

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 koncepčné zámery vlády SR na riešenie problémov Rómov v súčasných spoločensko-ekonomických podmienkach. Vládnu stratégiou na riešenie problémov

rómskej národnostnej menšiny bol v roku 1999 deklarovaný aj zámer komplexne a systémovo riešiť výchovu a vzdelávanie rómskych detí i dospelých Rómov. Vláda SR schválila v roku 2000 rozpracovanie stratégie do konkrétnych opatrení. V roku 1998 bol realizovaný program PHARE – Zlepšenie situácie Rómov na Spiši. Projekt PHARE 1999 Program tolerancie k menšinám je určený všetkým národnostným a etnickým menšinám v Slovenskej republike.

Projekt PHARE 2000 Zlepšenie situácie Rómov v Slovenskej republike. V rámci programu PHARE 2001 sa realizovali dva komplexné projekty: projekt Problematika rómskej menšiny a projekt Infraštruktúra pre rómske osady. V roku 2002 schválila vláda SR vo vzťahu k rómskym komunitám Komplexný rozvojový program rómskych osád a Program sociálnych terénnych pracovníkov.

Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov v časti Cielový stav výchovy a vzdelávania hovorí o prístupe k vyššiemu vzdelávaniu detí zo sociálne menej podnetného prostredia, o venovaní osobitnej pozornosti rómskym obyvateľom, menšinám, ako aj o zabezpečení práva rodičov na slobodnú voľbu vzdelávania detí. V roku 2001 bola operatívnou poradou ministra školstva schválená Konceptcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov. Táto konceptcia prvýkrát komplexne riešila za celý školský systém možnosti skvalitnenia výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych detí a žiakov. Konceptcia bola vypracovaná v súlade s dlhodobou Konceptciou rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – projektom Milénium a Národným programom výchovy a vzdelávania SR na najbližších 15 – 20 rokov. Programové vyhlásenie vlády SR korešponduje s Konceptciou a jeho prijatím sa vytvorili aj spoločensko-politické predpoklady pre jej úspešnú realizáciu v školskej praxi.

Autori [5] nadviazali na projekt MILÉNIUM a piliere tvorivo-humanistickej výchovy, ktoré špecifikovali a doplnili o pedagogické zvláštnosti výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov a vypracovali systém DROMUS, ktorý sa snaží opísať a postrehnúť systém edukácie s akcentom na zvláštnosti Rómov na Slovensku. Systém má svoju logickú, racionálnu, ale aj empiricko-realizačnú validitu a flexibilitu.

Získať informácie o problematike pripravenosti rómskych detí na školu nie je jednoduché. Nie všetky deti navštevujú materské školy. V materských školách sú rómske deti väčšinou integrované medzi majoritu alebo sú segregované do čisto rómskych tried. Pri realizácii výskumu sme sa stretli s ochotou všetkých zainteresovaných a preto im patrí úprimné poďakovanie za spoluprácu.

Charta OSN o ľudských právach z roku 1948 zdôrazňuje, že každé dieťa bez ohľadu na národnosť, rasu či náboženské vyznanie má právo na vzdelávanie zamerané na rozvoj jeho osobnosti. Dohovor o právach dieťaťa z roku 1989 stanovuje, že pri vzdelávaní dieťaťa sa má rešpektovať jeho kultúrna identita, jazyk a vlastné hodnoty, ako i národné hodnoty štátu, v ktorom dieťa žije, a štátu, z ktorého prichádza. Ústava Slovenskej republiky ako základný zákon nášho štátu stanovuje, že vzdelanie je bezplatné, čím sa vytvára priestor a podmienky na vzdelávanie pre všetky deti bez rozdielu.

Nik na svete nie je schopný ovplyvniť život a budúcnosť detí tak, ako jeho rodičia. Oni sú prvými učiteľmi svojich detí. Spôsob, ako sa k nim správajú, ako s nimi zaobchádzajú, a vzory, aké im dávajú, ich učia o tom, aký je život. Deti sú sústavne aj pod inými vplyvmi, ktoré ich formujú. Rodičia môžu pomôcť deťom chápať a rozumieť ľuďom, ktorých stretávajú, analyzovať to, čo vidia v televízii a čítajú v časopisoch. Najviac im môžu pomôcť prostredníctvom inštitúcie, ktorá je druhou najdôležitejšou v živote každého dieťaťa – prostredníctvom školy. Vstup do školy je významným medzníkom v živote dieťaťa, pretože sa zásadne mení jeho pozícia v sociálnom prostredí i jeho sociálne roly. Z dieťaťa, ktoré bolo prevažnú časť svojho života medzi svojimi najbližšími

ľuďmi a jeho najčastejšou činnosťou bola hra, stáva sa dieťa, ktorému do života vstupujú noví ľudia, nové povinnosti, nové pravidlá a ono samo sa stáva súčasťou úplne nového sociálneho prostredia.

Ak dieťa navštevuje materskú školu pred vstupom do základnej školy, tá ho môže pripraviť po všetkých stránkach (kognitívnej, socio-emocionálnej, perceptuálno-motorickej), aby prechod z materskej školy do základnej školy bol plynulý a bezproblémový. Dôležitý je prístup učiteľov k dieťaťu a spolupráca medzi najdôležitejšími inštitúciami v živote každého z nás, a to rodiny a materskej školy.

Problémy rómskeho dieťaťa pri prechode z materskej školy do základnej školy

Dieťa, ktoré je spôsobilé na povinnú školskú dochádzku, má radosť z nových poznatkov, prejavuje záujem a úsilie pri osvojovaní si nových informácií. Predčasné, ale aj oneskorené zaškolenie dieťaťa môže byť zdrojom vážnych problémov v jeho správaní a učení.

Už v materskej škole si učiteľky všimajú u detí rôzne neurotické prejavy ako zajakavosť, nechutenstvo, bojzlivosť, tiky a iné. Pre také dieťa by vstup do základnej školy bol traumou, začiatkom vlastných neúspechov, nepretržitých, na seba nadväzujúcich problémov. Preto je potrebné im predchádzať, aby nevyústili do záporného vzťahu ku škole. O vyšetrení školskej pripravenosti máme uvažovať vtedy, keď dieťa [9, 13]:

je veľmi živé, hravé, nevydrží dlhšie pri jednej činnosti,
nerado kreslí, ceruzku drží striedavo v pravej a ľavej ruke, nie je dosť zručné,
má ťažkosti s výslovnosťou, málo rozvinutú reč, ak je bojzlivé, odmieta kontakt s druhými,

nechodilo do materskej školy,

je síce zrelé a celkovo vyspelé, ale v rodinnom prostredí sú veľké zmeny,

trpí na opakované a časté choroby,

nie je samostatné v sebaobsluže.

Pre potreby zisťovania školskej zrelosti, pripravenosti a spôsobilosti sa v praxi používajú testy, ktoré uvádzame v tabuľke 1.

Odbornými inštitúciami na zisťovanie pripravenosti na školu sú Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Sú v každom okrese, obvode a každá, najmä materská, škola s vyšším počtom rómskych detí by mala s centrom spolupracovať. Skúsení pracovníci sa pokúsia nájsť príčiny nedostatočnej pripravenosti a poradia, ako nedostatky napraviť.

