

CABANOVÁ MARIANA

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika.

Mgr., PhD.

mariana.cabanova@umb.sk

УДК 159.9(091)(470)«19»

Možnosti identifikácie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami na prahu vzdelávania a postoje učiteľov

Štúdia sa venuje teoretickým východiskám vedeckého poznania prekonceptov detí na prahu vzdelávania. Zároveň poukazuje na súčasnú potrebu skúmania ukrytého sveta detského myslenia a poznávania. Výsledky tohto skúmania potrebujú najmä učitelia, ktorí s deťmi v tomto veku pracujú. Ukazuje sa, že poznanie teórií učiteľovi nestačí, pretože v každodennej realite je nevyhnutné pružné reagovanie na aktuálne situácie. Pri tom je potrebné rešpektovať zásadné vedecké princípy a akceptovať individualitu dieťaťa. Problematika pedagogického diagnostikovania žiaka je v súčasnosti v edukačnej realite vysoko aktuálnou témou. Inkluzívny trend vzdelávania a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu kladie aj zvýšené požiadavky na diagnostikovanie žiakov. Na základe realizovaných výskumov sa javí, že nielen vedomosti sú dôležité. Viacerí autori zdôrazňujú postoje učiteľov ako rozhodujúcu zložku pri zabezpečovaní úspešného začlenenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V teoretickej štúdii autorka venuje pozornosť výskumom zameraným na zisťovanie postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu u študentov učiteľstva a učiteľov základných škôl. Poukazuje na dôležitosť rozvoja proinkluzívnych postojov u učiteľov v pregraduálnej príprave a aj v kontinuálnom vzdelávaní.

Kľúčová slova: žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, diagnostikovanie, učiteľ, postoje učiteľa.

The ability to identify pupils with special educational needs at the threshold of education and teachers' attitudes

The study deals theoretical outputs over the field about knowledge and pre-concepts of children on the threshold of education. The aim of authors is to accent the need to search hidden world of current generation of young learners. Outcomes of the research would be important for primary and pre-primary teachers, because there is necessary to actualise traditional theories about children. A lot of situation in daily educational practice use do give inspiration for teacher's reaction. The issue of pedagogical diagnosing of the pupil is currently in the educational reality a highly topical issue. Trend of inclusive education and education of pupils with special educational needs in mainstream schools education is also placed increased demands for diagnosing pupils. Based on the research conducted, it appears that not only the knowledge is important. Several authors emphasize the attitudes of teachers as a critical component in ensuring the successful inclusion of pupils with special educational needs. In the theoretical study author pays attention to research to explore attitudes towards inclusive education with student teachers and primary school teachers. It highlights the importance of developing proinkluzívnych attitudes among pre-service teachers and also in continuous education.

Key words: pupil with special educational needs, diagnostic, teacher, teacher's attitudes.

Úvod. Poznávanie žiaka učiteľom vo vzdelávaní, je jednou zo základných požiadaviek pre aplikovanie diferencovaného prístupu. Predmetom skúmania projektu VEGA 1/0598/15 s názvom dieťa na prahu vzdelávania je samotné dieťa pri vstupe do základnej školy. Súčasná legislatíva, aj edukačná komunita (zriadovateľ, rodičia, vyššie stupne vzdelávania) vyžadujú od učiteľov rešpektovanie individuality a zároveň dosahovanie takých vzdelávacích výsledkov, aby dieťa v role žiaka bolo úspešné. Duchovičová a kol. [5, 6] na diverzitu žiakov vo vzdelávaní nazerali z rôznych uhlov pohľadu. A tak v zhode s autorským kolektívom [5, 6] môžeme konštatovať, že školská trieda predstavuje skutočne rozmanité prostredie. Za dôležité považujeme, aby učiteľ

poznal významné faktory vývoja spoločnosti, ktoré podľa nášho názoru významne ovplyvňujú vzdelávanie žiaka a jeho charakteristiky na začiatku, a aj počas celej školskej dochádzky. A to všetko preto, aby dokázal správne dekódovať odoslanú správu žiaka a na základe jeho prejavu identifikovať jeho potreby. Poznávanie súčasného dieťaťa je potrebné tak pre teóriu, ako aj edukačnú realitu. Úlohou edukačných vied je aj vytvorenie spoľahlivej stratégie a možnosti pre učiteľov skúmať dieťa z pedagogického aspektu a uhla pohľadu. A to nielen deti ako sociálnu či ontogenetickú skupinu, ale hlavne jedinečnú individualitu v edukačných situáciách a pre edukačné plánovanie. Keďže detstvo je sociálnym konštruktom, vyvíja sa aj žiak aj jeho chápanie v súčasnosti [23]. Ak na dieťa pozeráme ako na sociálny konštrukt je zrejmé, že sa vždy musíme učiť o detstve a deťoch. V triede sa ocitajú žiaci z rôzneho sociálneho prostredia a žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, žiaci z úplných a neúplných rodín, žiaci z rodín, ktorých rodičia uzavreli manželstvo a z rodín, kde biologickí rodičia žijú v kohabitantom vzťahu, ako aj žiaci z rodín rekonštituovaných, kedy len jeden z rodičov predstavuje biologického rodiča žiaka, žiaci adoptovaní, žiaci, ktorých jeden, prípadne aj obaja rodičia nepochádzajú z krajiny, v ktorej sa ich dieťa vzdeláva. Zmeny spoločnosti a aj rodinného prostredia a nárast diverzity žiakov vo vzdelávaní vyžadujú od učiteľa poznanie žiakov a ich sociokultúrneho prostredia. Pri zabezpečovaní a realizácii výučby by mal učiteľ vychádzať nielen z všeobecne platných vývinových charakteristík žiaka na prahu vzdelávania, ale najmä z úrovne aktuálneho rozvoja žiaka v duchu teórie L. S. Vygotského [45, 46, 47]. Teória síce vymedzuje charakteristiky žiaka na prahu vzdelávania napr. prostredníctvom kritérií školskej pripravenosti, avšak aj napriek tomu by poznávanie žiaka vo vzdelávaní malo byť neoddeliteľnou súčasťou vo vzdelávaní.

