre integrované osoby,	prospech pre všetkých zúčastnených,
čiastočná zmena prostredia,	celková zmena školy,
špeciálne programy,	individuálny prístup,
hodnotenie podľa osobitných pravidiel.	hodnotenie aktivizujúce sebarozvoj.

S procesom integrácie sa viaže prispôsobovanie či asimilácia osoby v podmienkach majoritnej populácie alebo pozitívna diskriminácia v podobe poskytovania výhod, znižovania nárokov. Inklúzia prináša rovnaké šance na úrovni partnerskej kooperácie, výhody pre všetkých, nielen pre tých, ktorí majú odborne vymedzené špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Upúšťa sa od vyhľadávania chýb a nedostatkov v osobnosti a prístupuje sa k odhaľovaniu zdrojov individuálneho rozvoja. Podľa Viktora Lechtu (2008) by sa inklúzia nemala vzťahovať iba na školské prostredie, ale malo by ísť o základnú filozofiu globálneho prístupu k ľuďom s rozmanitými potrebami, pretože v kvalite inklúzie sa odzrkadľuje kvalita celej spoločnosti.

1.2 Inklúzia ako európsky trend

Rozmach inkluzívnych prístupov v európskom kontexte sa začal v druhej polovici minulého storočia. Tým najdôležitejším momentom v procese reformovania systému edukácie hendikepovaných osôb bola zmena chápania postihnutia, defektu, abnormality ako prejavu inakosti (výnimočnosti, jedinečnosti). Významný posun znamenal najmä prechod od medicínskeho a biologicky ponímaného postihnutia, narušenia, ohrozenia orientujúceho sa na nedostatok, chybu (deficitný model) k sociálnemu prijímaniu takto výnimočnej osobnosti. Vzdelávacia politika sa na celom svete stále viac menila aj vplyvom pôsobenia rodičovských organizácií, asociácií ľudských práv a medzinárodných organizácií (napr. UNESCO). Začlenené, spoločné vzdelávanie sa považovalo za vhodnejšiu alternatívu špeciálneho školstva. Jednoznačne sa začala odmietať akákoľvek diskriminácia ľudí v dôsledku postihnutia, ekonomického a sociálneho pôvodu, rasy aj náboženstva. Myšlienky inklúzie v roku 1991 deklaroval projekt UNESCO *Škola pre všetkých* (School for all, 1991), ktoré do svojich programov prijali viaceré krajiny vrátane Slovenska. V roku 1997 v Českej republike vo vydavateľstve Portál vyšiel k tomuto projektu metodický materiál s názvom *Kurz integrace dětí se speciálními potřebami*.

V roku 1994 UNESCO usporiadalo medzinárodnú konferenciu v španielskej Salamanke. Na nej sa vlády 92 krajín a 25 medzinárodných organizácií zhodli na akčných rámcových podmienkach spoločného vzdelávania. Tým sa dal impulz k hlbokým reformám, aby sa ľudia s postihnutím vôbec nevyčleňovali, ale mali možnosť integrovať sa do skupiny intaktnej populácie od narodenia. Filozofiu „*je normálne byť iný*“ prijali všetci účastníci konferencie (Vítková, 2004). Prijaté uznesenie zo Salamanskej konferencie nasledovali ekonomické, sociologické, politické aj vzdelávacie ciele jednotlivých krajín. Dôraz sa začal klásť na medzinárodnú spoluprácu vládnych aj mimovládnych organizácií, na osvetu a šírenie humanistických myšlienok. Tento dokument bol v tom čase veľmi odvážny a zároveň dôležitý.

Európska komisia vo svojej správe *Smerovanie ku kognitívnej spoločnosti* (1995) formuluje niekoľko základných zámerov. Hodlá upustiť od vylúčovania detí zo škôl. Naopak, chce dať príležitosť všetkým, vrátane detí, u ktorých sa objavujú rizikové faktory. Veľmi významná je myšlienka, že školy by sa nemali obmedzovať iba na rozvíjanie zručností a odovzdávanie vedomostí, ale mali by viac investovať do rozvoja všeobecných učebných predpokladov dieťaťa na základe kognitívneho prístupu. Na tento účel by mali byť prispôsobené ciele štátnych vzdelávacích programov.

Aj keď právne systémy v jednotlivých krajinách sú k ľuďom s postihnutím rôzne ústretové, pozitívny je celosvetový záujem o riešenie ich problémov a úsilie pomôcť im. Veď za posledných 50 rokov bolo vydaných **množstvo medzinárodných deklarácií a dohôd**, ktoré, hoci nemajú platnosť medzinárodného práva, sú pre štáty silnou morálnou a politickou výzvou. Sú založené na základnom princípe ľudských práv a princípoch rovnosti, zodpovednosti, aktivity a spolupráce. Medzi ne rozhodne patria:

- **Madridská deklarácia**, ktorú prijal ju Európsky kongres o zdravotnom postihnutí v Madride v marci 2002. Vo vzťahu k vzdelávaniu kladie dôraz na začlenenie ľudí so zdravotným postihnutím do hlavného prúdu života. Zdôrazňuje: „*Školy by mali prevziať vedúcu úlohu pri šírení porozumenia a akceptácie práv ľudí so zdravotným postihnutím.*“
- **Ministerská deklarácia z Malagy o zdravotne postihnutých** *Napredovanie k úplnej účasti ako občana* bola prijatá na druhej európskej konferencii ministrov zodpovedných za politiku integrácie zdravotne postihnutých (Malaga, Španielsko, 7. – 8. mája 2003). V dokumente sa

v článku 22 píše: „*Vzdelanie je základným nástrojom sociálnej integrácie a malo by byť vyvinuté úsilie na to, aby zdravotne znevýhodnené deti mali príležitosť navštevovať bežné školy.*“

Podľa európskej Agentúry pre rozvoj špeciálneho školstva edukácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prebieha v troch základných prúdoch:

- Jednoúrovňový prístup – zahŕňa inklúziu takmer všetkých detí do hlavného prúdu. Je podporovaný zabezpečením rôznych služieb priamo v školách. Môžeme ho pozorovať v Španielsku, Grécku, Taliansku, Portugalsku, Švédsku, Nórsku, Cypre a Islande.
- Druhú, najrozsiahlejšiu kategóriu tvoria krajiny využívajúce viacúrovňový systém edukácie detí so špeciálnymi potrebami. Poskytujú viacero služieb medzi dvoma systémami (integrácia/inklúzia v bežných školách a špeciálne školstvo). Sem spadajú krajiny ako Dánsko, Francúzsko, Írsko, Luxembursko, Lichtenštajnsko, Rakúsko, Fínsko, Litva, Veľká Británia, Slovensko, Česká republika, Slovinsko, Estónsko a Lotyšsko.
- Tretiu kategóriu tvoria štáty s dvojúrovňovým prístupom edukácie. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú zaraďované do špeciálnych škôl alebo špeciálnych tried. Vzťahuje sa na ne odlišná legislatíva než na intaktných rovesníkov. Tento systém je vo Švajčiarsku (kde sa systém edukácie a poskytovanie podporných služieb líši aj v rámci kantónov) a Belgicku. (Meijer, 2003, podľa Žovince, 2006).

V rokoch 2003 – 2005 bol realizovaný projekt Agentúry **Raná starostlivosť**, ktorý analyzoval ranú starostlivosť o deti v Európe. Po politickej aj odbornej stránke je považovaná za veľmi dôležitú oblasť, ktorá sa vzťahuje na základné práva najmenších detí a ich rodičov, ako aj na ich podporu, ktorú môžu v určitých prípadoch potrebovať. Na tomto projekte participovali odborníci z rôznych odborov i rodičia dotknutých detí z 19 európskych krajín. Veľmi dôležitým záverom projektu bol návrh európskej definície ranej starostlivosti, ktorá je charakterizovaná ako súbor služieb a opatrení pre veľmi malé deti a ich rodiny, ktoré sú poskytované na ich požiadanie v určitom období života dieťaťa. Zahŕňajú akúkoľvek činnosť vykonávanú v prípade, že dieťa potrebuje špeciálnu podporu za účelom:

- zaistenia osobnostného vývinu dieťaťa,
- posilnenie kompetencií samotných rodín,
- podpory začlenenia rodiny a dieťaťa do spoločnosti.

Tieto opatrenia musia byť realizované v prirodzenom prostredí dieťaťa, pokiaľ je to možné na lokálnej úrovni, pričom práca prebieha tímovo, viacúrovňovo, a je zameraná na rodinu (www.european-agendy.org [10-10-08]). Agentúra pravidelne zhromažďuje a rozširuje najnovšie informácie týkajúce sa projektov inkluzívneho vzdelávania v celej Európe. Vytvára priestor nielen na porovnanie, ale aj na výmenu skúseností.

Pre úspešnosť inklúzie je veľmi dôležité uznanie občianskych práv detí a ich rodičov zakomponovaním do medzinárodných strategických dokumentov. Tie sú legislatívnym východiskom školských systémov jednotlivých krajín, v ktorých sa inkluzívna edukácia uskutočňuje.

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Vyhľadajte v literatúre a z internetových zdrojov aspoň dvadsať rôznych aktivít medzinárodných organizácií zameraných na pomoc deťom so zdravotným znevýhodnením.*
- *Na základe štúdia legislatívnych dokumentov v školstve uveďte všetky skutočnosti, ktoré podporujú integráciu/inklúziu vo vzdelávacom systéme na Slovensku.*
- *Vyhľadajte v literatúre a na internete aspoň 20 spoločností, organizácií, združení a nadácií, ktoré určitým spôsobom podporujú osoby s postihnutím, narušením, ohrozením na Slovensku alebo v Európe.*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
Sú mi známe tieto výhody a nevýhody integrácie detí so ŠVVP v materskej škole:	O integrácii detí so ŠVVP potrebujem získať tieto informácie:
Pod pojmom inklúzia rozumiem:	V problematike inklúzie ma zaujíma:

2 INKLUZÍVNA MATERSKÁ ŠKOLA – MATERSKÁ ŠKOLA PRE VŠETKY DETI

„Materská škola ako celok by mala odrážať jazyk, kultúru, zvyky všetkých detí a ich rodín a optimalizovať prostredie pre učenie všetkých detí.“

(Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom, 1999)

Filozofia humanisticky orientovanej predškolskej edukácie presadila do materských škôl princíp spoločnej edukácie intaktných detí, detí so zdravotným a sociálnym znevýhodnením aj detí s nadaním (Školský zákon, 2008). A tak materské školy s úsilím reagujú na rozmanité špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí. Paralelne prekonávajú prekážky, ktoré súvisia najmä s vytváraním podmienok ich funkčnej, optimálnej a efektívnej edukácie. Tie vždy závisia od priaznivého ekonomického prostredia, personálnych zdrojov, postojov a presvedčenia zainteresovaných subjektov.

Zabezpečovanie rôznej kvality a rozsahu podmienok integrácie podľa špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa vyzdvihuje jeho závislosť od iných ľudí aj od tzv. optimálnosti prostredia, v ktorom je integrácia realizovateľná. Čoraz častejšie sa preto poukazuje na potrebu vnímania diferenciácie medzi deťmi ako na súčasť rozmanitosti a jedinečnosti osobnosti a nie ako za prejav abnormality a špeciálnych nárokov.

Tabuľka 2. Tradičná a inkluzívna materská škola (podľa Fabovej, 2008)

Tradičná materská škola	Inkluzívna materská škola
<ul style="list-style-type: none"> • diferenciácia detí na zdravé (intaktné) deti a deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, • služby odborných zamestnancov len deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, • pretrvávajúce predsudky a obavy učiteľov a rodičov z detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, • rodič ako pozorovateľ edukácie dieťaťa, • úsilie o budovanie odborných tímov v materských školách verzus ekonomické a personálne obmedzenia, • v prípade potreby špeciálny rozvoj osobnosti dieťaťa v odbornej starostlivosti a špecifický prístup v kompetencii učiteľa/-ky. 	<ul style="list-style-type: none"> • rovnocennosť detí s individuálnymi (v tom zmysle aj špeciálnymi výchovno-vzdelávacími) potrebami na princípe: každé dieťa je výnimočné, má vlastné, jedinečné výchovno-vzdelávacie potreby, • služby odborných zamestnancov všetkým deťom podľa ich individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, • každé dieťa je prijímané ako plnohodnotná bytosť bez predsudkov a obáv, • rodič ako súčasť odborného tímu participujúci v edukácii dieťaťa, • funkčný odborný tím materskej školy reagujúci na individuálne edukačné potreby každého dieťaťa ako samozrejmosť, • celostný rozvoj osobnosti dieťaťa v tímovej participácii a špecifický prístup v kompetencii učiteľa (bližšie v podkapitole 2.2).

Inkluzívna materská škola dieťaťu umožňuje:

- osobnostne rásť vďaka darom a nadaniu ostatných,
- žiť vo svojej rodine, pretože nemusí dochádzať do internátneho zariadenia alebo materskej školy mimo svojho bydliska,
- vzdelávať sa na úrovni osobného maxima a nie na úrovni porovnateľného priemeru.

Výhody spoločnej edukácie detí v materskej škole:

- učenie smerujúce k vzájomnej tolerancii a správaniu, ktoré rešpektuje odlišnosť a neporušuje práva iných,
- skúsenosti s reálnym ľudským svetom, ktorý je typický psychickou, fyzickou aj hodnotovou rozmanitosťou jednotlivcov,
- učí dieťa slobode aj zodpovednosti, solidarite a slušnosti v podmienkach spolužitia a spolupráce s inými, jedinečnými a slobodnými osobnosťami.

Inkluzívna materská škola:

- **je v službách dieťaťa a jeho rodine aj v službách štátnych vzdelávacích priorít**, harmonizuje ciele rozvoja osobnosti dieťaťa v súlade všeobecných a inštitucionálnych potrieb a cieľov,
- **je pre všetky deti**, je verejná vzdelávacia inštitúcia, navštevujú ju deti bez rozdielu sociálneho a kultúrneho pôvodu, rasy, pohlavia alebo náboženskej príslušnosti, deti zamestnaných aj nezamestnaných rodičov,
- **uvádza deti do života, vzdelávania a vzťahov s inými ľuďmi**,
- **vychováva deti v duchu humanistických a demokratických hodnôt** (Lipnická, 2010).

V inkluzívnej materskej škole sa uskutočňuje predprimárne vzdelávanie a socializácia detí tak, aby všetky deti napredovali čo najlepšie a aby sa každý svojou jedinečnosťou podieľal na pozitívnej klíme spolupatričnosti. **Deti sa učia žiť spolu a obohacovať druhých a paralelne sa učia prijímať obohacovanie druhými.** Inkluzívna materská škola je miestom, kde sa cielene podporuje vývin a rozvíja sa vzdelanostný potenciál všetkých detí a kde sa rovnocenne vychádza v ústrety ich individuálnym potrebám.

2.1 Humanizmus ako podstata inkluzívnej materskej školy

Humanizácia má objektívne aj subjektívne chápaný obsah, ktorý je legislatívne vymedzený, kurikulumne transformovaný a individuálne prežívaný zo strany učiteľov, detí, rodičov alebo iných, v školstve zainteresovaných subjektov. Použitie jednej, „správnej a výstižnej“ definície humanizmu v školstve je aj z tohto dôvodu nemožné. Materské školy po roku 1989 hodnoty humanizmu aplikovali ako integrálnu súčasť behaviorálnych a kognitívno-informatívnych edukačných prístupov. Zavedením Štátneho vzdelávacieho programu – predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (2008) sa otvorili cesty pre humanistickú reformu materskej školy, ktorá má **charakteristické znaky** v štyroch základných dimenziách: učiteľ, dieťa, rodič, manažment školstva.

Dimenzia UČITEĽ – rozumie sa humanistický postoj a vzťah učiteľa/-ky k dieťaťu v týchto znakoch:

H – hodnota a dôstojnosť osobnosti,

U – úcta a ľudský prístup,

M – motivácia k seberealizácii,

A – akceptácia špecifik osobnosti, možností, potrieb a záujmov,

N – nedirektívny prístup, emocionalizácia edukácie,

I – individualizácia v edukácii, uplatňovanie tvorivých síl a schopností,

Z – zodpovednosť,

M – mnohorakosť spôsobov učenia, podpora tvorivosti, vnútornej motivácie a činorodosti,

U – uľahčovanie procesu učenia sa, podpora samostatnosti a nezávislosti,

S – spravodlivosť, rovnosť a optimizmus.