Tabuľka 1 – Porovnanie testov školskej zrelosti, pripravenosti a spôsobilosti

Orientačný test školskej zrelosti (J. Jirásek) je modifikáciou Kernovho testu školskej zrelosti	R test modifikovaný Zelinom	Testy školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti (VÚDPAP) autori: Barbora Mesárošová a Marta Marušková
1. úloha: Kresba ľudskej postavy 2. úloha: Napodobenie napísanej vety 3. úloha: Odkreslenie skupiny 10 bodiek	0. úloha: Meno a priezvisko (povedať) 1. úloha: Postava (nakresliť) 2. úloha: Odpovede na otázky (diagnostikovanie predstavivosti, myslenia, abstrahovania, porozumenie používania predmetov, chápanie slov)	Nadviazanie kontaktu (kresba ľudskej postavy) 1. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie rozmerov, množstva a poradia – 8 úloh 2. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie vizuálnej percepcie – 8 úloh

	<p>3. <i>úloha</i>: napodobniť písané písmo</p> <p>4. <i>úloha</i>: kruh, krížik, trojuholník diagnostikovanie úmyselnej pozornosti, sústrednosti, vytrvalosti, samostatnosť pri práci</p> <p>5. <i>úloha</i>: odkresľovanie skupiny bodiek</p> <p>6. <i>úloha</i>: reprodukovanie príbehu (diagnostikovanie slovno-logickej pamäte, chápanie počutej reči)</p> <p>7. <i>úloha</i>: odpovede na početové otázky (diagnostikujeme početové schopnosti, ovládanie čísel, počítanie)</p> <p>8. <i>úloha</i>: diagnostikujeme poznanie farieb</p> <p>9. <i>úloha</i>: diagnostikujeme sociálne zručnosti, inteligenciu</p> <p>10. <i>úloha</i>: tri rozkazy (diagnostikujeme porozumenie objektívnych požiadaviek, pamäť, sústredenosť, samostatnosť)</p> <p>11. <i>úloha</i>: poznanie významu slov rozlišovanie medzi slovami (diagnostikovanie pasívnej slovnej zásoby)</p> <p>12. <i>úloha</i>: symbolická pamäť</p>	<p>3. <i>subtest</i>: úlohy zamerané na posudzovanie rekogničných schopností (s ohľadom na reverznú tendenciu) – 5 úloh</p> <p>4. <i>subtest</i>: úlohy zamerané na porozumenie názorným situáciám a na kategorizáciu objektov – 5 úloh+4úlohy</p> <p>5. <i>okruh úloh</i> sú zamerané na posudzovanie školskej zrelosti v oblasti myslenia – 7 úloh</p> <p>6. <i>subtest</i>: úlohy zamerané na posudzovanie jemnej motoriky a napodobňovanie vzorov – 8 úloh</p> <p>7. <i>subtest</i>: úlohy zamerané na posudzovanie úrovne porozumenia vyučovacieho jazyka – pomenovanie 30 vybraných slov</p> <p>8. <i>subtest</i>: úlohy zamerané na poznávanie geometrických tvarov a ich vzťahov – 6 úloh</p>
--	--	---

Je teda zjavné, že určenie školskej spôsobilosti u čo najväčšieho počtu detí v roku pred vstupom do základnej školy je nevyhnutnosť, ak chceme predchádzať problémom akéhokoľvek druhu pri prechode z materskej školy do základnej školy. V súčasnej dobe sa v školskom prostredí stretávame čoraz častejšie s problematikou zaškolovania a vzdelávania detí z málo podnetného rodinného prostredia. Myslíme tým deti, ktorým sa nedostáva adekvátne starostlivosť a primeraná pozitívna stimulácia zo strany najbližších – rodičov. Problémy u rómskych detí sa prejavujú najmä v nasledujúcich oblastiach:

neovládanie slovenského jazyka, slabá slovná zásoba a vyjadrovacie schopnosti, obmedzená pozornosť, trpezlivosť, vytrvalosť a sebaovládanie, slabo rozvinutá jemná motorika a s tým spojená grafomotorika, odlišné skúsenosti, zážitky a vedomosti o svete, ináč nasmerované intelektuálne potreby a záujmy, absencia zručností a návykov potrebných pre vstup do 1. ročníka základnej školy [10, 7].

Z toho vyplýva, že viaceré školské zlyhávania nepramenia z primárnej mentálnej insuficiencie žiakov, ale z jednoduchého faktu, že tieto deti nemajú osvojené základné sociálne a pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre úspešné zaškolenie [11, 21].

Ak si uvedomíme v plnom rozsahu, s akou nevýhodnou úrovňou psychomotorického vývinu prichádza také dieťa do materskej školy alebo do základnej školy, a pridáme k tomu sťažené komunikačné schopnosti v zmysle neovládania spisovného jazyka, mali by sme si priesračnejšie vidieť, aká ťažká a niekedy beznádejná je pozícia dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia. Riešenie uvedených problémov vidíme v bezplatnej povinnej dochádzke rómskych detí do materskej školy.

Pre väčšinu rómskych detí je prvý ročník v podstate ešte iba prípravou na vzdelávanie. Ako sme už spomínali vyššie, pre mnohé rómske deti (hlavne zo segregovaných osád) je škola neznámym, cudzím, vysoko formalizovaným a inštitucionalizovaným prostredím. Zvládnutie učiva predpokladá pravidelnú domácu prípravu a často aj pomoc rodičov. So zvyšujúcimi sa ročníkmi v škole sa zvyšujú aj nároky na domácu prípravu. Nadané deti tento tlak v nižších ročníkoch eliminujú svojím prirodzeným nadaním, ale vo vyšších ročníkoch už nie sú schopné tlak informácií absorbovať a prirodzene zlyhávajú. Najmä vo vyšších ročníkoch, ak sú konfrontované so svojím zlyhávaním, majú tendenciu vyhýbať sa škole a volia stratégiu uzatvárania sa medzi svojich [12].

Pre rómske deti je vstup do základnej školy väčšinou dramatickejší. Počiatkové nadšenie veľmi rýchlo vystriedajú obavy, strach, pocity zlyhania, neúspechu. Tieto deti čelia okrem kultúrnej a etnickej odlišnosti i sociálnemu znevýhodneniu, čo spôsobuje vážne adaptačné ťažkosti v začiatkoch školskej dochádzky. Príčiny svojho neúspechu možno nedokážu pomenovať, avšak prežívajú ich v podobe každodenných obáv a neistôt, ktoré sa im s inštitúciou školy spájajú.

Luptáková [13] sa zamýšľa nad štyrmi príčinami neúspechu rómskych detí v začiatkoch školskej edukácie. Prvá príčina: Keď v škole je všetko iné; Druhá príčina: Nikto ma tam nemá rád; Tretia príčina: Keď učenie je také ťažké; Štvrtá príčina: Keď ja tam nikomu nerozumiem.