Pregramotné spôsobilosti žiaka v kontexte predprimárneho vzdelávania a školskej pripravenosti

Každé dieťaťa, bez ohľadu na rodinné prostredie by malo pri vstupe do základnej školy spĺňať isté kritériá. To, aké dieťa na prahu vzdelávania – začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky malo byť je už dlhodobo predmetom posudzovania jeho školskej pripravenosti. Chápanie pojmu školská pripravenosť je rozšírený o špecifiká konkrétneho sociokultúrneho prostredia a predstavuje schopnosť dieťaťa spĺňať a zvládať požiadavky školy na začiatku školskej dochádzky. Školská pripravenosť teda nie je vlastnosť dieťaťa ale relatívny pojem, ktorý vyplýva z aktuálnych požiadaviek spoločnosti. Predstavuje súhrn poznatkov, schopností a zručností, ktoré má mať dieťaťa pred nástupom do školy primerane osvojené, aby zvládlo svoje povinnosti školáka. Dosiagnúť tieto kritéria mu pomáha aj absolvovanie predprimárneho vzdelávania. Pojem školská pripravenosť v sebe obsahuje aj požiadavky na pregramotné spôsobilosti dieťaťa. Pregramotnosť chápeme v súlade so Zápotočnou [56] ako veľmi rozsiahlu, do ktorej vstupuje viacero domén a Kucharskou [17] ako súbor postupne sa rozvíjajúcich predpokladov pre čítanie písanie u detí pred nástupom do školy. Pod týmto pojmom chápeme nielen konkrétne predčitateľské a predpisateľské schopnosti a zručnosti dieťaťa, ale aj schopnosti, ktoré má dieťa dosiahnuť pre začiatkom povinnej školskej dochádzky a okrem jazykových, kognitívnych a percepčno-motorických schopností má veľký význam aj emocionálna a postojoivá zložka, ktorá je veľmi dôležitá a umožňuje vlastnú aktivizáciu jednotlivca a pochopenie zmysluplnosti čítania a písania [17]. Viacerí autori [24, 55] poukazujú na význam pregramotných spôsobilostí jazykovej povahy pre rozvoj gramotnosti. Výučbu začiatočného čítania a písania determinujú obsiahnuté nielen pregramotné spôsobilosti jazykovej povahy, ale aj mnohé iné faktory obsiahnuté napr. aj v kritériách pripravenosti dieťaťa. Dosiagnutie školskej pripravenosti a aj istež úrovne pregramotných spôsobilostí je spojené najmä s dvoma sociálnymi skupinami, v

ktorých dieťa pôsobí, a to s rodinou a s materskou školou. Prostredníctvom plnenia cieľov vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v Slovenskej republike dochádza aj k rozvoju pregramotných spôsobilostí detí. V inovovanom kurikulumnom dokumente pre materské školy [41] sa obsah vzdelávania v materskej škole vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach: – Jazyk a komunikácia, – Matematika a práca s informáciami, – Človek a príroda, – Človek a spoločnosť, – Človek a svet práce, – Umenie a kultúra, – Zdravie a pohyb. K rozvoju pregramotných spôsobilostí jazykovej povahy dochádza najmä prostredníctvom špecifických cieľov v oblasti Jazyk a komunikácia. Vzdelávacie štandardy v tejto vzdelávacej oblasti sa členia na dve časti. Prvá sa týka hovorenej reči, ktorú tvoria tri podoblasti. V podoblasti artikulácia a výslovnosť je formulovaný výkonový štandard, na základe ktorého má dieťa na konci predprimárneho vzdelávania vyslovovať správne, zreteľne a plynule všetky hlásky a hláskové skupiny. Druhou podoblasťou je gramatická správnosť a spisovnosť hovorenej reči a na základe výkonových štandardov dieťa na konci predprimárneho vzdelávania: – formuluje gramaticky správne jednoduché rozvité vety a súvetia, – rozumie spisovnej podobe jazyka. V tretej podoblasti sa kladie dôraz na sociálnu primeranosť používania jazyka a dodržiavanie komunikačných konvencií. Druhá časť výkonových a obsahových štandardov je zameraná na dva kľúčové aspekty písanej reči a písanej kultúry – jej obsah a formu, pričom sa vychádza z predpokladu, že prirodzený vývin poznávania písanej reči postupuje od obsahu k forme. Najprv sa kladie dôraz na nadobúdanie skúseností s obsahom – významom a funkciou písanej reči a jej rozličných žánrov. Výkonové štandardy v tejto časti sú členené do štyroch podoblastí, zameraných na chápanie funkcií písanej reči, porozumenie explicitného a implicitného významu textu a znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči. Na to nadväzuje získavanie skúseností, vedomostí a schopností týkajúcich sa formálnych charakteristík písanej reči a písanej kultúry. Poznávanie formy sa nechápe ako priamy nácvik či vyučovanie, ale skôr ako prirodzený výsledok skúseností. Dôležité sú tu tak predchádzajúce skúsenosti s obsahmi, ako aj ďalšie, čoraz bohatšie skúsenosti s formou, príležitosti na jej skúmanie, objavovanie a chápanie. Do tejto časti je okrem podoblasti fonológie (fonematického uvedomovania) a grafomotoriky zahrnutá aj podoblasť poznávania knižných konvencií a utvárania konceptu tlače. Z uvedených dokumentov je zrejmé, že cielene smerujú k tomu, aby dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dosiahlo školskú pripravenosť pre vstup do základnej školy, ako aj istú úroveň pregramotných spôsobilostí pre ďalšie vzdelávanie na primárnom stupni vzdelávania. Pre dosiahnutie školskej pripravenosti sa počíta s možnosťou i potrebou „prípravy“ dieťaťa na školu, čím podstatne vyššia zodpovednosť prechádza na vonkajšie – sociálne prostredie – pôsobenie rodiny a materskej škôl [54].

