

Odporovede na otázky (de)segregácie rómskych
žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

BRATISLAVA 2011

Editor:
Vlado Rafael

Konzultant pre ľudskoprávnu rovinu publikácie:
Laco Oravec

Recenzenti:
Štefan Porubský
Ivan Pavlov

Autorský tím (v abecednom poradí):

Stanislav Daniel
Peter Drál
Štefánia Fešková
Miroslava Hapalová
Marek F. Hojsík
Štefan Ivanco
Judit Kontseková
Čtibor Košťál
Milan Oláh
Zora Pauliniová
Alica Petrasová
Vlado Rafael
Mária Rychnavská
Magdaléna Špotáková
Branislav Tichý

Zadávatelia a koordinátori iniciatív:

Vlado Rafael, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation
Barbora Kahátová, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Vydala: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011

Jazyková úprava: Tatiana Žáryová

Foto na obálke: © Mayo Hirc/Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Obálka: © Mayer/McCann Erickson

Grafická úprava a tlač: Zing print, s.r.o.

Náklad: 500 kusov

Vydanie: prvé

Publikáciu môžete získať bezplatne na adrese:

Nadácia otvorenej spoločnosti – OSF, Bašťová 5, 811 03 Bratislava,
Tel: +421 2 54 41 47 30, 54 41 69 13, Fax: +421 2 54 41 88 67, www.osf.sk

ISBN: 978-80-970143-7-7

OBSAH

Úvod do problému 5

I. Medzinárodná legislatíva a európska skúsenosť s (de)segregáciou vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov

- 1 Rasová segregácia vo vzdelávaní z hľadiska medzinárodnej legislatívy na ochranu ľudských práv 11
- 2 Desegregácia a inklúzia vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov v európskych školských systémoch: výzva pre Slovensko 19

II. Segregácia rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku z pohľadu DROMUS

D – dochádzka, diagnostika

- 3 Sociálna marginalizácia, rezidenčná segregácia a školská dochádzka Rómov 43
- 4 Problém diagnostiky vo vzdelávaní rómskych žiakov 49

R – regulácia a riadenie školského systému

- 5 Regulácia a riadenie školského systému 59

O – obsah, M – metódy, proces vyučovania

- 6 Obsahová a procesná stránka výchovno-vzdelávacieho procesu 99

U – učiteľ, asistent učiteľa

- 7 Učiteľ ako rozhodujúci činiteľ (de)segregácie v škole 113
- 8 Asistent učiteľa ako rozhodujúci činiteľ (de)segregácie vo vzdelávaní 121

S – spätná väzba, kontrola, vyhodnotenie

- 9 Monitoring (de)segregácie v školách z pohľadu štátnych inštitúcií 137
- 10 Monitoring (de)segregácie z pohľadu štátnej školskej inšpekcie 143
- 11 Problém monitoringu (de)segregácie z pohľadu výskumu a školskej praxe 147

III. Odporúčania pre vzdelávaciu politiku a prax

- 12 Zhrnutie: popis segregácie vo vzdelávacom systéme na Slovensku, požiadavky na jej odstránenie, dilemy a otvorené otázky 157
- 12 Summary: description of segregation in Slovak education system, pre-requisites of desegregation, dilemmas and open questions 173

O autoroch 189

Zoznam mimovládnych organizácií pôsobiacich na Slovensku v neformálnej iniciatíve Nadácie otvorenej spoločnosti – OSF 195

Metodická časť publikácie

Úvod do problému

Komplexne popísať segregáciu a jej dosahy na rómskych žiakov a žiačky vo výchovno-vzdelávacom systéme na Slovensku je neľahká úloha a istotne veľká ambícia tejto publikácie. Náročnosť úlohy spočíva najmä v tom, že ide o skutočne komplexný problém, ktorý sa netýka len vzdelávacej politiky, ale je prepojený aj s podmienkami bývania, zdravia, uplatniteľnosti na trhu práce, politickej či kultúrnej reprezentácie, teda oblastí, ktoré súvisia s riešením problémov koncentrovanej chudoby.

Skúmaním segregácie rómskych detí v školách sme postupne dospeli k záveru, že segregované vzdelávanie nepomáha rozvíjať ich potenciál, ale, naopak, diskriminuje ich, čo bráni všestrannému rozvoju ich osobnosti a plnohodnotnej socializácii a integrácii do spoločnosti. Škola bola vždy, aj v našich podmienkach, zdrojom nerovností, no s mnohými výchovno-vzdelávací proces cieľene pracuje. Z pohľadu školskej didaktiky ide napríklad o účelové vytváranie konkurencie medzi žiakmi a žiačkami, spôsob ich (nerovnakého) hodnotenia vrátane nadobudnutého stupňa získaných známok z jednotlivých učebných predmetov. Od charakteru vzdelávacích inštitúcií sa u nás odvodzuje tiež množstvo diferencovaných metód, obsahov a rozsahov učiva.

Školský systém na Slovensku rozlišuje aj vzdelávanie viacerých skupín vzdelávaných. Rozlišujeme experimentálne učebné triedy, alternatívne školy, môžeme hovoriť aj o separovanom vzdelávaní rôznych skupín žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (napr. talentované, hendikepované, sociálne znevýhodnené deti). Diskusie o nerovnostiach vo vzdelávaní sa u nás do veľkej miery sústreďujú hlavne na špeciálne školstvo. Školské inštitúcie na Slovensku pritom diferencujú aj výchovu a vzdelávanie žiakov a žiačok v súkromných, v cirkevných a v národnostných školách. Poskytujú rôzne stupne a charakter vzdelania, ktoré významne ovplyvňujú vznik sociálnej stratifikácie.

Oddelovanie (*segregáciu, separáciu*) alebo rozlišovanie (*diskrimináciu*)¹ preto nechápeme zákonite ako negatívny prístup. V školskom systéme má isto svoje miesto, ak špeciálne nastaveným kurikulumom selektívne vzdelávame deti, ktoré takýto prístup naozaj potrebujú (napr. deti s ťažkým fyzickým a mentálnym postihnutím), alebo rozvíjame ich konkrétny potenciál (napr. v umení, športe). Problém segregácie, tak ako je opísaný v tejto knihe, však definujeme ako znemožňovanie dosiahnutia lepšej kvality výchovy a vzdelávania bez opodstatneného dôvodu na takéto konanie, dôsledkom ktorého sa „vzdelávaná“ cieľová skupina detí stáva obeťou školského systému.

1 Diskrimináciu z tohto pohľadu chápeme ako rozlišovanie, rozdielny prístup k rôznym skupinám.

Prvoradým východiskom diskusií, ktoré predchádzali písaniu tejto publikácie, bolo preto nepodliehať presvedčeniu o absolútnej rovnosti (až rovnakosti) medzi žiakmi a žiačkami vo výchove a vzdelávaní. Celkový záber diskusie bolo potrebné zúžiť do konkrétnej roviny a postaviť ju na reálnom poznaní iba tej formy diskriminácie, ktorej výsledkom je segregácia rómskych detí ako dlhodobu neriešeného, z rôznych dôvodov škodlivého a v školách na Slovensku ešte vždy pretrvávajúceho problému.

Vychádzali sme najmä zo skutočnosti, že bez toho, aby sme poznali podrobné správanie sa diskriminačných javov, ktoré segregáciu v školách na Slovensku spôsobujú, prichádzame neraz s postupmi na jej odstránenie, ktoré sa vo svojich dôsledkoch ukazujú ako mylné, a preto neúčinné. Cieľom tejto publikácie nie je ponúknuť škálu metodických postupov a praktických návodov na integráciu a inklúziu, ale vysvetliť a pomenovať pozadie problémov, ktoré bránia ich uplatňovaniu a želaným účinkom v praxi.

Na otázky „Čo je segregácia?“, „Ako sa v školách prejavuje?“ a „Čo ju spôsobuje?“ sme sa pokúsili nazerať prostredníctvom systému DROMUS², ktorý tvorí základnú štruktúru publikácie. Systém skoncipoval slovenský psychológ a pedagóg Miron Zelina a pozostáva z akronymov, ktoré predstavujú jednotlivé oblasti školskej politiky, kľúčové pre výchovu a vzdelávanie rómskych detí. Ide o tieto oblasti:

D – dochádzka, diagnostika

R – regulácia školského systému

O – obsah vyučovania

M – metódy, proces vyučovania

U – učiteľ, asistent učiteľa

S – spätná väzba, kontrola, vyhodnotenie

Hoci je DROMUS zaujímavým nástrojom, ktorý pokrýva väčšinu oblastí výchovy a vzdelávania a od ktorého sa možno pri opise segregácie odraziť, existujú aj ďalšie oblasti, ktoré nepostihuje, nehovoriac o spoločenských či legislatívnych rámcach, v kontexte ktorých sa segregácia môže odohrávať (a často odohráva) a na ktoré sme sa v publikácii chceli rovnako zamerať. Na jej úvod sme preto zaradili prehľad dôležitých právnych záväzkov na odstránenie segregácie, ktoré plynú z medzinárodnej legislatívy a vzťahujú sa aj na rezort školstva. Za nimi nasleduje prehľad skúseností s (de)segregáciou sociálne znevýhodnených žiakov a žiačok v európskych školských systémoch, ktoré sú pre Slovensko výzvou a príkladom dobrej praxe.

2 In: VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A., ZELINA, M.: Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia. SPN Bratislava 2002. ISBN 80-08-03339-8

Školská politika na Slovensku má v súčasnosti problém aj s definíciou cieľovej skupiny rómskych detí, čo spôsobuje v ich vzdelávaní viacero axiologických sporov, o ktorých sa tiež v publikácii zmieňujeme. Rómskych žiakov a žiačky sme nedefinovali len ako skupinu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nazerali sme na nich ako na sociálne znevýhodnených v podmienkach povinnej školskej dochádzky, pričom je zrejmé, že etnická príslušnosť detí, bez ohľadu na to, či sa k nej hlásia, alebo im je priradená, neraz zohráva pri ich segregácii v školách rozhodujúcu úlohu.

Esenciu publikácie tvorí ľudskoprávne hľadisko ako koncept rovnosti príležitostí a práva na vzdelanie, ktorý má zohľadňovať najlepší záujem dieťaťa. Riešenia problémov školskej segregácie, od ktorých závisí postupné naplnenie uvedeného ľudskoprávneho konceptu a jeho hlavnej idey, môžeme rozdeliť do troch základných prístupov, ktoré sa objavujú v argumentácii:

Prvým je pedagogicko-vedecký prístup, ktorý poukazuje na skutočnosť, že výskumy a odborné práce z prostredia sociálnych a humanitných vied na Slovensku dodnes nepriniesli uspokojivé odpovede na otázky (de)segregácie rómskych detí v školách. Absencia týchto odpovedí spôsobuje, že na školskú segregáciu má väčšina odborníkov rozdielne, často nedostatočne zmapované pohľady, od ktorých sa následne odvíja viacero doteraz neúspešných iniciatív pri jej eliminácii. Publikácia odporúča tiež realizáciu pedagogického výskumu zameraného na skúmanie sociálno-psychologických dosahov segregácie. Výsledky výskumu by mali do školskej praxe vniesť viaceré indikátory vrátane morálnych a etických kritérií pri pohľade na školskú segregáciu a inklúziu.

Výzvou pre pedagógov je zjednotenie obsahu vyučovania multikultúrnej výchovy v školskom vzdelávacom programe s monokultúrnym prostredím škôl na Slovensku. O rozpore medzi obsahom multikultúrnej výchovy a charakterom školského prostredia sa rovnako zmieňujeme na stránkach publikácie. Mnohí z autorov a autoriek opisujú svoje skúsenosti priamo zo školskej praxe. Vychádzajú zo spolupráce s učiteľkami, učiteľmi a školami. Zistené rozpory medzi vzdelávacou politikou a školskou praxou poukazujú na mnohé nedostatky pri odstraňovaní školskej segregácie, ktoré definujeme v záveroch publikácie spolu s návrhom odporúčaní na jej odstránenie.

Druhým je politicko-právny prístup, ktorý poukazuje na skutočnosť, že jedným zo závažných nedostatkov tvorby verejných politík je prevaha politicky motivovaných rozhodnutí nad odbornými. Doterajšie nastavenia nástrojov školskej politiky preto nemusia byť nevyhnutne hlavnou príčinou školskej segregácie, ale iba dôsledkom. Politické rozhodnutia sa napokon premietajú aj do (ne)vytvárania domácej podpornej legislatívy. Silné zázemie pre odstránenie školskej segregácie badať len v medzinárodných právnych ustanoveniach. Absencia domácej legislatívy v tejto oblasti bola jednou z prvotných motivácií tvorby tejto publikácie. (De)segregácia či inkluzívne vzdelávanie sú koncepty, ktoré vyžadujú veľkú podporu politiky a legislatívy, pričom musia mať dostatočne odborné zázemie.

Dobrým vysvetlením tohto konštatovania je paradox, keď decentralizovaný školský systém umožňuje segregované vzdelávanie napríklad vytváraním školských obvodov, v ktorých sa vzdelávajú iba rómski žiaci a žiačky. Naopak platí, že od efektívnych riešení pri odstraňovaní segregačných praktík vo výchove a vzdelávaní je primárne závislá centralizácia, t. j. priame rozhodnutia a intervencia štátu (napr. financovanie asistenta učiteľa).

Tretím je ekonomický prístup. Sem radíme systém financovania školstva, normatívov, ale aj otázky uplatniteľnosti segregovane vzdelávaných žiakov a žiačok na trhu práce a finančného zaťaženia štátu, ako aj neefektívne vynakladaných prostriedkov na výchovu a vzdelávanie. Keďže publikácia nejde v otázke zaťaženia štátu a vynakladania prostriedkov na segregovaný typ výchovy a vzdelávania do hĺbky, uvádzame príklad zo štúdie *Straty z vylúčenia Rómov*.

Štúdia poukazuje na skutočnosť, že napríklad rediagnostikou rómskych detí a ich následným preraďovaním zo špeciálnych do bežných základných škôl by sme ročne v školstve usporili podľa odhadu autorov 23 miliónov eur v roku 2008 a až 51 miliónov eur v roku 2030³. Takto usporené prostriedky by sa dali efektívnejšie využiť na zlepšovanie kvality školstva.

Publikácia by preto okrem pedagógov mohla zaujať aj právnickú obec a všetkých, ktorí pripravujú legislatívne úpravy a právne normy. Je určená tiež ekonómom, ktorí by mali mať na zreteli sociálno-ekonomické výhody inklúzie vo výchove a vzdelávaní. Publikácia má však slúžiť najmä tým, ktorí rozhodujú (*decision-makers*) a tým, ktorí tvoria verejné politiky (*policy-makers*). Jej závery ponúkajú skutočné odpovede na otázky (de)segregácie. Tvoria pomyselnú mapu tohto fenoménu, ktorá čitateľovi či čitateľke pomáha zorientovať sa v jeho zákonitostiach v celom výchovno-vzdelávacom systéme. Dôležité sú konkrétne riešenia a odporúčania pre školskú prax, ktoré je potrebné uskutočniť, aby segregáciu v školstve postupne nahradilo inkluzívne vzdelávanie.

Je zrejmé, že viaceré pohľady autorov a autoriek na problém segregácie v školstve presahujú miestami samotný rámec pôvodného zadania, pričom otvárajú ďalšie dôležité otázky a dilemy týkajúce sa celkovej koncepcie školskej politiky a jej dosahov na kvalitu výchovy a vzdelávania. Kniha, ktorá sa vám dostáva do rúk, je výsledok dvojročnej práce celého autorského tímu a nesporne tvorí jeden z prvých ucelených tematických príspevkov k formovaniu inkluzívnej pedagogiky na Slovensku, ktorý po rokoch stavia odborný diskurz o vzdelávaní rómskych žiakov a žiačok do celkom iného svetla.

Vlado Rafael, Barbora Kahátová

zadávatelia a koordinátori iniciatívy

3 MARCINČIN, A. – MARCINČINOVÁ, L.: *Straty z vylúčenia Rómov*. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti. Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009. Dostupné na <http://www.osf.sk/Default.aspx?CatID=81&IniciativaId=56>

I.

Medzinárodná legislatíva a európska skúsenosť s (de)segregáciou vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov



1 Rasová segregácia vo vzdelávaní z hľadiska medzinárodnej legislatívy na ochranu ľudských práv

Štefan Ivanco

Právo na vzdelanie je univerzálnym ľudským právom, ktoré je pevne zakotvené v mnohých medzinárodných právnych predpisoch. Nie je len formálnym princípom, ktorý garantuje nešpecifikovanú možnosť vzdelávať sa pre každého človeka bez rozdielu. Skrýva sa za ním celkom konkrétny obsah, ktorý približuje, čo znamená úplná realizácia práva na vzdelanie a zároveň vytvára záväzok pre krajiny, ktoré sa prijatím príslušných medzinárodných dohôrov rozhodli právo na vzdelanie rešpektovať a presadzovať.¹

Prijatím Všeobecnej deklarácie ľudských práv² v roku 1948, ktorá v článku 26 garantuje právo na vzdelanie, sa začal reálne formovať obsah tohto termínu, ktorý v sebe nevyhnutne zahŕňa súvislosti kvality, nediskriminácie a inklúzie. Podľa tejto deklarácie: „Vzdelanie musí smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Musí podporovať porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami.“³ Tieto myšlienky sú priam presiaknuté potrebou inklúzie, dialógu, vzájomnej úcty a rovnosti všetkých ľudí a je zrejmé, že v nich nie je miesto pre uplatňovanie rasovej segregácie vo vzdelávaní. Rasová segregácia sa stala vo svojej podstate nezlučiteľnou s úplnou realizáciou práva na vzdelanie, čo potvrdil nasledujúci vývoj v medzinárodnom systéme ochrany ľudských práv.