Dimenzia DIEŤA – rozumie sa odraz humanistického prístupu učiteľa/-ky v prejavoch dieťaťa v týchto znakoch:

H – hodnotiace, kritické myslenie v etických hodnotách a vedeckých poznatkoch,

U – uspokojovanie vlastných potrieb a záujmov,

M – možnosti rozhodovania, slobodného výberu, voľby,

A – angažovanosť a aktivita v učení,

N – nachádzanie nových situácií učenia,

I – iniciatíva a tvorivosť,

Z – zodpovednosť za svoje konanie a správanie,

M – možnosť spoluúčasti na spoločnom dianí a rozhodovaní,

U – úspech v učení,

S – spokojnosť, sloboda, radosť a spontánnosť.

Dimenzia RODIČ – rozumie sa participácia rodičov a zákonných zástupcov dieťaťa v humanisticky orientovanej edukácii v materskej škole v týchto znakoch:

H – hľadanie optimálnych riešení a postupov s učiteľom v edukácii dieťaťa,

U – účasť na príprave a realizácii akcií a slávností pre deti v materskej škole,

M – možnosť otvorených diskusií a výmeny skúseností s učiteľmi aj medzi rodičmi navzájom o výchove a vzdelávaní detí,

A – angažovanosť vo veciach školstva aj rozvoja materskej školy,

N – nároky a požiadavky na kvalitu edukačných služieb materskej školy,

I – iniciatívnosť pri presadzovaní myšlienok humanizmu v materskej škole,

Z – zvelaďovanie a úpravy materskej školy a jej okolia,

M – možnosť participovať na aktivitách v rodičovskom centre v materskej škole,

U – účasť v samosprávnych orgánoch materskej školy (rada školy, združenie rodičov),

S – spoluúčasť na výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa v materskej škole.

Dimenzia MANAŽMENT ŠKOLSTVA – rozumie sa ako podporovateľ, organizátor a koordinátor humanistických zmien materskej školy v týchto znakoch:

H – humanistické a demokratické myšlienky a ich právne a kurikulárne presadzovanie na úrovni štátu, regiónu, zriaďovateľa aj riaditeľa v materskej škole,

U – utváranie podmienok vzdelávania učiteľov v oblasti humanizácie edukácie,

- M** – monitorovanie a hodnotenie humanistických prístupov v materskej škole,
- A** – autonómia materskej školy v riadení, samospráve aj edukačnej koncepcii,
- N** – navrhovanie a zavádzanie zmien podporujúcich skvalitnenie humanistických prístupov v materskej škole v súlade s krajinami EÚ,
- I** – inovácie v materskej škole podporujúce individualizáciu edukácie,
- Z** – zisk dieťaťa z predprimárneho vzdelania, vytváranie adekvátnych podmienok,
- M** – maximálne rozvinutie nadania, talentu a schopností dieťaťa vytváraním vhodných podmienok,
- U** – uplatňovanie princípov demokracie a humanizmu na všetkých úrovniach riadenia materskej školy,
- S** – spojitosť a spolupráca subjektov na rôznych úrovniach manažmentu v školstve (bližšie Kosová, 1995; Zelina, 1996).

Humanizácia materskej školy prebieha v špirále neustáleho prehodnocovania a zdokonaľovania humanistických zdrojov a prístupov učiteľov, rodičov, manažérov v školstve aj iných subjektov zapojených do predprimárneho vzdelávania. Skutočný stav humanizácie v každodennej pedagogickej praxi musí byť permanentne monitorovaný a posudzovaný zo strany všetkých zainteresovaných, a to najmä cez prosperitu a spokojnosť každého dieťaťa.

Humanizmus v sebe nesie množstvo parciálnych významov a názorov na osobnosť človeka, ľudskosť a ľudstvo. Humanizmus prenikol viacerými vedami, podnietil výskumy a rozmanité implementácie na podmienky spoločnosti a školstva. Inicioval diskusie, konfrontácie, zmeny myslenia, vzťahov a spôsobov vzdelávania. Pedagogicky vlastnými sa stali psychologické teórie podporujúce humanizmus vo výchove a vzdelávaní (Maslow, Rogers, Combs, Piaget, Purkey a iní). Z nich sa odvodili didaktické prístupy, ktoré dlhodobo a postupne prenikajú do edukačnej reality materských škôl v podobe edukácie rozvíjajúcej osobnosť.

2.2 Inkluzívna materská škola – inštitúcia celostného aj špeciálneho rozvoja osobnosti dieťaťa

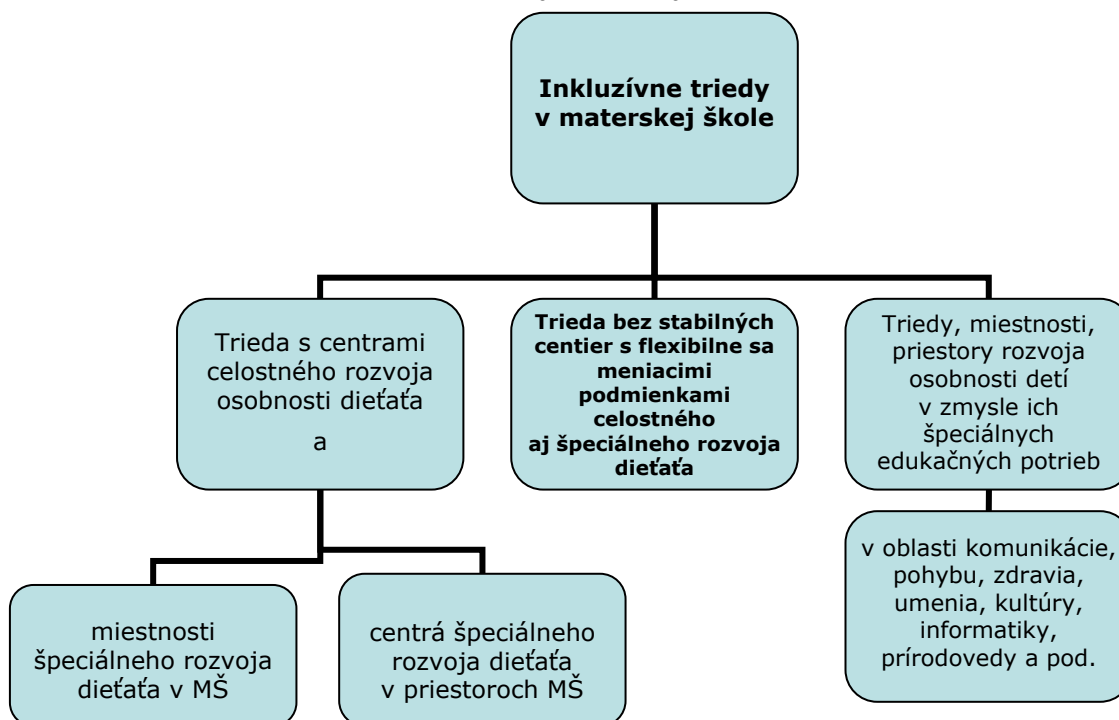
Inkluzívna materská škola sa rozvíja ako:

- inštitúcia celostného rozvoja osobnosti dieťaťa,
- centrum špeciálneho rozvoja osobnosti dieťaťa.

Na tento účel sa v materskej škole vytvárajú tieto podmienky:

- zabezpečovanie a skvalitňovanie potrebných profesionálnych služieb zo strany pedagogických aj odborných zamestnancov vzhľadom na individuálne potreby a osobnostné podmienky detí,
- zvyšovanie informovanosti, úrovne vzdelávania manažérov, pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti vhodných didakticko-metodických prístupov a možností ich aplikácie v praxi,
- vytváranie podmienok na alternatívy a inovácie v edukácii,
- zdokonaľovanie kooperačných väzieb materskej školy s inými subjektmi, získavanie rôznych zdrojov podpory a financií,
- aktívne zapojenie rodičov a zákonných zástupcov detí do edukačného procesu.

Schéma 1: Interné priestorové podmienky celostného a špeciálneho rozvoja osobnosti dieťaťa v inkluzívnej materskej škole



Celostný a špeciálny rozvoj osobnosti dieťaťa sa v inkluzívnej materskej škole uskutočňuje cez:

- **Špecifický prístup** – je v kompetencii pedagogických zamestnancov, znamená individuálny prístup učiteľa k dieťaťu v celostnom rozvoji osobnosti, rozšírený a posilnený o špeciálny prístup, ktorý je nevyhnutný na uspokojovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa, jeho úspešnú životnú, komunikačnú a edukačnú aktivitu.
- **Špeciálny prístup** – je v kompetencii odborných zamestnancov, ktorí diagnostickým, intervenčným, terapeutickým a preventívnym pôsobením reagujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa a tým zabezpečujú jeho špeciálny rozvoj. Zároveň poskytujú oporu a pomoc učiteľovi pri uplatňovaní špecifického prístupu.

Celostný a špeciálny rozvoj osobnosti dieťaťa sa v inkluzívnej materskej škole uskutočňuje cez programy:

- **Edukačné** – školské a individuálne na kontinuálne vychovávanie, vzdelávanie a vycvičovanie detí v procese rozvíjania hodnotovo-postojovej, vedomostnej a perceptuálno-motorickej zložky ich osobnosti.
- **Diagnostické** – poznávanie, posudzovanie a hodnotenie východísk, procesu aj výstupov edukácie detí v kompetencii pedagogických aj odborných zamestnancov.
- **Stimulačné a preventívne** – rozvíjanie oneskorených, nerovnomerných, obmedzených funkcií u dieťaťa na predchádzanie poruchám personálneho aj sociálneho vývinu.
- **Poradenské** – poskytovanie odbornej a metodologickej pomoci rodičom, učiteľkám aj verejnosti v oblasti edukácie detí pedagogickými aj špeciálnopedagogickými metódami.
- **Terapeutické** – vyrovnávanie deficitov a patológie vývinu osobnosti dieťaťa a edukačných vplyvov v rodine alebo inom prostredí pod vedením odborných zamestnancov.

- **Metodické** – rozvíjanie profesijných a osobnostných spôsobilostí pedagogických aj odborných zamestnancov na skvalitnenie procesu inkluzívnej edukácie detí.

Rozvojové programy sú realizované v tímovej spolupráci pedagogických a odborných zamestnancov, rodičov, zákonných zástupcov aj ďalších zamestnancov iných inštitúcií.

2.3 Tímová participácia v inkluzívnej materskej škole

„Reálnu inklúziu v praxi materských škôl zabezpečujú participácia, komunita a rovnosť edukačných partnerov.“

(Inclusive Education, 2006)

Uspokojovanie a napĺňanie životne nevyhnutných vývinových potrieb (telesných, psychických aj sociálnych) je dôležité pre celostný rozvoj každého dieťaťa. Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má ešte ďalšie potreby, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia alebo nadania. Optimálne reagovanie na potreby celostného aj špeciálneho rozvoja dieťaťa v inkluzívnej materskej škole znamená, sústrediť tím odborníkov, ktorí budú dieťaťu pomáhať v edukačnom aj rehabilitačnom procese.

Proces edukácie je cieľovo, obsahovo, metodicky a organizačne premyslený. Striedajú sa v ňom aktivity viacerých profesionálov. Odborní zamestnanci nemusia byť zamestnancami materskej školy. Pracujú v externých školských alebo klinických inštitúciách, ale odborné aktivity so svojimi klientmi vykonávajú v podmienkach materskej školy, napr. školský pedagóg, klinický logopéd, logopedický asistent, odborný zamestnanec poradenského centra, učiteľ cudzieho jazyka, tanca, muzikoterapeut, inštruktor plávania, korčuľovania, športový tréner a pod. Pedagogické a odborné služby deťom v materskej škole interné aj externé subjekty prehodnocujú a aktualizujú. Tieto výsledky slúžia na úpravy a zmeny špecifických a špeciálnych prístupov k dieťaťu. Inkluzívna edukácia tiež zainteresúva rodičov a zákonných zástupcov v podporných aktivitách a edukačnom procese svojho dieťaťa.

Schéma 2. **Komplexná starostlivosť o celostný a špeciálny rozvoj dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**



Niektoré formy participácie rodičov, zákonných zástupcov v inkluzívnej edukácii

Rodičia a učitelia môžu uľahčiť adaptáciu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole viacerými spôsobmi:

- krátkodobými návštevami dieťaťa s rodičom v materskej škole ešte pred vstupom do materskej školy,
- konzultáciami a informačnými stretnutiami rodičov, vedúceho pedagogického zamestnanca a učiteľov triedy na začiatku dochádzky dieťaťa do materskej školy,
- osobnou asistenciou rodiča svojmu dieťaťu pri prekonávaní adaptačných problémov v materskej škole.

Edukáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole skvalitňuje **spolupráca a komunikácia s rodinou**, napr.: **aktivity v rodičovskom centre** zriadenom v miestnosti materskej školy môžu byť:

- konzultačné – rozhovory pedagogických a odborných zamestnancov s rodičmi o rôznych stránkach edukácie dieťaťa, stretnutia k prehodnocovaniu a aktualizovaniu individuálnych výchovno-vzdelávacích programov,
- poradenské – inštrukáže, prednášky a poradenské stretnutia o edukácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré vedú pedagogickí alebo odborní zamestnanci materskej školy, napr. ako používať kompenzačné, učebné, rehabilitačné pomôcky a pod.,
- informačné – ako možnosť pre rodičov študovať odbornú literatúru, metodické materiály, časopisy o edukácii a pod.,
- komunitné – stretávanie rodičov detí z materskej školy s cieľom vymeniť si skúsenosti s výchovou detí, aj na neformálne rozhovory alebo spoločné hry rodičov s deťmi ap.

Rodičovské centrum môže byť aj miestom na čakanie dieťaťa, ktoré má v materskej škole skrátený pobyt alebo sa zúčastňuje odborných intervencií. Námety na aktivity v rodičovskom centre by mali vychádzať zo záujmov rodičov a zákonných zástupcov, ktoré sa dajú zistiť dotazníkom alebo priamo rozhovorom, podobne ako aktivity vzájomnej spolupráce v inkluzívnej materskej škole. Môžu to byť napríklad:

- **Spolupodieľanie rodičov na príprave a organizácii slávností v materskej škole**, napr. pomoc pri výzdobe priestorov, chystaní občerstvenia, kostýmov pre deti, programu a pod.
- **Angažovanosť rodičov v realizácii edukačných projektov**, keď deti materskej školy zapájajú do činností svojej profesie alebo svojich záľub, napr. otecko – včelár deťom predvedie niektoré činnosti vo včelárení, mamička – krajčírka činnosti vo svojej profesii atď.
- **Deň otvorených dverí** realizovaný spoločnými hrami učiteľov – rodičov s deťmi, napr. konštruovanie z Lego Dacta, športové hry na školskom dvore a pod., kde ostatní rodičia môžu získať skúsenosti, hrať sa aj s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- **Tvorivé dielne** ako večerné stretávanie učiteľov, rodičov a detí pri tvorivých, umeleckých aktivitách, napr. pri šití bábik, výrobe hračiek z technických materiálov, maľovaní veľkonočných vajíčok, výrobe vianočných ozdôb a iných.
- **Komunikačné katalógy**, ktoré umožňujú prenášanie, výmenu informácií medzi pedagogickými zamestnancami, odbornými zamestnancami v iných zariadeniach a rodičmi o činnostiach

a pokrokoch dieťaťa v edukácii aj terapii. Do komunikačného katalógu by sa mali vkladať napr. pracovné listy, úlohy na precvičovanie, záznamy o realizovaných aktivitách a dosiahnutých výsledkoch s dieťaťom a pod.

- **Školská knižnica** sprístupňuje detskú literatúru aj odborné publikácie o výchove a vzdelávaní, ktoré si deti aj rodičia môžu požičať.