Diverzita žiakov na prahu vzdelávania a špeciálne výchovnovzdelávacie potreby

Aj napriek splneniu požiadaviek pre zaškolenie dieťaťa obsiahnutých v kritériách školskej pripravenosti, sa v súvislosti s nadobudnutím novej spoločenskej roly – roly žiaka môžu stať zreteľnejšie isté charakteristické znaky, ktoré môžu učiteľovi napovedať, že môže ísť o žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Títo žiaci ktorí predstavujú osobitnú skupinu žiakov vo vzdelávaní v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. V tejto súvislosti máme namysli najmä žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a správania, ktorých prejavy sú síce vo výkone a správaní dieťaťa manifestované už aj v nižšom veku, ale pred vstupom do základnej školy neovplyvňujú tak výrazne jeho úspešnosť ako v konečnom dôsledku môžu ovplyvniť jeho úspešnosť v škole. Aj vzhľadom na inkluzívne trendy vo vzdelávaní sa títo žiaci v súčasnosti vzdelávajú v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v segregovaných a integrovaných

podmienkach v Slovenskej republike už v roku 1993 zrovnoprávnila Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže so zdravotným postihnutím z roku 1993 a následne sa táto koncepcia premietla aj do príslušných paragrafov zákona č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami upravuje v súčasnosti aj zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (ďalej školský zákon) v znení neskorších predpisov [53]. Podľa tohto zákona (§ 2 písmeno j – q) je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiak uvedený v písmenách k) až q) uvedeného zákona, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu. Za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je v zmysle platných legislatívnych predpisov považovaný žiak so zdravotným znevýhodnením (žiak so zdravotným postihnutím, chorý alebo oslabený, žiak s vývinovými poruchami, žiak s poruchou správania, s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím) žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a žiak nadaný [53]. Zastúpenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách sa každoročne mení, avšak počty individuálne integrovaných žiakov okrem iného určite poukazujú aj na potrebu vzdelávania a prípravy učiteľov pre prácu s touto špecifickou skupinou vo vzdelávaní.

Tabuľka 1 – Počty Individuálne integrovaní žiaci v základných školách v rokoch 2010/2011 – 2015/2016 (spracované podľa štatistických ročeniek školstva)

ROK	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Typ postihnutia						
Syndróm autizmu	145	189	233	301	406	491
Mentálne postihnutie	3645	3743	3563	3523	3652	3882
Sluchové postihnutie	314	330	330	350	358	367
Zrakové postihnutie	243	244	259	266	269	238
Naruš. kom. sch. – NKS	782	869	999	1200	1448	1602
Telesné postihnutie	971	930	664	637	590	555
Poruchy správania	1318	1488	820	764	778	711
Vývin. poruchy učenia	10826	12057	11695	12284	13765	13368
Intelektovo nadaní	532	647	714	704	920	775
Žiaci zo SZP	-	-	52305	55374	20785	11532

Pozn.: údaje o počtoch žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú dostupné od rok 2012ú2013; upravené podľa štatistický ročeniek školstva v školských rokoch 20102011 – 2015/2016, cit. 2016-07-27, dostupné na internete <http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page id=9600>

Pomerne vysoko zastúpenou skupinou detí na prahu vzdelávania v Slovenskej republike sú deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP). Dieťaťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dieťa v zmysle ustanovenia § 2 písm. p) zákona

č . 245/2008 Z. z. [53]. Toto dieťa je zároveň dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Za sociálne znevýhodňujúce prostredie sa považuje prostredie, ktoré charakterizujú aspoň tri z nasledovných kritérií: – rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie (socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú); -chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa; – aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie; -nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie; – nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, postele, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC; – vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí; – rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite; – sociálne vylúčenie komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti. Za sociálne znevýhodňujúce prostredie považujeme také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti. Dieťa, ktoré z takéhoto prostredia pochádza, je týmto prostredím znevýhodňované, avšak tento efekt nemusí byť trvalý [16]. Rovnako ako aj iné deti aj dieťa zo SZP by malo pri vstupe do základnej školy spĺňať isté kritériá.

Z toho dôvodu by už na začiatku povinnej školskej dochádzky v prípravnom období vyučovania začiatočného čítania a písania mala byť pozornosť učiteľa venovaná vstupnému diagnostikovaniu žiaka a ním dosiahnutej úrovne pregramotných spôsobilostí. V súčasnosti sa za najsilnejšie prediktory úrovne ranej gramotnosti, ako aj špecifických porúch učenia v zmysle jazykovo-kognitívneho prístupu považujú procesy jazykovej povahy ako fonematické uvedomovanie (presné rozlišovanie a opakovanie slov a uvedomovanie si ich hláskovej štruktúry), krátkodobá pracovná pamäť, rýchle automatické pomenovanie (RAN). Ďalšie významné schopnosti sú naratívne zručnosti, gramatický cit a porozumenie reči. Vzhľadom na skutočnosť, že slovenský jazyk má vyššiu konzistenciu písanej a fonetickej podoby jazyka a fakt, že otázka, či sú vizuálne procesy, spracovávanie písanej informácie iba vstupom ku kľúčovým procesom alebo je ich úloha skutočne dôležitejšia [36] považujeme za dôležité zamerať svoju pozornosť pri poznávaní a diagnostikovaní žiaka aj na diagnostikovanie úrovne zrakovej percepcie a diferenciacie, sluchovému rozlišovaniu, zmyslu pre rytmus, grafomotorickým a vizuomotorickým schopnostiam, stranovej a priestorovej orientácii, výslovnosti, slovnej zásobe a vyjadrovacím schopnostiam. Vzhľadom na skutočnosť, že dieťa je ovplyvňované jeho sociokultúrnym prostredím, ktoré môže byť veľmi rôznorodé je dôležité, aby učiteľ dokázal prostredníctvom diagnostických postupov a stratégií diagnostikovať aktuálnu úroveň rozvoja žiaka na prahu vzdelávania.