1 Medzinárodné dohovory na ochranu ľudských práv sú záväznými právnymi predpismi z hľadiska medzinárodného práva. Ich právne postavenie vo vzťahu k slovenskému vnútroštátnemu právu je okrem iného vyjadrené v čl. 7 ods. 5 Ústavy SR: „Medzinárodné zmluvy o ľudských právach a základných slobodách, medzinárodné zmluvy, na ktorých vykonanie nie je potrebný zákon, a medzinárodné zmluvy, ktoré priamo zakladajú práva alebo povinnosti fyzických osôb alebo právnických osôb a ktoré boli ratifikované a vyhlásené spôsobom ustanoveným zákonom, majú prednosť pred zákonmi.“

2 Obsah Všeobecnej deklarácie ľudských práv sa neskôr priamo premietol do Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach (ICCPR), Medzinárodného paktu o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (ICESCR), ale aj do ďalších medzinárodných zmlúv na ochranu ľudských práv.

3 Čl. 26 ods. 2 Všeobecnej deklarácie ľudských práv (1948).

Na začiatku 50. rokov minulého storočia bol na pôde Rady Európy prijatý dodnes najdôležitejší európsky ľudskoprávny dokument – Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd, ktorý v článku 14 zakázal diskrimináciu pri uplatňovaní garantovaných práv a vo svojom prvom dodatkovom protokole vymedzil právo na vzdelanie.⁴ V rovnakom období vo veľkej časti Spojených štátov amerických ešte vždy pretrvávala legálna prax rasovej segregácie vo verejnom živote vrátane školských zariadení. Túto prax v oblasti vzdelávania v roku 1954 formálne zrušilo rozhodnutie amerického najvyššieho súdu v prípade *Brown v. Board of Education of Topeka*⁵, ktoré svojím obsahom prerástlo hranice USA a ovplyvnilo všeobecné úsilie o odstraňovanie rasovej segregácie v povojnovej spoločnosti.⁶ Najvyšší súd sa v rozhodnutí vyslovil, že rasovo segregované vzdelávanie detí je principiálne nerovné. Segregácia vo vzdelávaní má – bez ohľadu na to, či je zabezpečená rovnaká kvalita takéhoto vzdelávania – nežiaduci efekt na segregované deti tmavej pleti; vyvoláva v nich pocit menejcennosti a odopiera im pozitíva integrovaného vzdelávania. Toto rozhodnutie okrem iného reflektovalo výsledky psychologických výskumov, ktoré už v tomto období poukazovali na škodlivý efekt rasovej segregácie ako takej. Rasová segregácia je v tomto pohľade zreteľne chápaná ako forma rasovej diskriminácie – bez ohľadu na rovnosť v zdrojoch pre oddelené skupiny vytvára vzťah nadradenosti a podradenosti v rovine istého vnútorného prežívania, ktorý diskriminuje.

Podobné prvky vo vnímaní rasovej segregácie sú zreteľné v medzinárodne záväznom Dohovore o zákaze diskriminácie v oblasti vzdelávania, ktorý bol prijatý v roku 1960 na pôde UNESCO a ktorý segregáciu vo vzdelávaní definuje ako jeden z prejavov diskriminácie vo vzdelávaní. Podľa tohto dohovoru je diskrimináciou vo vzdelávaní akékoľvek rozlišovanie, vylučovanie, obmedzovanie alebo zvýhodňovanie, ktoré je založené na rase, farbe pleti, pohlaví, jazyku, náboženstve, politickom a inom názore, národnostnom a sociálnom pôvode, ekonomických podmienkach a inom pôvode a ktorého zámer alebo dôsledok je znemožnenie alebo obmedzenie rovnakého zaobchádzania vo vzdelávaní, a to predovšetkým:

- a) zamedzenie prístupu k vzdelaniu akéhokoľvek typu a stupňa akejkoľvek osobe alebo skupine osôb,
- b) poskytovanie vzdelávania nižšieho štandardu akejkoľvek osobe alebo skupine osôb,

4 Podľa čl. 2 Protokolu Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd (1952) v znení protokolu č.11: „Nikomu nemožno odoprieť právo na vzdelanie. Pri výkone akýchkoľvek funkcií v oblasti výchovy a výučby, ktoré štát vykonáva, bude rešpektovať právo rodičov zabezpečovať túto výchovu a vzdelávanie v zhode s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením.“

5 Súdny prípad sa týkal neprijatia dieťaťa tmavej farby pleti do belošskej základnej školy blízko jeho bydliska na základe existujúcej legálnej praxe oddelených základných škôl pre belošské a černošské deti v meste Kansas. Zahŕňal v sebe niekoľko ďalších podobných prípadov z iných lokalít USA.

6 Pozri tiež: GINSBURG, Ruth Bader. *Brown v. Board of Education in International Context*. Columbia University School of Law, 21. októbra 2004.

- c) zriaďovanie alebo udržiavanie oddelených vzdelávacích systémov alebo inštitúcií pre osoby alebo skupiny osôb alebo
- d) vytváranie podmienok pre akúkoľvek osobu alebo skupinu osôb, ktoré sú nezlučiteľné s dôstojnosťou človeka.⁷

Zákaz segregácie je možné identifikovať už v úvodnej definícii diskriminácie a zároveň je veľmi zreteľne formulovaný v písmene c) tohto článku 1. Rasovej segregácie sa nesporne priamo dotýka aj myšlienka formulovaná v písmene d) uvedeného článku.⁸

V takmer rovnakom definičnom rámci zakazuje rasovú segregáciu v rôznych oblastiach života aj Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (ICERD) prijatý na pôde OSN v roku 1965, ktorý rasovú segregáciu rovnako zahŕňa medzi prejavy rasovej diskriminácie: „Rasová diskriminácia... znamená akékoľvek rozlišovanie, vylučovanie, obmedzovanie alebo zvýhodňovanie založené na rase, farbe pleti, rodovom, národnostnom alebo etnickom pôvode, ktorého cieľom alebo následkom je znemožnenie alebo obmedzenie uznania, používania alebo uskutočňovania ľudských práv a základných slobôd...“⁹ Nepripustnosť rasovej segregácie sa okrem toho zvyrazňuje v článku 3: „Zmluvné štáty obzvlášť odsudzujú rasovú segregáciu a apartheid a zaväzujú sa predchádzať všetkým praktikám tohto druhu, zakázať ich a odstrániť.“ V nadväznosti na to ICERD v článku 5 podrobnejšie špecifikuje zákaz rasovej diskriminácie a segregácie vo verejnom živote tak, aby bola zaručená rovnaká realizácia príslušných práv vrátane práva na vzdelanie. Výbor pre odstránenie rasovej diskriminácie (CERD) v súvislosti s interpretáciou dohovoru upozorňuje na potrebu aktívneho predchádzania prejavom či dôsledkom rasovej diskriminácie a ich odstraňovania, čo sa netýka len možných priamych diskriminačných praktík či opatrení, ale aj zdanlivo neutrálneho konania, ktoré by vo svojom dôsledku znevýhodňovalo istú rasovú či etnickú skupinu v spoločnosti.¹⁰ V kontexte zákazu rasovej segregácie CERD zdôrazňuje potrebu venovať zvýšenú pozornosť aj nezamýšľaným prejavom rasovej segregácie, ktorá sa môže tvoriť ako vedľajší efekt istého správania ľudí či vývoja v spoločnosti.¹¹

7 Čl. 1 ods. 1 Dohovoru o zákaze diskriminácie v oblasti vzdelávania.

8 Dohovor v článku 2 špecifikuje možnosti istého oddelovania v systéme vzdelávania za predpokladu, že nevytvára diskrimináciu v zmysle článku 1. Ide o oddelené vzdelávacie inštitúcie pre obidve pohlavia za predpokladu rovnakého štandardu kvality, oddelené vzdelávacie inštitúcie z náboženských a jazykových dôvodov za predpokladu dobrovoľnosti a rovnakého štandardu kvality a napokon stanovuje možnosť pôsobenia súkromných vzdelávacích inštitúcií, ktorých cieľom nie je vylučovať žiadnu skupinu obyvateľstva a zároveň dodržiavajú určené štandardy kvality.

9 Čl. 1 ods. 1 Medzinárodného dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie.

10 CERD Všeobecný komentár č. 14: Definícia rasovej diskriminácie; čl. 2.

11 CERD Všeobecný komentár č. 19: Rasová segregácia a Apartheid; čl. 3 a 4.

Obe uvedené medzinárodné zmluvy zároveň výslovne špecifikujú potrebu takého vzdelávania v spoločnosti, ktoré smeruje k plnému rozvoju ľudskej osobnosti, porozumeniu, znášanlivosti a priateľstvu medzi rasovými skupinami, a tak zreteľne tlmochia pôvodný odkaz Všeobecnej deklarácie ľudských práv.¹² Dohovor o právach dieťaťa (CRC) rozvíja rovnaké myšlienky a stanovuje, že výchova musí smerovať k „príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu mieru, porozumenia, znášanlivosti... priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami...“¹³ Výchova musí podporovať rešpekt dieťaťa k „odlišnému“ a potláčať všetky prejavy diskriminácie a predpojatosti.¹⁴ Tento étos vzájomného zblížovania na národnostnom, rasovom či etnickom základe je prítomný tiež v Rámcovom dohovore na ochranu národnostných menšín, ktorý bol prijatý na pôde Rady Európy v roku 1995. Rámcový dohovor v článku 6 zdôrazňuje nevyhnutnosť podporovať „ducha tolerancie a medzikultúrny dialóg a prijímať účinné opatrenia na podporu vzájomného rešpektovania a porozumenia a spolupráce medzi všetkými osobami žijúcimi na danom území bez ohľadu na ich etnickú, kultúrnu, jazykovú alebo náboženskú identitu najmä v oblasti vzdelávania...“¹⁵

Pri pohľade na rámec medzinárodnej právnej ochrany pred rasovou segregáciou nemôžeme obísť ani záväzné právne ustanovenia, ktoré vznikli na pôde Európskej únie. Ide predovšetkým o smernicu Rady 2000/43/ES¹⁶ (tzv. rasová smernica), ktorá zavádza tzv. zásadu rovnakého zaobchádzania s osobami bez ohľadu na rasový alebo etnický pôvod a ktorej obsah sa na Slovensku v konečnom dôsledku premietol do vnútroštátnej antidiskriminačnej legislatívy. Smernica výslovne nešpecifikuje zákaz rasovej segregácie, ale stanovuje zákaz tzv. priamej diskriminácie, za ktorú sa považuje prípad, „keď sa s jednou osobou z dôvodu rasy alebo etnického pôvodu zaobchádza... v porovnateľnej situácii menej priaznivo ako s inou osobou“¹⁷. Okrem toho stanovuje tiež zákaz tzv. nepriamej diskriminácie, ktorá nastane, ak v dôsledku navonok neutrálneho predpisu, kritéria alebo zvyklosti bude osoba určitej rasy alebo etnického pôvodu znevýhodnená v porovnaní s inými osobami. O túto formu diskriminácie nejde iba vtedy, keď uvedený predpis, kritérium alebo zvyklosť je objektívne odôvodnený legitímnym cieľom a prostriedky na jeho dosiahnutie sú primerané a nevyhnutné.¹⁸ Smernica už vo svojej preambule odkazuje

12 Čl. 7 ICERD; čl. 5 ods. 1a Dohovoru o odstránení diskriminácie vo vzdelávaní

13 Čl. 29 ods. 1(d) Dohovoru o právach dieťaťa

14 CRC Všeobecný komentár č. 1. Ciele výchovy, čl. 11.

15 Čl. 6 ods. 1 Rámcového dohovoru na ochranu národnostných menšín. 1. 2. 1995.

16 Smernica Rady 2000/43/ES z 29. júna 2000.

17 Čl. 2 ods. 2a Smernice Rady 2000/43/ES, 29. júna 2000

18 Tamtiež, čl. 2 ods. 2b

na medzinárodné zmluvy prijaté na pôde OSN a nemožno pochybovať o tom, že európska rasová smernica rasovú segregáciu rovnako zavrhuje. Istou otázkou zostáva, či je možné rasovú segregáciu zasadiť do definičného rámca priamej alebo nepriamej diskriminácie. Opierajúc sa o odkaz už spomínaného amerického súdneho mílnika v prípade Brown v. Board of Education Lilla Farkasová argumentuje, že vytváranie a udržiavanie oddelených škôl a tried pre rómske a nerómske deti, kde jediný rozdiel medzi deťmi má rasový základ – je priamou diskrimináciou z hľadiska európskej rasovej smernice. V tomto smere nie je rozhodujúce, či ide o zákonnú prax alebo neformálne konanie na istej úrovni. Podstatné v tejto súvislosti nie je ani materiálne znevýhodnenie segregovaných detí, čo sa týka úrovne vzdelávania; dôležitý nie je ani priamy segregáčny zámer. Segregácie vo svojom dôsledku konštituuje menej priaznivé zaobchádzanie v zmysle smernice. Týmto spôsobom pristupujú k segregácii aj medzinárodné právne predpisy, ako je ICERD. Farkasová dodáva, že môžu nesporne existovať prípady segregácie mimo oblasti vzdelávania, ktoré je prijateľnejšie interpretovať ako nepriamu diskrimináciu, ale priama diskriminácia je najvhodnejšia cesta, ako chápať rasovú segregáciu v oblasti školstva.¹⁹

Prvky posudzovania diskriminácie ako priamej a nepriamej nájdeme aj v judikatúre Európskeho súdu pre ľudské práva, ktorý diskrimináciu posudzuje špecificky vo svetle už spomínaného článku 14 Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd. Podľa ustálenej judikatúry Európskeho súdu diskriminácia spočíva v rozdielnom zaobchádzaní s osobami nachádzajúcimi sa v porovnateľnej situácii, a to bez objektívneho a rozumného zdôvodnenia.²⁰ Interpretáciu rasovej segregácie zo strany Európskeho súdu naznačujú najmä nedávne rozhodnutia, ktoré sa týkali segregácie rómskych detí v oblasti vzdelávania v Česku, Chorvátsku či Grécku.²¹ Súd vo všetkých prípadoch rozhodol, že došlo k diskriminácii rómskych detí pri realizácii práva na vzdelanie. Aj keď sa tieto prípady od seba okolnosťami líšia, súd v každom z nich v princípe konštatoval, že zvolené prostriedky vzdelávania rómskych detí (oddelenie od nerómskych detí a aj s nižšou úrovňou vzdelávacích osnov)

19 FARKAS, Lilla. Segregation of Roma Children in Education: Addressing Structural Discrimination through the race equality directive. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. p. 24-29.

20 Pozri napr. Nachova and Others v. Bulgaria, no. 43577/98 and 43579/98, ECHR, 2005. § 145; Willis v. the United Kingdom, no. 36042/97, ECHR 2007, § 48; D.H. and Others v. the Czech Republic, no. 57325/00, ECHR 2007. § 175, a ďalšie rozhodnutia týkajúce sa článku 14 Európskeho dohovoru.

21 D.H. and Others v. the Czech Republic, no. 57325/00, ECHR 2007. Oršuš and Others v. Croatia, no. 15766/03, ECHR 2010. Sampanis v. Greece, no. 32526/05, ECHR 2008. V prípade z Českej republiky sa súd zaoberal nadmerným umiestňovaním rómskych detí v špeciálnych školách pre mentálne hendikepované deti. Chorvátsky prípad sa týkal umiestňovania rómskych detí do oddelených tried v bežnej škole z dôvodu ich údajného jazykového deficitu. V gréckom prípade súd rozhodol v otázke neprijatia rómskych detí do základnej školy a následne o ich umiestnení v prípravných triedach v oddelenej budove.

nie sú primerané a objektívne zdôvodnené. V úvahách Európskeho súdu nie je viditeľné priamočiare stanovisko, ktoré by deklarovalo segregáciu detí na rasovom základe ako principiálne nežiaducu prax podobne, ako to bolo v prípade *Brown v. Board of Education*.²² Napriek tomu však posledné rozhodnutia v sebe nesú pomerne jasný odkaz. V rozsudku často citovaného prípadu, ktorý sa týkal zaraďovania rómskych detí do špeciálnych škôl v Česku, Európsky súd okrem iného znova pripomína: rasová diskriminácia je obzvlášť zavrhnutiahodná forma diskriminácie, ktorá si vyžaduje mimoriadnu pozornosť. V súčasnej spoločnosti, ktorá je založená na princípe plurality a rešpektu k rozličným kultúram, nemôže byť rozdielne zaobchádzanie, ktoré je založené výlučne alebo v rozhodujúcej miere na etnickom pôvode osoby, objektívne zdôvodnené.²³ V rovnakom rozhodnutí súd priamo vyjadril nielen obavu nad nižšou úrovňou vzdelávania v systéme špeciálnych škôl vo vzťahu k rómskym deťom, ale špecificky nad segregáciou, ktorú tento systém vo svojom dôsledku spôsobuje.²⁴ V nedávnom chorvátskom prípade segregácie rómskych detí z jazykových dôvodov Európsky súd pripomína, že dočasné umiestnenie detí do osobitných tried na základe nedostatočnej znalosti jazyka nemusí byť samo osebe diskriminujúce, ak je cieľom prispôbenie vzdelávacieho systému potrebám dieťaťa. Ak však takéto opatrenie neúmerne či dokonca výhradne ovplyvňuje jednu etnickú skupinu – objektívne zdôvodnenie takéhoto opatrenia musí byť čo najprísnejšie.²⁵ Európsky súd nedáva všeobecné a definitívne odpovede na všetky otázky týkajúce sa existujúcich prejavov segregácie rómskych detí vo vzdelávaní a jej interpretácie. Spomínané prípady segregácie rómskych detí však istotne neboli posledné, ktorými sa tento súd bude zaoberať.