Niektorí autori skúmali vplyv sociálneho postavenia rómskej rodiny a vzdelania rodičov na školskú úspešnosť ich detí. Zistili, že väčšina tzv. problémových detí pochádza zo sociálne nižších vrstiev, s nižším vzdelaním rodičov. Definovali tzv. nevýhodné faktory:

- obaja rodičia dosiahli iba základné vzdelanie,
- dieťa má troch a viacerých súrodencov,
- v poradí súrodencov je dieťa až na treťom alebo ďalšom mieste,
- rodina žije v stiesnených bytových podmienkach,
- matka sa nezaučila v žiadnom zamestnaní,
- rodičia nevlastnia žiadne knihy ani si ich nepožičiavajú,
- rodičia nečítajú časopisy,
- oneskorený vývin reči,
- chyby reči dieťaťa [14, 12].

Hudecová [15, 226] tvrdí, že nedostatočná motivácia k vzdelaniu a vzdelaniu svojich detí je príčinou ďalších problémov, ktoré sa prejavujú školskou neúspešnosťou rómskych detí, väčšou intenzitou prispôsobovacích ťažkostí, ich pretrvávaním. Aj napriek uvedenému z výskumov [16] vyplýva, že rómski žiaci navštevujú školu radi. Páči sa im väčšinou materiálne vybavenie triedy (75 %), viacerým (30 %) sa nepáčia bitky medzi spolužiakmi. S prostredím triedy sú všetci žiaci spokojní, no chýba im telocvičňa, ihrisko, ale aj viac kresieb a hier. Medzi najobľúbenejšie činnosti, ktoré v škole vykonávajú, patrí kreslenie (70 %), naopak žiaci neoblubujú čítanie. Z vyučovacích predmetov majú rómski žiaci najradšej telesnú výchovu (30 %), ani jeden neuviedol slovenský jazyk. V slovenskom jazyku ide o činnosti ako čítanie a písanie, ktoré im spôsobujú značné ťažkosti.

Portik [3, 60] uvádza štatistické údaje o úspešnosti v edukačnom procese:

V školskom roku 1976/77 z celkového počtu 678 383 žiakov neprospelo 9 584, čo je 1,41 %. Z celkového počtu 44 636 rómskych žiakov neprospelo 5 714, čo je 12,80 %.

V školskom roku 1990/91 z celkového počtu 720 326 žiakov neprospelo 12 098, čo je 1,67 %. Z celkového počtu 42 727 rómskych žiakov neprospelo 7 017, čo je 16,42 %. Rozpätie 14 rokov ukazuje na mierny nárast neúspešných žiakov celkom, ale u róm-

skych žiakov táto dynamika je výraznejšia.

V školskom roku 1999/2000 z celkového počtu 671 706 žiakov neprospelo 16 203, čo je 2,41 %. Z celkového počtu žiakov neprospelo 1,33 % zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nevieme presne, koľko z týchto žiakov bolo rómskych, ale uvádzame, že z celkového počtu neprospievajúcich je 55,22 % zo sociálne znevýhodneného prostredia.

27,10 % z neprospievajúcich žiakov zo znevýhodneného prostredia neprospieva v 1. ročníku, 16,3 % v 5. ročníku. Najproblémovejším sa ukazuje vstup týchto detí do školenia, čo vyvoláva potrebu skúmania príčin tohto javu. Je potrebné zistiť, aký je podiel endogénnych alebo exogénnych činiteľov.

Kolektív autorov (2006, s. 15) uvádza ďalšie štatistické údaje: v školskom roku 2000/2001 z celkového počtu 649 980 žiakov neprospelo 15 924, čo je 2,45 %. Z celkového počtu 4 654 rómskych žiakov neprospelo 59,01 %.

V školskom roku 2004/2005 z celkového počtu 553 902 žiakov neprospelo 14 916, čo je 2,69 %. Z celkového počtu 3 454 rómskych žiakov neprospelo 65,42 %.

Podiel žiakov, ktorí sú neúspešní pri plnení školskej dochádzky sa dlhodobo pohybuje okolo 2,5% to znamená, že každoročne opakuje niektorý ročník 25 z 1 000 žiakov.

Na druhej strane treba povedať, že v hodnotovej orientácii Rómov vzdelanie nezaujíma vysoké postavenie. *Výsledky práce základných škôl, skúsenosti učiteľov jednoznačne potvrdzujú, že rómske deti do prvého ročníka základných škôl nastupujú s handicapom v oblasti jazykovej, jemnej motoriky, sociálnej a kultúrno-spoločenskej.*

Nepripravené dieťa na školu

Vstupom do základnej školy sa radikálne mení život dieťaťa, ale i jeho sociálne postavenie. Predškolské dieťa sa stáva školákom, získava novú sociálnu rolu. Rozhodujúce je, že sa mení jeho činnosť, ktorá sa z hry presúva do oblasti školskej práce, učenia. Tento prechod od hry k pravidelnému učeniu býva niekedy náhly a neraz môže spôsobiť rozličné adaptačné problémy u dieťaťa [17].

Niektoré deti sa po nástupe do školy ťažko prispôbujú školskému režimu. Objavujú sa u nich problémy so sústredením, hravosťou, s podriadením sa kolektívu a vedeniu učiteľky. Hrajú sa, rušia nadmernou pohyblivosťou, ako aj neustálym vykrikovaním a rozprávaním. Takéto chovanie je zdrojom problémov a zaostávaním vo výučbe. Následkom je znižovanie sebahodnotenia dieťaťa, zníženie záujmu o školu a vznik rodinných problémov, pretože rodičia často nechápu, čo je príčinou vzniku tejto situácie. Môže dokonca dôjsť ku konfliktu medzi rodičmi a školou [18, 110].

Takéto deti, u ktorých možno z akýchkoľvek dôvodov predpokladať zlyhanie v škole, môžeme označiť pojmom „rizikové deti“. Patria sem deti sociálne slabších rodičov, deti z málo podnetného rodinného prostredia, národnostné minority, deti s poruchami reči, deti ohrozené poruchami učenia z dôvodu dedičnosti a pod. Označenie rizikové dieťa nie je nálepkou, ale signálom k tomu, aby bola dieťaťu venovaná špeciálna starostlivosť [18,112].

Na základe zisťovania školskej pripravenosti môžeme identifikovať jednotlivé typy nedostatočnej pripravenosti, ohrozujúcej školskú úspešnosť dieťaťa. Podľa výsledkov výskumu (Valentová, 1989), ktoré korešpondujú i s najnovšími štatistickými údajmi z prieskumu IPPP ČR (1997), možno konkretizovať niektoré varianty neuspokojivej školskej pripravenosti – napr. deti výrazne retardované, deti s mierne podpriemerne rozvinutými dispozíciami, deti „klasicky“ nezrelé, deti s nerovnomerným vývojom jednotlivých psychických funkcií [20, 221-222].

Príčiny školskej nepripravenosti sú rôzne a zvyčajne nepôsobia izolovane, ale vo vzájomných súvislostiach a kombináciách [21,21]. Podľa [17,104-105] základné príčiny školskej nepripravenosti detí sú:

nedostatky vo výchovnom prostredí,
nedostatky v somatickom vývoji,
neurologický povahový vývin,
rané poškodenie CNS,
výrazne podpriemerný intelekt až oligofrénia.