V inkluzívnej materskej škole veľa záleží na úzkej spolupráci a kooperácii všetkých zainteresovaných partnerov. Ide o náročnú prácu zosúladenia rozmanitých činností. Koordinácia odborného tímu sa deje na úrovni manažmentu materskej školy aj na úrovni zosúladovania činností v inkluzívnej triede zo strany učiteľa. Inkluzívna materská škola je vo vzťahu k iným, pomáhajúcim inštitúciám vždy partnerská. Presvedča, získava partnerov na spoluprácu, aby boli do najvyššej možnej miery uspokojované individuálne edukačné potreby detí na prospech ich osobnostného rozvoja. Keďže inkluzívna edukácia detí je realizovaná tímovo, učitelia si musia osvojovať zručnosti potrebné na spoluprácu s odborníkmi – špecialistami, napr. pri diagnostikovaní dosiahnutej vývinovej úrovne dieťaťa, tvorbe, realizácii edukačných programov a ich vyhodnocovaní. Zároveň sa od nich vyžaduje, aby ustavične inovovali metodické postupy, profesijne a osobnostne sa rozvíjali. Vhodné je, ak sa kooperácia v tíme podporí inventarizáciou výsledkov a (medzi)prenosom písomných informácií z pedagogických a odborných činností s dieťaťom v komunikačnom katalógu alebo portfóliu.

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Identifikujte na webových stránkach materských škôl hodnoty humanizmu, ktoré uplatňujú vo svojej edukačnej ponuke v školských vzdelávacích programoch a profiloch materskej školy. Zistenia spracujte v podobe charakteristických znakov v dimenziách uvedených v podkapitole 2.1.*
- *Prostredníctvom dotazníka, ktorý je v prílohe č. 1, zistite, aké hodnoty humanizmu dominujú u učiteľov v materskej škole, v ktorej ste administrovali tento dotazník.*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
V praxi uplatňujem myšlienky humanizmu takto:	V oblasti humanistického prístupu si potrebujem zdokonaľiť tieto schopnosti, vedomosti a postoje:
Na edukáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej materskej škole mám tento názor:	K myšlienkam inkluzívnej materskej školy mám takýto postoj:
V tradičnej materskej škole v oblasti spolupráce s rodinou sú podľa mňa vhodné tieto aktivity:	V inkluzívnej materskej škole navrhujem tieto aktivity spolupráce s rodinou:

3 INKLUZÍVNA EDUKÁCIA

Si zázrak. Si jedinečný, čo svet svetom stojí. Ešte tu nikdy nebolo také výnimočné dieťa ako si ty!

(Chvátalová, 2001)

Premenu myslenia v oblasti „normality a abnormality detí“ prináša **filozofia inkluzívnej edukácie**. Ideovo eliminuje diskriminujúce (spoločenstvami umelo vytvárané) spôsoby rozlišovania a označovania („nálepkovania“) detí. Inkluzívna edukácia umožňuje aktívne spolužitie, spolupodieľanie a vzájomné obohacovanie všetkých detí bez rozdielu v životných aj edukačných činnostiach. Rešpektuje hodnotu a jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa, ktoré má svoje prednosti aj limity, t. j. silné aj slabé stránky. Edukácia nadväzuje na osobnostné dispozície dieťaťa, aby z nej maximálne profitovalo a cítilo sa úspešne.

Nová filozofia predprimárneho vzdelávania v krajinách EÚ vypovedá nielen o práve každého dieťaťa na edukáciu v materskej škole, ale aj o práve na **vytvorenie rovnakých príležitostí** v edukácii. Rovnosť šancí a práv všetkých detí na vzdelanie (The Salamanca Statement, 1994) sú hodnoty, ktoré majú dve dimenzie:

- celospoločenské prijatie, uznanie podporené legislatívou, financiami a kurikulárnymi dokumentmi v štáte,
- reálny priebeh v pedagogickej praxi, keď sa zabezpečuje rovnocenný prístup k vzdelaniu u konkrétneho dieťaťa efektívnou a optimálnou edukáciou na základe presvedčenia zainteresovaných subjektov.

Efektívna edukácia znamená dosahovanie želaných (u dieťaťa čo najlepších) výsledkov a výkonov, v čo najkratšom čase a s čo najmenšou námahou dieťaťa aj učiteľa.

Optimálna edukácia dieťaťa predstavuje ciele, prostriedky a podmienky edukácie „ušíte na mieru dieťaťa“, aby sa rozvíjalo v súlade s vlastnými dispozíciami a potencialitami.

Pri inkluzívnej edukácii ide predovšetkým o sociálny model edukácie. Vychádza z myšlienky, že všetky deti sú odlišné, a preto je potrebná zmena celého vzdelávacieho systému, aby dokázal uspokojiť individuálne potreby každého dieťaťa. Tento model je mimoriadne výhodný aj pre deti intaktné, ktoré si môžu vytvárať relevantne nezaujaté postoje k deťom so znevýhodnením a prijať za svoju aj hlavnú myšlienku inklúzie – **byť odlišný je prirodzené** (Groof – Lauwers, 2003, podľa Slowíka, 2007).

Inkluzívna edukácia z aspektu pedagogického:

- rieši sociálne aj edukačné postavenie každého dieťaťa,
- presadzuje kooperáciu, komunikáciu a vzájomnú interakciu edukačných subjektov pri riešení spoločných úloh,
- rozvíja spôsobilosti seberealizujúcej osobnosti, ktorá rešpektuje práva iných,
- predchádza necitlivosti edukačného selektovania a „nálepkovania“ diagnózami, ktoré primárne určujú sociálne postavenie dieťaťa,
- umožňuje každému dieťaťu v triede poznávať seba aj iných, stotožniť sa so sebou vo vlastnej konfrontácii s inými deťmi, porozumieť spoločným a rozdielnym rysom osobnosti detí, aby ich dokázali prijať a pozitívne na ne nazerať,

- učí deti chápať podobnosti a rozdiely medzi ľuďmi – deťmi aj v skutočnostiach súvisiacich s dobou (deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, rôznych kultúrnych aj ekonomických podmienok atď.),
- zainteresúva deti už v predškolskom období k všeľudským a etickým hodnotám.

Inkluzívna edukácia z aspektu didaktického:

- mení názorové pozície a didaktické myslenie pedagógov,
- uľahčuje učenie dieťaťa,
- sprostredkúva deťom užitočné obsahy,
- zainteresúva široké spektrum profesionálov, rodičovskú a spoločenskú verejnosť na edukácii (plánovaní, realizácii, monitorovaní, hodnotení),
- vyžaduje modifikáciu cieľov a obsahu školského kurikula v zmysle individuálnych potrieb detí,
- požaduje pripravovať a uplatňovať rozmanité edukačné prostriedky (metódy, formy a stratégie) a podmienky vzhľadom na rozmanitosť edukačných potrieb a osobnostných potencialít detí,
- uskutočňuje komplex podporných (pomocných) a odborných činností s deťmi v internom aj externom prostredí materskej školy.

Ideálny stav inkluzívnej edukácie charakterizuje Chvátalová (2001) ako istotu dieťaťa v živote a vo vzdelávaní s ostatnými. Tú môže získať aj prostredníctvom primeraného vedenia zo strany učiteľov na princípe (Kosová, 2000):

- služby dieťaťu, keď učiteľ dieťa diagnostikuje a potom jeho situáciu rieši odporúčaním odbornej starostlivosti,
- prevencie, keď učiteľ mení, prispôsobuje edukačné pôsobenie na dieťa vzhľadom na jeho možnosti a schopnosti, čím bráni zhoršovaniu jeho stavu, situácie,
- spolupráce s odborným tímom, rodičmi a zákonnými zástupcami v koordinovanom rozvojovom pôsobení na dieťa.

V inkluzívnej edukácii sa využívajú silné stránky osobnosti dieťaťa v skupinových a kooperatívnych činnostiach na obohacovanie iných detí a na vnútorné uspokojenie dieťaťa v oblasti seberealizácie a sociálnej angažovanosti. Dieťa sa môže poučiť od iných, získať pozitívny príklad a zároveň môže postupne poznávať vlastné možnosti, svoju odlišnosť, ale aj hodnoty seba a iných.

3.1 Osobnostne orientovaná inkluzívna edukácia

Osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie je jednou z ciest optimalizácie rozvoja dieťaťa, aby sa cítilo zdravé, šťastné, spokojné a úspešné, aby sa mohlo učiť pre seba čo najlepším spôsobom, tempom a takou metódou, prostredníctvom ktorej môže získať čo najviac na úrovni svojho osobného maxima (Švec, 1995). Subjektívna pohoda uľahčuje dieťaťu zachovávať rovnováhu medzi sebou samým (slobodným a jedinečným sebarozvojom) a svetom (inými ľuďmi a hodnotami, požiadavkami sociálneho a kultúrneho prostredia).

V inkluzívnej edukácii je viac ako výsledok dôležitá subjektívne prežívaná psychická pohoda a radosť dieťaťa. Namiesto prispôsobovania dieťaťa umelo vytvoreným normám sa rešpektuje jeho právo na individuálny rozvoj, vlastný názor, osobitné prežívanie a objavovanie, ale aj poučenie z vlastných chýb.

Ponímanie dieťaťa v inkluzívnej edukácii:

- **Je hodnotná osobnosť**, má svoju hodnotu a dôstojnosť, je svojská individualita, ktorá niečo znamená, ktorá niečím dôležitým a zaujímavým môže obohacovať ostatných (Kosová, 2007, s. 55, 56).
- **Je potencialita**, ktorá neustále mení svoje kvality, pretože to potrebuje (Kosová, 2007, s. 57). Túžba po poznaní je dieťaťu vlastná, vrozená, chce sa učiť nové veci, porozumieť okolitému svetu, byť samostatnejšie, mať viac kompetencií (Mertin – Gillernová, 2003).
- **Je osobnosť slobodná**, ktorá si svojbytno uvedomuje svoje možnosti a schopnosti a tie prospešne a aktívne uplatňuje na základe vlastných rozhodnutí, pritom rešpektuje slobodu a nezávislosť iných, **a zároveň zodpovedná**, ktorá zvažuje svoje rozhodnutia, konanie a činy, pričom túto zodpovednosť neprenáša na iných.
- **Je bytosť**, z ktorej vyvierajú potreby, túžby, záujmy či tendencie rozvíjať sa, realizovať vlastné vývinové možnosti.
- **Je schopné vnímať**, prežívať a prejavovať šťastie, lásku a sympatie a je schopné byť ušľachtilým spôsobom sám sebou.
- **Je kompetentné**, samostatne myslíace, schopné aktívne sa spolupodieľať na vlastnom rozvoji (Spilková, 2008).
- **Je sociálne vnímavé, v základe dobré, poslušné, tvorivé a spoločenské**, túži po poznaní, samostatnosti, dôvere a láske a je aktívne pri napĺňaní vlastných túžob a možností (Mertin – Gillernová, 2003).
- **Je aktívne**, pripravené učiť sa a tým uskutočňovať zmeny seba samého.

V procese inkluzívnej edukácie je dieťa ponímané ako plnohodnotná bytosť, tvorca svojho života, rovnoprávny a aktívny člen zdieľaného sociokultúrneho a edukačného priestoru. V osobnostne orientovanej edukácii sa v zmysle filozofie inklúzie reviduje a zohľadňuje etický aspekt používania troch základných pojmov:

- **Dieťa s postihnutím, znevýhodnením**, nie postihnuté, znevýhodnené dieťa. Postihnutie je len časťou jeho osobnosti, ktorá v rôznej miere intervenuje do jej rozvoja. Dôležité je vyzdvihovanie hodnoty osobnosti dieťaťa, ktoré má relatívne trvalý, ireparabilný stav v kognitívnej, komunikačnej, senzorickej, motorickej alebo emocionálno-vôľovej oblasti, čo manifestujú významné problémy pri učení a správaní (Vašek, 2003).
- **Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**, nie dieťa so špeciálnymi potrebami. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa môžu byť uspokojované len (špeciálne)pedagogickými metódami a postupmi v podmienkach bežných materských škôl a iných školských zariadení. Špeciálne potreby dieťaťa predovšetkým zabezpečuje rodina, inštitúcie a odborníci v zdravotníctve alebo rezorte sociálnej starostlivosti a pomoci. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyžadujú špecifické a špeciálne prístupy pedagogických a odborných zamestnancov aj v súlade s vhodným usporiadaním a organizáciou podmienok materskej školy.
- **Dieťa intaktné**, nie dieťa zdravé, normálne. Pojem norma a normalita, normálne dieťa sa považuje skôr za fikciu ako objektívnu skutočnosť, pretože heterogenosť individuálnych a sociokultúrnych podmienok detí je nezvratná, skutočná v ľudskom spoločenstve. Zdravé dieťa z klinického hľadiska môže byť aj dieťa s postihnutím.

Pojem intaktné dieťa je tiež relatívny, pretože každý človek má špeciálne potreby a môže sa cítiť rôzne znevýhodnený oproti iným. Tento pojem je ale v inkluzívnej pedagogike doteraz najvýhodnejší pri rozlišovaní s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (bližšie Lechta, 2010).

Učiteľ pri projektovaní edukačných činností vždy vychádza z toho, aké dieťa je a akým sa môže stať. Spoločenské požiadavky koncipované v Štátnom vzdelávacom programe vníma ako dôležité pri stanovovaní cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania, avšak akými cestami to dosiahne, kedy ich dosiahne a či sú vôbec pre konkrétne dieťa aktuálne, to závisí najmä od úrovne jeho rozvoja. Akákoľvek výchova a vzdelávanie sa deje so zámerom dosiahnuť u dieťaťa učenie, resp. trvalú zmenu. To je možné vtedy, ak dieťa edukačné vplyvy spracuje sebe vlastným spôsobom, teda znútorní si ich, akceptuje ich, identifikuje sa s nimi, urobí ich nástrojom vlastného myslenia a konania (Kosová, 2007).

Individualizácia (individuálny prístup) v edukácii

Učiteľ u dieťaťa pozná	Učiteľ je v edukácii dieťaťa
potreby a záujmy, rozvojové potenciality,	je citlivý k potrebám, potencialitám a jeho životnej situácii, zvažuje význam a zmysel niektorých cieľov, činností a situácií učenia pre dieťa,
špecifiká ontogenetického vývinu,	berie do úvahy vývinové predpoklady dieťaťa pre učenie (napr. kognitívny štýl, štýl učenia, inteligenciu, prevažujúci temperament, vôľové, charakterové a sociálne kvality osobnosti dieťaťa, druh a stupeň postihnutia, narušenia),
aktuálnu úroveň jeho vedomostí, schopností, postojov,	usporiada (hierarchizuje) ciele v postupnej náročnosti vzhľadom na aktuálnu úroveň kognitívneho, perceptuálno-motorického a sociálno-emocionálneho rozvoja dieťaťa,
čo potrebuje pre život aj ďalšie vzdelávanie,	pripravuje konkrétne činnosti, ktoré tým, že ich dieťa uskutoční, dosiahne sa u neho rozvojová zmena, t. j. dieťaťu umožňuje: <ul style="list-style-type: none"> – získavať skúsenosti s ohľadom na práva, záujmy, názory a hodnoty iných detí a dospelých, – učiť sa v prirodzených situáciách života, s bohatou ponukou námetov, variabilitou podmienok a alternatív, aby bolo kompetentné na ich zvládanie, tvorivé riešenie,
pozitívne znaky, výnimočnosť v rozvoji osobnosti.	dieťa nevníma ako deficitný model, výberom metód, foriem a konkrétnych činností umožňuje dieťaťu pozitívne rozvíjať silné stránky svojej osobnosti a kompenzovať slabé stránky, eliminovať ohrozenia.
Individualizácia v podmienkach skupiny (Opravidlová, 1998) prináša pre učiteľa slobodu vo výbere čiastkových cieľov, metód a spôsobov činností, aby sa zosúladiли vývinové možnosti aj osobnostné rozvojové potenciality každého dieťaťa s rozvojovými potencialitami ostatných detí v triede v smere porovnateľných kompetencií absolventa predprimárneho vzdelávania.	

Individuálny prístup je pedagogický princíp. Učiteľ jeho rešpektovaním obracia pozornosť k dieťaťu a jeho špecifickým kvalitám osobnosti. Individuálny prístup je pomocou pre dieťa, uľahčovaním jeho učenia a podporou sebarozvoja.