Napriek tomu, že rasová segregácia ako cieľená zákonná prax je v súčasnom svete už minulou, výskyt tzv. *de facto* segregácie alebo segregácie, ktorá sa prejavuje ako dôsledok, je ešte vždy veľmi prítomný a oblasť vzdelávania je v spoločnosti jednou z najohrozenejších. Nečinnosť je v tomto prípade neplnením existujúcich záväzkov. Medzinárodný právny rámec na ochranu ľudských práv naznačuje potrebu aktívneho úsilia zo strany štátov o rovnosť, inklúziu a sociálnu kohéziu pre rasové, etnické a národnostné skupiny v súlade s dodržiavaním menšinových práv a podporou rozvoja etnickej, kultúrnej či jazykovej identity každého jednotlivca v spoločnosti. Rasová segregácia vo vzdelávaní však tieto myšlienky popiera a akékoľvek nedostatky v tejto oblasti je potrebné riešiť s plnou vážnosťou. Jedno z aktuálnych záverečných odporúčaní Výboru pre odstránenie rasovej

²² Pozri tiež GOODWIN, M.E.A. Taking on racial segregation: The European court of human rights at a *Brown v. Board of Education* moment? In: *Rechtsgeleerd magazijn Themis*, Vol. 170, No. 3, s.114-126.

²³ *D.H. and Others v. the Czech Republic*, no. 57325/00, ECHR 2007. § 176

²⁴ Tamtiež § 198

²⁵ *Oršuš and Others v. Croatia*, no. 15766/03, ECHR 2010. § 156-157

diskriminácie (CERD) pre Slovensko ako zmluvnú stranu ICERD dôrazne upozorňuje na *de facto* segregáciu rómskych detí vo vzdelávaní; dôrazne nabáda k jej ukončeniu a k jej predchádzaniu²⁶. Mnohé naznačujú aj nedávne rozhodnutia štrasburského súdu v prípadoch diskriminácie rómskych detí v oblasti vzdelávania v okolitých krajinách. Záväzok Slovenska a zároveň aj výzva preň sú viac než zřejmé.

Literatúra

Brown v. Board of Education, 349 U.S. 294.1955. Judgment of the Supreme Court. Dostupné na <http://caselaw.lp.findlaw.com/cgi-bin/getcase.pl?court=US&vol=349&invol=294>

Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination : Slovak Republic. 25/03/2010. CERD/C/SVK/CO/6-8. Dostupné na <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/cerds76.htm>

D.H. and Others v. the Czech Republic, no. 57325/00, ECHR 2007.

Dohovor o právach dieťaťa. 1989.

Dohovor o zákaze diskriminácie v oblasti vzdelávania. 1960.

FARKAS, Lilla. Segregation of Roma Children in Education: Adressing Structural Discrimination through the race quality directive. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. ISBN 978-92-79-05605-5. Dostupné na http://www.migpolgroup.com/public/docs/5.Segregation_Roma_children_edu_en_07.07.pdf

GINSBURG, Ruth Bader. *Brown v. Board of Education* in International Context. Columbia University School of Law, 21. októbra 2004. [cit. 2010-05-25]. Dostupné na http://www.supremecourt.gov/publicinfo/speeches/viewspeeches.aspx?Filename=sp_02-07a-06.html

GOODWIN, M.E.A. Taking on racial segregation: The European court of human rights at a *Brown v. Board of Education* moment? In: *Rechtsgeleerd magazijn Themis*, Vol. 170, No. 3, s.114-126. [cit. 2010-05-25]. Dostupné na <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=96970>

Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie. 1965.

Oršuš and Others v. Croatia, no. 15766/03, ECHR 2010.

Sampanis v. Greece, no. 32526/05, ECHR 2008. (dostupné vo francúzštine).

Smernica Rady 2000/43/ES z 29. júna 2000. Smernica dostupná na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:sk:HTML>

Všeobecná deklarácia ľudských práv. 1948.

²⁶ Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination: Slovak Republic. 25/03/2010. CERD/C/SVK/CO/6-8; bod 16. Pozri tiež články 17 a 18 Všeobecného komentára Výboru č. 27, týkajúceho sa diskriminácie Rómov, v ktorom Výbor zreteľne nabáda k inklúzii rómskych detí v školskom systéme a predchádzaniu ich segregácie.

Všeobecný komentár Výboru pre odstránenie rasovej diskriminácie č. 14 k definícii rasovej diskriminácie. 22. 3. 1993. Dostupný na [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/d7bd5d2bf71258aac12563ee04b639e?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/d7bd5d2bf71258aac12563ee04b639e?Opendocument)

Všeobecný komentár Výboru pre odstránenie rasovej diskriminácie č. 19: Rasová segregácia a apartheid. 18. 8. 1995. Dostupný na <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/%28Symbol%29/18c91e92601301fbc12563ee004c45b6?Opendocument>

Všeobecný komentár Výboru pre práva dieťaťa č. 1. 17. 4. 2001. Dostupný na <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/%28symbol%29/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument>

2 Desegregácia a inklúzia vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov v európskych školských systémoch: výzva pre Slovensko

Judit Kontseková, Ctibor Košťál

Úvod

Pri opise úspešných pokusov desegregácie, resp. integrovaného vzdelávania, je nevyhnutné venovať sa práve inkluzivite vo vzdelávaní, ktorá je dôležitou podmienkou úspešnosti týchto pokusov. Inkluzívne vzdelávanie je koncept, ktorý sa presadil tak v medzinárodných, ako aj národných stratégiách vzdelávania.

Politická podpora inkluzívneho vzdelávania na európskej úrovni bola vyjadrená napríklad v dokumente vydanom Európskou komisiou (EK) *Zlepšovanie spôsobilostí pre 21. storočie: Agenda pre európsku spoluprácu v školstve*¹. V ňom EK presadzuje rozšírenie individualizovaných prístupov vo vzdelávaní, prístupu k veľmi kvalitnému predškolskému vzdelávaniu a integrovanie detí s rôznymi potrebami do hlavného prúdu vzdelávania, ako aj potrebu zabezpečenia adekvátnej podpory pri postupnom prehlbovaní inklúzie. Komisia sa pritom odvoláva na zistenia Európskej agentúry pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami a uvádza: „Žiaci s osobitnými vzdelávacími potrebami majú tendenciu uprednostňovať inkluzívne vzdelávanie a z inkluzívnych prístupov môžu mať prospech všetci študenti. (...) Napriek silným politickým predsavzatiam sa viac ako 2 % žiakov v EÚ v dôsledku svojich osobitných vzdelávacích potrieb ešte vždy učia v segregovanom prostredí.“²

Medzinárodný výskumný projekt EDUMIGROM je zameraný na komparatívne skúmanie inkluzívneho vzdelávania etnických menšín. Autori prichádzajú k záveru, že segregácia je prítomná v celej Európe, ale vnímanie tohto problému, ako aj stratégie riešenia v jednotlivých krajinách sa značne odlišujú. Urbánna rezidenčná segregácia prevládajúca v zakladajúcich krajinách EÚ – ktorá sa často premieta aj do oddeleného vzdelávania – vznikla v dôsledku masívnej imigrácie. Tento fenomén nie je vnímaný ako výsledok etnickej diskriminácie, ale socioeconomickej dynamiky. Verejná politika v týchto krajinách väčšinou problém nerieši nástrojmi vzdelávacej politiky, ale viac v rámci sociálnych politík a politík urbanistického rozvoja. Dôvody sú však aj v západnej Európe podobné. Štúdia týkajúca sa inkluzívneho vzdelávania v Holandsku uvádza tri³:

1 *Zlepšovanie spôsobilostí pre 21. storočie*, 2008

2 Tamtiež

3 *Inclusion and education in European countries – Netherlands*, 2009

- Migranti, teda príslušníci tzv. nových etnických menšín sa často koncentrujú v chudobnejších štvrtiach veľkomiest alebo v regiónoch v blízkosti priemyselných zón. To často spôsobuje koncentráciu detí migrantov v školách blízko bydliska ich rodín.
- Nastavenie normatívneho financovania na základe etnickej príslušnosti (príznačné napr. pre Holandsko) tiež môže prispieť k presadzovaniu náboru detí z etnických menšín, čo v rámci jednej z medzinárodných komparatívnych analýz bolo výstižne nazvané ako „etnický školský marketing“⁴.
- Právo slobodnej voľby školy rodičov je ďalším činiteľom podporujúcim etnickú segregáciu v školstve.

Tematizácia segregácie v zakladajúcich členských štátoch EÚ má teda iný rozmer, lebo oddelené vzdelávanie príslušníkov etnických menšín vzniklo v dôsledku komplexnej dynamiky najmä vo veľkomestách, kde v posledných desaťročiach dramaticky narástol pomer migrantov. Oddelené vzdelávanie je v tomto prípade výsledkom lokálnych demografických, ekonomických a sociálnych procesov. Riešenie sa hľadá predovšetkým prostredníctvom vhodne nastavenej urbánnej politiky, a nie prostredníctvom vzdelávacej politiky.⁵ Naopak, v strednej a východnej Európe sa segregácia často skloňuje ako jeden zo zásadných problémov reprodukcie interetnickej nerovnosti a ako manifestácia inštitucionálnej diskriminácie.⁶ Autori výskumu upozorňujú na to, že opatrenia na riešenie tohto negatívneho fenoménu v nových členských krajinách sa často realizujú izolovane, bez intersektorálneho prístupu, ktorý by zahŕňal sociálne a ekonomické politiky.

Segregácia môže nadobudnúť rôzne formy⁷:

- Rezidenčná segregácia, teda sústredený výskyt etnickej menšiny v určitej lokalite/obci má za následok aj homogenitu návštevnosti príľahlých škôl. Popri snahách prispieť k sociálnej inklúzii v niektorých krajinách sú regionálne rozdiely zdrojom nerovností, ktoré sú ťažko korigovateľné iba vzdelávacím systémom.⁸
- V lokalitách so zmiešaným obyvateľstvom sa však segregácia tiež často vyskytuje. Právo rodičov na voľný výber školy je často spojené s fenoménom tzv. white flight, teda únikom detí pochádzajúcich z majoritnej spoločnosti zo škôl, kde podiel Rómov presiahne určitú hranicu. Tak vznikajú v rámci miest školy, v ktorých sú nadpriemerne zastúpené deti zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia.

4 Etnic School Marketing, pozri *Inclusion and education in European countries – Netherlands*, 2009, s. 85

5 Szalai, 2009, s. 42

6 Szalai a kol., 2009, s. 49

7 Greenberg, 2010, s. 935

8 Szalai a kol., 2009, s. 37

- Ďalšou formou segregácie je zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych škôl, resp. špeciálnych tried. V porovnaní s majoritnou spoločnosťou je u nich v oveľa väčšej miere diagnostikované ľahké mentálne postihnutie, čím je podiel rómskych detí v špeciálnych zariadeniach, teda mimo hlavného prúdu vzdelávania, nepomerne väčší. Dôvody sú viaceré. Veľká väčšina rómskych detí v krajinách strednej Európy nenavštevuje materské školy a ich rodinné prostredie im neposkytuje dostatočné podnety pre rozvoj ich schopností. To je dôvod, prečo neraz nie sú schopné splniť požiadavky kladené na ne v základných školách.⁹ Základné školy ďalej často zlyhávajú vo vzdelávaní týchto detí, lebo neberú do úvahy potreby spojené s ich nevýhodným sociokultúrnym postavením. „Výskumy ukázali, že príčinou preradenia žiakov z bežných škôl do špeciálnych škôl je často dysfunkcia bežnej školy na administratívno-politicko-vzdelávacej úrovni (...) Škola sa takto zbavuje (...) zodpovednosti nielen za žiakov s určitým druhom postihnutia, ale aj za žiakov pochádzajúcich zo znevýhodneného sociokultúrneho prostredia.“¹⁰ Často sa skloňuje aj používanie nevhodne zvolených diagnostických nástrojov pri zaraďovaní rómskych detí do špeciálnych škôl.

Na úvod je dôležité vyjasniť si, ako sa v historickom kontexte medzinárodne presadzoval koncept integrovaného vzdelávania. Zaujímavé svedectvo o skúsenosti s desegregáciou poskytuje Jack Greenberg, profesor z Kolumbijskej univerzity, ktorý ako právnik stál pri zrode boja proti školskej segregácii v Spojených štátoch amerických.¹¹ Na základe svojich skúseností bol Greenberg pozvaný do strednej a východnej Európy, aby porovnal a mapoval situáciu v tomto regióne. Míľnikom v dejinách Spojených štátoch amerických boli 50. roky 20. storočia, keď vyvrcholila snaha hnutia za boj proti školskej segregácii. Známym precedensom je rozhodnutie Najvyššieho súdu *Brown v. Board of Education* z roku 1954, ktoré uznalo protiústavnosť umiestňovania detí s afroamerickým pôvodom do oddelených škôl, čím sa bránilo ich právu rovného prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu. Tým sa právne zrušilo pravidlo prevládajúce v americkom školstve „oddelení, ale rovní“. Prvé kroky nevedli bezprostredne – podobne ako v súčasnosti v strednej a vo východnej Európe – k masívnejšej desegregácii pre nepriaznivé postoje majority. Až rok 1969 a rozhodnutie Najvyššieho súdu *Alexander v. Holmes County Board of Education* znamenalo významný obrat, keďže súd vyzval príslušné orgány, aby bez odkladu prijali konkrétne opatrenia na desegregáciu.¹²

„Výskumy v rámci projektu PISA ukázali, že dobré výsledky vo vzdelávaní sa dosahujú v krajinách, kde je školská selekcia veľmi obmedzená alebo vôbec nie je, napríklad vo Fínsku. V týchto krajinách je široko koncipované a jednotné základné vzdelávanie, a preto je škola

9 O'HIGGINS – IVANOV, 2006, s. 23

10 ZÁSZKALICZKY, 2010, s. 49 (preklad z češtiny)

11 Pozri GREENBERG, 2010, s. 919

12 Pozri GREENBERG, 2010, s. 986f

najvhodnejšou inštitúciou na vyrovnávanie rozdielných možností.¹³ Deti zo znevýhodneného prostredia, ako aj väčšina detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú tu vzdelávané v bežných školách.¹⁴ Vo Fínsku sú v špeciálnych školách vzdelávané iba deti s vážnym mentálnym postihnutím.¹⁵ „Inkluzívna škola funguje na princípe koedukácie a zároveň uspokojuje ŠEP (špeciálne edukačné potreby – pozn. autora) žiakov.“¹⁶ Krajiny Vyšehradskej štvorky (V4) sú v meraniach ohľadom vplyvu socioekonomického postavenia na študijné výsledky na chvoste medzinárodného rebríčka.

Krajiny ako Taliansko, Španielsko, Veľká Británia, Švajčiarsko sa podobne ako severské krajiny vyznačujú veľkou mierou inkluzivity. Deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sú okrem malých výnimiek vzdelávané integrované v štandardných školách a sú podporované komplexne rozvinutou sieťou služieb, ako aj špecializovaných odborníkov, asistentov, mentorov atď. V Taliansku zrušili v roku 1971 štátne špeciálne školy. Podobne v škandinávskych krajinách boli školy určené pre deti s postihnutím postupne premenené na integrujúce vzdelávacie zariadenia. V Nórsku v roku 1975 prijali legislatívne kroky na zabezpečenie práva žiakov s postihnutím na integráciu. Vo Veľkej Británii síce špeciálne školstvo existuje, ale intenzívnejšie sa presadil aj trend inklúzie na štandardných školách.

V ostatných krajinách Európy sa však zachovala sústava veľmi diferencovaného špeciálneho školstva. Ide o krajiny strednej a východnej Európy, ale aj o Nemecko a Francúzsko.¹⁷

Trend k presadeniu inkluzívneho vzdelávania ako súčasť štandardného vzdelávania je podporený aj viacerými medzinárodnými výskumami¹⁸, ktoré poukazujú na to, že deti s osobitnými vzdelávacími potrebami vychovávané v inkluzívnych školských sústavách, kde je zabezpečená adekvátna infraštruktúra služieb a poradenstvo, dosahujú komplexnejší rozvoj kompetencií a vedomostí. Tieto výskumy tiež dokazujú, že vzdelávacie šance ostatných detí v takto nastavenom systéme nie sú obmedzované. V neposlednom rade sú k dispozícii výskumné závery, podľa ktorých inkluzivita vo vzdelávaní pomáha šíreniu tolerancie v spoločnosti.