Dočasnú školskú nespôsobilosť je potrebné odlíšiť od trvalej nespôsobilosti. Za dočasnú nespôsobilosť pokladáme prípady, keď dieťa nedosiahlo potrebnú spôsobilosť na školu, lebo jeho vývin bol spomalený, zastavený. Trvalú nespôsobilosť charakterizuje natrvalo zastavený psychický vývin. Takéto dieťa zvyčajne nikdy nedosiahne úroveň šesťročného dieťaťa.

Úlohou rodičov a pokiaľ dieťa navštevuje materskú školu aj úlohou učiteliek je čím skôr odhaliť a identifikovať predpokladané sklony ku školskej nepripravenosti. Dnešný pedagogicko-poradenský systém je na vysokej úrovni a pri včasnom zásahu dokáže dieťaťu pomôcť, vytvoriť mu individuálny plán a tým predísť mnohým ťažkostiam, ktoré môžu v nemalej miere negatívne ovplyvniť budúci vývoj detskej osobnosti.

Systematický pohľad na školskú zrelosť a pripravenosť umožňuje realizovať opatrenia ako smerom k dieťaťu, rodine, tak aj k materskej a základnej škole. Materská škola ako súčasť vzdelávacieho systému reflektuje vo svojej činnosti požiadavky nasledujúceho stupňa vzdelávania a okrem iného pripravuje budúceho školáka. Pri prechode dieťaťa do základnej školy berieme do úvahy okolnosti na strane dieťaťa, rodiny, materskej i základnej školy. Zároveň je rešpektované právo rodičov požiadať o odklad školskej dochádzky [22, 230]. Všetky tieto fakty by mali naším deťom zabezpečiť čo možno najprirodzenejší nástup do základnej školy a následne ich správny rozvoj.

Na záver možno konštatovať, že najmä pre oblasť predprimárneho vzdelávania platí stále aktuálny výrok učiteľa národov Komenského, ktorý je v dejinách pedagogiky považovaný za zakladateľa a najväčšieho didaktika: „*V človeku je len to pevné a stále, čím nasiačne mladý vek, ako rozloží mladý strom svoje vetvy nahor, nadol a na strany, tak ich rozloží po sto rokov, kým ho nezotnú.*“

Problematika jazyka v materskej škole

Dôležité miesto v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) patrilo rozvoju reči a to najmä prostredníctvom jazykovej výchovy, ktorá bola integrujúcim činiteľom vo všetkých výchovných zložkách. V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) nemáme špeciálne pomenovanú jazykovú oblasť, tak ako v predchádzajúcom kurikulárnom dokumente výchovnú zložku, ale vo vzdelávacích oblastiach v rôznej miere je zahrnutá aj jazyková podoblasť. Intenzívnejšie je zastúpená v kognitívnej oblasti v každom tematickom okruhu. Jazykovej oblasti venujeme zvýšenú pozornosť. Pri rozvíjaní reči máme na pamäti, že deťom treba poskytovať správny rečový vzor. Nemyslíme tým len správnu výslovnosť, ale aj stavbu viet, výrazov, slovných spojení pri jednotlivých spôsoboch tvorivého rozprávania. Rečový príklad navodzuje deťom nové slovné spojenia, slovné konštrukcie. Osobitnú pozornosť venujeme dialógu, ktorý je základom na rozvinutie viazanej monologickej reči. Na základe vlastných poznatkov a skúseností môžeme povedať, že rómske deti prichádzajú do predškolského zariadenia s hendikepom najmä v jazykovej oblasti. Zreteľná je skutočnosť, že rómske deti ovládajú málo slov vyučovacieho jazyka, pričom žiak prvého ročníka by mal používať zhruba 3 500 slov. Chudobná slovná zásoba a zlá výslovnosť sú nezanedbateľnými príčinami ich zaostávajúceho rozumového vývinu.

Rozumový vývin dieťaťa počas celého predškolského obdobia priamo závisí od rozvíjania reči. Stále dokonalejšie a hlbšie osvojovanie jazykových prostriedkov a ich používanie slúži na rozvíjanie poznania dieťaťa a naopak, rozvíjanie poznania podporuje

rozvoj reči. Oneskorenie vo vývoji reči brzdí u detí utváranie vzťahu k okolitej skutočnosti, ako aj rozvoj styku s ostatnými [23, 31].

Mnohí učitelia, ktorí prichádzajú do styku s rómskou populáciou často konštatujú, že keď chcú porozumieť hlasu srdca svojich žiakov, poznať ich zážitky, pocity, narážajú na množstvo problémov. K najzávažnejším z nich patrí problém komunikácie. Rodičia zväčša hovoria iba rómskym nárečím, väčšina detí z rómskeho prostredia nevie komunikovať [24]. K faktorom, ktoré najviac prispievajú k dobrej komunikácii, patria otvorenosť a prejavenie citov. Ako vyplýva z patológie prostredia, rómske deti nevedia otvorene prejavovať svoje city, nie je u nich vyvinutá empatia. Ich rečový prejav je obsahovo chudobný, netaktný. Najväčším nedostatkom pri rozhovore je, že nevedia počúvať jeden druhého, často sa prekrikujú. Odovzdávať a prijímať informácie sa dieťa učí počas vývinu. Vzhľadom na vysoký počet detí v rodine sa pozornosť matky sústreďuje na najmenšie dieťa. Matka sa nestačí venovať každému dieťaťu, stráca sa tu kontakt, a to je ďalší faktor, ktorý ovplyvňuje komunikáciu. Na rečovú výbavu dieťaťa pred vstupom do školy má teda sociálne prostredie, v ktorom dieťa funguje, výrazný vplyv.

Reč je v škole nositeľom vzdelávania a zároveň predmetom, ktorý si dieťa osvojuje. Jej ústnou alebo písanou formou dieťaťa prezentuje výsledky v škole, komunikuje so spolužiakmi i dospelými, reguluje svoje správanie. Primerane rozvinutá reč je najdôležitejšou súčasťou pripravenosti na školu. Reč dieťaťa sa rozvíja, zdokonaľuje v podnetnom prostredí. Príkladom mu je hovorový prejav najbližších dospelých. Tí by sa mali starať o jeho slovnú zásobu, o spisovnú výslovnosť a zreteľnosť reči, o gramatickú správnosť hovoreného prejavu, o súvislé vyjadrovanie, tempo a rytmus reči. Pred vstupom do školy majú už byť odstránené bežné chyby reči (dyslália, fufnavosť, zajakavosť, brbtavosť). Chyby vo výslovnosti spôsobujú totiž problémy pri prenose zvukového obrazu reči do grafického záznamu. Pri písaní si dieťa môže zamieňať hlásky, vynecháva písmenká. Odbornú pomoc mu poskytne logopedická poradňa [9].