Individuálny prístup môže mať úroveň:

1. **situačnú** – pomoc v konkrétnom čase, situácii, činnosti, keď to dieťa potrebuje;
2. **adaptačnú** – sústavné prispôsobovanie výchovy a vzdelávania (plánovaním aj realizáciou, hodnotením) do najvyššej novej miery všetkým deťom v triede, aby sa každé dieťa optimálne rozvíjalo podľa svojich možností a schopností v spoločnom (kooperatívnom) učení s ostatnými;
3. **komplexnú** (adresnú) – vopred premyslené ciele, prostriedky aj podmienky učenia dieťaťa, ktoré zohľadňujú jeho aktuálne rozvojové dispozície, možnosti učiť sa, t. j. individuálny výchovno-vzdelávací program „vytvorený na mieru konkrétneho dieťaťa“.

Individuálny prístup predchádza zlyhaniu, neúspešnosti dieťaťa v edukácii, umožňuje mu získať čo najviac kvalitných a primeraných podnetov na sebarozvoj.

Orientácia na optimálny perceptuálno-motorický, kognitívny, emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa determinuje modifikáciu cieľov i diferenciaciu prostriedkov a podmienok edukácie v triede, skupine detí. Stretávanie jedinečných osobností v edukácii kladie nároky na aktívne spolužitie a komunikáciu, spolupodieľanie v činnostiach, vzájomnú toleranciu a pomoc. Heterogénnosť možností a schopností individualít je typickou realitou prirodzenou pre ľudské spoločenstvo. Keďže edukačný proces je jeho súčasťou, patria doň všetky deti bez rozdielu.

3.2 Princípy inkluzívnej edukácie

V inkluzívnej edukácii je možné pozorovať aj diferencovať podobnosti aj rozdiely medzi deťmi. Každé dieťa má svoje charakteristiky, ktoré sa pripodobňujú ostatným, ale aj osobitosti, ktoré si vyžadujú iný edukačný prístup. Yvonne Conollyová (podľa Bruceovej, 1996) na konferencii Svetovej organizácie predškolskej výchovy v roku 1983 v Londýne vymenovala základné princípy „pre dobrú výchovu pre všetky deti“:

- **Časti celku sú samy celkom.**
Učiť deti tolerancii rozdielnosti a hľadaniu spoločných rysov, ciest vzájomnosti a spolupráce, t. j. hľadaniu symbiózy individuálneho a skupinového na prospech všetkých.
- **Deti potrebujú mať pocit, že niekam patria.**
Podporovať sociálne učenie detí, rozvíjať u nich schopnosť odpútať sa od vlastného egocentizmu a empatiu v orientácii na pomoc iným pri súladnom budovaní a zachovávaní pocitu vlastnej hodnoty, sebaúcty a sebadôvery.
- **Každé dieťa má mať možnosť stotožniť sa so sebou a nikto by to nemal robiť miesto neho.**
Učiť dieťa pozitívne prijímať seba, vážiť si seba a iných, snažiť sa o zdokonaľovanie a kultiváciu seba, slobodne sa rozhodovať, ale aj niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia.
- **Každé dieťa by malo svoje názory a postoje zaujímať s ohľadom a úctou k ostatným ľuďom.**
Učiť dieťa tolerovať názory, hodnoty a postoje iných, nepresadzovať seba na úkor iných, správať sa slušne a ohľaduplne, nezištne pomáhať.

Princípy Yvonne Conollyovej môžeme považovať za kľúčové rámce inkluzívnej edukácie malých detí, ktoré **majú byť schopné zdieľať pocit spolupatričnosti** s určitou skupinou a súčasne **nachádzať svoju identitu a pestovať sebadôveru aj sebaúctu**, aby boli schopné preukazovať rovnakú dôveru a úctu všetkým ľuďom (podľa Bruceovej, 1996).

Hodnoty inkluzívnej edukácie orientovanej na dieťa obsahujú tieto princípy:

- **Rovnosť vzdelávacích šancí** – v edukácii sú si deti rovné, majú právo zapájať sa do všetkých činností bez rozdielu podľa svojich schopností a možností, zažívať v nich radosť a úspech.
- **Edukácia orientovaná na dieťa** – edukácia sa prispôbuje („šije na mieru“) dieťaťu s dôsledným uplatňovaním individuálneho prístupu tak, aby dieťa v edukácii prosperovalo, kultivovalo a osamostatňovalo sa do najvyššej možnej miery (Brandl, 2006, podľa Slowíka, 2007).
- **Positívna orientácia na dieťa** – prináša zmeny myslenia ľudí – od deficitného modelu dieťaťa (s chybami, nedostatkami, postihnutím) k disponovanému modelu dieťaťa (s jeho prednosťami, kvalitami, schopnosťami a možnosťami), od špecializovanej edukácie v špeciálnych materských školách k inkluzívnej edukácii v bežných materských školách.
- **Edukácia dieťaťa v mieste svojho bydliska** – všetky deti by mali navštevovať materskú školu v mieste svojho bydliska. V nej je potrebné zabezpečiť potrebné formy pomoci.
- **Tímová participácia špecialistov v edukácii** – zaraďovať rozvíjajúce stratégie a programy, terapeutické, podporné a nápravné opatrenia priamo do edukačného procesu materskej školy (Hornáková, 2006).
- **Adekvátne edukačné prostredie** – priestorovo a materiálne variabilne a podnetne vybavené cez viaczdrojovú finančnú podporou.
- **Profesionalita prístupu** pedagogických a odborných zamestnancov materskej školy. Permantné vzdelávanie a profesijný sebarozvoj zamestnancov pre zvyšovanie kvality edukácie detí.

Inkluzívna edukácia sa **vzťahuje na uspokojovanie rozmanitosti** (individuálnych a v tom zmysle aj špeciálnych) **výchovno-vzdelávacích potrieb** detí a na **podporovanie sebarozvoja každého dieťaťa**, aby bolo schopné poskytovať podporu iným. Potreba reagovania na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby sa tak rozširuje nielen na deti so zdravotným znevýhodnením, ale aj na deti, ktorých relatívna (vymedzená hodnotami prostredia) „normalita“ im ich upierala rozpoznať.

3.3 Ciele inkluzívnej edukácie

Hlavným cieľom inkluzívnej edukácie je uspokojovanie individuálnych potrieb každého dieťaťa so zabezpečením jeho osobnostného rozvoja až po dosiahnutie osobnostnej identity, jeho sociálnej integrácie a celkovej akceptácie. Dôležité je:

- odstrániť normatívny prístup v posudzovaní detí,
- podporovať individualizovaný rozvoj dieťaťa v podmienkach skupiny,
- spájať deti rôznych rás, národov, pohlaví, náboženských vyznaní, zdravotného stavu, rôznych schopností, potrieb a záujmov v edukačnom prostredí,
- naučiť dieťa aktívne žiť a spolupracovať s ostatnými.

Podľa Kosovej (2007) osobnostne a humanisticky orientovaná edukácia má tri základné ciele:

- **Podnecovať celostný rozvoj osobnosti dieťaťa** podľa jeho individuálnych možností a schopností, ale najmä:
 - chrániť a rozvíjať psychické a telesné zdravie dieťaťa,
 - podporovať jeho kladné sebapoňatie a samostatnosť,
 - zaistiť príležitosť a možnosť na sebarozvíjanie a učenie,
 - orientovať dieťa na záujem o poznávanie a objavovanie sveta, zvedavosť,
 - pestovať a rozvíjať jeho individuálny výraz, tvorivé schopnosti a fantáziu.
- **Zoznámiť dieťa so životom v spoločnosti a naučiť ho žiť spoločne s ostatnými:**
 - obohacovať sociálnu skúsenosť dieťaťa,
 - rozvíjať vzťah dieťaťa k okoliu – prírode, ľuďom a spoločenským hodnotám,
 - rozvíjať komunikatívne schopnosti, spoluprácu a prosociálne správanie,
 - vychovávať k tolerancii.
- **Prípraviť dieťa na vstup do základnej školy:**
 - postupne zavádzať do života dieťaťa riadené vzdelávanie so vzdelávacími obsahmi zabezpečujúcimi školskú pripravenosť dieťaťa,
 - v prípade vývinového alebo sociálneho znevýhodnenia zabezpečiť stimulačné alebo kompenzačné programy s cieľom vyrovnáť šance znevýhodnených detí pred vstupom do školy,
 - vybaviť dieťa primeranými kognitívnymi, socioemocionálnymi a perceptuálno-motorickými schopnosťami a zručnosťami na zvládnutie školského vzdelávania a prvotnými kompetenciami na celoživotné učenie.

Dosiahnutie cieľov inkluzívnej edukácie v prvom rade stojí na prekonaní predsudkov, negatívneho myslenia a postojev pedagógov k určitým skupinám detí. Od toho závisí, akú didaktickú koncepciu pedagóg uplatní, aby dosiahol stanovené ciele. V neposlednom rade je inklúzia záležitosťou presadzovania občianskych práv rodičov v prospech svojich detí a nachádzania politických možností, aby ideály inklúzie dostali ideálnu podobu priamo v teréne materských škôl.

3.4 Proces inkluzívnej edukácie

Inkluzívna edukácia sa v didaktickej rovine uskutočňuje ako zámerné a premyslené vytváranie primeraných situácií učenia detí v edukačných aktivitách, v ktorých dochádza k sociálnym interakciám. Proces inkluzívnej edukácie sa opiera o sústavu explicitných a logicky štruktúrovaných učebných kontextov (učebných situácií), v ktorých má dieťa ako „kognitívny subjekt“ možnosť učiť sa v sociálnej realite. V nej by malo u dieťaťa dochádzať k formovaniu a kultivovaniu jeho schopností, vedomostí a hodnôt tak, aby ich bolo schopné čoraz samostatnejšie získavať, reflektovať a používať v rozmanitých situáciách bežného života alebo v procese aktívneho učenia.

Aktívne, činnostné učenie dieťaťa má tieto typické charakteristiky (Oravcová, 2006):

- **je participatívne** – dieťaťu neodovzdávať hotové poznatky a požiadavky, ale umožniť mu získavať ich cez vlastnú aktivitu v rozmanitých hrách, činnostiach, situáciách,
- **je kooperatívne** – dieťa si má schopnosti, vedomosti, postoje a hodnoty rozvíjať pri spoločných úlohách s inými deťmi aj dospelými,

- **je zážitkové** (skúsenostné) – dieťa má získavať mravné zážitky, skúsenosti v priamom kontakte s ľuďmi aj okolitým svetom, pričom je dôležité uňho podporovať rozvoj uvedomelého prežívania, reflexívne spôsobilosti v oblasti hodnotenia svojho správania a konania,
- **je kreatívne** – dieťaťu dávať príležitosti na uplatnenie divergentného myslenia pri zvládaní mravných situácií dobra a zla, aby bolo schopné tvorivo riešiť morálne konflikty, dilemy spojením racionálneho aj intuitívneho myslenia.

Aktívne učenie detí v inkluzívnej materskej škole má byť hravé. Hranie je hlavnou činnosťou a zamestnaním dieťaťa počas dňa. Poskytuje dieťaťu zábavu, radosť, uvoľnenie, prináša mu pocit slobody. Dieťa sa v hre učí, osvojuje si nové spôsoby konania a správania v spolužití a spolupráci s ostatnými.

Didaktické formy v inkluzívnej edukácii:

1. Edukačná aktivita je organizačnou formou predprimárneho vzdelávania.

2. Sociálne formy výchovno-vzdelávacích činností (podľa Turka, 2004):

- *Individuálna činnosť* znamená, že sa dieťa samostatne, nezávisle od ostatných detí hrá, realizuje určitú činnosť, rieši problém, úlohu. Touto organizačnou formou učiteľ vytvára dieťaťu priestor postupovať primeraným osobným tempom. Učiteľ mu v prípade potreby pomôže, poradí.
- *Frontálna činnosť* je vhodná, ak majú všetky deti z triedy spoločne realizovať určitú hru, činnosť, riešiť úlohu, problém alebo aj viaceré naraz. Učiteľ súčasne pôsobí na všetky deti v triede, má ich v zornom poli, priebežne sleduje a zabezpečuje ich pozornosť alebo aktivitu. Túto formu učiteľ využíva najmä pri informačno-receptívnej metóde, pri problémovom vysvetľovaní, rozprávaní, uvádzaní detí do tém a problémových úloh, hier, činností.
- *Skupinová činnosť* v triede predpokladá, že deti realizujú hry, činnosti, riešia problémy a úlohy v malých skupinách. Typickým príkladom skupinovej činnosti je kooperatívne vyučovanie. Počet detí v skupine môže byť od 2 do 6, pričom optimálny počet je 4 – 5 detí.
 - Zoskupovanie detí do skupín môže byť:
 - spontánne – deti sa do skupín vyberú samy,
 - náhodné – učiteľka náhodne určí deti do skupiny,
 - zámerné – učiteľka vyberie deti do skupiny podľa určitých kritérií.
 - Činnosti detí v rámci skupiny môžu byť:
 - nediferencované – každé dieťa sa spolupodieľa na realizácii jednej spoločnej úlohy, činnosti, pričom by malo ísť o spoločné riešenie,
 - diferencované – každé dieťa realizuje inú časť skupinovej úlohy, činnosti dôležitú pre spoločný efekt.
 - Skupinová činnosť sa realizuje najmä pri heuristických a výskumných metódach. Vhodná je pri úlohách, ktoré majú divergentné riešenie.

3. Diferencované vyučovanie (Turek, 2004):

- Reaguje na odlišnosti detí vo vlastnostiach, schopnostiach, záujmoch atď.
- Diferencovaný prístup učiteľa k deťom znamená, že deti zoskupuje podľa určitých kritérií, aby bol edukačný proces efektívny (kritériom môže byť napr. vek, pohlavie, záujem, špecifické schopnosti, učebné štýly, celkové nadanie).

- Učiteľ pristupuje diferencovane (rozdielne) k deťom bežnej triedy. Pritom využíva prostriedky diferenciacie. Učiteľ môže:
 - meniť počet úloh, ktoré deti riešia, uskutočňujú,
 - meniť zložitosť (náročnosť) úloh, činností detí,
 - meniť stupeň pomoci deťom pre realizácii činností,
 - meniť metódu a formu činností detí,
 - uvedené prostriedky zlučovať a kombinovať.
- Diferencovaný prístup môže učiteľ realizovať aj tak, že vytvorí skupiny detí s rôznou náročnosťou úloh, činností podľa ich možností a schopností a podľa toho im aj pomáha.

Je dôležité zaujímať sa o didaktické aspekty inkluzívnej edukácie, aby sa reálne naplnila jej filozofia v napredovaní a vzdelávacej prosperite každého dieťaťa. Lebeer (2006) zdôrazňuje, že ide o poskytovanie adekvátnej výučby všetkým deťom pri uspokojovaní ich štandardných aj neštandardných potrieb.