Možnosti poznávania detí na prahu vzdelávania

V súčasnosti majú učitelia v predprimárnom a aj primárnom vzdelávaní možnosť využívať viaceré testy zamerané na diagnostikovanie dieťaťa/žiaka na prahu vzdelávania a vybraným z nich sa v texte venujeme. Ako sme už uviedli vo vzťahu k ďalšiemu rozvoju gramotnosti ako aj vo vzťahu k rizikovým prejavom žiakov sa ako významné v súčasnosti javí najmä úroveň pregramotných spôsobilostí jazykovej povahy. Práve na diagnostikovanie a poznávanie tejto oblasti rozvoja osobnosti žiaka je určený *Test prediktorov gramotnosti*. Cieľom testu prediktorov gramotnosti určeného pre deti na konci predprimárneho vzdelávania, resp. pre žiakov na začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky je identifikovať žiakov u ktorých existuje riziko, že budú mať ťažkosti s osvojovaním si písanej reči. Test pozostáva z ôsmich subtestov a ako jeden z mála testov nie je založený na hodnotení žiaka učiteľom, ale na výsledkom priameho diagnostikovania žiaka. Autorky odporúčajú individuálnu administráciu, ktorá je síce pomerne časovo náročná ale speje k relevantným zisteniam. Uvedený test ponúka

normy pre deti na konci predprimárneho vzdelávania (diagnostikované v mesiacoch január až jún) a pre žiakov na začiatku plnenia školskej dochádzky navštevujúce 1. ročník základnej školy (v mesiacoch september až december) [24]. V procese výučby získava učiteľ o žiakoch prostredníctvom svojho vnímania a implicitného diagnostikovania, ako aj prostredníctvom svojho hodnotenia a pozorovania žiakov pri práci isté poznatky, ktoré môže napr. využiť pri vyplňaní dotazníkov. Ich vyplňanie sa síce opiera o schopnosti posudzovania učiteľov, avšak ich vyplnenie vyžaduje menej času, ako individuálne diagnostikovanie žiakov. B. Váryová [43] publikovala *Dotazníky pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti* pre učiteľov primárneho vzdelávania štyri dotazníky určené pre 1. – 4 ročník základnej školy. Dotazníky sú určené priamo pre učiteľov/učiteľky primárneho vzdelávania (učiteľ/ka ho vyplňa pre každého žiaka samostatne) umožňujú v rámci triedy identifikovať žiakov, ktorí majú v sledovaných oblastiach (hovorenie – orálna reč a jazykovo-kognitívne schopnosti, čítanie a oblasť písanie a pravopis) ťažkosti a zaostávajú za ostatnými spolužiakmi, resp. ak odhaliť žiakov, s veľmi dobrými gramotnostnými vedomosťami a schopnosťami. Na základe analýzy výsledkov a zorientovania sa vo výkonoch a schopnostiach jednotlivých žiakov by mala byť učiteľka následne spôsobilá adekvátne poradiť rodičom, resp. poskytnúť žiakom stimuláciu počas výučby, aby sa podnecoval ich ďalší rozvoj. Normy sú spracované pre celkové skóre aj pre tri oblasti schopností pre každý ročník samostatne, čo umožňuje diferencovaný pohľad na profil gramotnosti žiakov. Autorky B. Kasáčová a D. Sitková [14] vyvinuli a overili *Diagnostické depistážne dotazníky* určených pre učiteľov/učiteľky predprimárneho vzdelávania, pre rodičov, ako aj pre učiteľov/učiteľky primárneho vzdelávania. Spôsob vyhodnocovania sa taktiež opiera o schopnosti posudzovania pozorovateľov (učiteliek, rodičov, experta), pomáha vyhľadávať žiakov ohrozených rizikovým vývinom v oblasti učenia, určiť mieru rizika vzniku ŠPU a zachytiť konkrétnu problematickú oblasť, resp. kombináciu viacerých oblastí signalizujúcich problémy v učení. Dotazníky obsahujú pozitívne formulované výroky popisujúce jednotlivé činnosti a prejavy v schopnostiach žiaka so zameraním na odhalenie deficitov v oblastiach dyslexie, dysgrafie, dyskalkúlie, dyspraxie, resp. prítomnosti neverbálnych nežiadúcich prejavov emócií. Diagnostik (rodič, učiteľ/ka) sa v dotazníku vyjadrujú k jednotlivým položkám popisujúcim činnosti a prejavy schopností detí/žiakov a ich úlohou je označiť vždy jednu z uvedených možností vyjadrených 5-stupňovou numerickou škálou. Na schopnosti posudzovania učiteľov je založený aj *Depistážny hárok o dieťati k diagnostikovaniu porúch správania a porúch aktivity a pozornosti*, ktorého cieľom je prostredníctvom vyplneného depistážneho nástroja/záznamového hároku získať informácie o prejavoch správania sa žiaka mladšieho školského veku. Výsledky slúžia k vyhľadávaniu/depistáži a prevencii porúch správania a porúch aktivity a pozornosti. Jeho vyplnenie môže učiteľovi/učiteľke pomôcť jednoduchšie rozlíšiť poruchy správania od porúch aktivity a pozornosti, čo má kľúčový význam pri predchádzaní vzniku tzv. sekundárnych porúch správania a následne aj špecifických porúch učenia a získať informáciu o miere rizika prítomnosti porúch aktivity a pozornosti [13].

Spomenuté diagnostické nástroje môžu byť vhodnou pomôckou učiteľa pri poznávaní žiaka na prahu vzdelávania. Pri ich aplikácii by však mal učiteľ/učiteľka mať na zreteli, že úroveň rozvoja spôsobilosti žiaka na prahu vzdelávania je podmienená nielen jeho vývinovým zrením, ale musí byť podnecovaná aj zvonku. Jedným z cieľov predprimárneho vzdelávania je podporovať rozvoj dieťaťa tak, aby na konci vzdelávania splnilo požiadavky kladené na vstup do základnej školy. Skutočnosť na Slovensku je však taká, že nie vždy každé dieťaťo materskú školu navštevuje tak dlho, aby v prípade,