Pre rómske deti sú veľmi dôležité hry na rozvoj reči, slovnej zásoby, uvádza [25] a potvrdzuje, ako sme už uviedli, že mnohé z nich prichádzajú do školy s elementárnymi znalosťami spisovného jazyka, preto je využitie hier na kvantitatívny i kvalitatívny rozvoj slovnej zásoby, rozvíjanie gramatickej stavby reči, rozvoj súvislého rečového prejavu mimoriadne aktuálne. Pri rozvíjaní slovníka dieťaťa je dôležité, aby pri hrách pomenovalo čo najväčšiu časť svojich skúseností, zážitkov zo skutočného života. Obohatením sú napríklad slová určujúce príbuzenské vzťahy, pomenovanie časových veličín, povolání, činností, rozširovanie počtu prídavných mien vyjadrujúcich vlastnosti vecí. Zároveň je potrebné viesť deti, aby ich aj aktívne používali.

Problémom, ako pomôcť rómskemu dieťaťu pri osvojovaní si slovenského jazyka, sa zaoberali [3, 51] a uvádzajú, že je potrebné vytvoriť samostatné špeciálne programy ešte pred začatím povinnej školskej dochádzky. Dôležité je, aby učitelia rómskych detí takéto programy poznali a vedeli si ich vypracovať podľa nasledovných princípov:

Reč dieťaťa má sociálny charakter.

Aktivita dieťaťa počas rozvíjania reči by mala byť motivovaná jeho aktuálnymi potrebami, prostredníctvom hry.

Rozvoj reči by mal postupovať od konkrétnejšieho k abstraktnejšiemu, všeobecnejšiemu.

Pri narábaní s názorným symbolom je možné postupovať aktívne.

Pri manipulácii so slovom je vhodné využiť aktívnu formu.

Spolupráca s rodičmi, súrodencami na podporu zvýšenej komunikácie v slovenskom jazyku v rodinnom prostredí.

Z uvedeného vyplýva, že vzdelávacie potreby nie sú rovnaké pre všetky deti, ale závisia od ich osobnostných predpokladov, od prostredia, z ktorého vstupujú do škôl,

prípadne od charakteru postihnutia, ktoré ich znevýhodňuje v porovnaní s ostatnou populáciou. Podporné vzdelávacie potreby predstavujú zvýšený nárok na učiteľa, na jeho odborné vedenie detí, ktoré si pre sociálne znevýhodnenie vyžadujú pomalšie tempo alebo inú špecifickú podporu, aby mohli realizovať štandardný vzdelávací program a tak predchádzať problémom pri prechode z materskej školy do základnej školy.

Význam materskej školy v príprave rómskeho dieťaťa na školu

V koncepcii základnej školy počíta 1. ročník s optimálnou školskou pripravenosťou dieťaťa potrebnou na školské vyučovanie. Nová koncepcia predškolskej výchovy je usmerňovaná tak, aby sa v celom predškolskom období optimálne a harmonicky rozvíjala detská osobnosť. Je potrebné, aby sa dosiahlo rovnaké pôsobenie verejnej a rodinnej výchovy a aby sa zámerne využili všetky možnosti prípravy dieťaťa na školu. Prípravu detí predškolského veku na školskú prácu poskytuje v našom štáte materská škola ako forma inštitucionálnej odbornej predškolskej výchovy. Školský zákon vytyčuje aj pre materskú školu ako jednu zo základných úloh prípravu detí na úspešný vstup do 1. ročníka základnej školy. Prípravu detí na školu ako spoločenský veľmi závažnú úlohu plní materská škola predovšetkým každodennou prácou s deťmi. Prípravu na školu nechápeme ako jednorazové, krátkodobé opatrenie, ale ako dlhodobu perspektívne sledovaný zámer, ktorý sa odráža v celej práci s dieťaťom. Vytvára predpoklady na úspešný vyučovací proces v škole [26].

Význam materskej školy v pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy vyplýva z jej poslania, ktoré definuje zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 279/1993 o školských zariadeniach v § 5 o predškolských zariadeniach odsek 1 takto:

„Predškolské zariadenia zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom veku. Dopĺňajú rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Súčasťou predškolskej výchovy je aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku“ (Zbierka zákonov, 1993, s. 1211).

Z uvedeného vyplýva hlavný cieľ predškolskej výchovy, ktorým je všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Na dosiahnutie tohto cieľa je v pedagogickej praxi potrebné uplatňovať aktivizujúce metódy, prostredníctvom ktorých sa rovnocenne a vyvážené rozvíjajú všetky stránky osobnosti dieťaťa, pričom hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa a hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou je hra.

Význam pripravenosti dieťaťa vyplýva aj zo základných požiadaviek metodologickej nadväznosti predškolskej a školskej práce s deťmi, ktoré podľa [27] spočívajú v preorientovaní dieťaťa z hry na školské vyučovanie. Autorka tiež dodáva, že aj v 1. ročníku základnej školy sa predovšetkým na začiatku roka využívajú hry. Nie sú to však tvorivé hry, ktoré sú hlavnou náplňou života dieťaťa v predškolskom období. Preto odporúča, aby styčnou metódou materskej školy a 1. ročníka u detí bola didaktická hra, ktorá sa uskutočňuje s cieľom precvičiť u detí určité poznatky, upevniť ich myšlienkové a poznávacie procesy, zjemniť diferenčné schopnosti a skvalitniť reč. Dôležitou úlohou učiteľiek oboch zariadení je, aby vhodnými metódami pomohli deťom preklenúť prechod z obdobia hier a bezstarostného detstva do obdobia práce a povinností, podchytiť ich záujem o školu a od začiatku v nich vzbudiť kladný vzťah ku učeniu. Význam materskej školy v pripravenosti dieťaťa podľa školskej inšpekcie spočíva v dôkladnom plnení pedagogickej, diagnostickej a poradenskej funkcie predškolského zariadenia, ktoré uvádza [28].

Význam v pripravenosti detí na školu sa zdôrazňuje aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky (Učiteľské noviny, 2001), v ktorom sa uvádza, že predškolská výchova a vzdelávanie v materskej škole zohrávajú mimoriadne dôležitú úlohu vo vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rôzneho socio-kultúrneho pros-

tredia, vrátane detí zo znevýhodneného prostredia pri včasnom diagnostikovaní porúch vo vývine dieťaťa, vytvára možnosti individuálneho rozvoja osobnosti dieťaťa, prípravy na vzdelávanie v základnej škole i život v spoločnosti. Zároveň zdôrazňuje potrebu zaviesť postupne povinný posledný rok predškolskej výchovy a vzdelávania pred vstupom do základnej školy a pre deti, ktoré nedosiahli školskú zrelosť, zväziť zavedenie povinnej školskej prípravy.

Rómske domácnosti rozdelili [29, 63] na tri typy bývania: *segregovaní* (bývajúci v osade vzdalenej od obce či oddelenej bariérou), *separovaní* (bývajúci koncentrovane v určitej časti obce, či už na jej okraji alebo vo vnútri) a *rozptýlení* (bývajúci v rámci obce rozptýlene, teda medzi majoritnou populáciou).

Vo výskume, ktorý realizovalo MC Prešov, sú zverejnené nasledovné výsledky: otcovia a matky uvádzajú zhodne poradie vzdelania – na 1. mieste je základné vzdelanie, na 2. mieste neúplné základné vzdelanie, na 3. mieste učňovské, na 4. mieste stredoškolské s maturitou, na 5. mieste bez vzdelania a na 6. mieste vysokoškolské.