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Vypracujte 10 edukačných hier pre deti, aby získali pozitívne skúsenosti s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a vedeli lepšie pochopiť ich situáciu.*
- *Z odbornej literatúry zozbierajte 10 edukačných hier zameraných na posilňovanie prosociálneho správania detí a pocitu ich spolupatričnosti v inkluzívnej triede materskej školy.*
- *Charakterizujte alternatívne školy, ktoré presadzujú spoločné, inkluzívne vzdelávanie detí. Poukážte na niektoré metódy a podmienky, ktoré na tento účel využívajú.*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
<p>Moje skúsenosti a poznatky s pripravenosťou súčasných materských škôl na vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú tieto:</p>	<p>Môj názor na inkluzívnu edukáciu v materských školách je takýto:</p>
<p>Ako učiteľ predprimárneho vzdelávania mám disponovať týmito kompetenciami:</p>	<p>Myslím si, že ako učiteľ predprimárneho vzdelávania v inkluzívnej materskej škole musím mať rozšírené kompetencie v oblasti:</p>

Realita alebo kde sa nachádzame

4 DETI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

K ideálnemu stavu inklúzie sa môžeme približovať, ale nemôžeme presne určiť, kedy a či vôbec v podmienkach nášho školstva nastane. Vízia inkluzívnej edukácie zobrazuje ideálny stav, ktorý smeruje postupné napredovanie vo výchove a vzdelávaní. V prvom desaťročí 21. storočia sú evidentné určité posuny a to najmä v deklarovaní niektorých jej hodnôt v legislatívnych dokumentoch. Aká je však skutočnosť (realita) inkluzívnej edukácie v materských školách, to môžu posúdiť učitelia, deti a ich rodičia cez vlastné skúsenosti aj preukázať objektívne výskumné zistenia. Nasledujúce texty preto deklarujú fakty vyplývajúce z legislatívy a štátneho kurikula predprimárneho vzdelávania tak, aby ich čitateľ mohol porovnať s ideálnymi inklúziou, posúdiť a vytvoriť si vlastný názor o tom, do akej miery a v akých oblastiach je inklúzia v našich materských školách víziou alebo realitou.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (§ 144 ods. 1, 2, 3) uvádza, že **každé dieťa má právo na:**

- rovnoprávny prístup k vzdelaniu,
- bezplatné vzdelanie pre 5-ročné deti pred začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky v materských školách,
- vzdelanie v štátnom a materinskom jazyku v rozsahu ustanovenom týmto zákonom,
- individuálny prístup rešpektujúci jeho možnosti a schopnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom týmto zákonom,
- úctu k jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnostnej a etnickej príslušnosti,
- výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a hygienicky vyhovujúcom prostredí,
- organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu a v súlade so zásadami psychickej hygieny,
- úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu,
- na individuálne vzdelávanie za podmienok ustanovených týmto zákonom (podľa § 24).

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má okrem týchto práv platných pre všetky deti v materskej škole právo používať pri výchove a vzdelávaní:

- špeciálne didaktické a kompenzačné pomôcky,
- posunkovú reč, ak je nepočujúce,
- náhradné spôsoby dorozumievania, ak má narušenú komunikačnú schopnosť (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008).

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) sa ďalej píše, že podľa individuálnej potreby konkrétneho dieťaťa vyplývajúcej z odbornej diagnostiky sa považuje za dôležité:

- včasná špeciálnopedagogická, psychologická diagnostika,
- výchova a vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu,

- individuálna a skupinová práca s dieťaťom,
- používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania,
- zaradenie špecifického obsahu,
- aplikácia alternatívnych foriem komunikácie,
- úzka spolupráca s rodičmi,
- špecifický a špeciálny prístup.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008, s. 32) je materská škola výchovno-vzdelávacia inštitúcia, v ktorej sú vytvárané špecifické podmienky na úspešné vzdelávanie a uspokojovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí. Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je dieťa, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu efektívnej výchovy a vzdelávania. Pod „ďalšími zdrojmi“ sa rozumejú podmienky, ktoré je potrebné zabezpečiť navyše okrem typických podmienok pre vzdelávanie detí. **Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby** vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu dieťaťa v sociálne znevýhodnenom prostredí a **sú u dieťaťa diagnostikované školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie**. Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa. Pri zohľadňovaní špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa sa zabezpečí jeho rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj osobnosti, ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a začlenenia do spoločnosti.

V zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní sa v § 22 uvádza, že **dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** je spravidla:

- **dieťa so zdravotným znevýhodnením:**
 - so zdravotným postihnutím, konkrétne s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo viacnásobným postihnutím,
 - choré alebo zdravotne oslabené, teda s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, alebo dieťa, ktoré sa vzdeláva v školách pri zdravotníckych zariadeniach,
 - s vývinovými poruchami, t. j. s poruchou aktivity a pozornosti alebo vývinovou poruchou učenia,
 - s poruchou správania, keď má narušené funkcie v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, okrem dieťaťa s vývinovými poruchami,
- **dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia** žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti,
- **dieťa s nadaním**, ktoré má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.

V materskej škole je možné okrem týchto skupín detí rozlišovať aj ďalšie. Napríklad deti z národnostných a etnických minorít, bilingválneho jazykového prostredia, iného sociokultúrneho zázemia, náboženského vyznania ap. Tieto deti si rovnako zasluhujú pozornosť a vhodné edukačné vedenie.

Materská škola je multikultúrnym prostredím, kde sa vzdelávajú aj deti cudzincov (§ 146 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Výhodami spoločnej výchovy a vzdelávania rozmanitých detí v materskej škole je, že sa učia vzájomnej tolerancii a správaniu, ktoré rešpektuje odlišnosť a neporušuje práva iných. Deti získavajú skúsenosti s reálnym ľudským svetom, ktorý je typický psychickou, fyzickou aj hodnotovou rozmanitosťou jednotlivcov, učia sa slobode aj zodpovednosti, solidarite a slušnosti v podmienkach spolužitia a spolupráce s inými, jedinečnými a slobodnými osobnosťami (Metodika predprimárneho vzdelávania, 2011).

4.1 Podmienky predprimárneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Podmienky predprimárneho vzdelávania dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008) sú predovšetkým:

- **personálne**, ktoré sa vzťahujú na učiteľa predprimárneho vzdelávania, špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, terapeuta, asistenta učiteľa, školského psychológa, nižší počet detí v triede, vzdelávanie učiteľov a iné,
- **materiálne**, keď ide o **zabezpečenie** špeciálnych edukačných pomôcok, kompenzačných pomôcok, prístrojov, úpravy prostredia (napr. bezbariérový prístup) a iné,
- **finančné**, ako základ na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok.

Personálne podmienky

Komplexnú starostlivosť vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami **v materskej škole** zabezpečujú:

- pedagogickí zamestnanci,
- odborní zamestnanci,
- rodičia a zákonní zástupcovia.

V materských školách môžu pôsobiť aj pedagogickí asistenti. (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008)

Tímový prístup v predprimárnom vzdelávaní dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je nenahraditeľný, ale v podmienkach súčasných materských škôl málo efektívny. V teréne materských škôl je trvalý nedostatok odborných zamestnancov. Riaditelia materských škôl síce majú legislatívnu oporu v ich zapájaní do edukačného procesu a pomoci deťom, ale túto často nesleduje finančná podpora zo strany štátu a zriaďovateľov. Ďalej sú preto opísané jednotlivé pozície zamestnancov s ohľadom na legislatívu, v zmysle ktorej je možné v materskej škole zabezpečovať komplexnú starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Pedagogickí zamestnanci

Medzi pedagogických zamestnancov materskej školy patrí učiteľ predprimárneho vzdelávania, riaditeľ, pedagogickí asistenti, ktorí prispievajú k celostnému rozvoju osobnosti dieťaťa prostredníctvom školských a individuálnych edukačných programov.

Triedny učiteľ utvára podmienky pre dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci so zákonným zástupcom dieťaťa, ostatnými zamestnancami materskej školy, všeobecným lekárom pre deti a dorast a príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Zákonným zástupcom poskytuje pedagogické poradenstvo (vyhláška MŠ SR č. 308/2009 o materskej škole).

Učiteľ uskutočňuje efektívnu výchovu a vzdelávanie pre všetky deti v triede. Je profesionálom, s osobnostnými aj odbornými kvalitami. Vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré má, slúžia na podporu komplexného rozvoja a kultiváciu osobnosti dieťaťa. Empaticky, zodpovedne a optimisticky ovplyvňuje svojím správaním svoje okolie. Ochotne spolupracuje a kooperuje v tíme, spolupodieľa sa na tvorbe, realizácii a hodnotení individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu dieťaťa, všemožne sa usiluje, aby boli potreby dieťaťa rešpektované a uspokojované.

Pedagogický asistent (asistent učiteľa) je pedagogický zamestnanec, ktorý sa podľa požiadaviek učiteľa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní. Deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poskytuje asistenciu pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér (Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch).

Odborní zamestnanci

Odborní zamestnanci na základe komplexnej diagnostiky uskutočňujú špeciálny prístup k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa ich edukačných potrieb napr. skupinové logopedické a rehabilitačné aktivity, cvičenia na správne držanie tela, ozdravné programy, rozvojové programy pre deti s odloženou školskou dochádzkou, špeciálnopedagogické intervencie v prevencii porúch učenia a správania, umelecké, jazykové, matematické, pohybové aktivity pre nadané deti, rehabilitáciu zrakových funkcií u detí so zrakovým postihnutím atď.

Terénny špeciálny pedagóg je zamestnancom Centra špeciálnopedagogického poradenstva. Vykonáva poradenskú, preventívnu, výchovno-vzdelávaciu a metodickú činnosť spravidla v škole, rodine; ďalšie činnosti vykonáva spravidla v centre špeciálnopedagogického poradenstva. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie pedagogickým zamestnancom a zákonným zástupcom detí.

Školský špeciálny pedagóg je kmeňovým zamestnancom materskej školy. Metodicky je usmerňovaný z Centra špeciálnopedagogického poradenstva. Vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie deťom s mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným postihnutím, narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným deťom, deťom s vývinovými poruchami a poruchou správania. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí, zamestnancom materskej školy. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.

Psychológ je zamestnancom školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Odborné činnosti môže uskutočňovať aj priamo v materskej škole. Realizuje psychologickú diagnostiku, individuálne, skupinové alebo hromadné psychologické poradenstvo, psychoterapiu, prevenciu a intervenciu u detí s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v materskej škole, vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Psychológ poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom.

Školský psychológ je zamestnancom materskej školy. Realizuje orientačnú psychologickú diagnostiku, individuálne, skupinové a hromadné psychologické poradenstvo, psychoterapiu, prevenciu a intervenciu u detí s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v materskej škole, vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.

Logopéd zabezpečuje v materskej škole individuálnu logopedickú starostlivosť. Je kmeňovým zamestnancom zariadenia výchovnej prevencie a poradenstva. Vykonáva odborné činnosti s deťmi v rámci logopedickej intervencie (diagnostiky, terapie, prevencie). Poskytuje logopedické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí a pedagogickým zamestnancom.

Rodičia a zákonní zástupcovia dieťaťa

Predprimárne vzdelávanie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa môže uskutočňovať so súhlasom riaditeľky materskej školy aj s priamou účasťou zákonných zástupcov vo výchove a vzdelávaní (Školský zákon). Rodič svojmu dieťaťu poskytuje individuálnu pomoc a starostlivosť, asistuje mu pri podávaní liekov, stolovaní, hygiene, obliekaní, mobilite a iných potrebných úkonoch.

Rodičia môžu s dieťaťom dochádzať za službami do rôznych zariadení okrem materskej školy podľa terapeutických indikácií špecialistov v zdravotníctve alebo odporúčaní odborných zamestnancov v školstve.

Učiteľ vo vzťahu k rodičom:

- rodičov vníma ako rovnocenných partnerov vo výchove a vzdelávaní dieťaťa,
- s rodičmi si vytvára vzťah založený na vzájomnom rešpekte, dôvere, otvorenosti, a zdieľanej zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa,
- uvedomuje si, že rodičia nesú hlavnú zodpovednosť za dieťa a jeho výchovu a majú právo spolupodieľať sa na všetkom, čo sa v triede a materskej škole deje, a to podľa dohodnutých pravidiel,
- umožňuje rodičom do materskej školy prichádzať, vidieť a počuť vlastné dieťa v súvislostiach, ktoré sa vytvárajú pri najrôznejších aktivitách (Kofátková, 2008).

Rodičia a zákonní zástupcovia dieťaťa majú **právo** oboznámiť sa so vzdelávacím programom materskej školy aj s individuálnym výchovno-vzdelávacím programom dieťaťa (§ 94 ods. 1 písm. b) bod 2 Školského zákona).

Rodičia a zákonní zástupcovia dieťaťa majú **povinnosť** informovať materskú školu o zmene zdravotnej spôsobilosti svojho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania (§ 144 ods. 7 písm. d) Školského zákona).

Práva a povinnosti rodičov a zákonných zástupcov sa zapracúvajú do školského poriadku materskej školy (§ 153 ods. 1 písm. a) Školského zákona).

Materiálne podmienky

Pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa v materskej škole zabezpečujú materiálne a priestorové podmienky, ktoré napomáhajú ich efektívnej edukácii a optimálnemu (seba)rozvoju, prispievajú k spokojnosti a pohode všetkých, v edukácii zúčastnených detí. Keďže sú finančne náročné predpokladá sa, že budú k dispozícii aj ostatným deťom v materskej škole.

Materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní sa špeciálne prispôbujú:

- individuálnym potrebám, rozvojovým možnostiam a schopnostiam detí,
- skupinovým potrebám detí s rovnakým druhom postihnutia alebo narušenia.

Vzhľadom na špecializované vybavenie a priestory materská škola profiluje edukačné služby, pedagogickú a odbornú starostlivosť o deti:

- s mentálnym postihnutím,
- sluchovým postihnutím,
- zrakovým postihnutím,
- telesným postihnutím,
- choré a zdravotne oslabené,
- s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- s viacnásobným postihnutím.

Všetky ďalej vymedzené materiálne a priestorové podmienky predprimárneho vzdelávania jednotlivých skupín detí treba považovať za **základné**. V štátnych vzdelávacích programoch pre deti so zdravotným znevýhodnením (2009) sú označené ako povinné. Podľa finančných podmienok (zriaďovateľa, materskej školy, zákonných zástupcov) sú zabezpečované aj iné, **špecializované** pomôcky, vybavenie a priestory určené na uspokojovanie jedinečných, a v tom zmysle i špeciálnych, výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa.

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím

Materiálno-technické vybavenie:

- detská a odborná literatúra,
- učebné a kompenzačné pomôcky,
- telovýchovné náčinie a náradie,
- hudobné nástroje,
- didaktická a audiovizuálna technika,
- suchý bazén,
- prebaľovacie pulty,
- bezbariérový prístup, schodolez.

Priestorové podmienky:

- logopedické pracovisko s programovým vybavením a didaktickými pomôckami,
- triedy, spálne, jedáleň, školský dvor, záhrada,
- tvorivé dielne s vybavením,
- terapeutická miestnosť (na arteterapiu, dramatoterapiu, muzikoterapiu, orofaciálnu terapiu a iné) (podrobnejšie Štátny vzdelávací program ISCED 0 pre deti s mentálnym postihnutím, 2009).

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím sú v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 pre deti so sluchovým postihnutím (2009, s. 70) vymedzené stručne a veľmi všeobecne spôsobom „materiálno-technické a priestorové zabezpečenie podporuje rozvíjanie komunikačných, reedukačných a kompenzačných kompetencií dieťaťa so sluchovým postihnutím“.

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní detí so zrakovým postihnutím majú podporovať najmä:

- celkovú pohodu detí,
- špeciálnopedagogickú rehabilitáciu,
- rozvoj zrakového vnímania a kompenzačných činiteľov,
- samostatnosť detí v priestorovej orientácii a pohybe.

Materiálno-technické vybavenie má spĺňať požiadavky zrakovej hygieny, podporovať rozvíjanie zraku u detí slabozrakých a čiastočne vidiacich a zdokonaľovať kompenzačné mechanizmy u detí nevidiacich. (Štátny vzdelávací program ISCED 0 pre deti so zrakovým postihnutím, 2009)

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní detí s telesným postihnutím sa vzťahujú na interiér aj exteriér materskej školy.

Interiér:

- hračky (interaktívne, manipulačné a iné),
- kompenzačné pomôcky,
- špeciálne pomôcky na rozvoj grafomotoriky,
- špeciálne stoličky (Aris) fixujúce telo pri sedení dieťaťa,
- ležadlá (detské postieľky, matrace na polohovanie),
- držadlá na pomoc pri osobnej hygiene,
- invalidné vozíky a špeciálne kočíky, chodítka, barly a iné pomôcky indikované lekármi,
- hrové a pracovné kútiky s voľným prístupom pre vozíky.

Exteriér:

- bezbariérový prístup,
- rampy s protišmykovou povrchovou úpravou,
- držadlá (Štátny vzdelávací program ISCED 0 pre deti s telesným postihnutím, 2009).