2.1 Inklúzia – podmienka úspešnosti integrácie vo vzdelávaní

Autori medzinárodného porovnávacieho výskumu, ktorý bol realizovaný konzorciom INTMEAS na žiadosť Európskej komisie s názvom *Inclusion and education in European*

13 ZÁSZKALICZKY, 2010, s. 50 (preklad z češtiny)

14 Tamtiež

15 Pozri MARCINČIN – MARCINČINOVÁ, 2009, s. 41

16 ZÁSZKALICZKY, 2010, s. 51

17 Pozri *Inclusion and education in European countries*, 2009, s. 53

18 Pre prehľad pozri *Inclusion and education in European countries*, 2009, s. 53: (Persson, 2006; Porter, 2004; Vaughan, 2008; Mooij & Smeets, 2006)

countries, prišli k záveru, že pre úspešné zavedenie inkluzivity do vzdelávacieho systému je dôležité:

- Prioritne sa zamerať na prípravu odborných a pedagogických kapacít na zmenu v rámci formálneho vzdelávania.
- Zavedenie a komplexná príprava špecializovaných asistentov/mentorov, ktorí podporujú proces vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Títo profesionáli podporujú pedagógov pri prekonávaní jazykovej bariéry detí, pri spolupráci s rodinou a komunitou dieťaťa alebo vždy, keď je nevyhnutná zvýšená starostlivosť.
- Inštitucionalizovanie spolupráce a vymieňanie si skúseností pedagógov a iných profesionálov, resp. systematické hodnotenie opatrení a inovácií.¹⁹
- Zavedenie individuálneho vzdelávacieho prístupu, ktorý umožňuje odklon od všeobecných štandardov platných pre „priemerného žiaka“.²⁰ V postkomunistických krajinách neexistuje dedičstvo takéhoto prístupu. Do praxe sa integrované vzdelávanie postupne premietlo koncom 90. rokov 20. storočia počas prístupového procesu do EÚ.
- Odborná podpora pracovníkov špecializovaných na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Spolupracovníčka odboru rovných príležitostí Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy ČR Michaela Marxová-Tominová uvádza: „(...) potenciál tých pedagógů, kteří pracují s těmito sociálně znevýhodněnými dětmi, ten my rozhodně budeme potřebovat. Ale potřebovali bychom ho, aby vyučovali podle toho programu pro běžnou základní školu.“²¹

Cieľom presadenia inkluzívneho vzdelávania podľa Zászkaliczkého rovnako nemôže byť zrušenie špeciálnych škôl, keď vo formálnom vzdelávaní nie sú vytvorené podmienky na integráciu detí so ŠVVP. Inkluzívne vzdelávanie nie je možné bez zabezpečenia adekvátnych technických, organizačných, personálnych a metodických podmienok.²²

2.2 Raná starostlivosť o dieťa

Prístup ku kvalitnému vzdelávaniu detí v predškolskom veku je kľúčový pre zlepšenie ich vzdelávacích šancí a aj v boji proti segregácii. V strednej Európe je však návštevnosť rómskych detí v materských školách kriticky nízka. Je to dané nie vždy dostatočnými kapacitami v predškolských zariadeniach, ale aj postojmi a rozhodnutím rodičov detí. Preto opatrenia na rozšírenie dochádzky v tomto veku musia byť súbežné s rôznymi stimulmi motivácie aj samotných rodičov.

19 Pozri *Inclusion and education in European countries – Sweden*, 2009, s. 57f

20 Pozri LEONHARDT, 2010, s. 157

21 Pozri *Současný vzdělávací model přijímá inkluzivní opatření opatrně a pomalu*, 2010

22 Pozri ZÁSZKALICZKY, 2010, s. 51

2.2.1 Veľká Británia – Sure Start

Vo vzdelávacom systéme Veľkej Británie síce prevláda pomerne silné konkurenčné prostredie, ale existuje aj komplexná sieť programov a opatrení na vyrovnávanie šancí.

Medzinárodne často skloňovaným programom je *Sure Start*, ktorý má cieľ poskytnúť komplexné služby ranej starostlivosti rodinám s deťmi do 3 rokov. Prijemcami služieb programu sú deti, ich rodičia a nepriamo teda aj komunity, z ktorých pochádzajú. Súčasťou programu je poradenstvo pre rodičov, ktoré okrem podnietenia uvedomelého rodičovstva zahŕňa aj podporu prípravy na zamestnanie. Rodičia sú vedení k tomu, aby si uvedomili úlohu pri rozvoji svojho dieťaťa. Poradenstvo prebieha v domácom prostredí so zámerom vzdelávať rodičov, ako sa s deťmi tvorivo hrať a ako vytvoriť podnetné domáce prostredie (tzv. play sessions). Predstavené hry majú prispieť k rozvoju komunikačných schopností detí, koordinácie a iných zručností.

Vo Veľkej Británii sa *Sure Start* realizoval aj pre tzv. Travellers, teda kočovných Rómov. Program bol v meste Leeds v roku 2007 rozšírený a uspôsobený tak, aby zahŕňal aj komunity migrujúcich Rómov²³, ktoré sa často pre svoj spôsob života programu nezúčastňovali. Tvorcovia programu ráтали aj s kultúrnou rozličnosťou cieľovej skupiny, čo sa prejavilo vo výbere hračiek a hier.

Positívnych prínosov projektu bolo viacero: zlepšili sa sociálne kompetencie a schopnosti detí, výrazne sa zvýšil počet detí v predškolskej výchove. Projekt tiež pomohol mapovať zdravotnú a sociálnu situáciu dotknutých komunit.²⁴ Uvedený program inšpiroval sociálnu a vzdelávaciu politiku napríklad v Maďarsku.

2.3 Multikultúrny prístup k vzdelávaniu

Dôležitou témou pri vzdelávaní detí z etnických menšín (či už pôvodných alebo migrantov) je otázka jazykového a multikultúrneho vzdelávania. Tvorcovia vzdelávacej politiky by si mali uvedomovať, že bez zabezpečenia vhodných vzdelávacích prístupov k deťom pochádzajúcich zo špecifických sociokultúrnych podmienok nie je možné adekvátne rozvinúť ich schopnosti a zručnosti. „Solídna vedomosť materinského jazyka je podmienkou *sine qua non* (nevyhnutnou podmienkou – pozn. autora) v tomto kontexte, bez splnenia ktorej by bol ďalší náležitý intelektuálny rozvoj len ťažko dosiahnuteľný.“²⁵ Na druhej strane je rovnako dôležité šíriť a aj metodicky inovovať vyučovanie štátneho jazyka, aby sa z detí stali plnohodnotní občania. Výstižne tento princíp komentujú slovenskí autori Marcinčin a Marcinčinová, odkazujúc na medzinárodné skúsenosti: „Deti by sa mali čo najdlhšie učiť v materinskom jazyku a čím skôr sa začať učiť majoritný jazyk – ako druhý jazyk.“²⁶

23 V anglickej odbornej literatúre sa používajú pojmy *Gypsy/ Travellers*.

24 Pozri *Inclusion and education in European countries*, 2009, s. 61

25 Pozri *Inclusion and education in European countries – Sweden*, 2009, s. 7

26 MARCINČIN – MARCINČINOVÁ, 2009, s. 37

Mnohé rómske deti často neovládajú slovenský jazyk, keď nastupujú do škôl, čo má značne nepriaznivé následky na ich rozvoj a vzdelávanie v školách.²⁷ Táto osobitosť a s tým spojené problémy by mali byť prioritne riešené už v predškolskom veku, keď je jazykové vzdelávanie dieťaťa najjednoduchšie a z hľadiska vzdelávacej politiky najefektívnejšie. Na to poukazujú mnohé odborné zistenia a aj dobré príklady zo zahraničia a ojedinele aj zo Slovenska.²⁸

2.3.1 Multikultúrna výchova v predškolskom veku

Dobрым príkladom v súvislosti s podporou vzdelávania v materinskom jazyku je Švédsko, kde má každý štvrtý obyvateľ iný materinský jazyk ako štátny. Na to sa snaží prihladiť aj vzdelávací systém, ktorý vo veľkej miere podporuje bilingválnosť detí. Švédsko uznalo rozsiahle kultúrne práva etnickým menšinám, okrem štyroch aj Rómom²⁹. V posledných troch desaťročiach je štandardom, že deti sú vyučované aj v materinskom jazyku. Výzvou však aj v takto nastavenom systéme ostáva vzdelávanie menšín v kontexte rezidenčnej segregácie. Existujú mnohé lokality, kde migranti vo Švédsku prichádzajú do styku so švédčinou len veľmi obmedzene, čo ich vzdelávanie značne sťažuje.³⁰

Skúsenosti z praxe tiež poukazujú na to, že je kľúčové, aby v skupinách, kde je potrebná intenzívnejšia práca s jazykovou výučbou, boli počty detí redukované. Rovnako dôležitá je podpora vstupu učiteľov pochádzajúcich z menšín do školstva. V neposlednom rade takto koncipované vzdelávanie prispieva k uchovaniu kultúrnej identity žiakov.

V Nemecku sa od školského roku 2005/6 implementoval projekt zameraný na jazykové vzdelávanie detí v predškolskom veku. Zámerom projektu bolo aj vytvorenie odborných sietí, ktoré by sa podieľali na rozvoji vhodnej metodiky jazykovej výchovy. Pod lupou si odborníci zobrali aj alternatívne metódy vyučovania so zámerom využiť ich v hlavnom vzdelávacom prúde. Silne sa presadzovalo zážitkové vzdelávanie. Hlavným predpokladom aj v tomto projekte bolo, že osvojovanie si vyučovacieho jazyka v predškolskom veku výrazne pomáha neskoršiemu prospechu a začleneniu sa dieťaťa.³¹

Ďalším bodom diskusie o oddelenom vzdelávaní je otázka zabezpečenia menšinových práv. Szalai a kol. poukazujú na to, že etnokultúrny prístup k vzdelávaniu, teda cesta oddeleného vzdelávania so zámerom zabezpečiť menšinové práva Rómom, môže zakryť prevládajúce

27 Tamtiež, 2009, s. 38

28 Pre medzinárodné príklady pozri LESEMAN (2002), OECD (2004), PRUCHA (2001) a zo Slovenska napr. obec Bystrany (MARCINČIN – MARCINČINOVÁ, 2009, s. 40)

29 Vo Švédsku oficiálne sú uznané tieto jazyky etnických menšín: fínčina, tornedálska fínčina, jazyky saami a jidiš a rómčina (Pozri *Inclusion and education in European countries – Sweden*, 2009, s. 39).

30 BENKERT, HALAND & WALLIN, 2008 cit. v *Inclusion and education in European countries – Sweden*, 2009, s. 14

31 Pozri *Inclusion and education in European countries – Comparative conclusions*, 2009, s. 39

socioekonomické mechanizmy, ktoré prispievajú k reprodukcii nerovností. V konečnom dôsledku to môže prispieť aj k posilneniu spoločenských postojov týkajúcich sa nemennosti kultúrnych atribútov spomínanej menšiny. Táto téma rezonovala predovšetkým v Maďarsku, kde sú nadštandardne zabezpečené kultúrne práva menšín.³²

Pri vzdelávaní detí pochádzajúcich z etnických menšín je dôležité preklopenie jazykovej a kultúrnej bariéry. To si uvedomuje aj medzinárodná organizácia *International step by step association* (IISA), ktorá pôsobí v 29 krajinách, kde presadzuje metodický postup z programu *Krok za krokom*. Program *Krok za krokom* je úspešne podporený v rámci aktivít Inštitútu otvorenej spoločnosti (OSI), ktorý pred desiatimi rokmi vznikol v USA a začal sa šíriť prostredníctvom siete zapojených inštitúcií v strednej a východnej Európe. ISSA a jej lokálni partneri podporujú intenzívnu spoluprácu škôl s rodičmi a s komunitou, ktorú presadzujú prostredníctvom asistentov učiteľa, ktorí by mali byť v prípade opodstatnenosti príslušníkmi etnickej menšiny. ISSA sa stala hlavnou sieťou inštitúcií spolupracujúcimi s lokálnymi i národnými aktérmi pri zavádzaní zmien do praxe. Viaceré ministerstvá školstva v regióne strednej Európy certifikovali rozvojový program ISSA zameraný na predškolskú a školskú metódu.³³

2.4 Koncept celodenného vzdelávania

V Nemecku sa vo vzdelávacom systéme nedávno objavila priorita rozvoja a rozšírenia celodenného vzdelávania, ktoré by malo zlepšiť vzdelávacie šance najmä detí migrantov, resp. detí zo slabšieho socioekonomického prostredia. Sériu iniciatív na národnej aj federálnej úrovni naštartoval výskum Ministerstva školstva a výskumu Nemecka z roku 2003. Kompetencie na presadenie celodenného vzdelávania majú jednotlivé spolkové krajiny, a preto sa výsledky v Nemecku značne líšia. V Berlíne sa napríklad podarilo presadiť túto iniciatívu v prípade 71 % základných škôl pre deti vo veku 6 až 12 rokov. Reforma postupovala tak, že centrá voľného času boli zrušené a ich personál bol presunutý na pretransformované školy. Autori medzinárodnej komparatívnej štúdie považujú zavedenie celodenného vzdelávania za najdôležitejšiu štrukturálnu zmenu v rámci nemeckého vzdelávacieho systému v posledných desaťročiach. Investičný program je známy pod názvom *Zukunft Bildung und Betreuung* a je dotovaný sumou 4 miliardy eur.³⁴

Tieto zmeny sú sprevádzané intenzívnym výskumom, ktorý zmenu monitoruje a hodnotí.³⁵ Zámer reformy sa najlepšie uskutočňuje v tých zariadeniach, kde je účasť detí na celoden-

32 Pozri SZALAI a kol., 2009, s. 40

33 pozri <http://www.issa.nl/global.html>

34 Pozri *Inclusion and education in European countries – Comparative conclusions*, 2009, s. 39

35 Výskum uskutočňovaný na celonárodnej úrovni *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (STEG) realizujú The German Institute for International Educational Research, the German Youth Institute and the Institute for School Development Research v spolupráci so spolkovými krajinami. (Pozri www.projekt-steg.de.)

nom výchovno-vzdelávacom procese povinná. Hodnotiace správy potvrdili aj predpoklad, že najviac z tohto systému profitujú deti so špeciálnymi potrebami.

2.5 Segregácia a inkluzívne vzdelávanie v strednej Európe

Spoločnou črtou krajín strednej a východnej Európy je dlhé dedičstvo rezidenčnej segregácie a uplatňovanie segregačných praktík vo vzdelávaní počas socializmu, ktoré prevládajú dodnes. Tieto praktiky formujú aj implicitné spoločenské postoje, že socioekonomický a kultúrny dištanc medzi majoritou a rómskym etnikom je prostredníctvom vzdelávania neprekonateľný.³⁶ Iba nedávno sa na nátlak medzinárodných a ľudskoprávných inštitúcií a na základe zvýšenej aktivity odbornej verejnosti začali presadzovať kritické hlasy rázne žiadajúce riešenie situácie s nerovným zaobchádzaním vo vzdelávaní. Rómske deti sú nielen oddelene vzdelávané, ale kvalita týchto škôl značne zaostáva.

Pre krajiny strednej Európy je *Dekáda inklúzie Rómov 2005 – 2015* dôležitým rámcovým podnetom k zlepšeniu prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu Rómov. Zákony prijaté na národnej úrovni považujú nerovný prístup k vzdelávaniu, diskrimináciu a segregáciu za protiprávnu, chýbajú však efektívne mechanizmy vymáhateľnosti zákonov.

Európsky súd pre ľudské práva riešil doteraz tri podnety segregácie. Dôležitým bol súdny spor D. H. a ostatní verus Česko vznesený na Európskom súde pre ľudské práva. Súd odvolávajúc sa na Európsky dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd (články 2 a 14) v novembri roku 2007 rozhodol v prospech žalobcov a nariadil odškodnenie vo výške 4 000 € pre všetkých poškodených.³⁷ Súd uznal, že praktiky zaradenia rómskych detí do špeciálnej školy na základe etnicity sú diskriminujúce a v rozpore s ľudskými právami. Každé dieťa by malo mať právo na prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a v prípade potrieb aj právo na dodatočné služby, ktoré by im začlenenie zjednodušili, resp. umožnili. Po tom, čo právne boli odsúdené diskriminujúce praktiky, problémom naďalej zostáva, že neboli nariadené nijaké konkrétne kroky na zrušenie segregácie. Podobne to bolo v ďalších dvoch sporoch Oršuš v. Chorvátsko (2010) a Sampanis v. Grécko (2008).³⁸

V Maďarsku v roku 2008 po osemročnom spore rozhodol Najvyšší súd v prospech žaloby vznesenej neziskovou organizáciou Chance for Children Foundation v prípade mesta Hajdúhadház, ale konkrétne kroky desegregácie ani v tomto prípade neboli nariadené.³⁹

Ďalšie žaloby boli vznesené proti maďarskému mestu Miskolc a rovnako aj v Bulharsku sa vyskytli podobné súdne spory. Vynesené rozsudky jednoznačne odsúdili diskrimináciu a segregáciu v školstve, ale zmeny boli nepatrné. Niektoré školy, ktorých sa to týkalo, síce

36 Pozri SZALAI et al., 2009, s. 40

37 Pozri GREENBERG, 2010, s. 940

38 Tamtiež, s. 943

39 Tamtiež, s. 938

začali postupne prijímať väčší počet Rómov, to však neraz ovplyvnilo nerómskych rodičov, ktorí svoje deti začali umiestňovať do škôl v iných mestách.

2.6 Bulharsko: Desegregácia v rézii občianskej spoločnosti

Podobne ako aj v ostatných krajinách sú aktivity tretieho sektora zásadné pre riešenia problému nerovného zaobchádzania vo vzdelávaní a sú často dokonca smerodajné pre verejnú politiku, keďže zavádzajú dobrú prax. Uvádzacie projekty desegregácie realizované od roku 2002 a financované z Rómskeho vzdelávacieho fondu v Bulharsku sú toho dobrým príkladom.

Prvý projekt inicioval Inštitút otvorenej spoločnosti (OSI) vo Vidine v školskom roku 2000/1. Projekt vedený Rumyanom Russinom sa snažil zahrnúť veľkú skupinu dotknutých osôb, pedagógov, vychovávateľov, expertov a občiansku spoločnosť. Desegregačný projekt rátať so zabezpečením dopravy detí do zmiešaných škôl, ako aj s poskytnutím metodologickej podpory pre učiteľov, ktorí sa museli s novými výzvami vyplývajúcimi z integrovania nových žiakov vysporiadať. Pre deti boli zabezpečené aj poobedňajšie aktivity, aby si na nové prostredie čo najlepšie zvykali. Rómske aj nerómske deti chodili spolu na rôzne rekreačné pobyty. Tento projekt bol úspešný a bol následne realizovaný aj v ďalších mestách.⁴⁰

Uvádzací program OSI je zaujímavý svojou komplexnosťou, keďže sa okrem vzdelávania zamerával na zabezpečenie sociálnej starostlivosti a nevyhnutných materiálnych vecí, ako sú strava a oblečenie pre deti.