Prieskumná časť

Problém prieskumu: Aký majú názor na úroveň rozvoja detí z marginalizovaných rómskych komunít učiteľky materskej školy?

Cieľom dotazníka bolo: Zistiť názory učiteliek na rozvoj dieťaťa z marginalizovaných rómskych komunít a jeho pripravenosť na vstup do základnej školy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Prieskumná metóda: Dotazník pre učiteľky materskej školy bol zostavený zo štrnástich položiek. Šesť otázok bolo otvorených, sedem zatvorených a jedna bola polouzavretá.

Vzorka prieskumu: do prieskumu boli zapojené 12 učiteliek jednej materskej školy, ktorú navštevujú deti z marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

Tabuľka 2 – Dĺžka pedagogickej praxe učiteliek

Počet rokov pedagogickej praxe	Respondenti	
	n	%
6 – 10 rokov	3	25
11 – 20 rokov	1	8,33
21 – 30 rokov	2	16,66
Nad 30 rokov	6	50
Spolu	12	100

V materskej škole pracuje dvanásť učiteliek. Pedagogickú prax nad 30 rokov má šesť učiteliek, čo je 50%, od 21 – 30 rokov praxe majú dve učiteľky (16,55%), jedna učiteľka má prax od 11 – 20 rokov (8,33%) a najnižšiu prax 6 – 10 rokov majú tri učiteľky (25%). Polovica učiteliek má nad 30 rokov praxe.

Tabuľka 3 – Kvalifikačná štruktúra

Kvalifikácia	Respondenti	
	n	%
SŠ	10	83,33
VŠ I. stupeň	0	0
VŠ II. stupeň	2	16,67
Iné	0	0
Spolu	12	100

Legenda: SŠ – úplné stredné vzdelanie

VŠ I. stupeň – vysokoškolské vzdelanie I. stupňa (bc)

VŠ II. stupeň – vysokoškolské vzdelanie II. Stupňa (Mgr.)

Iné

Všetkých 12 učiteliek je kvalifikovaných. Z toho dve učiteľky (16,67%) majú druhý stupeň vysokoškolského vzdelania a desať učiteliek (83,33%) má stredoškolské vzdelanie.

Tabuľka 4 – Základné kultúrne a hygienické návyky

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Vie si umyť mydlom ruky	0	0	0	100	0	0	0	100	75	25	0	0	100	0	0	0
Vie samostatne obsluhovať vodovodnú batériu	0	0	0	100	0	0	0	100	50	25	25	0	100	0	0	0
Vie si samostatne čistiť zuby	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	50	50	0	0
Samostatne používa WC	0	0	0	100	0	0	100	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Vie používať vreckovku	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	75	25	0	0
Vie sa samostatne vyzliekať a obliekať	0	0	0	100	0	0	0	100	0	50	50	0	100	0	0	0
Vie sa samostatne vyzúvať a obúvať	0	0	0	100	0	0	100	0	25	75	0	0	50	50	0	0
Vie prakticky uplatniť návyky stolovania	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100	0	50	50	0	0
Vie samostatne používať príbor	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100	0
Po obede zostáva spať v materskej škole	0	100	0	0	100	0	0	0	50	0	0	50	0	0	0	100
Do materskej školy chodí čisto oblečené	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0

Dieťa z marginalizovanej rómskej komunity si podľa učiteliek v materskej škole na (100%) nedokáže vo veku dvoch až troch rokov samostatne umyť ruky mydlom. Naopak, v skupine päť až šesť ročných detí, si podľa učiteliek na (100%) deti dokážu samostatne umyť ruky mydlom. Rovnako je to aj s používaním toalety – podľa učiteliek deti vo veku dvoch až troch rokov na (100%) nedokážu samostatne používať toaletu,

prícom deti vo veku piatich až šiestich rokov túto činnosť na (100%) zvládajú. Tretí vybraný aspekt z tabuľky dokazuje, že podobne ako v dvoch predošlých prípadoch, ani v tomto si deti z marginalizovaných rómskych komunít nedokážu vo veku dvoch až troch rokov obliecť šatstvo bez pomoci učiteliek, no vo veku piatich až šiestich rokov s týmito úkonmi nemajú už najmenšie problémy.

Tabuľka 5 – Kognitívna oblasť

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Meno a priezvisko	0	0	50	50	0	100	0	0	25	50	25	0	100	0	0	0
Členov rodiny	0	0	0	100	0	50	0	50	25	50	25	0	100	0	0	0
Ľudské telo	0	0	0	100	0	0	50	50	0	25	25	50	75	25	0	0
Ročné obdobia	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	25	75	0	0	75	25
Lesné a domáce zvieratá	100	0	0	0	50	0	0	50	25	25	0	50	50	0	25	25
Dopravné prostriedky	100	0	0	0	100	0	0	0	50	0	25	25	100	0	0	0
Priradiť, triediť, usporiadať, zostavovať podľa kritérií	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	0	75	25	25	25	25
Základné počtové úkony od 1 do 10	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	50	25
Základné farby	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	75	25	0	0
Doplňkové farby	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	50	25	25
Rozpráva spisovne po slovensky	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	75	25	0

Najvýraznejšou položkou tejto tabuľky vyvstáva položka „Členovia rodiny“, pretože podľa učiteliek deti z marginalizovaných rómskych komunít vo veku dvoch až troch rokov nedokážu vymenovať členov svojej rodiny. Deti 5-6 ročné dokážu podľa vyjadrení učiteliek vymenovať členov svojej rodiny správne. A to je oproti predchádzajúcej vekovej skupine deti veľký rozdiel. Zaujímavosťou je, že deti vo veku dvoch až troch rokov poznajú dopravné prostriedky tak dobre, ako deti vo veku piatich až šiestich rokov.

Tabuľka 6 – Sociálno-emocionálna oblasť

Prehľad	Skupina 2-3r. detí	Skupina 3-4r. detí	Skupina 4-5r. detí	Skupina 5-6r. detí
---------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

globálnych hodnotení pedagógov (%)	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Prestaviť seba a svojho kamaráta	0	0	0	100	0	0	0	100	0	100	0	0	100	0	0	0
Počúvať s porozumením	0	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0
Maľovať, kresliť, modelovať	0	0	0	100	0	0	100	0	0	50	50	0	100	0	0	0
Prezerať si knihy	100	0	0	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Počúvať s porozumením príbehy, rozprávky	0	100	0	0	50	50	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Spievať piesne	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Umelecky stvárniť obsah literárnych diel (dramaticky)	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	75	0	100	0	0	0
Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary	0	0	100	0	0	50	50	0	0	100	0	0	100	0	0	0
Zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	0	75	25	0
Stvárniť plošne a priestorovo ľudí a zvieratá	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	100	0	0	0
Čítať kreslený príbeh a obrázko-vý materiál	0	0	0	100	0	0	50	50	0	75	25	0	100	0	0	0

Predstaviť celým menom a priezviskom seba a svojho kamaráta vôbec nedokážu podľa dotazníka učiteľiek deti vo veku dvoch až troch rokov. Avšak deti vo veku piatich až šiestich rokov disponujú touto schopnosťou dokonale. Pozoruhodné však je, že v rámci sociálno-emocionálnej oblasti sú deti z marginalizovaných rómskych komunit rovnako zdatné v činnostiach zahŕňajúcich spievanie piesní vo všetkých vekových

kategóriách.