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní detí s narušenou komunikačnou schopnosťou sú v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 (2009) vymedzené úsporným a nekonkrétnym spôsobom v troch oblastiach:

- triedy pre rozvoj poznávacích procesov a rozvoj psychomotorických, zmyslových, rytmicko-pohybových schopností a komunikačných spôsobilostí,
- triedy vybavené viacúčelovým nábytkom s priestorom na relaxáciu a nenáročnú pohybovú aktivitu,
- priestory na prípravné práce učiteľa a logopéda, priestory na uloženie pomôcok.

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami sú len základné:

- triedy vybavené viacúčelovým výškovo nastaviteľným nábytkom, s priestorom pre relaxáciu a nenáročnú pohybovú aktivitu,
- triedy pre vzdelávacie oblasti vybavené špeciálnym nábytkom a didaktickými pomôckami,
- bezpodnetová miestnosť,
- štruktúrované priestory na individuálne vzdelávacie aktivity detí,
- priestory na telovýchovné aktivity s bezpečným povrchom, náradím a náčiním. (Štátny vzdelávací program ISCED 0 pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, 2009)

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní chorých a zdravotne oslabených detí majú pozitívne ovplyvňovať osobnosť dieťaťa, uspokojovať jeho psychické, citové a telesné potreby. K nim patria:

- hračky,
- špeciálnopedagogické pomôcky,
- kompenzačné a rehabilitačné pomôcky,
- prístroje indikované k liečbe dieťaťa,
- špeciálne stoličky, invalidné vozíky, ležadlá,
- bezbariérový prístup,
- priestor na pohybové aktivity a hry,
- priestor na zdravotné cvičenia, rehabilitačné programy a programy špeciálnopedagogickej starostlivosti (Štátny vzdelávací program ISCED 0 pre deti choré a zdravotne oslabené, 2009).

Špecializované materiálne podmienky v predprimárnom vzdelávaní hluchoslepých detí sú v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 (2009) rozčlenené a charakterizované rovnako ako v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 pre deti s mentálnym postihnutím (2009).

Finančné podmienky

Financovanie materských škôl a špecifiká financovania výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rieši zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení. V § 4 sa za špecifiká považujú náklady na:

- a) dopravu žiakov podľa osobitných predpisov,
- b) na mzdy a platy asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním.

Na základe žiadosti zriaďovateľa o pridelenie finančných príspevkov na financovanie špecifik vo výchove a vzdelávaní Ministerstvo školstva SR prideli zriaďovateľovi verejnej školy finančné prostriedky podľa:

- a) počtu detí so zdravotným znevýhodnením alebo nadaním,
- b) stupňa a miery postihnutia detí so zdravotným znevýhodnením,
- c) skutočnosti, či boli zriaďovateľovi školy pridelené finančné prostriedky v predchádzajúcom kalendárnom roku,

- d) bariér, ktoré dieťa nedokáže prekonať bez pomoci z dôvodu zdravotného znevýhodnenia, pričom za bariéry sa považujú najmä dorozumievacie ťažkosti, problémy s orientáciou v priestore, stavebné prekážky a neschopnosť adaptácie.

V § 4 e) tohto istého zákona sa upresňujú aj podmienky financovania nákladov na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

4.2 Individuálny výchovno-vzdelávací program

Podľa § 7 ods. 5 Školského zákona platí: „Ak škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu alebo prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

Individuálny výchovno-vzdelávací program sa vypracúva, prehodnocuje a aktualizuje v rozsahu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb konkrétneho dieťaťa. Vypracúva ho triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom a podľa potreby s ďalšími, do prípadu dieťaťa zainteresovanými odborníkmi. Dôležité je, aby sa o individuálnom výchovno-vzdelávacom programe dieťaťa pravidelne viedli konzultácie s jeho rodičmi a zákonnými zástupcami.

Individuálny výchovno-vzdelávací program **obsahuje** (ISCED 0, 2008, s. 33):

1. Základné informácie o dieťati a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces.
2. Požiadavky na úpravu prostredia materskej školy a triedy.
3. Modifikáciu obsahu vzdelávania.
4. Aplikáciu špeciálnych výchovno-vzdelávacích postupov.
5. Špecifiká organizácie a foriem výchovy a vzdelávania.
6. Požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok.
7. Zabezpečenie servisu odborníkov – špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, psychológa, logopéda a iných.

Individuálny výchovno-vzdelávacieho program dieťaťa **má učiteľovi postupne odpovedať na nasledujúce otázky** (Turek, 2004):

- **Prečo** dieťa vzdelávať podľa IVP? (Zmysel pre konkrétne dieťa.)
- **O čom** dieťa učiť? (S akým obsahom učiva, aby ho zvládlo.)
- **Ako najlepšie dieťa učiť, aby sa najľahšie (na)učilo?** (Pomocou akých vhodných metód a foriem edukácie aktivizovať dieťa v učení.)
- **Za akých podmienok?** (V akom prostredí – legitímny rámec, odborníci, financovanie, organizácia vzdelávania.)
- **S akým efektom?** (Aké sú očakávané výsledky, ako sa budú kontrolovať a hodnotiť.)

Výhody individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre dieťa a učiteľa sú:

- premyslenie a vytvorenie postupu a priorít edukácie a starostlivosti o dieťaťa, aby boli uspokojované jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,
- zrealnenie edukačných cieľov, obsahu a prostriedkov edukácie vzhľadom na možnosti a schopnosti dieťaťa,

- sústredenie všetkých špecifických podmienok, ktoré si edukácia dieťaťa vyžaduje,
- kooperovanie a užšie vzťahy v tíme a v spolupráci s rodičmi a zákonnými zástupcami (podrobnejšie Lang – Berberichová, 1998).

Podľa § 11 ods. 10 Školského zákona je individuálny výchovno-vzdelávací program súčasťou povinnej dokumentácie individuálne začleneného dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole.

K ďalšej dokumentácii v tejto oblasti podľa tohto zákona patrí:

- Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej, špeciálnej materskej, základnej a strednej školy.
- Správa zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia.
- Písomné vyjadrenie k školskému začleneniu.

V procese individualizovanej edukácie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole sa v § 28 ods. 12 Školského zákona ďalej píše: „O zaradení dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozhodne riaditeľ materskej školy na základe:

- odporúčania všeobecného lekára pre deti a dorast,
- školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie,
- informovaného súhlasu zákonného zástupcu.“

Podľa § 59 ods. 4 toho istého zákona riaditeľ materskej školy v rozhodnutí o prijatí dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže určiť diagnostický pobyt od 3 do 12 mesiacov.

Materská škola sa v individuálnom výchovno-vzdelávacom programe dieťaťa zaviazuje len k tým službám a postupom, na ktoré reálne stačí, má na ne dispozície, pretože „výkonom práv dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôžu byť obmedzené práva ostatných detí, ktoré sú účastníkmi výchovy a vzdelávania“ (§ 28 ods. 13 Školského zákona).

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Do akej miery je pre život a vzdelávanie dieťaťa výhodou a do akej miery nevýhodou, že sa diagnostikujú a vyzdvihujú jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby?*
- *Prečo sa v praxi predprimárneho vzdelávania u nás niektoré deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávajú v bežných materských školách a niektoré v špeciálnych materských školách?*
- *Za akých podmienok je podľa vás individuálny výchovno-vzdelávací program pre dieťa prospešný? Kedy môže byť len ďalšou administratívnou záťažou pre učiteľa, napríklad ak má takýchto detí v triede viac?*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
<p>V spolupráci s odbornými zamestnancami v materskej škole sa cítim pripravená/-ý v týchto oblastiach edukácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:</p>	<p>Vo výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami očakávam tieto formy pomoci a činnosti odborných zamestnancov:</p>
<p>Pri tvorbe individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu dieťaťa so špeciálnymi potrebami by som postupoval/a takto:</p>	<p>V oblasti tímovej participácie vo výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa potrebujem zdokonaľiť v týchto kompetenciách:</p>

5 PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE DETÍ SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje (ISCED 0, s. 33):

1. v školách pre deti so zdravotným znevýhodnením, tieto školy sú špeciálne školy,
2. v ostatných školách:
 - a) v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú spravidla pre deti s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia, časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými deťmi materskej školy, niektoré činnosti môže dieťa absolvovať mimo špeciálnej triedy,
 - b) v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi materskej školy, ak má takéto dieťa špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, je vzdelávané podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva materská škola v spolupráci so školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva, zákonný zástupca dieťaťa má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Do triedy je možné prijať najviac dve deti so zdravotným znevýhodnením, pričom sa najvyšší počet detí v triede znižuje o dve deti za každé zdravotne znevýhodnené dieťa. Do špeciálnej triedy materskej školy sa prijímajú deti spravidla s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia. Do takej triedy môže byť prijaté dieťa len so súhlasom zákonného zástupcu a zástupcu zariadenia po diagnostických vyšetreniach zameraných na zistenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa a vykonaných zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Rozsah výchovy a vzdelávania dieťaťa v materskej škole pri zdravotníckom zariadení určí riaditeľ po dohode s ošetrojúcim lekárom (vyhláška MŠ SR č. 308/2009 Z. z. o materskej škole).

Podrobnosti o organizácii predprimárneho vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením sa uvádzajú vo vzdelávacích programoch **pre deti so zdravotným znevýhodnením** schválených 26. mája 2009 Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914:

- Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím,
- Vzdelávací program pre deti so sluchovým postihnutím,
- Vzdelávací program pre deti so zrakovým postihnutím,
- Vzdelávací program pre deti s telesným postihnutím,
- Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- Vzdelávací program pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené,
- Vzdelávací program pre hluchoslepé deti.

Súčasťou vzdelávacích programov sú **ciele, obsah a podmienky výchovy a vzdelávania** jednotlivých skupín detí so zdravotným znevýhodnením v materských školách a špeciálnych materských školách.

Metodika predprimárneho vzdelávania (2011) prezentuje princípy, stratégie a metódy socializácie a personalizácie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením, t. j. špecifický prístup učiteľa predprimárneho vzdelávania, ktorý je v rámci jeho pedagogických kompetencií. Metodika predprimárneho vzdelávania (podľa Lipnickej, 2011) v princípoch výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením zviditeľňuje niektoré myšlienky inklúzie.

Princípy výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením:

- **Nekritizovať, neobviňovať a neposudzovať rodičov dieťaťa** za žiadnych okolností. Naopak, hľadať najvhodnejšie spôsoby, ako im pomáhať a radiť vo výchove a vzdelávaní dieťaťa. Najmä v predškolskom veku dieťaťa sa rodičia učia zvládať situáciu jeho zdravotného znevýhodnenia. Získavajú potrebné informácie, konzultujú, hľadajú najúčinnejšie možnosti starostlivosti o dieťa. Špecialistami v medicíne, psychológii, pedagogike, sociálnych službách ale nie sú. Do roly odborníka na svoje dieťa sa dostávajú postupne. Rodičia spoznávajú dispozície a orientačne aj prognózu svojho dieťaťa v konfrontácii svojich skúseností a poznania s názormi odborníkov. Rodičia potrebujú zo strany odborníkov porozumenie. Každý odborník, ktorý poskytuje služby dieťaťu a jeho rodine, by mal poznať fázy vyrovnávania rodičov s postihnutím svojho dieťaťa. Za nimi sú ukryté emócie, prežívanie aj správanie rodičov, ktoré odborníci často v súvislostiach nechápu a posudzujú ich neobjektívne.
- **Diagnóza nie je „nálepka“**, aj keď zaraďovanie detí do formálnych kategórií postihnutia stále pretrváva. Charakteristiky, ktoré sa u jednotlivých skupín detí s postihnutím zovšeobecnene deklarujú (napr. o deťoch s mentálnym postihnutím), neplatia rovnako pre všetky deti v tejto kategórii. Každé dieťa má autentické vnútorné aj vonkajšie rozvojové podmienky, ktoré majú byť rozpoznané v komplexnej diagnostike. V školskom systéme sa deti so zdravotným postihnutím diferencujú na základe medicínskych, psychologických alebo špeciálnopedagogických diagnóz a prognóz. Ak sa s nimi zaobchádza necitlivo, môže to mať nepriaznivé účinky na ne, ich životnú perspektívu aj ich rodiny. V pedagogickej praxi je nemožné pomenovávať dieťa diagnózou, deklarováť podrobnosti o jeho diagnóze a problémoch pred verejnosťou a odborníkmi, nezainteresovanými do tímu, ktorý dieťaťu pomáha. Akékoľvek osobné údaje a informácie o dieťati majú byť dôverné a chránené.
- **Pozitívna orientácia na dieťa** vyžaduje zmenu myslenia ľudí – od deficitného modelu dieťaťa (s chybami, nedostatkami, postihnutím) k disponovanému modelu dieťaťa (s jeho prednosťami, kvalitami, schopnosťami a možnosťami). Každé dieťa je plnohodnotnou osobnosťou, svojím spôsobom je výnimočné, s potenciálom iných obohacovať tým, že je také, aké je. Seidler a Kurincová (2005) medzi výnimočné deti zaraďujú deti s nadaním aj postihnutím. Uznanie a obhajovanie hodnoty dieťaťa, ktoré je schopné, spôsobilé, mení obraz o jeho potencialitách. Učiteľ týmto postojom môže významne prispieť k zmene pohľadu na dieťa nielen v jeho okolí, ale aj u dieťaťa samého. Dieťa so zdravotným znevýhodnením netreba prehnane ochraňovať alebo ľutovať. Lepšie je v dieťati objavovať a podporovať reálne zdroje (seba)rozvoja, aby bolo do najvyššej možnej miery samostatné, produktívne a emocionálne vyrovnané. Dieťaťu je potrebné pomáhať, aby žilo čo najplnohodnotnejší život v rámci možností daných zdravotným znevýhodnením.
- **Empatická komunikácia s dieťaťom o jeho diagnóze** je psychologicky pomerne náročnou záležitosťou, ktorú zvládajú predovšetkým rodičia. Sú situácie, keď sa dieťa môže pýtať, alebo to vyvstane v niektorej chvíli, keď s ním musí učiteľ hovoriť o určitých okolnostiach diagnózy. Zásadou je pravdivosť, jednoduchosť, zrozumiteľnosť a taktnosť vysvetlení, aby im dieťa porozumelo, a aby ho emocionálne nezranili. Nie je vhodné, aby sa dieťaťu podali všetky informácie naraz. Lepšie je čakať a reagovať na priebežné otázky dieťaťa. V rozhovore s dieťaťom sa treba buď sústrediť len na prítomnosť v jeho živote, alebo na to, čo bude hneď nasledovať (Kerrová,

1997). Otázky dieťaťa o jeho zdravotnej situácii vždy konzultujte s rodičmi, aby ste dieťaťu nehovorili niečo iné. Ak neviete v zhode s rodičmi vhodne odpovedať, môžete dieťa citlivo priviesť k tomu, aby samé odpovedalo na svoje otázky. V rozhovore dodávajte dieťaťu povzbudenie a nádej, buďte optimistickí a prirodzení. Umožnite dieťaťu prežívať radosť, úspech, príjemné pocity a spokojnosť v rôznych činnostiach a situáciách výchovy a vzdelávania. Rozprávajte sa s dieťaťom o jeho pocitoch, aby bolo schopné rozpoznávať, ako sa cíti, či ho niečo bolí, čo potrebuje (a pod.), a vedelo, že môže kedykoľvek s učiteľom o tom hovoriť.

- **Akceptácia rodičov ako partnerov vo výchove a vzdelávaní dieťaťa** je v prvom rade počúvaním rodičov, ktorí už majú konkrétne skúsenosti so starostlivosťou o svoje dieťa so zdravotným znevýhodnením. Pravidelne s rodičmi konzultujte o situácii dieťaťa vo vopred dohodnutom čase a v prostredí, kde nebudete rušení. Nehovorte o dieťati, o jeho problémoch a zdravotnom stave pred ním, pokiaľ ho nechváľite za pokroky. Snažte sa situáciu dieťaťa s rodičmi nielen analyzovať, ale zároveň z nej aj vyvodiť isté úlohy, postupy, ktoré budete spoločne vo výchove a vzdelávaní dieťaťa realizovať. Reagujte na potreby a očakávania rodičov, podajte im zdôvodnenia, pokiaľ ich nemôžete naplniť. O vážnych rozhodnutiach, odporúčaníach vždy urobte písomný záznam, do ktorého rodičia napíšu svoje stanovisko. V komunikácii učiteľa a rodiča sa vyžaduje trpezlivosť a ústretovosť. Nie je prospešné robiť náhle rozhodnutia, závery a podliehať negatívnym emóciám. To vzájomnú spoluprácu narúša. Rodič sa môže spolupodieľať na edukačnom procese dieťaťa v materskej škole. Podmienky jeho participácie sa určia na stretnutí rodiča, učiteľky, riaditeľky materskej školy a špeciálneho pedagóga, prípadne psychológa, v závislosti od špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa.