Okrem mesta Vidin sa desegregácia prostredníctvom neziskových organizácií realizovala aj v mestách Berkovitsa, Montana, Pleven, Plovdiv, Sliven, Sofia a Stara Zagora.⁴¹ Spoločným javom týchto iniciatív je dôraz aj na multikultúrne vzdelávanie, ktoré má prispieť k rešpektovaniu a uchovaniu kultúrnej identity rómskych detí. Monitoring a analýzu dosahu na vzdelávanie detí zabezpečil bulharský Helsinský výbor, ktorý hodnotil aj rôzne okolnosti školskej úspešnosti žiakov. Hodnotiaci prieskum preukázal, že absencia, ako aj predčasné ukončenie štúdia v prípade detí, ktoré boli zapojené do týchto projektov, boli výrazne nižšie ako v skúmanej kontrolnej skupine. Úspešnejšie boli deti, ktoré navštevovali materské školy alebo boli intenzívnejšie zapojené do celodňového inštitucionálneho výchovno-vzdelávacieho procesu. Uvedené projekty desegregácie znamenali dôležitý precedens pre zlepšenie vzdelávacích šancí detí prostredníctvom rozšírenia integrovaného vzdelávania a ukázali tým cestu aj aktérom verejnej politiky. Po tom, čo mimovládny sektor ukázal cestu realizácie úspešných organizačných modelov integrácie, je možné vyčíslieť náklady spojené s masívnym rozšírením procesu desegregácie.⁴²

40 Pozri KYUCHUKOV, 2006, s. 6

41 Pozri *On the road to maturity...*, 2008, s. 13

42 *Tamtiež*, 2008, s. 7

Bulharsko začalo financovať projekty desegregácie od roku 2007, ale už v roku 2004 prijať *Stratégiu pre integráciu vo vzdelávaní detí z národnostných menšín*, ktorá formálne potvrdzuje snahu tejto krajiny o integrované vzdelávanie. Ďalším dôležitým, no nezáväzným dokumentom je *Národný akčný plán* v rámci účasti Bulharska v Dekáde rómskej inklúzie. V roku 2005 vzniklo Centrum pre integráciu vo vzdelávaní detí a žiakov etnických menšín (CEI)⁴³, ktoré však svoju činnosť začalo až v roku 2007. Úlohou CEI je vyvinúť, financovať a podporovať projekty na rozšírenie prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu detí z etnických menšín. Projekty CEI by mali brať ohľad na zabezpečenie multikultúrneho prístupu, podnetenie úspešnej socializácie, ako aj tolerancie medzi deťmi z majoritnej a minoritnej spoločnosti.⁴⁴

Projekty, ktoré vzišli z iniciatív tretieho sektora, preukázali, že ak je proces desegregácie realizovaný úspešne, je možné docieľiť udržateľnosť desegregácie, akceptáciu zo strany rómskych aj nerómskych rodičov a, samozrejme, prispieť k rozvoju a zlepšiť vzdelávacie šance detí.⁴⁵

Problémom v Bulharsku naďalej zostávajú vidiecke školy, kde je desegregácia značne komplikovanejšia pre koncentráciu rómskeho obyvateľstva v jednotlivých obciach.

2.7 Rumunsko

V Rumunsku je definovaná segregácia v oficiálnom dokumente z roku 2004 vydanom Ministerstvom vzdelávania a výskumu Rumunska⁴⁶: „*Segregácia je vážnou formou diskriminácie. V rámci vzdelávacieho systému s výnimkou škôl/tried s vyučovaním všetkých predmetov v rómskom jazyku segregácia spočíva v úmyselnej alebo neúmyselnej fyzickej separácii rómskych detí od ostatných detí v škole, triede, v budove a od iných výhod; taktó počet rómskych detí v porovnaní s nerómskymi je neúmerný s percentom, ktoré predstavuje počet školopovinných rómskych detí z celkovej školskej populácie v danom správnom územnom teritóriu.*“

Následne bolo v roku 2007 vydané nariadenie toho istého ministerstva, ktoré obsahuje zákaz diskriminácie, ako aj opis detailných opatrení, ktoré by sa mali prijať v boji proti segregácii a v súvislosti s podporou integrácie rómskych detí. Ani tento dokument nezakazuje segregáciu, ak sú rómske triedy/školy vytvorené za účelom vyučovania rómčiny a rómskych dejín.⁴⁷ Od školského roku 2007/8 sa museli povinne vytvoriť zmiešané triedy všade tam,

43 Centre for Education Integration for the Children and Students from Ethnic Minorities (CEI).

44 Pozri *On the road to maturity...*, 2008, s. 16f

45 Pozri *Roma in Europe: The Implementation of European Union Instruments and Policies for Roma Inclusion*, 2010, s. 9

46 Notifikácia č. 29323/20. 4. 2004 Ministerstva vzdelávania a výskumu Rumunska

47 Pozri GREENBERG, 2010, s. 965

kde to je možné. Kontrola záväzkov škôl vyplývajúca z nariadenia, ako aj analýza situácie prináleží regionálnym zastúpeniam školskej inšpekcie. Školy, v ktorých inšpekcia zistila segregáciu, sú povinné vyhotoviť *Plány opatrení so zreteľom na desegregáciu*.

Správa vydaná v rámci programu rumunskej vlády *Stop predsudkom proti etnickým Rómom* uvádza, že pred vydaním nariadenia z roku 2007 až 25 % všetkých rómskych detí chodilo do tried, kde ich pomer bol nadpolovičný a asi 23 % z nich bolo vzdelávaných v školách, kde ich počet dosiahol približne 50 %.⁴⁸

Prípady výskytu segregácie je možné hlásiť na Národnom výbore pre boj proti diskriminácii (NCCD)⁴⁹, ktorý má právomoc aj vynucovať desegregáciu. V prípade nariadenej desegregácie v meste Brašov však tento krok viedol k masívnemu odchodu bielych detí z dotknutých škôl. V prípade mesta Cetatea de Balta, ktoré zavrelo čisto rómsku školu a následne sa snažilo integrovať 50 rómskych detí do školy, kde okrem nich bolo vzdelávaných 200 ďalších detí, bol vývoj situácie ešte dramatickejší. Projekt financovaný v hodnote 50 000 € z prostriedkov PHARE stroskotal po šiestich mesiacoch. Štúdia vydaná Rómskym vzdelávacím fondom tiež uznáva, že realizovanie desegregácie v nevhodne nastavenom systéme bez prijatia kompenzačných opatrení je veľmi rizikové.⁵⁰

Úloha školskej inšpekcie v Rumunsku môže poslúžiť ako dobrý príklad pre ostatné krajiny v európskom regióne. Školská inšpekcia je napríklad zodpovedná za evidenciu a hodnotenie existujúcich uvádzacích programov, ktoré boli realizované najmä tretím sektorom. Poverenie tiež zahŕňa vypracovanie akčných plánov v spolupráci so školami, namierených na desegregáciu a účasť pri implementácii týchto plánov. Čo sa týka výsledkov takto nastaveného systému inšpekcie, problémom aj v Rumunsku ostáva, že v praxi tieto iniciatívy narážajú na odpor komunit na lokálnej úrovni.⁵¹

2.7.1 Uplatňovanie pozitívnej diskriminácie v Rumunsku

Tvorba kvót na stredných a vysokých školách pre Rómov sa v prípade Rumunska môže považovať za ďalší dobrý príklad pre krajiny, ktoré sa snažia zabezpečiť rovnaký prístup k vzdelávaniu pre deti zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia (*affirmative action*).

Pozitívna diskriminácia sa prvýkrát uplatnila na vysokých školách v roku 1993. Následne sa zaviedla aj na stredných školách v roku 1998 v rámci stredných pedagogických škôl. V roku 2000 bolo vydané nariadenie⁵², ktoré vytváranie dodatočných miest pre Rómov rozšírilo

48 Tamtiež, s. 966

49 National Council for Combating Discrimination

50 Pozri *Advancing Education of Roma in Romania*, 2007

51 Pozri *Equal Access to Education – Romania*, 2007, s. 369ff

52 Nariadenie 3294/2000 Ministerstva vzdelávania a výskumu Rumunska (Pozri *Analysis of the impact of affirmative action for Roma*, 2009, s. 11)

na celé stredné školstvo. Za určenie škôl, kde sa pozitívna diskriminácia má uplatňovať, ako aj konkrétne počty voľných miest boli zodpovedné regionálne inšpektoráty. V období rokov 2000 až 2006 bolo až 10 300 rómskych žiakov umiestnených takýmto spôsobom na stredných školách a až 1 420 študentov na rumunských vysokých školách. Po siedmich rokoch to predstavovalo asi päťnásobný nárast na stredných školách a štvornásobný na vysokých školách v porovnaní s rokom 2000.⁵³

Rumunsko tiež podniklo kroky pre podporu ranej starostlivosti o dieťa. V rámci iniciatívy *Social Inclusion Project* financovanej Medzinárodnou bankou pre obnovu a rozvoj v sume 6 miliónov eur bol vytvorený projekt zameraný práve na podporu predškolského vzdelávania a poradenstva pre rodičov, čo je kľúčové pre zabezpečenie rovnakých šancí vo vzdelávaní. Projekt obsahuje budovanie infraštruktúry, t. j. výstavbu a rekonštrukciu materských škôl, tvorbu kurikula, metodické pokyny inkluzívneho predškolského vzdelávania a rozvoj vzdelávacích kapacít. Riešenia navrhnuté v rámci tohto projektu majú zohľadňovať podmienky v jednotlivých komunitách.⁵⁴

Program *Druhá šanca* bol zameraný na podporu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí nemali ukončené základné vzdelanie, resp. ktorí nenadobudli žiadnu profesijnú spôsobilosť. Tento program vznikol v roku 2000 na základe iniciatívy neziskovej organizácie Education 2000+ a bol v roku 2003 rozšírený celonárodne Ministerstvom vzdelávania a výskumu Rumunska.⁵⁵

Slovensko by sa mohlo inšpirovať aj projektom z roku 2004, keď bol zavedený špecifický program vzdelávania pre pedagógov pracujúcich s rómskymi deťmi.⁵⁶ Projekt bolo iniciovaný Ministerstvom vzdelávania a výskumu Rumunska v spolupráci s neziskovou organizáciou Save the Children a UNICEF.⁵⁷ V Rumunsku rovnako existuje aktívna podpora vzdelávania rómskych pedagógov. Absolventi strednej školy z rómskeho etnika boli zamestnaní ako nekvalifikovaní pedagógovia, t. j. ako tútori alebo učitelia rómčiny.

2.8 Maďarsko

V roku 2002 sa začali na základe iniciatívy Ministerstva školstva Maďarska prípravy na vytvorenie programu celonárodnej siete inštitúcií, ktoré by podporovali rozvoj integrovaného vzdelávania detí zo znevýhodneného prostredia s dôrazom na rómske deti.⁵⁸ Tento

53 Pozri *Analysis of the impact of affirmative action for Roma*, 2009, s. 12f

54 Pozri *Decade on Roma Inclusion – Executive summary*

55 Pozri *Equal Access to Quality Education for Roma – Romania*, 2007, s. 369

56 Multi-annual National Training Programme for Non-Roma Teachers Working with Roma Children and Students

57 Pozri *Equal Access to Quality Education for Roma – Romania*, 2007, s. 369

58 pozri NÉMETH, 2009

cieľ bol napĺňaný aj zmenou LXXIX. Zákona o verejnom vzdelávaní z roku 1993⁵⁹, kde sa v § 65 ustanovilo vytvorenie *Národnej siete integrovaného vzdelávania*.

Na týchto základoch sa v roku 2003 začala tvorba *Integrovaného pedagogického systému vzdelávania* (IPR). IPR je komplexný rámec, ktorý zahŕňa centrálny riadený rozvoj odborných kapacít v okruhu pedagógov pre zmenu praxe vzdelávania, ako aj rôzne finančné prvky motivácie pre jednotlivé školy a pedagógov. Cieľom IPR je teda presadenie integrácie vo vzdelávaní a boj proti segregácii. Základnou myšlienkou je, že vzdelávacia integrácia je podmienená vhodnou a účinnou organizáciou školstva a kľúčom k úspechu je kvalitné vzdelávanie nielen detí, ale aj samotných pedagógov. Samotní pedagógovia v rámci IPR majú možnosť získať príspevok priemerne v hodnote 25 000 forintov mesačne.⁶⁰

Do programov zameraných na rozvoj a šírenie integrovaného prístupu k vzdelávaniu bolo v roku 2009 zapojených 676 materských škôl a 977 základných škôl, s celkovým dosahom na 76 612 detí⁶¹. Ministerstvo školstva a kultúry Maďarska uvedený program hodnotilo a výsledky naznačili, že implementovanie zásad integrovaného vzdelávania komplexne prispieva k zlepšeniu rovnosti šancí detí z nepriaznivých sociálnych podmienok, najmä v dôsledku zlepšovania kognitívnych schopností, ako aj sociálnych kompetencií detí. Deti z integrovaných tried boli vo väčšej miere prijímané na stredné školy a došlo tiež k zlepšeniu vzájomných postojov medzi deťmi s rozličnou etnickou príslušnosťou.⁶² Pre úplnosť treba dodať, že dosah uvedených opatrení na celý vzdelávací systém je zatiaľ obmedzený.

CXXV. Zákon o rovnakom zaobchádzaní a o podpore rovnosti šancí z roku 2003⁶³ (ďalej len zákon o rovnakom zaobchádzaní) je ďalším zásadným právnym rámcom pre zvýšenie inkluzivity v maďarskom školstve. Zákon o rovnakom zaobchádzaní v § 63 ukladá samosprávam povinnosť mapovať situáciu marginalizovaných skupín obyvateľstva a takto získané výsledky zhrnúť v tzv. Miestnom programe rovnosti šancí, kde by mali byť vyzdvihnuté ciele, potrebné zdroje, ako aj harmonogram opatrení na zlepšenie stavu. Zvláštna pozornosť by mala byť venovaná oblasti vzdelávania, keďže to je vnímané ako kľúčové pre zlepšenie situácie týchto skupín.⁶⁴ Zaujímavosťou je legislatívna podmienka vytvorenia tzv. Plánu opatrení rovnosti šancí vo vzdelávaní⁶⁵, ktorý je nevyhnutný pre udelenie finančných prostriedkov z domácich, európskych alebo iných grantov.⁶⁶

59 A közoktatásról szóló 1993. LXXIX. törvény

60 Pozri *Az OKM válasza a szegregáló iskolák kérdésében*, 2009

61 Pozri *Közlemény az esélyegyenlőséget segítő támogatásokról*, 2009

62 pozri KÉZDI-SURÁNYI, 2008

63 Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény

64 Pozri, *Közoktatási Esélyegyenlőségi Útmutató*, 2010

65 *Közoktatási esélyegyenlőségi intézkedési terv*

66 V zmysle § 105 zákona o verejnom vzdelávaní

2.8.1 Podpora návštevnosti predškolskej prípravy

V Maďarsku sa presadili aj iniciatívy na zvýšenie návštevnosti zariadení predškolskej výchovy. Od 1. januára 2009 bol zavedený príspevok na návštevu materských škôl pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP)⁶⁷. Ak rodič dieťaťa zo SZP vo veku 3 až 4 rokov zapíše svoje dieťa do materskej školy, má právo na finančný alebo iný materiálny príspevok. Podmienkou poskytnutia príspevku je pravidelná návšteva materskej školy a zápis dieťaťa najneskôr v tom roku, keď dovŕši 4. rok života. Výška prvého príspevku pre rok 2009 je 20-tisíc forintov⁶⁸ a aj tí rodičia, ktorí svoje dieťa zapísali pred rokom 2009, majú právo na jeho jednorazové vyplatenie v hodnote 10-tisíc forintov. Príspevky v nasledujúcich rokoch dosahujú hodnotu 10-tisíc forintov. Miestna samospráva má právo určiť, či prvý príspevok bude mať finančný alebo iný, materiálny charakter.⁶⁹

2.8.2 Istý začiatok v Maďarsku (Sure Start)

Program v Maďarsku, ktorý vychádza z britskej skúsenosti programu Sure Start, je zameraný na deti vo veku od 0 do 6 rokov a ich rodiny. Tvorcovia programu uznali potrebu skorého vyrovnávania nevýhod spojených so sociokultúrnymi podmienkami detí prostredníctvom zabezpečenia vhodných sociálnych služieb. Ciele programu *Istý začiatok* v Maďarsku sú zamerané najmä na podnietenie rozvoja dieťaťa, podporu rodičov a rozvoj ich kompetencií, podporu kultúry zdravej životosprávy, podporu rodín s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a posilnenie lokálnych komunít. Program sa začal uvádzacím experimentom vo viacerých miestach a obciach v roku 2003⁷⁰. V prvej fáze sa projekt týkal 400 rodín so 700 deťmi. V roku 2005 sa uskutočnil nezávislý monitoring a posilnila sa odborná podpora pri rozvoji metodiky práce s cieľovou skupinou. Od tohto roku sa tiež začína príprava celoplošného zavedenia dvojúrovňového programu, ktorý zahŕňa lokálne projekty, ako aj centrálnu úroveň rozvoja systému.⁷¹

2.8.3 Program *Z poslednej lavice*⁷²

Program *Z poslednej lavice* sa snažil reagovať na problém spojený so segregáciou prostredníctvom analýz situácie a navrhnutím konkrétnych opatrení.⁷³ Významnou ino-

67 Pozri *Tájékoztató az óvodátartási támogatásról*, 2010

68 20 000 forintov zodpovedá hodnote približne 70 eur (kurz Európskej centrálnej banky 6. 7. 2010)

69 Pozri *Óvodátartási támogatás*, 2009

70 Ózd, Vásárosnamény a šesť ďalších partnerských obcí, Budapest – obvod Józsefváros, Csongó, Órtilos a Mórahalom, od roku 2005 sa pridali Katymár a Győr.