Tabuľka 7 – Perceptuálno-motorická oblasť

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Orientovať sa v priestore	0	0	0	100	0	0	50	50	0	50	50	0	75	25	0	0
Strihať, lepiť	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100	0	50	50	0	0
Správne držať grafický materiál	0	0	50	50	0	0	0	100	0	0	100	0	50	50	0	0
Používať intenzitu tlaku na podložku	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	75	0	25	75	0	0
Ovládať základné lokomočné pohyby	0	0	100	0	0	0	100	0	50	50	0	0	100	0	0	0
Dodržať pravidlá v hudobno-pohyb. hre	0	0	100	0	0	50	50	0	50	50	0	0	100	0	0	0
Vyjadriť náladu piesne a hudby kultivovaným pohybom	0	50	50	0	0	100	0	0	75	25	0	0	100	0	0	0
Manipulovať rôznymi predmetmi, náčiním	0	0	100	0	0	50	50	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Zhotoviť výtvary zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu	0	0	100	0	0	50	50	0	75	25	0	0	100	0	0	0
Zladiť pohybovú aktivitu a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre	0	0	50	50	0	0	100	0	25	75	0	0	100	0	0	0
Udržať rovnováhu	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	75	0	100	0	0	0

Aj napriek tomu, že sa v tabuľke nevyskytujú výrazné protipólne rozdiely vo

vekových kategóriách v rámci jedného úkonu (až na udržanie rovnováhy). Ako dôležitý aspekt spomenieme, že vývin je badateľný v priestorovej orientácii, pretože podľa učiteliek sa deti vo veku dvoch až troch rokov jednoznačne nedokážu správne orientovať v priestore. Učiteľky, ktoré učia deti vo veku piatich až šiestich rokov orientáciu v priestore zhodnotili na 75%.

Tabuľka 8 – Hodnotenie klímy školy

Hodnotenie klímy školy	Respondenti	
	n	%
Výborné	8	66,66
Veľmi dobré	2	16,66
Dobré	2	16,66
Dostatočné	0	0
Nedostatočné	0	0
Spolu	12	100

Až 66,6% učiteliek v materskej škole tvrdí, že klíma v materskej škole pre rómske deti je výborná a 16,66% učiteliek hodnotí klímu v materskej škole pre rómske deti ako dobrú.

V ďalšej otázke nás zaujímalo, že s akými hrami sa najradšej rómske deti hrajú po príchode do materskej školy. 58,3% učiteliek tvrdí, že rómske deti si po príchode do materskej školy vyberajú konštruktívne hry. Najmenej učiteliek (8,33%) tvrdí, že rómske deti si po príchode do materskej školy vyberá autá.

V otázke č.7 sme sa pýtali učiteliek pýtali v čom pociťujú nedostatky pri práci s rómskymi deťmi v edukačnom procese. 41,66% učiteliek v konkrétnej materskej škole sa vyjadrilo, že nedostatok vidia v tom, že rómske deti používajú len rómsky jazyk a 33% učiteliek sa vyjadrilo, že pociťujú nedostatok v komunikácii. Z toho vyplýva, že najväčší problém je jazyková bariéra. Len jedna učiteľka (8,33%) sa vyjadrila, že deti nerešpektujú režim dňa.

Pri otázke č. 8, či je potrebné aby rómske deti chodili do materskej školy všetky učiteľky (100%) odpovedali jednoznačne áno.

Tabuľka 9 – Dôvod dochádzky detí do materskej školy

Odpovede	Respondenti		
	n	Spolu	%
Aby získali kultúrne a hygienické návyky	3	12	25
Aby nadobudli nové poznatky, vedomosti, zručnosti	3	12	25
Aby mali ľahší vstup do ZŠ	3	12	25
Aby sa naučili komunikovať	2	12	50
Aby získali vnútornú motiváciu	1	12	8,3
Aby sa naučili slovensky	3	12	25
Aby sa naučili režim dňa	3	12	25
Aby sa naučili rešpektovať pravidlá	1	12	8,3
Aby sa dokázali včleniť do kolektívu	2	12	50

Na otázku prečo, t. j. dôvod, odpovedali učiteľky odpoveďami, ktoré sme dali do tabuľky. Z dvanástich učiteliek tri odpovedali, že je dôležité aby do materskej školy chodili deti z marginalizovaných rómskych komunít preto, aby získali kultúrne a hygienické návyky. Ďalšou odpoveďou boli, aby nadobudli nové poznatky, vedomosti a zručnosti a to si myslia tri učiteľky z dvanástich. Aby mali rómske deti ľahší vstup do základnej školy napísali tiež tri učiteľky. Dve učiteľky sa vyjadrili, že je dôležité aby deti z marginalizovaných rómskych komunít chodili do materskej školy preto, aby sa naučili komunikovať. Aby získali vnútornú motiváciu napísala jedna učiteľka. Z dvanástich učiteliek sa tri vyjadrili, že je pre deti z marginalizovaných rómskych komunít dôležitá dochádzka, lebo sa naučia slovensky. Tri učiteľky uviedli, že je pre ne dôležitý režim dňa. Aby rešpektovali rómske deti pravidlá napísala jedna učiteľka. Z dvanástich učiteliek sa dve vyjadrili, že je dôležitá prítomnosť takýchto detí v materskej škole, aby sa dokázali včleniť do kolektívu. Ako vidíme, odpovede učiteliek na túto otázku sú rôzne. Jedno majú spoločné a to, aby deti boli po rôznych stránkach pripravené na prácu v škole.

Na otázku č. 9 všetky učiteľky odpovedali 100% áno, že vo všetkých troch oblastiach pripraví materská škola deti na vstup do základnej školy lepšie ako rodina. Všetky tri oblasti sú dôležité a rovnocenné.

Na otázku č. 10 všetky učiteľky odpovedali na (100%) áno, že predškolská výchova by mala byť povinná zo zákona. A na otázku od ktorého roku by malo rómske dieťa navštevovať materskú školu sa šesť učiteliek vyjadrilo, že od 3 rokov veku dieťaťa, štyri učiteľky sa vyjadrili, že od 4 rokov dieťaťa, dve učiteľky sa vyjadrili, že deti z marginalizovaných rómskych komunít by mali navštevovať predprimárne vzdelávanie od 5 rokov veku dieťaťa. Keďže sme v tejto otázke chceli, aby nám učiteľky aj uviedli dôvod svojho presvedčenia, tak sme boli sklamaní, že ani jedna učiteľka necítila potrebu vyjadriť sa.

Na otázku č. 11 odpovedalo šesť učiteliek (50%), že absolvovalo vzdelávanie na MRK a šesť učiteliek (50%) odpovedalo, že neabsolvovalo vzdelávanie na MRK.