že dieťaťa pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia dokázalo pôsobenie predprimárneho vzdelávania eliminovať a do istej miery tak zastúpiť nepodnetné, resp. málo podnetné sociálne znevýhodňujúce rodinné prostredie. Na prahu povinného vzdelávania tak učitelia ako aj odborní zamestnanci musia veľmi citlivo pristupovať k diagnostikovaniu žiaka, nakoľko manifestované prejavy žiaka môžu byť prejavom nielen špeciálnych výchovnovzdelávacích potrieb, ale aj môžu byť aj dôsledkom inej príčiny. Ako sme uviedli v texte, výsledky vzdelávania a domnievame sa, že aj vstupné charakteristiky žiakov detí/žiakov na prahu vzdelávania ovplyvňujú mnohé faktory (socioekonomický status, charakteristika rodinného prostredia, imigrantský pôvod,...). Rozmanitosť populácie, individuálne charakteristiky a ich príslušnosť k rôznym kultúrnospoločenským entitám vytvárajú heterogenitu a širokú varietu edukačných potrieb žiakov v edukačnom procese [6]. Spomenuté diagnostické nástroje môžu slúžiť nielen na identifikovanie žiakov s rizikovými prejavmi, ale najmä zistiť úroveň rozvoja jednotlivých žiakov triedy v sledovaných oblastiach. Dôležité je, ako učiteľ so svojimi zisteniami ďalej v triede pracuje. Diagnostické zistenia, získané napr. aj použitím spomenutých diagnostických nástrojov by mali viesť k adresnému plánovaniu výučby s ohľadom na potreby vzdelávaných žiakov.

Vzdelávanie a efektivitu vzdelávania ovplyvňujú však nielen teoretické poznatky a odborné zručnosti pre získavanie informácií o dieťati a úrovni jeho aktuálneho rozvoja, ale aj postoje učiteľov. Práve preto sa venujeme vybraným výskumom venovaným skúmaniu postojov učiteľov a študentov učiteľstva k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.

Postoje učiteľov k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami

vzhľadom na trendy transformácie rodiny, narastajúcemu multikulturalizmu považujeme za dôležité upriamiť pozornosť na postoje učiteľov. Viacerí autori zdôrazňujú postoje učiteľov ako rozhodujúcu zložku pri zabezpečovaní úspešného začlenenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. postoje učiteľov môžu mať výrazný vplyv na spôsob realizácie výučby a komunikáciu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami [27].

3.1 Špeciálne výchovnovzdelávacie potreby a postoje učiteľov

Viaceré výskumy sú venované analýze postojov učiteľov a študentov učiteľstva k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi potrebami, resp. k žiakom s vývinovými poruchami učenia a vybraným z nich sa venujeme. Vplyv vzdelávania a pregraduálnej prípravy v oblasti špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania bol preukázaný vo viacerých výskumoch (Van Reusen et al, 2000, Pearson et al, 2003 podľa Hassanein [12]). Jedným z takých výskumov je aj výskum realizovaný na vzorke 122 učiteľov primárneho vzdelávania (1- 6 ročník) [38] pomocou dotazníka ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale Wilczenski, 1992 podľa [49]) a zistili, že učitelia, ktorí vo vzdelávaní absolvovali predmety z oblasti špeciálnej pedagogiky mali pozitívnejšie postoje k implementácii inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní. Avšak väčšina týchto respondentov uviedla, že absolvované pregraduálne vzdelávanie ich nevybavilo takými zručnosťami, aby mohli čeliť výzvam a ťažkostiam pri výučbe žiakov so špecifickými poruchami učenia [38]. Výskum Ellinsa and Portera [38] preukázal pozitívny vplyv vzdelávania v oblasti špeciálnej pedagogiky u učiteľov sekundárneho vzdelávania na budovanie ich proinkluzívnych postojov. Shaddock, Giorcelli, & Smith (2007 podľa [50]) uvádzajú, učitelia primárneho vzdelávania (základných škôl) vykazujú vo výskumoch pozitívnejší prístup ku vzdelávaniu žiakov s poruchami učenia ako ich kolegovia pôsobiaci v sekundárnom vzdelávaní (na stredných školách). Konštatujú, že to môže byť aj z toho dôvodu, že integrácia/inklúzia týchto žiakov sa v porovnaní so strednými

školami vo väčšej miere aplikuje v základných školách. Učitelia základných škôl vyjadrujú taktiež aj pozitívnejšie postoje k diferenciacii obsahu vzdelávania ako ich kolegovia zo stredných škôl (sekundárneho vzdelávania). Campbell et al [4] na základe výskumu na vzorke 274 študentov učiteľstva konštatuje, že vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky má pozitívny vplyv na budovanie proinkluzívnych postojov. Lambe [18] zistila, že úspešná pedagogická prax v (jazykovo) neselektívnom prostredí mala najpozitívnejší vplyv na všeobecné postoje voči začleneniu. Študenti učiteľstva tak majú väčšiu možnosť pracovať s žiakmi s rozdielnym sociokultúrnym pozadím, vrátane tých, ktorí môžu mať rôzne špeciálne výchovnovzdelávacie potreby a ich postoje ovplyvnila skutočnosť, že inkluzívnu prax majú možnosť vidieť a zažiť.

Naopak existujú však aj výskumy, ktoré preukázali, že vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky má malý (ak vôbec nejaký dopad) na zmenu vnímania a postojov k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Winter [49] zisťoval u 203 učiteľov v Severnom Írsku názory na ich prípravu pre prácu v inkluzívnom prostredí. Vo svojom výskume využíval metódy kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu. Až 71 % výskumnej vzorky respondentov predstavovali učitelia s praxou od šesť do pätnásť rokov. Zistil, že až 89% respondentov sa na základe absolvovaného pregraduálneho vzdelávania necítilo byť pripravených na vyučovanie v inkluzívnom prostredí. Výsledky ďalej ukazujú, že učitelia v triedach pracujú so širokým spektrom žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Dôsledkom toho je, že veľký počet učiteľov môže postrádať sebadôveru pri uspokojovaní potrieb žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Realizovaný výskum preukázal nielen potrebu, ale aj záujem učiteľov o predmety týkajúce sa výučby žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v pregraduálnej príprave. Napríklad Stella, Forlin a Lan (2007 podľa [50]) realizovali výskum na vzorke 213 študentov učiteľstva v Hongkongu pred a po absolvovaní venovanému vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. V posteste bol síce preukázaný štatisticky významný rozdiel a postoje študentov učiteľstva k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami boli síce pozitívnejšie, avšak študenti mali aj po absolvovaní tohto vzdelávania obavy pred samotným vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Prikláňame sa k názoru Hassaneina [12], že napriek tomu, že mnohé štúdie preukázali pozitívny vplyv na budovanie proinkluzívnych postojov učiteľov vzhľadom na skutočnosť, že existujú výskumy, ktoré tieto zistenia nepotvrdzujú tak nemôžeme automaticky počítať s proinkluzívnymi postojmi u všetkých učiteľov, ktorí absolvovali vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania v pregraduálnej príprave. Zaujímavosťou je však fakt, že konštatuje, že učitelia s magisterským a vyšším vzdelaním vo výskumoch vykazujú pozitívnejšie postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami ako ich kolegovia s nižším ako magisterským vzdelaním [12]. To v podstate do istej miery potvrdzuje vplyv vzdelávania na budovanie proinkluzívnych postojov o učiteľov.