71 Pozri *Biztos Kezdet Program*, 2007

72 Utolsó padból Program

73 Tamtiež, 8. 3. 2004

váciou programu bolo vytvorenie nezávislých pracovných skupín odborníkov, ktorí prehodnotili zaradenie detí do skupiny s ľahkým mentálnym postihom.

Výsledky prieskumu ministerstva školstva z roku 2003 ukázali, že v Maďarsku je pomer detí s postihom navštevujúcich špeciálne triedy na ZŠ oveľa väčší ako v ostatných vyspelých štátoch Európy⁷⁴. V roku 1993 bolo 42 % z detí evidovaných s nejakou formou postihnutia rómskeho pôvodu. V systéme narástol predovšetkým počet detí s ľahkým mentálnym postihom. Autori analýzy uvádzajú, že nastavenie financovania škôl úzko súvisí s týmto trendom, keďže školám umožňuje čerpať prostriedky bez toho, aby sa zabezpečilo primerané prostredie pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Program *Z poslednej lavice* sa zamerával na posilnenie odborných vedomostí členov komisií zodpovedných za posúdenie nespôsobilosti detí pre návštevu bežných škôl. V niektorých prípadoch došlo k prehodnoteniu stanoviska príslušných komisií a školy si mohli uplatniť normatívy na navrátené deti⁷⁵. Správa Inštitútu otvorenej spoločnosti z roku 2007 však kriticky poznamenáva, že na regionálnej úrovni sa reintegrácii často bránilo a v prípade detí, ktoré sa do štandardného základného školstva vrátili, chýbala primeraná odborná príprava pedagógov na takýto krok. To napokon prispelo k nepriaznivému ohodnoteniu programu.⁷⁶

V súčasnosti až 30-tisíc detí evidovaných ako dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je vyučovaných v podmienkach integrovaného vzdelávania, čo predstavuje asi 3,8 % všetkých žiakov. Ide o značný posun od školského roku 2001/2, vtedy tento ukazovateľ dosahoval iba 0,9 %. Od toho istého roku sa tiež znížil pomer týchto detí v špeciálnych triedach z 4,1 % na 2,9 % v školskom roku 2008/9.⁷⁷

Aj keď v Maďarsku boli pripravené komplexné opatrenia v oblasti inkluzívneho vzdelávania, ich dosah na väčší okruh prijímateľov bol veľmi limitovaný. Takmer vôbec sa nedotkol najmarginalizovanejších komunít, keďže sa týkajú iba zmiešaných regiónov, kde je integrácia viac možná.⁷⁸ Okrem toho verejnosť vníma vzťah medzi vynaloženým úsilím na integráciu a dosiahnutými výsledkami ako nepomerný a začína sa s pochybnosťami účinnosť integrovaného vzdelávania.

2.9 Česko

Ako následok rozhodnutia č. 57325/00 Európskeho súdneho dvora pre ľudské práva v spore D. H. a ostatní v. Česko sa v tejto krajine častejšie objavila téma desegregácie a šíre-

74 V krajinách EÚ sa dosahuje priemer 2,5 % žiakov, v Maďarsku to je až 5,3 %.

75 Pozri BRASSÓI, 2004

76 Pozri *Equal Access to Quality Education for Roma*, 2007, s. 62

77 Pozri *Oktatás-Statistikai Évkönyv*, 2009, s. 9

78 Pozri SZALAI, 2009, s. 40

nia integrovaného vzdelávania. V roku 2010 bol prijatý *Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania (NAPI)*, ktorý predostrel tieto oblasti potrebného rozvoja v školstve:

- podpora rozšírenia predškolského vzdelávania a ranej starostlivosti,
- podpora individuálneho vzdelávania,
- vyrovnávajúce opatrenia.

NAPI zhrňa aj súčasný stav vo vzdelávacej sústave: „Doposud nelze říci, že by byl pozorovatelný rozvoj systému integrovaného (inkluzivního) vzdělávání i přesto, že ve většině deklaratorních aktů (norem), které byly v uplynulém desetiletí přijímány, byl uvádněn důraz na zvýšení inkluzivního charakteru českého školství. Důraz na prevenci sociálního vyloučení, nová antidiskriminační legislativa, zvyšující se občanské a právní vědomí značné části rodičovské veřejnosti a jejich organizací zvyšuje v současnosti tlak na inkluzivitu školského systému jako celku, i na přístupnost jednotlivých škol k žákům ze znevýhodněných skupin.“

Tomuto formálnemu koncepcnému dokumentu predchádzali na požiadavku Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy (MŠMT ČR) výskumy analyzujúce situáciu vo vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami⁷⁹. V roku 2008 MŠMT ČR zadalo *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, zákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. Výskum skúmal vzdelávacie úspechy rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na základných školách. Výskumníci sa zamerali na školy v blízkosti 310 marginalizovaných lokalít⁸⁰. Výskum preukázal pozitívny vplyv integrovaného vzdelávania. Predovšetkým sa potvrdilo, že účasť rómskych detí na predškolskej príprave jednoznačne prispieva k ich lepšej úspešnosti. Problémom naďalej zostáva, že ešte vždy málo rómskych detí navštevuje materské školy. V skúmanej vzorke to platilo iba pre dve pätiny detí. Tiež sa potvrdilo, že prípravné ročníky pred štúdiom na základnej škole síce majú pozitívny vplyv na zlepšenie vzdelanostných šancí žiakov, ale nie taký jednoznačný ako návšteva materskej školy. Vplyv prípravných tried sa prejavuje najmä na začiatku vzdelávania.⁸¹ Táto fáza môže byť tiež účinne podporená pôsobením asistenta učiteľa. „Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5.“⁸²

79 Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú „skupiny žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (zapříčiněným mimo jiné příslušností k prostředí s nízkým sociokulturním a socioekonomickým statusem či etnickou příslušností)“.

80 Marginalizované lokality v Česku boli identifikované na základe *Mapy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* (MPSV, 2006).

81 Pozri *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských zákyň a žáků...*, 2009, s. 65

82 Tamtiež, s. 66

Čo sa týka špeciálnych škôl, štúdia uvádza, že špeciálne školy v Česku navštevuje asi 27 % všetkých rómskych detí.⁸³ „Pravdepodobnosť, že dieťa rovnou začne navštevovať špeciálnu základnú školu, je pre rómske dieťa šesťkrát vyššia než u jeho nerómskeho vrstevníka,“ uvádza analýza. Kým zo základných škôl odchádza do tzv. *praktických škôl* určených hlavne pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím v priemere jeden žiak zo sto, v prípade Rómov to sú v priemere dvaja z desiatich.

Česká školská inšpekcia publikovala prieskum, v ktorom mapovala situáciu vzdelávania detí zo SZP v špeciálnom v školstve. Štúdia potvrdzuje nadpolovičné zastúpenie rómskych detí medzi deťmi s diagnózou ľahkého mentálneho postihu. Nový školský zákon⁸⁴ platný v Českej republike od roku 2005 prihladá na rôznorodosť špeciálnych vzdelávacích potrieb a odlišuje zdravotné postihnutie, zdravotné znevýhodnenie a sociálne znevýhodnenie. Zákon ukladá povinnosť zavedenia podporných opatrení zameraných na tieto špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. To zahŕňa úpravu obsahu učiva a voľbu vhodnej metodiky, zavedenie a rozšírenie pôsobenia asistentov pedagóga, prípravné triedy, ako aj možnosť návratu do vzdelávania pre deti, ktoré boli zaradené do špeciálnych škôl a u ktorých existuje predpoklad, že základnú školu zvládnu.⁸⁵ Školská inšpekcia skúmala aj metodiku diagnostiky. Kriticky konštatuje, že „(...) podľa dřívějšího zákona byly využívány stejné diagnostické postupy pro vyšetření rozumových schopností rómských dětí jako pro děti majoritní společnosti, nepřihlížely dostatečně ke kulturním a jazykovým bariérám dětí z minority.“⁸⁶

Ministerstvo školstva ČR podporuje iniciatívu tretieho sektora *Férová škola*, čo je ocenenie udeľované organizáciou *Ligy lidských práv* významujúce opatrenia na podporu inkluzívneho vzdelávania. Certifikáty sa udeľujú školám, ktoré kladú dôraz na vytváranie inkluzívneho prostredia a na tvorbu príležitostí pre všetky deti na základe ich individuálnych potrieb a schopností. Táto cena významne prispieva k zviditeľneniu dobrých príkladov z praxe.⁸⁷

2.10 Záver

Pokúsili sme sa priblížiť situáciu v rôznych európskych krajinách v súvislosti s politikou sociálnej inklúzie, desegregácie a vzdelávania znevýhodnených skupín obyvateľstva. V uvedených oblastiach sme ešte v procese hľadania správnych a fungujúcich riešení, ktoré budú zohľadňovať špecifiká jednotlivých skupín. Skúsenosti z ostatných krajín nám umožňujú na ne nadväzovať a oboznámiť sa s nástrojmi, ktoré boli úspešne zavedené do praxe.

83 Tamtiež, s. 66

84 zákon č. 561/2004

85 Pozri *Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštích školách*, 2010, s. 6

86 Tamtiež, s. 2

87 <http://www.ferovaskola.cz/>

Medzi hlavné výzvy pre slovenský vzdelávací systém patrí desegregácia škôl, integrácia detí zo znevýhodneného prostredia do formálneho vzdelávania a vytvorenie systému zabraňujúceho ďalšiemu segregovaniu. Okrem ľudskoprávneho pohľadu, ktorý je neprehliadnuteľný, má problematika segregácie a nerovného prístupu k vzdelávaniu aj ekonomický rozmer. Segregáciou sa znižuje konkurencieschopnosť krajiny a zvyšujú sa náklady spojené s inklúziou do spoločnosti, keďže uplatnenie absolventov nekvalitného vzdelávacieho systému na trhu práce je ťažké. Zachovávanie súčasného stavu posilňuje aj existujúce spoločenské rozdiely a podporuje prieniky negatívnych vplyvov zo znevýhodneného prostredia do každodenného života žiakov.

Vybrané vzdelávacie systémy však práve integráciou a rovným prístupom úspešne prispievajú k obmedzeniu reprodukcie socioekonomických nerovností v spoločnosti. Predpokladom dobre fungujúceho integrovaného vzdelávania je inkluzivita, ktorú je možné docieľiť komplexnými opatreniami. Dôležité je v prvom rade rozšíriť kvalitnú predškolskú výchovu, keďže práve rómske deti často materské školy nenavštevujú. Tiež je nevyhnutné prekonať monokultúrnosť vzdelávacieho systému. To neznamená len znalosť kultúrnych špecifik alebo jazyka danej etnickej menšiny, ale najmä prispôbenie výchovno-vzdelávacieho procesu osobitným potrebám detí, ktoré pochádzajú zo špecifického sociokultúrneho prostredia. Dôležitým nedostatkom na Slovensku je veľmi obmedzený dôraz na ďalšie vzdelávanie učiteľov. Tvorcovia vzdelávacej politiky by nemali prehliadať komplexnosť potrebných opatrení. Keďže neexistuje jeden všeobecne platný „recept“, je nevyhnutné, aby sa existujúce dobré príklady na národnej úrovni systematicky mapovali a hodnotili a aby tieto boli následne šírené v okruhu aktérov vo vzdelávaní.

Autori tejto kapitoly sú presvedčení, že kvalita školstva by nemala byť vnímaná na základe výsledkov najlepších, ale schopnosťou vzdelávacej sústavy vytvárať rovnaké šance pre všetkých.

Literatúra

Advancing Education of Roma in Romania, Country Assessment – Roma Education Fund, 2007, [cit. 2009-12-4] Dostupný z <http://www.romaeducationfund.hu/documents/Romania_report.pdf>

Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities, The GALLUP Organisation Romania, Working paper №3, 2009 [cit. 2010-12-6] Dostupný z <http://www.romadecade.org/files/ftp/Gallup_Romania_english.pdf>

Az OKM válasza a szegregáló iskolák kérdésében, 17/09/2009, [cit. 2009-12-4] Dostupný z <<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=764&ctag=articlelist&iid=1&articleID=233271>>

Biztos Kezdet Program, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2007, [cit. 2009-29-03] Dostupný z <<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16364>>

BRASSÓI S.: *Tájékoztató a szegregáció felszámolásáról*, Oktatási Minisztérium, 2004 [cit. 2009-12-16] Dostupný z <http://www.romaeducationfund.hu/documents/Bulgaria_report>

pdfhttp://www.bunmegelozes.hu/index.html?pid=29&PHPSESSID=974cd3b1ef8417c4b894c1395393fd5c>

Decade on Roma Inclusion – Executive summary, National Agency for the Roma in Romania, [cit. 2010-18-6] Dostupný z <http://www.anr.gov.ro/docs/programe/Decade_Bud.pdf>

Equal access to quality education for Roma – Romania, Open Society Institute – EU Monitoring and Advocacy Program (EUMAP), 2007 [cit. 2009-12-4] Dostupný z <www.stop-segregation.ro/System/Download.php?FileID=609>

GREENBERG, Jack: Report on the Rome Education today: from Slavery to Segregation and beyond, Columbia Law Review, Vol. 10, No.4, (May 2010) [cit. 2009-05-06] Dostupný z <http://columbialawreview.org/assets/pdfs/110/4/Greenberg.pdf>

Inclusion and education in European countries, Final report: 2. Comparative conclusions, Report commissioned by the European Commission, INTMEAS, 2009 [cit. 2010-18-6] Dostupný z <http://www.docabureaus.nl/2.%20Conclusions.pdf>

Inclusion and education in European countries, Final report: 8. The Netherlands, Report commissioned by the European Commission, INTMEAS, 2009 [cit. 2010-18-6] Dostupný z <http://www.docabureaus.nl/8.%20Netherlands.pdf>

Inclusion and education in European countries, Final report: 12. Sweden, Report commissioned by the European Commission, INTMEAS, 2009 [cit. 2010-18-6] Dostupný z <http://www.docabureaus.nl/12.%20Sweden.pdf>

Inclusive education and classroom practices in Secondary Education (Inkluzívne vzdelávacie a triedne postupy v stredoškolskom vzdelávaní), European Agency for Developments in Special Needs Education (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami), súhrnná správa, 2005.

KÉZDI Gábor – SURÁNYI Éva (2008): *A Successful School Integration Program, An Evaluation of the Hungarian National Government's School Integration Program, 2005-2007*, Roma Education Fund, Working paper N°2, Dostupný z <http://www.romaeducationfund.hu/documents/OOIH_english_kezdi.pdf>

Közoktatási Esélyegyenlőségi Útmutató, 21.1.2010, Oktatási és Kulturális Minisztérium, [cit. 2009-23-03] Dostupný z <http://www.okm.gov.hu/kozoktatasi/eselyegyenloseg/kozokt-esely-utmut-100121>

Közlemény az esélyegyenlőséget segítő támogatásokról, Oktatási és Kulturális Minisztérium, (12.8.2009), [cit. 2009-23-03] Dostupný z <http://www.okm.gov.hu/miniszterium/2009/eselyegyenloseget>

Kyuchukov Hristo, *Desegregation of Roma schools in Bulgaria*, C.E.G.A. 2006

LECHTA V.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, Vyd. 1., Praha, 2010

LEONHARDT A.: Srovnání konceptu inkluzivní pedagogiky v různých zemích, in: Lechta V.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, Praha, 2010

MARCINČIN A. – MARCINČINOVÁ L.: *Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*, Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009

NÉMETH, Szilvia: *Az oktatás versenyképességének növeléséből származó esélyegyenlőségek kompenzálásának kísérletei*, [cit. 2009-23-03] Dostupný z <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kozoktatasi_versenykepesség-20_eselyegyenloenseg_kompenzalasa>

Óvodátatási támogatás, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2009/10, [cit. 2009-23-03] Dostupný z <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=21838>

On the road to maturity – Evaluation of the Non-Governmental Desegregation Process In Bulgaria, Bulgarian Helsinki Committee, Sofia, 03/2008 [cit. 2010-21-6] Dostupný z <http://www.romaeducationfund.hu/documents/Bulgaria%20deseg%20report.pdf>

O'HIGGINS, N. – IVANOV, A.: Education and Employment Opportunities for the Roma, Comparative Economic Studies, 2006, 48, (6–19) [cit. 2009-12-4] Dostupný z <http://europeandcis.undp.org/files/uploads/_rbec%20web/roma%20portal/ivan1.pdf>

Oktatás-statisztikai évkönyv – 2008/2009, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2009, [cit. 2009-23-04] Dostupný z <http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_091207.pdf>

Roma in Europe: The Implementation of European Union Instruments and Policies for Roma Inclusion – Progress Report 2008-2010, European Commission – Commission Staff Working Document, Brussels, 7.4.2010, [cit. 2009-05-16] Dostupné z <http://www.statewatch.org/news/2010/apr/eu-com-roma-inclusion-sec-400-10.pdf>

Současný vzdělávací model přijímá inkluzivní opatření opatrně a pomalu, Rozhovor (Ivan GABAL, Daniel HŮLE, Michaela MARXOVÁ-TOMINOVÁ) 24.03.2010 Jarmila Balážová, Český rozhlas [cit. 2009-12-4] Dostupný z <http://www.rozhlas.cz/cro6/stop/_zprava/711636>

Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách, Česká školní inspekce, Praha 2010, [cit. 2010-05-07] Dostupné z <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/tematicka-zprava-csi.pdf>

SZALAI J. a kol.: *Comparative Report on Educational Policies for Inclusion*, EDUIMIGROM (Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe), 2009 [cit. 2010-21-6] Dostupný z <http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigromcomparativereportededucationalpolicies.pdf>

Tájékoztató az óvodátatási támogatásról, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 05/02/2010, [cit. 2009-23-03] Dostupný z <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16259&articleID=41107&ctag=articlelist&iid=1>

VIG – Early Intervention in Families, 01/04/2004 [cit. 2009-11-18] Dostupný z <http://ec.europa.eu/ewsi/en/practice/details.cfm?ID_ITEMS=1152>

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit – Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, Závěrečné správa, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2009 [cit. 2010-21-6] Dostupný z <http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf>

ZÁSZKALICZKY P.: *Proměny paradigmatu od segregace k inkluzi*, in: Lechta V.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*, Vyd. 1., Praha, 2010

Zlepšovanie spôsobilostí pre 21. storočie: Agenda pre európsku spoluprácu v školstve, Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Hospodárskemu a Sociálnemu výboru, Výboru regiónov, 2008 [cit. 2010-21-6] Dostupný z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:SK:PDF>

II.