Pedagogické a odborné činnosti s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole sú pravidelne prehodnocované tímom odborníkov a za spoluúčasti rodičov. Ich výsledky slúžia na aktualizáciu individuálnych výchovno-vzdelávacích programov detí.

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Čo si myslíte, do akej miery by mal učiteľ poznať príčiny a prejavy diagnózy dieťaťa, aby optimalizoval jeho výchovu a vzdelávanie v bežnej triede? Aké postupy a argumenty môže učiteľ použiť v procese presvedčania rodičov, aby mu sprostredkovali dôverné informácie o diagnóze dieťaťa?*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
Podľa môjho názoru by pre deti so zdravotným znevýhodnením mali byť v materskej škole vytvorené tieto podmienky:	Aby som mohla uplatňovať špecifický prístup k deťom so zdravotným znevýhodnením, potrebovala by som absolvovať vzdelávanie v týchto témach:

6 PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa považuje dieťa, ktoré je znevýhodnené chudobou alebo kultúrou. V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008, s. 34) sa sociálne znevýhodnené prostredie definuje ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností dieťaťa, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálnu a kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj dieťaťa. **Sociálne znevýhodnené prostredie je pre dieťa rodina**, v ktorej:

- aspoň jeden z rodičov (alebo opatrovník) patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- dieťa žije v neštandardných bytových a hygienických podmienkach (napr. dieťa nemá vyhradené miesto na hru, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností tak, aby boli pripravené na školské vzdelávanie.

Niektoré spôsoby zmierňovania sociálneho znevýhodnenia detí v materskej škole

Podľa § 4 ods. 4 vyhlášky č. 308/2009 o materskej škole **sa deti zo sociálne znevýhodneného prostredia zaraďujú do triedy spolu s ostatnými deťmi**. Ak samostatnú triedu tvoria len deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, môže byť v nej najviac 16 detí. V zmysle § 28 ods. 9 Školského zákona do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je možné zaradiť deti výlučne z dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia.

V §107 ods. 1 – 4 Školského zákona sa uvádza, že materská škola vytvára **pre dieťa individuálne podmienky** v oblasti:

- vzdelávania podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu,
- úpravy a organizácie výchovy a vzdelávania,
- úpravy prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje,
- využitia špecifických metód a foriem edukácie.

Ministerstvo školstva môže zriaďovateľom materských škôl poskytnúť **príspevok na skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia**. Príspevok sa poskytuje podľa počtu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole. Obsahuje dotáciu na stravu a školské potreby.

Dotáciu spresňuje vyhláška MŠ SR č. 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V § 1 sa konkretizuje použitie príspevku:

- na mzdy asistentov učiteľa, sociálne poistenie a poistné na povinné verejné zdravotné poistenie,
- na vybavenie miestnosti pre vyučovanie didaktickou technikou, učebnými pomôckami, kompenzačnými pomôckami,

- na vzdelávanie v špecializovaných triedach,
- a iné podľa osobitných predpisov.

Ďalšou kompenzáciou sociálne znevýhodnenia dieťaťa je neuhrádzanie príspevku za dieťa v materskej škole, ak zákonný zástupca dieťaťa predloží riaditeľovi materskej školy doklad o tom, že je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi (§ 28 ods. 7 Školského zákona).

V edukácii detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je významná kooperácia učiteľa predprimárneho vzdelávania a asistenta učiteľa. Bližšie je definovaná v Metodickom pokyne č. 184/2003-095 schváleného MŠ SR dňa 6. 12. 2003 k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, základnej škole a špeciálnej základnej škole. V materskej škole je možné zamestnať asistenta učiteľa na prekonávanie jazykových, sociálnych a kultúrnych bariér detí. Podľa Kasáčovej (2008) je asistent učiteľa spôsobilý na tieto úlohy a činnosti:

- spolupracovať s učiteľom v triede,
- uľahčovať adaptáciu dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na nové učebné prostredie,
- pomáhať pri prekonávaní jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér,
- vykonávať dozor,
- sprevádzať deti mimo triedy, pri návštevách historických a kultúrnych pamiatok, na spoločenských akciách v obci a regióne,
- podieľať sa na organizovaní aktivít spolupráce s rodičmi,
- uskutočňovať návštevy rodiny a komunity, z ktorých deti pochádzajú,
- spoznávať rodinné prostredie, sociálne pomery, záujmy rodičov a zdravotný stav dieťaťa.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) uvádza niektoré ďalšie **spôsoby eliminovania sociálneho znevýhodnenia dieťaťa v materskej škole:**

- vytváranie podmienok na začleňovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do materskej školy so zásadou „čím skôr, tým lepšie“,
- zabezpečiť v materskej škole asistenta učiteľa, ktorý v prípade detí zo zmiešaného národnostného prostredia ovláda ich materinský jazyk,
- realizovať v materskej škole programy na zlepšenie spolupráce s rodičmi detí,
- zabezpečiť spoluprácu s neformálnymi komunitnými centrami, ktoré sa zaoberajú edukáciou, vrátane centier pre budúce matky a matky s deťmi,
- pred prechodom na školské vzdelávanie zabezpečiť testovanie školskej spôsobilosti detí výlučne centrami pedagogického poradenstva a prevencie na základe sociálno-kultúrne vhodných testov, ktoré rešpektujú špecifiká v oblasti poznania a skúseností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Vo výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia Kalhous a Obrst (2002; podľa Horňáka, 2011) odporúčajú dve intervenčné stratégie:

- 1. kompenzačné vzdelávanie** – snaha pomôcť dieťaťu dosiahnuť kultúrnu úroveň požadovanú školským vzdelávacím programom materskej školy prostredníctvom rôznych programov v dvoch funkciách pozitívnej diskriminácie:
 - **kuratívnej** – vytváranie takého edukačného prostredia, ktoré dieťaťu umožňuje prekonávať jazykové, sociokultúrne a osobnostné znevýhodnenie,

- **preventívnej** – vytváranie rozvojových príležitostí pre dieťa, aby bolo rovnocenným členom, partnerom v edukácii aj bežnom živote,
- 2. **pozitívne vzdelávanie** – snaha preniknúť do kultúry a podmienok dieťaťa zahrnutím hodnôt, vlastností, postojov dôležitých pre jeho kultúru do obsahu vzdelávania s diferenciaciou výučby a hodnotenia.

Hornák (2010) predkladá ďalšie – doplnkové prístupy výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia:

- **pridelovanie primeraných úloh**, ktoré sú v zhode s ich najrozvinutejšími schopnosťami, aby sa cítili úspešne a boli motivované k ďalším úlohám a činnostiam,
- **recipročné vzdelávanie**, v ktorom deti učia svojich kamarátov to, čo ovládajú, na základe svojich rozvinutých kompetencií,
- **kooperatívne vzdelávanie**, v ktorom deti vzájomne participujú na riešení spoločných úloh, skupinových činností,
- **homogénne skupiny** so zameraním na rozvoj tých istých schopností, vedomostí, postojov u skupiny detí, ktoré to rovnako potrebujú.

Podpora včasnej zaškolenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materských školách sa rieši v rámci Metodického usmernenia MŠ SR z 22. januára 2004 č. CD-2004-566-1:091. V článku 2 sa podporuje zriaďovanie prípravných tried v kombinácii s priamou účasťou matiek v pedagogickom procese v materskej škole pri dodržiavaní základných pedagogických, hygienických a bezpečnostných podmienok. Výchovu a vzdelávanie detí v materskej škole je možné realizovať v kombinácii s domácou predškolskou výchovou v spolupráci s rodičmi.

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Myslíte si, že môžete učiť deti, radiť im, ako si majú pomáhať v niektorých situáciách rodinného života, ktoré vyplývajú zo sociálneho znevýhodnenia? Ak áno, uveďte niektoré príklady.*
- *Aké konkrétne spôsoby pomoci a formy poradenstva rodičom by ste využili, aby ste eliminovali negatívne vplyvy sociálneho znevýhodnenia rodiny na psychické a fyzické zdravie dieťaťa?*
- *Je možné v edukačnom procese využiť prvky kultúry a životný štýl rodín zo znevýhodneného prostredia? V akých konkrétnych prípadoch?*
- *Aký význam má pre rozvoj osobnosti dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia pravidelná dochádzka do materskej školy?*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
Poznám tieto prejavy sociálneho znevýhodnenia detí:	O kompenzáciách sociálneho znevýhodnenia detí potrebujem získať ešte tieto informácie:

7 PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE DETÍ S NADANÍM

Harmonický rozvoj talentu, citov a celej osobnosti, môže byť podľa Matušku (2010) zárukou zdravého vývinu dieťaťa s nadaním. Výchova a vzdelávanie detí s nadaním si vyžaduje špecifický prístup, metódy, formy i obsah. Uskutočňuje sa v materských školách (Školský zákon, 2008) so zameraním na rozvoj:

- intelektového nadania (všeobecného a špecifického intelektového nadania),
- umeleckého nadania,
- športového nadania,
- praktického nadania.

Za **deti s intelektovým nadaním** sa v materskej škole považujú deti s vysoko nadpriemerne rozvinutými poznávacími schopnosťami v jednej alebo viacerých oblastiach. Deti so všeobecným intelektovým nadaním sú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe diagnostiky vykonanej zariadením výchovného poradenstva a prevencie (ISCED 0, 2008, s. 35).

V materských školách a triedach pre deti s intelektovým nadaním sa pedagogickí a odborní zamestnanci zameriavajú na podporovanie a rozvíjanie intelektového nadania dieťaťa so zohľadnením rozvoja celej osobnosti a na prevenciu a nápravu problémových prejavov, ktoré súvisia s intelektovým nadaním. Vzdelávanie intelektovo nadaného dieťaťa môže zabezpečovať aj asistent učiteľa, ak má dieťa s intelektovým nadaním súčasne zdravotné znevýhodnenie (§ 104 ods. 7 a 8 Školského zákona).

Deti s umeleckým nadaním dosahujú vynikajúce výsledky v oblasti výtvarného, hudobného, literárno-dramatického a tanečného umenia.

Deti so športovým nadaním sa výrazne prejavujú svojimi výkonmi v niektorom individuálnom alebo kolektívnom športe.

Deti s praktickým nadaním majú vysokú úroveň manuálnych zručností v konkrétnych praktických činnostiach.

Podľa Metodických pokynov na zaradovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov (2005, s. 2) patria medzi typické charakteristiky intelektovo nadaných detí:

- vývinový náskok pred rovesníkmi v jednej alebo viacerých kognitívnych oblastiach,
- čítanie a písanie už v predškolskom veku,
- skoré objavenie kalkulačných spôsobilostí,
- dobrá pamäť, rýchlosť a ľahkosť učenia,
- vysoká intelektuálna zvedavosť,
- aktivita, motivácia, radosť z objavovania nového,
- široké spektrum záujmov,
- záujmy netypické pre daný vek,
- zánietenosť pre niektorú oblasť, hlboké vedomosti dieťaťa v tejto oblasti (dinosauri, astronómia, zemepis, živočíchy a iné),
- schopnosť dlhodobo sa sústrediť na predmet svojho záujmu,
- kladenie nezvyčajných, hraničných otázok (čo je za nekonečnom, čo je pred životom),
- bohatá slovná zásoba a dobrá argumentácia,

- potreba vymýšľať,
- nekonvenčnosť, kritickosť k autoritám,
- nadpriemerné výkony v psychologických testoch (inteligencie, tvorivosti, motivácie...).

Nie každé nadané dieťa sa musí prejavovať všetkými či aspoň väčšinou týchto charakteristík. K identifikácii, rozpoznávaniu nadaných detí treba pristupovať mimoriadne citlivo, s veľkou dávkou tolerancie a nekonformného myslenia.

Na predprimárnom stupni vzdelávania môžu deti s nadaním získať pomocou modifikovaných edukačných metód, ktoré zodpovedajú ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, detailnejšie poznatky a hlbšie porozumenie vzťahom medzi nimi. Kľúčové kompetencie, ktoré si majú osvojiť, sú však tie isté, aké si majú osvojiť ostatné deti (ISCED 0, 2008).

V materských školách (§ 103 Školského zákona) sa vytvárajú vzhľadom na druh rozvíjaného nadania podmienky:

- edukačné – vhodným uplatňovaním špecifických výchovno-vzdelávacích metód a organizačných foriem výučby,
- organizačné:
 - zriaďovateľom – zriaďovaním tried a materských škôl pre deti s nadaním,
 - materskou školou – vzdelávať dieťa vo všetkých oblastiach vzdelávacieho programu materskej školy.

Podľa § 4 ods. 5 vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. o materskej škole je v materskej škole možné so súhlasom zriaďovateľa vytvoriť triedy na rozvíjanie nadania detí v oblasti estetickej, intelektuálnej alebo športovej. Trieda s nadanými deťmi sa môže vytvoriť najviac s 12 deťmi. Na prijatie dieťaťa do tejto triedy je potrebný informovaný súhlas zákonného zástupcu a vyjadrenie zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. V ods. 6 sa ďalej píše, že v triede s deťmi nadanými v športe s celodennou výchovou a vzdelávaním pracujú striedavo dvaja učitelia a jeden tréner.

Kritériá na overovanie špeciálnych schopností, zručností alebo nadania detí vydá riaditeľ materskej školy do 1. februára. Riaditeľ materskej školy upraví v školskom vzdelávacom programe organizáciu výchovy a vzdelávania tak, aby zohľadňovala požiadavky a špecifiká výchovy a vzdelávania detí podľa druhu ich nadania (§ 105 ods. 4 a § 106 ods. 1 Školského zákona).

Úlohy na zamyslenie a rozšírenie poznatkov

- *Preštudujte si v odbornej literatúre problematiku edukácie detí s nadaním v materskej škole. Prezentujte najvýznamnejšie metódy a stratégie podporujúce rozvoj osobnosti dieťaťa s nadaním.*
- *Získajte z odbornej literatúry a časopisov vhodné spôsoby pomoci deťom s nadaním v rodine a materskej škole. Uvedte niektoré inovatívne formy spolupráce rodiny a materskej školy v tejto oblasti.*
- *Myslíte si, že si učiteľ musí zdokonaľovať vedomosti a schopnosti v oblasti, v ktorej je dieťa s nadaním výnimočné?*

Sebareflexia v téme alebo miesto pre vaše myšlienky

Kde som, čo o téme viem	Kam sa chcem posunúť
<p>Predstavte si, že ste účastníkom výberového konania na miesto učiteľa materskej školy, na ktorom vám veľmi záleží. Aké argumenty by ste použili na otázku riaditeľa: „<i>Ako by ste v edukačnom procese rozvíjali dieťa s nadaním?</i>“</p>	<p>Aký je váš názor na tvrdenie, že na výchovu a vzdelávanie detí s nadaním učiteľ potrebuje absolvovať rozširujúce štúdium?</p>

ZÁVER

V súčasnosti predprimárneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je možné registrovať niektoré protiklady, o ktorých je vhodné premýšľať a zároveň z nich hľadať východiská:

- Hodnoty inklúzie v teórii a praxi verzus v legislatívne určené formálne postupy integrácie na základe diagnostickej selekcie a kategorizácie.
- Legislatívna a kurikulárna ústretovosť pre aplikáciu myšlienok inkluzívnej edukácie verzus finančné poddimenzovanie tejto ústretovosti.
- Teoretické ideály inklúzie verzus (ne)ochota zriaďovateľov, pedagogických a odborných zamestnancov naplňať ich v praxi.
- Edukácia s predsudkami a negatívnymi postojmi v rodinách verzus vývinovo prirodzené, pomáhajúce konanie a správanie jedinečných detí v materských školách.
- A iné.