3.2 Rozvíjanie proinkluzívnych postojov v pregraduálnej príprave a v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov

Elhoweris a Alsheikh [8] naznačujú, že postoje učiteľov môžu byť pozitívne ovplyvňované zvyšovaním poznatkov o žiakoch so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a taktiež aj o možnostiach, ako upokojovať ich špeciálne výchovnovzdelávacie potreby v triede. Uvádzajú, že vzdelávacie programy pre učiteľov by mali obsahovať viac alternatívnych štýlov a vzdelávacích stratégií, ktoré by následne mohli využívať v reálnej edukačnej praxi. Ako prínosné považujú pozývať ako hostí na

výučbu študentov osoby so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a v pregraduálnej príprave na výučbe v edukačných aktivitách simulovať postihnutie (napr. v našich podmienkach aj prostredníctvom tvorivej dramatiky). Forlin et al [10] dospeli k záveru, že ak u učiteľov v pregraduálnej príprave máme vyvíjať pozitívne postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu, tak súčasťou ich prípravy na profesiu by mala byť priama interakcia s osobami so špeciálnymi potrebami, nadobúdanie sebadôvery pre výučbu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami prostredníctvom priamych výučbových činností (napr. v priebehu praxe počas pregraduálnej prípravy) a adekvátne legislatívne povedomie o problematike inkluzívneho vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Hassanein [12] konštatuje, že dlhotrvajúca prax v inkluzívnom prostredí, pozitívne skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním a adekvátne absolvované vzdelávanie môžu viesť k pozitívnym postojom k inklúzii a inkluzívnemu vzdelávaniu. Zároveň poukazuje na nevyhnutnosť profesijného rozvoja zameraného na budovanie proinkluzívnych postojov u učiteľov. Konštatuje, že učitelia boli viac naklonení k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s telesným a senzorickým postihnutím ako k žiakom s mentálnym postihnutím a poruchami správania. Rink (2002 podľa [3]) uvádza, že učitelia v inkluzívnom prostredí by mali pre svojich študentov vedieť poskytnúť vzdelávací obsah primerane na úrovni ich vývinu, dostatok možností na aktívne zapojenie sa do výučby a neustálu a adresnú spätnú väzbu a objektívne hodnotenie vzdelávacích výsledkov. Tieto oblasti poukazujú na významné zručnosti učiteľov pri vytváraní interaktívneho a citlivého výučbového prostredia.

3.3 Rozvíjanie proinkluzívnych postojov v pregraduálnej príprave a v kontinuálnom vzdelávaní

Koniec 20. storočia je poznačený vysokou profesionalizáciou starostlivosti o dieťa [34] a vzhľadom na narastajúcu diverzitu v triedach, narastajú aj požiadavky na učiteľa. Výučba je stále viac vnímaná ako profesionálna činnosť vyžadujúcu starostlivú analýzu každej situácie, plánovanie cieľov a vytváranie vhodných vzdelávacích príležitostí a následne dokázať zhodnotiť dosiahnutie stanovených vzdelávacích cieľov a reagovať tak na vzdelávacie potreby jednotlivcov. Diverzita spoločnosti a rodinného prostredia detí a žiakov si práve túto starostlivú analýzu vyžaduje a následne vytváranie vzdelávacích príležitostí by malo byť učiteľom v zmysle reflexívnej výučby dôsledne aj spätne reflektované. Poznávanie žiaka na začiatku školskej dochádzky ba mylo vychádzať z poznania užšieho sociokultúrneho prostredia žiaka. Samotní učitelia môžu na základe diagnostikovania identifikovať ako kompetentné a schopné, prípadne ako nadané, kreatívne a taktiež môžu vo svojej triede identifikovať deti a žiakov, ktoré potrebujú vo vzdelávaní väčšiu podporu a vedenie [7].

Za posledných niekoľko rokov môžeme viac ako kedykoľvek predtým pozorovať v edukačnej praxi väčšie uvedomovanie si premien detí. Premeny charakteristík žiakov vo vzdelávaní sú aj dôsledkom narastajúcej diverzity v edukačnom prostredí, ktorú v súlade s J. Duchovičovou [6] chápeme ako rozmanitosť vyplývajúcu zo špecifik rasy, etnického pôvodu, jazyka, kultúry, náboženstva, pohlavia, socio-ekonomického statusu, imigračných okolností a pod. Hoci je báza poznatkov o žiakoch vo vzdelávaní vďaka výskumom čoraz bohatšia aj vďaka informáciám od učiteľov z praxe [7], je nevyhnutné naďalej venovať poznávaniu žiakov na prahu vzdelávania. Učitelia v predprimárnom a primárnom vzdelávaní zohrávajú kľúčovú rolu v transformácii medzi predpísaným, štátom regulovaným kurikulumom na kurikulum rešpektujúce individuálne potreby žiaka, ako aj vo vzťahu k potrebám ich sociokultúrneho prostredia. Ak majú učitelia primárneho vzdelávania túto významnú úlohu adekvátne plniť, nie je to možné bez diagnostikovania žiaka na začiatku školskej dochádzky. V tejto súvislosti však

považujeme za dôležité venovať sa aj vlastnému profesijnému rozvoju a neustálemu štúdiu odbornej literatúry, v ktorej sú trendy ovplyvňujúce vzdelávanie dôsledne analyzované. Je však nesmierne dôležité tieto poznatky nebrať v individuálnych prípadoch ako nemenné, ale vnímať ich ako dôvod pre diferenciaciu svojho pôsobenia v triede a vyrovnávanie šancí vo vzdelávaní.