Segregácia rómskych žiakov
vo vzdelávacom systéme
na Slovensku z pohľadu

DROMUS



3

Sociálna marginalizácia, rezidenčná segregácia a školská dochádzka Rómov

Marek F. Hojsík

Cieľom tohto príspevku je zamyslieť sa nad príčinami vzniku tried, ktoré navštevujú výlučne rómski žiaci a žiačky. Takéto triedy sú obvykle označované ako segregované triedy, pričom takýto jav (t. j. *inštitucionálna segregácia v školstve*) je hodnotený negatívne. Autor ukazuje, že nie všetky triedy navštevované výlučne rómskymi deťmi sú dôsledkom priamej snahy segregovať v školách rómske deti od nerómskych, lebo môžu byť aj dôsledkom nerovnomerného priestorového rozloženia rómskej populácie a jej odlišnej demografickej dynamiky. Nerovnomerné priestorové rozloženie Rómov je však v mnohých prípadoch spôsobené dlhodobou rezidenčnou segregáciou (t. j. *segregáciou v bývaní*) rómskych obyvateľov a ich nízkym ekonomickým kapitálom. Aj tam, kde žije zmiešané obyvateľstvo, a teda rezidenčná segregácia Rómov je menšia, môžeme pozorovať snahy o segregáciu rómskych detí v školských zariadeniach. Vzdelávanie teda môže slúžiť ako jeden z nástrojov na udržanie inštitucionálneho oddelenia (segregácie) Rómov a symbolické potvrdenie ich menejcenného postavenia v spoločnosti.

Vznik škôl alebo tried navštevovaných výlučne alebo väčšinou rómskymi žiakmi a žiačkami úzko súvisí s priestorovým rozložením rómskych a nerómskych obyvateľov, s ich absolútnou početnosťou (počet rómskych, resp. nerómskych obyvateľov), relatívnou početnosťou (podiel Rómov, resp. Nerómov na celkovom počte obyvateľov), demografickými charakteristikami (vekové zloženie, prírastok alebo úbytok rómskeho, resp. nerómskeho obyvateľstva), ako aj rezidenčnou segregáciou Rómov, teda fyzickým umiestnením rómskych osídlení vo vzťahu k nerómskym.

Spolu s nerovnomerným ekonomickým vývojom jednotlivých regiónov a mikroregiónov môžeme pozorovať aj zmeny v sociálnom a etnickom zložení ich obyvateľov. Mnohí mladí ľudia a ľudia s vyššou kvalifikáciou odchádzajú z oblastí, v ktorých majú iba malé, alebo dokonca nemajú nijaké príležitosti na získanie kvalitného vzdelania a primeraného zamestnania. Spolu s odlivom obyvateľov s vyšším ľudským kapitálom v marginalizovaných oblastiach narastá podiel ľudí s nižšou potenciálnou produktivitou (osoby v postproduk-

tívnom veku, s nízkym vzdelaním, malými zručnosťami a pracovnými skúsenosťami), ktorí majú iba malý mobilný potenciál. Medzi nich patrí väčšina príslušníkov marginalizovaných rómskych komunit¹. V dôsledku tejto migrácie (najmä odliv mladých Nerómov) a zároveň tradične odlišnej demografickej dynamiky rómskeho a nerómskeho obyvateľstva² (chudobné rómske rodiny majú väčší počet detí než rómske rodiny patriace do strednej vrstvy alebo nerómske rodiny) sa v takýchto lokalitách zvyšuje podiel rómskych detí a mladých ľudí z rodín ohrozených alebo postihnutých sociálnym vylúčením. Odliv ľudí s vysokou potenciálnou produkciou a nárast podielu osôb s nízkou potenciou produkciou spätne negatívne ovplyvňuje ekonomický, sociálny a kultúrny rozvoj (mikro)regiónov s vysokým počtom rómskeho obyvateľstva a zvyšuje ich marginalizáciu.

Ak v spádovom území školy žijú výlučne rómske deti vo veku povinnej školskej dochádzky, prípadne iba malý počet nerómskych detí vo veku školskej dochádzky, ktoré však ich rodičia vozia do škôl v mestách alebo v inej obci, vznikajú školy navštevované výlučne rómskymi žiakmi a žiačkami. Rozhodnutie rodičov, či svoje dieťa zapíšu do miestnej školy, alebo mu radšej zabezpečia dopravu do inej „nerómskej“ školy v meste alebo inej obci, závisí najmä od ich ekonomických možností. Zápis dieťaťa do „nerómskej“ školy je zároveň výrazom vyššieho symbolického statusu rodiny v porovnaní s ostatnými obyvateľmi obce, ktorí nedokážu zabezpečiť náklady na dopravu dieťaťa spojené s dochádzaním do vzdialenejšej školy.

Symbolický status výrazne súvisí s etnicitou, ale aj so sociálnou stratifikáciou a odlišnými ekonomickými možnosťami rôznych rómskych rodín v obci. Rómske rodiny, ktoré sa takýmto spôsobom vymedzujú od zvyšku rómskych obyvateľov vo svojej obci, však musia dodatočne prekonávať interetnické a statusové bariéry aj v obci a škole, do ktorej chcú svoje dieťa zapísať. Primárne je vnímaná ich rómska etnická identita, zatiaľ čo ich individuálny status v rámci domácej obce obvykle nie je známy.

V obciach so zmiešaným rómsko-nerómskym obyvateľstvom dochádza často k rezidenčnej segregácii, keď obe etnické skupiny obyvateľov žijú v presne vymedzených častiach obce, ktoré môžu byť dokonca oddelené priestorovo alebo umelou či prírodnou bariérou. Takáto segregácia odráža komplexný systém sociálnych vzťahov medzi rôznymi spoločenskými skupinami žijúcimi v obci. Intenzita segregácie a spoločenský tlak na jej zachovanie³

- 1 Špecifickým javom je medzinárodná pracovná migrácia Rómov do krajín, v ktorých majú väčšiu šancu získať pracovné uplatnenie než na Slovensku, kde je slabý dopyt po nízkokvalifikovanej pracovnej sile a silná diskriminácia Rómov pri prístupe k zamestnaniu. Týmto fenoménom sa však v príspevku nezaobráme.
- 2 Porovnaj napr.: VAŇO, Boris – HAVIAROVÁ, Eva: Demografické trendy rómskej populácie. In: Vašečka, M. (ed.): Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Inštitút pre verejné otázky, Bratislava, 2002.
- 3 Boli zaznamenané prípady, keď nerómski obyvatelia boli ochotní vyzbierať peniaze na odkúpenie rodinného domu v „nerómskej“ časti obce za vyššiu cenu, aby zabránili jeho odkúpeniu rómskou rodinou, alebo keď nerómski obyvatelia bytovky fyzicky zabránili nasťahovaniu rómskej rodiny do jedného z bytov.

obvykle zodpovedá kvalite vzťahov medzi rómskym a nerómskym obyvateľstvom a miere ekonomických a sociálnych rozdielov medzi nimi, ale môže súvisieť aj s miestnou kultúrou a tradíciou, ktorá sa tiež podieľa na hĺbke symbolickej priepasti medzi oboma skupinami.

Vnímané odlišné postavenie rómskych a nerómskych obyvateľov obce sa potvrdzuje aj inštitucionálnou segregáciou detí v oddelených školách, triedach (niekedy umiestnených v iných častiach budovy alebo oddelených budovách), či aspoň rozmiestnením detí v rámci jednej triedy (rómske deti napr. sedia v zadných laviciach). Segregácia rómskych detí v školách často zodpovedá rezidenčnej segregácii, ale môže ju aj nahrádzať (rómske a nerómske rodiny síce žijú vedľa seba, ale ich deti sú segregované v školách), a tým zdôrazňovať odlišný symbolický status oboch skupín. Aj chudobným Nerómom je pripisovaný vyšší status než menej chudobným Rómom.

Takáto segregácia rómskych detí je nezriedka ospravedlňovaná ako potrebná a legitímna pre údajne odlišné vzdelávacie potreby rómskych žiakov a žiačok, ktoré súvisia s ich jazykovou zdatnosťou alebo potrebou kompenzovať nedostatočne podporné a podnetné rodinné zázemie. Alebo je interpretovaná aspoň ako užitočná, pretože interakcia medzi deťmi z rôzneho kultúrneho a sociálneho prostredia by vraj mohli komplikovať vzťahy medzi nimi. Takéto argumenty sa však pri kritickom skúmaní javia ako zástupné, keďže rómsko-nerómska segregácia je konštruovaná takmer výhradne na etnickom základe. V skutočnosti totiž nereflektuje sociálnu stratifikáciu a rôznosť podmienok, v ktorých vyrastajú rôzne deti z oboch etnických komunit. Do tried alebo škôl určených pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (rozumej rómske deti), ktoré by žiakom a žiačkam mali takéto znevýhodnenie údajne pomáhať prekonávať, zvyčajne nie sú zaraďované aj nerómske deti s podobným znevýhodnením. Naopak, je do nich obvykle zaraďovaná väčšina, či všetky rómske deti bez ohľadu na relatívne postavenie ich rodín a situáciu v nich (aj navonok homogénna rómska osada je v skutočnosti veľmi štruktúrovaná a stratifikovaná).

Vzťah medzi rezidenčnou segregáciou Rómov a inštitucionálnou segregáciou rómskych žiakov a žiačok v školstve v skratke naznačuje schéma:

Regionálna (intermunicipálna) rezidenčná segregácia Rómov	Obecná (intramunicipálna) rezidenčná segregácia Rómov
~ migrácia potenciálne produktívneho obyvateľstva ~ odlišná demografická dynamika rómskych a nerómskych obyvateľov	~ extrémna chudoba a sociálne vylúčenie ~ súčasné i minulé verejné politiky zámerne podporujúce segregáciu Rómov (napr. výstavba bytov mimo obce) ~ problémové interetnické vzťahy
~ prevaha rómskych detí v školskom veku	~ potreba symbolického potvrdenia odlišenia rómskych a nerómskych obyvateľov
segregované školy navštevované iba rómskymi žiakmi a žiačkami	segregované (špeciálne) školy alebo triedy pre rómskych žiakov a žiačky

Snaha o inštitucionálne oddelenie rómskych detí získava špecifickú formu v niektorých obciach s národnostne zmiešaným obyvateľstvom, v ktorom existujú popri sebe dve školy toho istého stupňa s rôznymi vyučovacími jazykmi (slovenským a menšinovým). Jedna zo škôl získa status „rómskej“ a deti z nerómskych rodín sú zapisované do druhej školy bez ohľadu na vyučovací jazyk v škole a materinský jazyk alebo národnosť žiakov a žiačok.

V blízkosti alebo priamo vnútri niektorých dávnejšie existujúcich alebo novobudovaných segregovaných rómskych osídlení vznikajú nové školy alebo triedy. Takéto iniciatívy sú prezentované ako nástroj integrácie Rómov, pretože žiakom a žiačkam z týchto osídlení by sa mal zlepšiť a prístup k vzdelávaniu. Dostupnosť škôl v centrách obcí je pre deti zo vzdialených osád zlá, hlavne v nepriaznivom počasi, a rómski rodičia údajne menej prísne dohliadajú na riadnu školskú dochádzku svojich detí. V skutočnosti takéto triedy zabezpečujú segregáciu rómskych detí v školách a znižujú príležitosti pre sociálnu interakciu medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi a žiačkami.

Osobitným nástrojom inštitucionálnej segregácie rómskych detí vo vzdelávaní sú špeciálne školy alebo triedy, ktoré majú oficiálne pomáhať naplňať špecifické potreby rómskych žiakov a žiačok a prekonávať ich sociálne znevýhodnenie. Maďarský sociológ János Ladányi, ktorý sa dlhodobo venuje výskumu segregácie Rómov v Budapešti⁴, však zistil, že rómske deti v etnicky zmiešaných okrskoch sú častejšie umiestňované do špeciálnych škôl a menej často do (etnicky zmiešaných) štandardných základných škôl. Naopak, deti, ktoré žijú vo viac segregovaných okrskoch, sú do špeciálnych škôl umiestňované menej často a je vyššia šanca, že budú zapísané do štandardných základných škôl (aj keď etnicky homogénnejších, „rómskych“). Podobný výskum sa na Slovensku nikdy nerealizoval, ale, ako sa konštatuje na inom mieste v tejto publikácii⁵, počet špeciálnych tried a žiakov v nich od roku 1989 stúpil a počet štandardných tried a žiakov v nich výrazne klesol; počet rómskych detí na Slovensku pritom v sledovanom období rástol a nerómskych klesal. Vysvetlením Ladányiho zistenia o negatívnej korelácii medzi rezidenčnou a školskou segregáciou môže byť, že špeciálne školy sú navštevované prevažne (alebo výlučne) rómskymi žiakmi a argumentácia o špecifických vzdelávacích potrebách a diagnostika kognitívnej nedostatočnosti rómskych detí sú nástrojmi sociálnej kontroly a obmedzenia zmiešavania rómskych a nerómskych detí v bežných základných školách.

Segregácia rómskych žiakov a žiačok v etnicky homogénnom výchovnom a vzdelávacom prostredí má negatívny vplyv na rozvoj ich sociálneho a kultúrneho kapitálu. Rómske deti sa v školách nestretávajú s nerómskymi deťmi, nedochádza k pozitívnej sociálnej interakcii, nevytvárajú sa interetnické priateľstvá, príslušníci oboch etnických skupín prichádzajú o príležitosť spoznávať kultúru a jazyk druhej skupiny a podobne. Väčšina detí

4 LADÁNYI, János: Patterns of Residential Segregation and the Gypsy Minority in Budapest. *International Journal of Urban and Regional Research* 17 (1) 1993.

5 Pozri kapitolu HAPALOVÁ, DRÁL: *R – regulácia školského systému*

z marginalizovaných rómskych komunít pochádza z rodín rovnako postihnutých dlhodobou nezamestnanosťou a extrémnou biedou, majú podobné skúsenosti a stratégie, ako na ne reagovať. Medzi deťmi sa reprodukuje kultúra chudoby, krátkodobé životné stratégie a hodnotové orientácie typické pre sociálne vylúčené skupiny (bez ohľadu na etnicitu). Chýbajú im príležitosti na preberanie pozitívnych alebo aspoň na konfrontáciu rôznych životných vzorov a vzorcov. Vytváranie tried a škôl navštevovaných výhradne rómskymi deťmi z marginalizovaného prostredia zároveň prispieva k znižovaniu kvality vzdelávania a výchovy v školách, ktoré sú dostupné pre Rómov. Školy navštevované veľkým počtom detí z extrémne chudobných alebo sociálne vylúčených rodín sú pre väčšinu učiteľov a vychovávateľov málo atraktívne. Navyše objektívne náročnejšia práca s takýmito deťmi nie je primerane kompenzovaná vyšším ohodnotením. Učitelia sú často frustrovaní a niektorí sú skeptickí k možnosti detí zo sociálne vylúčeného prostredia vôbec vzdelávať. Školy sú deprivované materiálne i ľudsky, v dôsledku klesá kvalita služieb poskytovaných takýmito školami. Späť to ešte viac znižuje šancu detí, ktoré tieto školy absolvovali, pokračovať v ďalšom vzdelávaní a spoločensky sa uplatniť.

Homogénne sociálne prostredie a nízka kvalita vzdelávania v „rómskych“ školách sú aj dôvodom, prečo sa stávajú absolútne neatraktívne pre nerómske rodiny, čo vytvára uzatvorený kruh segregácie a ekonomického, sociálneho a kultúrneho prepadu niektorých území. Niektoré rómske rodiny s vyšším sociálnym a kultúrnym kapitálom sa snažia umožniť svojim deťom navštevovať „nerómske“ školy aj za cenu zvýšených nákladov spojených s dopravou. To je však podmienené ich ekonomickými možnosťami a prekonávaním dodatočných bariér spojených s predsudkami voči Rómom.