Vo výchove bez predsudkov a negatívnych postojov sú deti schopné vzájomne sa tolerovať, pomáhať si, spoločne sa hrať a konať. V tomto období „sociálnej čistoty“ sú viac než v ktoromkoľvek inom období schopné učiť sa inklúzii, získavať presvedčenie o hodnotách inakosti, vzájomnosti a spolupatričnosti. To kladie vysoké nároky na profesionalitu učiteľa aj kvalitu a dostupnosť odborných služieb priamo v materskej škole. Preto v inkluzívnej edukácii nejde o čiastkové riešenia, živelnosť či hasenie naliehavých situácií spojených so vzniknutými problémami. Ide o zmenu filozofie a fungovania materskej školy ako inštitúcie, v ktorej bude rozvíjané a vzdelávané každé dieťa jemu najvhodnejším spôsobom v cieľoch a obsahu predprimárneho vzdelávania.

O tom, aká bude súčasnosť a budúcnosť inkluzívnej edukácie detí, môžu rozhodovať viaceré subjekty. V dospelosti aj terajšie deti, ktoré sa môžu už v ranom detstve naučiť žiť a kooperovať s rozmanitými osobnosťami, pretože nejde vždy len o objektívne skutočnosti. Vplyv subjektívneho prežívania vzťahu, tolerancie a aktívnej podpory inakosti ľudí (znevýhodnenia, postihnutia, kultúry, vierovyznania ap.) môžu významne „stvárať, prispôbovať“ objektívne skutočnosti najmä u kompetentných, ktorí majú právo rozhodovať. V konečnom dôsledku ide o inkluzívne vzdelávanie človeka pre inkluzívny život a presvedčenie.

LITERATÚRA

- BAJO, I. – VAŠEK, Š. 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BAĎURÍKOVÁ, Z. 2006. Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí predškolského veku. In *Predškolská výchova, roč. LX, 2005/2006, č. 4, s. 1 – 7*. ISSN 0032-7220.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2011. ISBN 80-211-0372-8.
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- FABOVÁ, I. 2009. *Inkluzívna edukácia v materskej škole. (Bakalárska práca)* Banská Bystrica: PF UMB 2009.
- GABLASOVÁ, S. 2007. Integrované (inkluzívne) vzdelávanie – problém súčasných škôl. In *Vzdelávanie v zrkadle doby. 2. diel. Súčasné teórie edukačných premien v školstve : zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Nitra, 5. – 6. septembra 2006*. Nitra: PF UKF, 2007, s. 93 – 105. ISBN 987-80-8094-085-0.
- GARDOŠOVÁ, J. – DUJKOVÁ, L. a kol. 2003. *Vzdělávací program začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- GROFČÍKOVÁ, S. 2007. Rôzne ponímanie pojmu inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami v bežných školách. In *Vzdelávanie v zrkadle doby. 2. diel. Súčasné teórie edukačných premien v školstve : zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Nitra, 5. – 6. septembra 2007*. Nitra: PF Univerzita Konštantína Filozofa, 2007, s. 30 – 39. ISBN 987-80-8094-085-0.
- CHVÁTALOVÁ, H. 2001. *Jak se žije dětům s postižením*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-588-1.
- HÁJKOVÁ, V. – KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. 2001. *Kapitoly z integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol*. Praha: IPPP, 2001.
- HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- HORŇÁK, L. 2010. Rómské etnikum. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 386 – 398. ISBN 978-80-7367-679-7.
- HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta – otvor sa: Vedecko-odborný časopis pre komplexnú rehabilitáciu ľudí s postihnutím*. Roč. 16 (2006) č. 1, str. 2 – 4. ISSN 1335-1397.
- HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V. 2004. *Detský autizmus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788139.
- FABOVÁ, I. 2009. *Inkluzívna edukácia v materskej škole. (Bakalárska práca)* Banská Bystrica: PF UMB, 2009.
- JANKOVSKÝ, J. 2001. *Ucelená rehabilitace dětí s telesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2001. ISBN 80-7254-192-7.
- JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotne postižených*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
- JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X.
- KASÁČOVÁ, B. 2008. Asistent učiteľa a jeho pedagogické spôsobilosti. In *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu : zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008, s. 38 – 47. ISBN 978-80-8083-639-9.
- KERROVÁ, S. 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9.

- KNIGHT, A. B. 2001. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami v školách bežného typu. In *Efeta*, roč. 11, 2001, č. 2, s. 14 – 16.
- KOCOuroVÁ, M. 2002. *Agresivita a šikanování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-101-0.
- KOSOvÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1.stupni ZŠ*. Banská Bystrica : 1995. ISBN 80-8041-111-5.
- KOSOvÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.
- Kolektív autorov. 1997. *Kurs integrace dětí sa speciálnými potrebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.
- KOVÁČOVÁ, B. 2008. Posudzovanie integrability materských škôl v procese predškolskej integrácie. In *Predškolská výchova*, 2007/2008, č. 3, s. 8 – 10. ISSN 0032-7220.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2010. Antropologická východiska prístupu k ľuďom s postihnutím v evropskom kontextu (od regrese po inklúziu) In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 56 – 73. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, Ch. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-23-8.
- LEBEER, J. 2006. *Program pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-863-092-5.
- LECHTA, V. 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN, 1990.
- LECHTA, V. 2008. Inkluzívna pedagogika v strednej Európe – Východiská a perspektívy. In *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky v strednej Európe*. Trnava: PdF TU, 2008. ISBN 978-80-8082-180-7.
- LECHTA V. (eds.) 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. – MATUŠKA, O. 1995. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Ivocenum, 1995.
- LIPNICKÁ, M. — JAREŠOVÁ, A. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-430-2.
- LIPNICKÁ, M. 2005. Včasná špeciálnopedagogická diagnostika u detí ranného veku. In *Efeta – otvor sa: Vedecko-odborný časopis pre komplexnú rehabilitáciu ľudí s postihnutím*, roč. 15, 2005, č. 2, str. 9 – 11. ISSN 1335-1397.
- LIPNICKÁ, M. 2007. Inkluzívne triedy v materských školách vízia alebo realita? In *Naša škola*, roč. 8, 2004/2005, č. 5, s. 30 – 31, ISSN 1335-2733.
- LIPNICKÁ, M. 2006/2007. Pedagogické kompetencie v logopedickej prevencii. In *Predškolská výchova*, 2006/2007, č. 3, s 19 – 22. ISSN 032-7220.
- LIPNICKÁ, M. 2010. *Pedagogika materskej školy. Predprimárna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010.

- LIPNICKÁ, M. 2005. Prevencia proti stresu učiteľa v integrovanej edukácii detí so špeciálnymi potrebami. In *Naša škola*, roč. 9, č. 3, 2005, s. 14 – 17.
- LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál, 2007, 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Počítačové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. 120 s. ISBN 978-80-89055-81-4.
- LOPÚCHOVÁ, J. 2007. Základy pedagogiky zrakovo postihnutých. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: PF UK, 2007, s. 73 – 91. ISBN 978-80-89113-30-9.
- MAREŠ, P. – SIROVÁTKA, T. 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda. In *Sociologický časopis/Czech Sociological review*, 2008. Roč. 44, č. 2, s. 271 – 294. http://sreview.soc.cas.cz/upl/files/513_2008-Mares.pdf [08.10.18].
- MERTIN, V. 1995. *Individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. (eds.) 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom*. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokončan, 1999.
- MÜHLPACHR, P. 2004. Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika – Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- ORAVCOVÁ, J. 2006. Aktívne učenie a vyučovanie. In *Človek v spoločnosti 1. časť*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2006. ISBN 80-8083-291-9.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-245-9.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Podzim v mateřské škole*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-269-X.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Zima v mateřské škole*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-268-8.
- RIEFOVÁ, S. F. 2001. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2001. ISBN 97-8807-367-728-2.
- RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autizmem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-424-3.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2005. ISBN 80-8050-839-9.
- SCHMIDTOVÁ, M. 2007. Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika. In *Efeta – otvor sa: Vedecko-odborný časopis pre komplexnú rehabilitáciu ľudí s postihnutím*. roč. 17, 2007, č. 1, str. 2 – 3. ISSN 1335-1397.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOBOTKOVÁ, A. 2004. Pedagogická intervence u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku. In: KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004, s. 60 – 76. ISBN 80-7315-063-8.
- SPIJKOVÁ, V. 2008. Slovo závěrem. In KROPÁČKOVÁ, J. (eds.) *Dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha: PdF UK 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.

- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995, 267 s. ISBN 80-88778-18-8.
- TARCSIOVÁ, D. 2007. *Základy pedagogiky sluchovo postihnutých*. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: PF UK, 2007, s. 56 – 72. ISBN 978-80-89113-30-9.
- The Salamanca Statment and Framework for Action*. Paris: UNESCO, 1994.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 360 s. ISBN 80-8052-188-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychologie hendikepu*. Praha: Karolínium, 1999. ISBN 8071-849-29-4.
- VANČOVÁ, A. 2007. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: PF UK, 2007, s. 92 – 108. ISBN 978-80-89113-30-9.
- VANČOVÁ, A. 2001. *Súčasný problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách*. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 36, č. 3. (2001) s. 257 – 276 ISSN 0555-5574.
- VÍTKOVÁ, M. 2004. *Otázky špeciálne pedagogického poradenství*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-23-3.
- VAŠEK, Š. a kol. 1995. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1995. ISBN 80-08-00864-4.
- VAŠEK, Š. 1996. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 1996. ISBN 80-89229-02-6.
- VAŠEK, Š. 2003. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. ISBN 80-10-00014-0.
- VITÁSKOVÁ, K. 2010. *Multikulturní prostředí*. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika – Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- WILHEM, M. 2000. *Inkluzivní vyučování*. In *Komenský*, roč. 2000, č. 3, s. 3 – 9.
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. ISBN 80-88714-00-1.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7
- ŽOVINEC, E. 2007. *Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove*. In *Vzdelávanie v zrkadle doby. 2. diel. Súčasný teórie edukačných premien v školstve*. Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Nitra, 5. – 6. septembra 2006. Nitra : PF UK, 2007, s. 85 – 91. ISBN 987-80-8094-085-0.

Legislatíva

Deklarácie práv dieťaťa (1959).

Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (1976).

Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091. Bratislava: MŠ SR, 2005.

Metodické usmernenie z 22. januára 2004 schválené MŠ SR pod č. CD-2004-566-1:091.

Metodický pokyn č. 184/2003-095 schválený MŠ SR dňa 6. 12. 2003 k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, základnej škole a špeciálnej základnej škole.

Metodika pre predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2011.

Program na zdokonalenie systému raného poradenstva pre rodičov detí so zdravotným postihnutím. Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy schváleného ministerstvom školstva SR pod číslom CD-2008-17271/37405-1:914 dňa 24. októbra 2008.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008.

Uznesenie vlády SR č. 590/2001.

Ústava Slovenskej republiky č. 46/1992 Zb. v znení neskorších predpisov.

Všeobecná deklarácia ľudských práv (1948).

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materských školách.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti s poruchami správania, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti s telesným postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti s viacnásobným postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti so sluchovým postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre deti so zrakovým postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Vzdelávací program pre hluchoslepé deti, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Príloha

Dotazník o humanizácii materskej školy

Dotazník umožňuje reflektovať aktuálny stav materskej školy v priestore dvoch polarít humanistickej a tradičnej materskej školy. Administrátor dotazníka zakrúžkuje číslo charakteristického znaku, ktorého obsah v pedagogickej praxi materskej školy pozoruje alebo prežíva. Každé zakrúžkované číslo predstavuje 1 bod.

Pri vyhodnocovaní dotazníka administrátor sčíta body v oboch riadkoch:

I. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Počet bodov **Humanisticky orientovaná materská škola.**

II. 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Počet bodov **Tradičná materská škola**

Vyšší počet bodov pomôže určiť, ktorý typ materskej školy prevažuje.

Dotazník o humanizácii materskej školy

I. Humanistická materská škola	II. Tradičná materská škola
1. Cieľová a obsahová modifikácia v orientácii na celostný rozvoj jedinečnej osobnosti dieťaťa.	13. Uniformita cieľov a obsahu edukácie bez ohľadu na individuálne rozvojové zdroje dieťaťa.
2. Výučba ako permanentná interakcia a komunikácia učiteľa a dieťaťa v procese vyváženého (teba)učenia a (seba)učenia.	14. Vyučovanie ako permanentné odovzdávanie informácií a prezentovanie hotových poznatkov v procese dominancie učiteľovho učenia.
3. Zameranosť cieľov na nonkognitívny rozvoj osobnosti dieťaťa.	15. Zameranosť cieľov na kognitívny rozvoj osobnosti dieťaťa.
4. Nedirektívny prístup učiteľa podporujúci poľudštenie dieťaťa v priaznivých vzťahoch a sociálnej klíme.	16. Direktívny prístup učiteľa k dieťaťu presadzujúci disciplínu a zvonka riadenú kontrolu nad dieťaťom.
5. Učiteľ prejavuje pred deťmi svoje city, v správaní je autentický a empatický, nekričí, k deťom je úprimný a otvorený.	17. Učiteľ je vo vzťahu k dieťaťu formálny, snaží sa udržať si autoritu, zachovať poriadok a disciplínu, niekedy na deti kričí, často zvyšuje hlas, deti pouča.
6. Zameranosť na produkciu – rešpektovanie chýb a nedostatkov, tolerovanie individuálnych poznávacích postupov, odlišných myšlienok, názorov a postojov.	18. Zameranosť na reprodukciu – identifikovanie a korigovanie chýb vo výkonoch dieťaťa v zmysle správnosti a dokonalosti.
7. Prispôsobovanie organizácie činností dňa individuálnym potrebám a záujmom dieťaťa.	19. Rytmus striedania činností dňa podľa vopred stanoveného režimu.

8. Orientácia na hodnotu osobnosti dieťaťa, nerozlišovanie detí podľa umelo vytvorených kritérií.	20. Selekcia detí podľa určených kritérií, napr. zdravé – postihnuté, rómske – nerómske, šikovné – menej šikovné a pod.
9. Otvorenosť materskej školy pre participáciu rodiny a verejnosti v edukačnom procese.	21. Uzavretosť materskej školy pre participáciu, všetko v edukácii realizujú zamestnanci.
10. V edukácii učiteľ preferuje kooperatívne spôsoby učenia detí v malých skupinách.	22. V edukácii učiteľ preferuje frontálne vyučovanie, t. j. rovnaké vyučovacie postupy u všetkých detí.
11. Učiteľ umožňuje deťom jesť a piť, používať WC a odpočívať podľa ich individuálnych potrieb.	23. Učiteľ trvá na tom, aby tieto činnosti deti vykonávali spoločne a organizovane.
12. Hodnotenie činností realizujú prevažne deti, pričom uplatňujú sebahodnotenie.	24. Hodnotenie činností realizuje prevažne učiteľ, ktorý má zvyčajne po každej činnosti posledné slovo.

Výsledky dotazníka je nutné považovať za orientačné, pretože neobsahuje všetky evidentné znaky humanizmu vo výchove a vzdelávaní. Je možné, že výsledky budú významne ovplyvnené subjektívnym postojom a hodnotením respondenta či pozorovateľa, prípadne jednotlivý prípad učiteľa nebude reprezentovať celkový stav humanizácie v materskej škole. Výsledky dotazníka administrovaného u všetkých učiteľov materskej školy však môžu poslúžiť na evalváciu kvality materskej školy. Zároveň dotazník môže byť metódou pedagogického výskumu a v štatistickom vyhodnotení môže priniesť niektoré zistenia a vzťahy na úrovni humanizácie materskej školy.



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Tento edukačný materiál vznikol ako súčasť národného projektu **Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania**.

Autorka: PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
Názov: Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole
Recenzenti: PaedDr. Zlatica Hul'ová, PhD.
Mgr. Róbert Sabó, PhD.

Vydalo Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava. Všetky práva vyhradené.
Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľa práv.

Prvé vydanie, Bratislava 2012

ISBN 978-80-8052-460-9