Záver. Na základe dostupných a aj v tomto texte uvedených zdrojov môžeme konštatovať, že predmetom vzdelávania a prípravy učiteľov by mali byť určite predmety špeciálna pedagogika ako aj predmety venované problematike inkluzívnemu vzdelávaniu. Vo vzdelávaní učiteľov a ich ďalšom pôsobení v edukačnej praxi však zohráva aj poznanie legislatívnych východísk vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Práve toto teoretické poznanie tvorí východiskovú bázu pre uplatnenie adekvátnych didaktických spôsobilostí a diferenciaciu výučby vo vzťahu k cieľovej skupine vzdelávaných. Bolo by vhodné poučiť sa z realizovaných výskumom v zahraničí a nastaviť vzdelávanie tak, aby sme v príprave a kontinuálnom vzdelávaní rozvíjali nielen poznatky o žiakoch so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a metódy diferenciacie učebných úloh, ale aj pozitívne postoje k vzdelávaným žiakom, ktoré sa odzrkadľujú vy riadení triedy ako aj v každodennej komunikácii. A ak chceme skutočne ovplyvňovať aj postoje učiteľov musíme mať na zreteli, že tie sa ťažko ovplyvňujú vo výučbe realizovanej prostredníctvom hromadných prednášok, ale oveľa ľahšie sa formujú v menších skupinách [26] cez pravidelné diskusie a riešenie problémov v prípadových štúdiách z prostredia inkluzívneho vzdelávania [2]. Proinkluzívne postoje učiteľov, ochota prijať každého jednotlivca s jeho individuálnymi špecifikami tvorí základ pre také edukačné stratégie vo vzdelávaní, ktoré budú podporovať rozvoj každého jednotlivca v duchu Vygotského teórie rozvoja osobnosti žiaka.

Literatúra:

1. Babiaková, S. 2015. Diagnostikovanie a sledovanie pokrokov detí v začiatočnom čítaní. In *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.*: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2015, s. 251-264.
2. Boling, E. 2007. 'Yeah, but I still don't want to deal with it'. *Changes in a Teacher Candidate's Conceptions of Inclusion. Teaching Education*, 18 (3), s.217-231.
3. Byra, M. 2006. Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, M.O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (449-466). London: SAGE Publications. Dostupné na http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Byra_2006_Teaching_Styles_and_Inclusive_Pedagogies.pdf
4. Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379. dostupné na <https://core.ac.uk/download/files/310/10875683.pdf>
5. Duchovičová, J. a kol. 2012. *Diverzita v edukácii*. Nitra : UKF.
6. Duchovičová, J. a kol. 2013. *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra : UKF.
7. Dunlop, A. E. 2015. The Developing Child in Society. In Reed, M, Walker, R. *An Introduction to Early childhood*. London : Sage, s. 142 – 154.
8. Elhoweris, H., Alsheikh, N. 2006. Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 115-118, dostupné na <http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/%D7%97%D7%95%D7%9C%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%A2%D7%A6%D7%9E%D7%99%D7%AA/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/Elhoweris,%20Alsheikh%20-%202006%20-%20Teachers%E2%80%99%20attitudes%20toward%20inclusion.pdf>
9. Ellins, J., Porter, J. 2005. Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.dostupné na <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x/epdf>

10. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U. 2011. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/5>
11. Gustafsson, J. E., Yang Hansen K, Rosén, M. 2013. Effects of Home background on students achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning*. Boston : s. 181-285
12. Hassanein, E.E.A. 2015. *Inclusion, disability and culture*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
13. Kasáčová, B. Sabo, R. 2013. Depistážny hárok o dieťaťi k diagnostikovaníu porúch správania a porúch aktivity a pozornosti. In Kasáčová, B., Cabanová, M. 2013. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013, príloha 1.
14. Kasáčová, B., Sitková, D. 2013. Špecifické poruchy učenia – diagnostické možnosti a ich overovanie. In Kasáčová, B., Cabanová, M. 2013. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013, s. 107 – 147.
15. Kosová, B. et al. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
16. Kovalčíková, I. 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 5, 2014, č. 1, dostupné na internete http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-1/studia_kovalcikova.pdf
17. Kucharská A. 2014. *Riziko dyslexie*, Praha: UK, 2014.
18. Lambe, J. 2007. Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377. dostupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814470.pdf>
19. Kahn G.L., Lindstrom, L., Murray, CH. 2014. *Factors Contributing to Preservice Teachers' Beliefs about Diversity*
20. Lemešová, M. 2010. Problémové dieťa v škole. In Valihorová, M., Kaliská, L. (eds.) *Zdravá škola*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2010, pp. 366 – 370.
21. Lipnická, M. 2015. *Poradenstvo pedagogických zamestnancov v školách : Pomoc pri riešení problémov*. Manažment školy v praxi. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016, s. 6-9.
22. Mahat, M. 2008. The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education *International Journal of Special Education*, 23 (1) 82-92. dostupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
23. Mareš, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013.
24. Mikulajová, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012.
25. Miliband D. 2006. Choice and Voice in Personalised Learning. *Personalising Education*. OECD, 2006, [on-line]. [2013-07-08] dostupné na: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf>
26. Mintz, J. 2007. Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, vol 22, no 1, pp. 3 – 8. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00438.x
27. Wagithunu, M. N. 2014. Teachers' Attitudes as a Factor in the Realization Inclusive Education Practice in Primary Schools in Nyeri Central District. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 5(5), s. 117 – 134. Doi:10.5901/mjss.2014.v5n5p
28. Oberhuemer, P., Colberg-Schrader, H. 1999. The changing practitioner role in early childhood centres: Multiple shifts and contradictory forces. In *International Journal of Early Years Education*, 7 (3), 249-257.
29. Opravilová, E. 2013. *Obrazy dětství a vzdělávání dětství*. In Hejlová, H. et. al. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova.
30. Pollard, A. (2011) *Reflective Teaching. Evidence Informed Professional Practice*. London; New York: Continuum International Publishing Group..
31. Reed, M, Walker, R. 2015. *An Introduction to Early childhood*. London: Sage.

- Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards, *Journal of In-Service Education*, 27 (3), pp. 465 – 476, DOI: 10.1080/13674580100200164
32. Rieser, R. 2011. Disability, human rights and inclusive education and why inclusive education is the only educational philosophy and practice that make sense in today's world. In Richards G., Armstrong F.. *Teaching and learning in inclusive classroom*. London, New York : Routledge, s. 156-169.
 33. Sandin, B. 1995. "The Century of the Child". On the Changed Meaning of Childhood in the Twentieth Century. (on-line) dostupné na. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:511663/FULLTEXT02.pdf>
 34. Sikorová, Z., & Horsley, M. 2014. Classroom Teaching and Learning Resources: International Comparisons from TIMSS. A Preliminary Review. *Orbis scholae*. 2014, roč. 8, s. 43-60.
 35. Slezáková, T. 2012. Diverzita – teória čítania a poruchy učenia. In Duchovičová, J. a kol. *Diverzita v edukácii*. Nitra : UKF, 2012, s. 98 – 117.
 36. Solomon M. Z., Morocco C. C. 1999. *Diagnostic Teacher. The diagnostic teacher*. New York: Teacher College Press, s. 231- 246.
 37. Subban, P., Sharma, U. 2006. Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *The International Journal of Special Education*, 21(1), pp. 42-52.
 38. Symeonidou, S., Phtiaka, H. 2009. Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education*, 25(4), 543–550. doi:10.1016/j.tate.2009.02.001
 39. Šnídlová M. (2012) Profesionálne štandardy v kariérom raste pedagogických a odborných zamestnancov. *Pedagogické rozhľady*, r. 21, č. 1-2, s. 27 – 31.
 1. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2015.
 40. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 1994. [online] [cit. 2006-11-30] Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
 41. Váryová, B. 2012a. Dotazníky pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti. In Milujajová a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 108 – 125.
 42. Váryová, B. 2012b. Skúšky čítania pre mladší školský vek. In Milujajová a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 126 – 159.
 43. Vygotskij, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha: SPN, 1976. 363 s.
 44. Vygotskij, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1934.
 45. Vygotskij, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha : Portál, 2004.
 46. Waller, T. 2014. Modern Childhoods: Contemporary Theories and Children's Lives. In Waller, T., Davis, G. *An Introduction to Early Childhood*. Los Angeles : SAGE, 2014, s. 27 – 46.
 47. Winter, E. 2006. Initial Teacher Education: Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. online dostupné na <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x/epdf>
 48. WOODCOCK, S. 2013. Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>
 49. Woodcock, S., Hemmings, B., Kay, R. 2012. Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service teachers' Concerns and Self-Efficacy about Inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n>
 50. Wright, H. R. 2015. *The Child in Society*. London : Sage, 2015. Babiaková S., Predčitateľská gramotnosť a diagnostikovanie jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy. [w:] *Pedagogické rozhľady*, roč. 23, č. 2, s. 1 – 3
 2. Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
 51. Zápotočná O.2002. Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2002/2003, roč. 49, č. 1-2, str. 2-16.

52. Zápotočná O., Petrová Z. 2010. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ. Trnava : PF TU, 2010.
53. Zápotočná O. 2001. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001, s. 271 – 306.

MONIKA MIŇOVÁ

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Slovenská republika, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika.

PaedDr. PhD.

e-mail: monika.minova@unipo.sk

УДК 159.9(091)(470)«19»

Rómske dieťa v materskej škole

Deti z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré prichádzajú do materskej školy majú rôzne problémy so zaskolenosťou a najmä jazykovú bariéru. Školskú pripravenosť môžeme u detí zistiť rôznym spôsobom, ale pre tieto deti existujú špeciálne testy. Každá lokalita, v ktorej žijú deti z marginalizovaných rómskych komunít, má svoje špecifiká a preto je veľmi ťažké porovnávať deti medzi sebou. Preto sme prieskum zamerali na jednu materskú školu a na názory učiteliek na prípravu ich detí na vstup do základnej školy.

Kľúčové slová: dieťa, edukácia, pripravenosť na školu.

Roma child in kindergarten

Children from marginalized Roma communities coming into kindergarten have different problems of educated and in particular the language barrier. School readiness in children can detect different ways, but for these children there are special tests. Each locality in which they live children from marginalized Roma communities, has its own specifics and therefore it is very difficult to compare children with each other. Therefore, we survey focused on one kindergarten and opinions on teachers to prepare their children for entry into primary school.

Key words: child, education, school-readiness.

Slovenská republika patrí medzi krajiny s najväčšou rómskou komunitou. Riešenie otázky ich vzdelávania je v posledných rokoch považované za jednu z dôležitých úloh nášho školstva. Hlavným poslaním školstva je umožniť dieťaťu (žiakovi) osvojiť si kompetencie, ktoré bude môcť aplikovať v praktickom živote.

Téma príspevku sa venuje problematike pripravenosti rómskeho dieťaťa na vstup do základnej školy, a to z pohľadu materskej školy a rodiny. Touto problematikou sa autorka dlhodobo venuje. Téma deti z marginalizovaných rómskych komunít je v súčasnej dobe na Slovensku veľmi aktuálna. Takže danou problematikou sa zaoberá nielen prax ale aj teória z rôznych uhlov pohľadu [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 a 8].

Rómskou problematikou sa intenzívne zaoberá aj vláda SR. Spomenieme niektoré zásadné dokumenty, koncepcie, projekty súvisiace s danou problematikou. Napríklad Zásady vládnej politiky k Rómom schválené uznesením vlády SR č. 153/1991 navrhovali riešenie v oblastiach, v ktorých sa pociťoval problém – v etnickej, sociálnej, kultúrnej, vzdelanostnej a ekonomickej. Od roku 1990 funguje Komisia pre pastoráciu Rómov pri Konferencii biskupov Slovenska. V roku 1994 vznikol dokument Memorandum Rómov, ktorý prijali a schválili účastníci konferencie Rómovia na Slovensku a v Európe. V roku 1997 sa prijali Koncepcie zámery vlády SR na riešenie problémov Rómov v súčasných spoločensko-ekonomických podmienkach. Vládnou stratégiou na riešenie problémov