Pri otázke č. 12 sa päť učiteliek z dvanástich vyjadrilo, že by ako pomoc pri práci s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít uvítali asistentku, dve učiteľky z dvanástich by prijali väčšiu pomoc a ochotu od rodičov detí a päť učiteliek z dvanástich sa vyjadrilo, že by bolo potrebné aby sa zrealizovalo nejaké praktické vzdelávanie, ktoré by konkrétne praktickými činnosťami poukázalo na vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít. Ani jedna učiteľka nenapísala, že by uvítala pomoc terénnych pracovníčok. Možno preto, že pracovníčky s nami už niekoľko rokov spolupracujú.

Materská škola, v ktorej sme zrealizovali prieskum, disponuje s dostatočným množstvom literatúry pre deti z marginalizovaných rómskych komunít. Potvrdilo sa nám to tým, že všetkých dvanásť učiteliek (100%) odpovedalo kladne.

Na otázku č. 14 aká je dochádzka detí z marginalizovaných rómskych komunít do materskej školy, ani jedna učiteľka neodpovedala, že je dochádzka detí z marginalizovaných rómskych komunít do materskej školy pravidelná. Všetky učiteľky 100% odpovedali, že je nepravidelná. Na otázku prečo rómske deti nechodia pravidelne do materskej školy sedem učiteliek z dvanástich uviedlo, že sa im nechce ráno vstávať, štyri učiteľky z dvanástich napísali, že si nemajú čo obliecť a obuť. Štyri učiteľky z dvanástich uviedli, že ak majú sociálne dávky, tak v tom čase nakupujú, sedem učiteliek z dvanástich uviedlo, že ak je vonku zima a prší, deti z marginalizovaných rómskych komunít nechodia do materskej školy.

Záver. Rozvíjať úroveň detí z marginalizovaných rómskych komunít je v dnešnej dobe veľmi ťažké a náročné. Práca s takýmito deťmi, ktoré nikdy nenavštevovali

predprimárne vzdelávanie a majú nastúpiť na primárne vzdelávanie je veľmi zaujímavá ale náročná. Pravidelným chodením do materskej školy a to už od troch rokov veku dieťaťa, by sa vzdelanostná úroveň takýchto detí určite zlepšila. Zámerom štátu je, aby bolo vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít inkluzívne a preto si musí každý uvedomiť, kto s takýmito deťmi pracuje, či im dáva dostatok priestoru na všetky činnosti a či tieto deti dostávajú podporu od pedagóga. Takéto dieťa má byť vypočuté, obklopené láskou a malo by byť súčasťou kolektívu. Deti z marginalizovaných rómskych komunít sa učia rôznymi spôsobmi, líšia sa svojím rodinným zázemím a preto každý pedagóg nemôže robiť rozdiely na základe jazyka a kultúry.

V našom prieskume nás zaujímalo: Aký majú názor na úroveň rozvoja deti z marginalizovaných rómskych komunít učiteľky materskej školy?

Najväčšie rozdiely uviedli učiteľky, že deti majú v základných a kultúrnych a hygienických návykoch: umývanie rúk mydlom, obsluhovanie vodovodnej batérie, samostatné používanie WC, samostatné vyzliekanie a obliekanie. V kognitívnej oblasti mali rozdielne názory na: predstavenie sa menom a priezviskom, poznanie členov rodiny. V sociálno-emocionálnej oblasti mali učiteľky rozdielne názory na: predstavenie seba a svojho kamaráta, na počúvanie s porozumením, na maľovania, kreslenie, modelovanie, na čítanie kresleného príbehu a obrazového materiálu. Vo všetkých základných kultúrnych a hygienických návykoch a v troch oblastiach a to v kognitívnej, sociálno-emocionálnej a v perceptuálno-motorickej mali učiteľky materskej školy vo všetkých vekových kategóriách rozdielne názory. Ako sme sa mohli presvedčiť, deti do základnej školy idú čiastočne pripravené z každej vzdelávacej oblasti. Sú medzi nimi individuálne rozdiely, tak ako medzi aj ostatnými deťmi.

Literatura:

1. Štefanová, E., 2006. *Pripravenosť rómskych detí na školu*. Prešov: Prešovská Univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-448-0.
2. Horňák, L., 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PFPU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
3. Portík, M., 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
4. Baďuríková, Z. – Petrasová, A.: Edukačné účinky vzdelávacích centier pre rómske deti na východnom Slovensku. In *Pedagogická revue*. 2003. Roč. 55, č. 4,5. ISSN 1335 – 1982.
5. Valachová, D. et al., 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03339-8.
6. Trochtová, I., 2002. *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-21-4.
7. Zelina, M.: Možnosti akcelerácie rómskych žiakov. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU v Prešove, 2001. ISBN 80-8068-022-1.
8. Ďuričeková, M., 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-211-3.
9. Beňová, T., 1997. *Chystajte ma do školy*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-40-9.
10. Wágnerová, E., 2003. *Predškolská príprava rómskych detí*. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokorán. 2003.
11. Maczejková, M. et. al., 2002. *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-218-0.
12. Radičová, I., 2001. *Hicsunt Romales*. Bratislava: S.P.A.C.E., 2001.
13. Luptáková, K.: Príčiny neúspechov rómskych detí v začiatkoch školskej edukácie. In Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, 2007. ISBN 978-80-8083-359-6.
14. Čerešníková, M.: Spolupráca rodiny a školy ako determinant školskej úspešnosti rómskych detí. In *Rodina a škola*. 2004. Roč. LII, č. 10. ISSN 0234-6463.

15. Hudecová, A.: Špecifické problémy rómskych detí a ich prekonávanie. In *Edukácia rómskych detí v Európskom kontexte*. Bratislava: Comenius, 2002. ISBN 80 – 85756-70-6.
16. Girmanová, D.: Edukácia rómskeho žiaka na 1. stupni základnej školy. In *Tvorivo – humanistická výchova znevýhodnených a rómskych žiakov*. Bratislava: UK, Pedagogická fakulta, Ústav humanistických štúdií. 2006. ISBN 80-89192-49-1.
17. Hvozdič, J., 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
18. Zelinková, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN80-7178-544-X.
19. Valentová, L.: Vstup dieťaťa do školy z hľadiska školskej pripravenosti. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
20. Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585.
21. Varcholová, M. – Maliňáková, M. – Miňová, M., 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-34-6.
22. Mertin, V. – Gillernová, I., 2004. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-799-X
23. Opravilová, E., 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
24. Gáborová, L., 1996. Komunikácia s deťmi zo znevýhodneného prostredia. In *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 1996. ISBN 80 – 88697 – 34 – 4.
25. Kačáni, V. – Višňovský, L., 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: IRIS, 2005. ISBN 80-89018-85-8.
26. Bělinová, L., 1981. *Pedagogika predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1981.
27. Jírová, M., 1981. *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: SPN, 1981.
28. Uváčková, I.: Koncepcia rozvoja predškolskej výchovy s dôrazom na rok pred povinnou školskou dochádzkou. In *Predškolská výchova*. 2002/2003. Roč. LVII, č.3. ISSN 0032-7220.
29. Filadelfiová, J. – Gerbery, D. – Škobla, D., 2006. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku*. Bratislava: Regionálny úrad pre Európu a SNŠ, 2006. ISBN 80-89263-02-X.