Odporúčania

Jedným z možných riešení odstraňovania negatívnych dosahov inštitucionálnej segregácie rómskych detí v školách, ktoré by zároveň prispievalo k odstraňovaniu niektorých príčin takejto segregácie (sociálna, kultúrna a ekonomická zaostalosť komunít, z ktorých deti pochádzajú), by bolo preferenčné zvyšovanie kvality výchovy a vzdelávania poskytovaných v školách navštevovaných vo zvýšenej miere deťmi z marginalizovaných rómskych komunít. Objektívne náročnejšia práca pedagógov, vychovávateľov a ďalších pracovníkov pôsobiacich v takýchto školách vyžaduje vyššie personálne a odborné kapacity, ale aj finančné ohodnotenie. Mnohé deti z marginalizovaných rómskych komunít podľa učiteľov nemajú zručnosti, znalosti (vrátane jazykových) a podporu vo vlastných rodinách, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné zvládnutie vzdelávania v základných školách. Učitelia podľa vlastných slov často nemajú možnosti (časové vzhľadom na počet detí v triedach, ale aj vzhľadom na predpísaný obsah a rozsah výučby) pomôcť deťom tieto hendikepy prekonať. Tieto argumenty sa často používajú aj pri ospravedlňovaní zaraďovania rómskych detí do špeciálnych škôl a tried, kde sú podmienky na vzdelávanie detí so zvýšenými potrebami

– aspoň oficiálne – priaznivejšie (menší počet žiakov, pedagógovia so špeciálnymi zručnosťami, asistenti učiteľov). Vzdelávanie v špeciálnej škole alebo triede však deti symbolicky stigmatizuje a už vopred ich takmer vylučuje z možnosti získať sekundárne vzdelanie. Vytvorenie priaznivého prostredia, ktoré deti z marginalizovaných rómskych komunit potrebujú pre svoje vzdelávanie aj v základných školách a zvýšenie kvality na nich poskytovaného vzdelávania výchovy nemusí nevyhnutne odstrániť samotnú segregáciu rómskych žiakov a žiačok, ale určite zlepši kvalitu im poskytovaných služieb, pomôže vyrovnávať ich znevýhodnenia a zvýši ich šance na úspešné uplatnenie sa v živote. Zároveň je možné, že sa takéto školy stanú atraktívnejšími aj pre nerómske deti, a tak sa prispeje aj k desegregačným cieľom.

Literatúra

VAŇO, Boris – HAVIAROVÁ, Eva: *Demografické trendy rómskej populácie*. In: Vašečka, M. (ed.): Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2002.

LADÁNYI, János: Patterns of Residential Segregation and the Gypsy Minority in Budapest. *International Journal of Urban and Regional Research* 17 (1) 1993.



D – dochádzka, diagnostika

4

Problém diagnostiky vo vzdelávaní rómskych žiakov

Magdaléna Špotáková

Úvod

Na začiatku neúspešnej školskej kariéry sociálne znevýhodneného dieťaťa stojí psychológ, zvyčajne psychologička, so svojimi špecifickými nástrojmi – psychodiagnostickými metódami na zisťovanie mentálnej úrovne. Podľa výsledkov testov dávajú psychológovia odporúčanie na zaradenie dieťaťa do základnej alebo špeciálnej základnej školy, resp. na odklad povinnej školskej dochádzky alebo na zaradenie do nultého ročníka. Psychológovia o zaradení nerozhodujú; dávajú však podklady, bez ktorých takéto rozhodovanie nie je možné, a predurčujú jeho znenie. Oprávnenie na to získali psychológovia z dvoch zdrojov. Jedným z nich je legislatíva: podľa školského zákona možno do špeciálnych základných škôl zaradiť len deti s diagnostikovanou mentálnou retardáciou. Druhým zdrojom je psychológia samotná. Posúdenie úrovne vývinu psychických funkcií a najmä meranie inteligencie, teda stanovovanie intelligenčného kvocientu (IQ), je pravdepodobne nielen najvypracovanejšou oblasťou psychodiagnostiky, ale aj oblasťou, ktorá sa teší mimoriadnemu záujmu a dôvere spoločnosti. Táto dôvera v intelligenčné testy a výlučné postavenie psychológie pri posudzovaní inteligencie, a teda aj pri stanovovaní veľmi závažnej diagnózy mentálna retardácia, sa opäť premieta aj do legislatívy: podľa zákona o psychologickéj činnosti majú právo používať intelligenčné testy iba absolventi jednodoborového štúdia psychológie.

Zároveň však existuje všeobecná zhoda v tom, že špeciálne základné školy navštevuje neúmerne veľké percento rómskych detí. Aj keď odrátame tie, ktoré boli zaradené do špeciálnej základnej školy napriek tomu, že psychologické vyšetrenie nevedlo k záveru o mentálnej retardácii (ich zaradenie bolo teda v rozpore so zákonom), počet rómskych detí v školách pre mentálne postihnutých žiakov vysoko prevyšuje štatistickú pravdepodobnosť výskytu tejto diagnózy.

Menej krikľavý, ale svojimi dôsledkami nie menej závažný problém predstavuje neúspešnosť sociálne znevýhodnených rómskych detí v bežných základných školách. Tento problém nesúvisí s psychologickým testovaním tak priamočiaro ako zaraďovanie do špeciálnych základných škôl (deti nakoniec psychologickým testom „vyhoveli“, t. j. ich výkon v teste je v norme). Ich neúspech v škole však s výsledkom testu korešponduje: priemerné IQ sociálne

znevýhodnených rómskych detí z bežných základných škôl je hlboko pod populačným priemerom. Hoci tieto deti nepodali výkon na úrovni mentálnej retardácie, ich testové výkony v porovnaní s majoritou sú podpriemerné a predikujú zlyhanie v škole.

Otázke, aký podiel má na tomto stave psychológia, psychológovia a psychodiagnostické testy, sa budeme venovať v ďalšom texte.

4.1 Základné pojmy: inteligencia, jej meranie, IQ a mentálna retardácia

Vyšetrenie pred nástupom do školy slúži na prvú selekciu a v zásade môže mať dve podoby:

- stanovenie školskej pripravenosti,
- stanovenie úrovne intelektového vývinu.

Obidva typy vyšetrení sa týkajú rovnako detí majority, ako aj detí z minoritných skupín, hoci okolnosti a indikácie vyšetrenia sa môžu líšiť. Vyšetrenie školskej pripravenosti môže byť v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia podnetom na zaradenie do nul-tého ročníka, ktorý je určený len pre tieto deti, ak nespĺnia kritériá školskej pripravenosti. Testy školskej pripravenosti však nie sú testami inteligencie a prípadné zlyhanie v nich nemá samo osebe ďalekosiahle následky. Môže však indikovať použitie inteligenčných testov, keďže jedným z dôvodov neúspešnosti môžu byť aj slabšie intelektové výkony; dosah týchto testov je neporovnateľne závažnejší.

Spoločenská objednávka po testovaní vychádza z rozšírenej predstavy, podľa ktorej psychológ pomocou psychodiagnostických nástrojov – inteligenčných testov – objektívne zmeria inteligenciu dieťaťa, vyjadri ju číslom (hodnota IQ), a umožní tak inštitúciám rozhodovanie (napr. o priznaní invalidného dôchodku, ak je hodnota IQ nižšia ako 50, alebo o zaradení do špeciálnej školy pre žiakov s mentálnou retardáciou, ak je hodnota IQ nižšia ako 70). Psychológia však takéto ponímanie spochybňuje a čiastočne aj z viacerých dôvodov vyvracia.

Prvý omyl spočíva v predstave, že inteligencia je niečo skutočné, čo sídli v našej hlave a čo bolo vedou objavené a presne definované. Veľká časť pojmov, ktorými psychológia narába, existovala dávno pred vznikom vedeckej psychológie. Múdrosť, šikovnosť, bystrosť, chápatosť – tieto charakteristiky ľudová psychológia pripisuje úspešným členom spoločnosti. Intuitívne vnímame, že majú niečo spoločné, ale napriek tomu neznamenajú to isté. Všetky takéto jemné odtienky, ktorými hodnotíme prejavy mentálnej kapacity v bežnom jazyku, sa zahrnuli pod pojem inteligencia, ktorý nie je v psychológii definovaný jednotne. Neexistuje ani zhoda v tom, či ide o jednu schopnosť, ktorá sa prejavuje v rôznych oblastiach, alebo sa inteligencia skladá z mnohých schopností. V súčasnosti sa navyše zdôrazňuje, že existujú rôzne typy inteligencie, ktoré sú od seba viac-menej nezávislé

1 Porovnaj TOMATOVÁ, 2004

a prejavujú sa v rôznych oblastiach ľudskej činnosti – napríklad praktická alebo sociálna inteligencia. Inteligenčné testy zachytávajú podľa tohto poňatia len jeden typ inteligencie, ktorý je dôležitý v akademickej oblasti².

Inteligencia teda nie je niečo s reálnou existenciou, čo psychológia odhalila, ale je to teoretický konštrukt.

Ďalší omyl sa týka merania inteligencie. Hoci je inteligencia trochu vágny a mnohoznačný pojem, v rámci niektorej teórie alebo pre istý typ hodnotenia ju môžeme chápať ako súbor schopností, ktoré sú pre daný účel uspokojivo definované. No predstava, že tieto schopnosti môžeme odmerať podobne ako výšku alebo hmotnosť, je nedorozumenie. Prispievajú k nemu vyjadrenia typu „má IQ 132“. Navodzuje to predstavu, že IQ 132 je tak nameraná hodnota ako 132 cm. Používanie slova meranie v súvislosti s inteligenciou má však iný význam ako meranie fyzikálnych veličín. K mentálnym schopnostiam totiž nemáme priamy, nesprostredkovaný prístup – sú to naše hypotézy o tom, čo sa deje v ľudskom mozgu. To, čo je priamo pozorovateľné, je správanie, čiže vonkajšie prejavy. V prípade testovania inteligencie sú to verbálne odpovede, manipulácia s testovým materiálom a podobne. Z tohto správania potom usudzujeme o mentálnych procesoch, o ktorých predpokladáme, že správanie vyvolali.

Meranie inteligencie teda začína zaznamenávaním istého špecifického správania, ktorým je riešenie testových úloh. Najčastejšie používané inteligenčné testy sa skladajú z viacerých okruhov úloh (tzv. subtestov), ktoré sa zameriavajú na rôzne schopnosti. Testovaná osoba musí napríklad zoradiť obrázky tak, aby vytvorili zmysluplný príbeh, poskladať z farebných kociek vzor podľa predlohy, nájsť chýbajúce detaily obrázkov alebo vysvetliť význam slov. Súčet správnych riešení, teda hrubé skóre, sa porovnáva s normou, čiže s výkonmi súboru, na ktorom bol test štandardizovaný (tento súbor by mal, samozrejme, dobre reprezentovať skupinu, do ktorej patrí testovaná osoba). Normy inteligenčných testov sa robia spravidla celoštátne, osobitne pre vekové skupiny. Z výsledkov štandardizačného súboru sa získa priemerný výsledok, okolo ktorého sa pohybujú namerané hodnoty. Čím vzdialenejší je výsledok testu od priemeru, tým zriedkavejšie sa v skupine vyskytuje.

Niektorým hodnotám prisudzuje spoločnosť zásadný význam: IQ 130 je hranicou vysokého nadpriemeru, IQ 70 je hranicou mentálnej retardácie. Tieto magické hranice však v skutočnosti nemajú psychologický význam; sú produktom štatistiky. Predstavujú rozpätie hodnôt IQ v oboch smeroch od priemeru, ktoré charakterizuje približne 95 % populácie. V štatistickom ponímaní sa väčšie odchýlky považujú za nenormálne.

Z hľadiska psychologického posudzovania je situácia nepomerne zložitejšia. IQ je totiž len výsledok testu, nie schopnosti testovaného. Schopnosti sa v testoch nepochybne odrážajú a úspech sa interpretuje jednoducho, pretože má jediný dôvod: tie intelektové schopnosti, ktoré sme testom zachytili, sú na dobrej úrovni. Celkom iná situácia je v prípade neúspe-

2 RUISEL, 1999

chu, ktorý môže mať rôzne príčiny. Isteže je dosť pravdepodobné, že príčinou budú opäť merané intelektové schopnosti, ktoré v tomto prípade nie sú na očakávanej úrovni. Psychológ však musí preveriť aj iné možnosti a hľadať činitele, ktoré môžu spôsobiť, že výkon v teste neodráža schopnosti. Diagnostika intelektovej úrovne sa vyhodnotením testu nekončí, ale začína. Platí to najmä pri diagnostikovaní mentálnej retardácie (a nielen preto, lebo jednorazový jediný test neposkytuje spoľahlivú informáciu). Napriek rozšírenej predstave nie je IQ nižšie ako 70 (hoci aj overené viacerými testami) postačujúce pre túto diagnózu, ale tvorí len jeden jej komponent. Pre diagnózu je zároveň nevyhnutné, aby posudzovaný človek mal problémy s adaptáciou na svoje prirodzené prostredie a nespĺňal požiadavky a očakávania, ktoré sa v jeho prostredí považujú za primerané veku³. Znamená to okrem iného, že dieťa dosahuje vývinové míľniky neskôr, ako je bežné (napr. osvojenie si reči). Na diagnózu mentálnej retardácie sú teda potrebné aj anamnestické údaje a v prípade, že sa nedajú získať, dlhodobjšie sledovanie s opakovaným testovaním. Počas tohto dlhodobjšieho sledovania môže psychológ zaznamenať vývinové zmeny, reakcie na podporný program a postupne vylúčiť, resp. potvrdiť vplyv mimointelektových faktorov na výkon v intelligenčných testoch.

4.2 Kognitívny vývin a jeho meranie u sociálne znevýhodnených rómskych detí

Faktory, ktoré spôsobujú, že výkon v teste neodráža primerane mentálnu kapacitu testovaného dieťaťa, si možno predstaviť v čoraz širších okruhoch: od takých, ktoré negatívne ovplyvňujú výkon len momentálne (napr. aktuálny telesný stav – únava, hlad, ochorenie), cez trvalejšie charakteristiky jednotlivca (úzkosť, postihnutie) až po charakteristiky, ktoré pôsobia nielen na jednotlivca, ale na celé skupiny. Patrí sem kultúrna, jazyková a socioekonomická odlišnosť. Práve posúdenie vplyvu týchto faktorov, o ktorých vieme, že sa týkajú sociálne znevýhodnených rómskych detí, však predstavuje závažný problém. Množstvom výskumov na rôznych populáciách dospela psychológia k poznatku, že konečná podoba univerzálnej ľudskej kognitívnej výbavy závisí od interakcie s prostredím, prírodným, ale najmä kultúrno-sociálnym. Prostredie a nevyhnutnosť adaptovať sa naň určujú, akým spôsobom bude v jednotlivých ľudských spoločnostiach formovaný vývin, ako v konečnom dôsledku budeme svet chápať, aké mentálne procesy budú v procese vývinu rozvíjané a akými obsahmi sa naplnia⁴. Z takéhoto teoretického rámca vychádzajú aj súčasné definície inteligencie, ktoré sa zhodujú v tom, že inteligencia je schopnosť učiť sa zo skúseností a adaptovať sa na prostredie. Čo konkrétne to znamená v prípade detí zo segregovaných rómskych osídlení, aké požiadavky na ne kladie ich sociálne a fyzické prostredie, aké kognitívne a sociálne stratégie musia zvládnuť, to sa zatiaľ neskúmalo.

3 Mezinárodní klasifikace nemocí, 1994

4 BERRY et al., 2002

Psychologické a pedagogické výskumy už desaťročia zhromažďujú dôkazy o nižších výkonoch týchto detí v rôznych oblastiach; príčiny tohto stavu sa tradične hľadajú a nachádzajú najmä v nedostatočnej podnetnosti prostredia. Tento nedostatok však nemusí byť absolútny; v mnohých prípadoch sa môže týkať len takých podnetov, ktorými sú deti majority špecifickým aj nešpecifickým spôsobom v rodinách a materských školách pripravované na školské vzdelávanie. Deti teda nie sú hodnotené vo vzťahu k vlastnému sociokultúrnemu prostrediu, ale výlučne vo vzťahu k normatívnym očakávaniam majority. Aj takýto typ hodnotenia môže mať svoje opodstatnenie, pretože vyrovnanie niektorých rozdielov je nevyhnutné pre prekonanie jedného z významných faktorov spoločenskej exklúzie – nízkej vzdelanostnej úrovne. Pokiaľ je to však jediný typ hodnotenia, v ktorom sa požiadavky školy a intelligenčných testov pokladajú automaticky za konštantnú mieru „normálnosti“, k exklúzii – naopak – prispievajú: priamo (napr. neúmerne častým diagnostikovaním mentálnej retardácie), ale aj nepriamo, keď zdôrazňovaním deficitov podporujú negatívne stereotypy a nízke očakávania, ktoré majú v školskom prostredí charakter sebaopotvrdzujúcej hypotézy.

Pri analyzovaní príčin nižšieho priemerného výkonu v intelligenčných testoch narazíme okamžite na jazyk. Spájajú sa s ním tri zdroje znevýhodnenia. Prvý je zrejmy: testovací a vyučovací jazyk – slovenčina – nie je materinským jazykom týchto detí. Pre väčšinu segregovane žijúcich rómskych detí v predškolskom veku a na začiatku školskej dochádzky je slovenčina jazykom, ktorému rozumejú nedostatočne a rečová expresia je, samozrejme, ešte slabšia. Podiel jazyka na slabších výkonoch segregovane žijúcich rómskych detí sa však neobmedzuje na problém so zvládnutím slovenčiny. Druhým zdrojom znevýhodnenia pri testovaní a školskom vzdelávaní je verbálna komunikácia v rodinách s veľmi nízkym socioekonomickým statusom, spravidla menej diferencovaná, s chudobnejším slovníkom než v rodinách s priaznivejšou sociálnou situáciou a vyššou vzdelanostnou úrovňou. Tretím problémom je samotný materinský jazyk týchto detí, čiže miestne dialekty rómčiny. Ich charakteristiky sa v pedagogike a psychológii neberú do úvahy, hoci ich osobitosti môžu byť znevýhodňujúce vzhľadom na požiadavky školy. Napriek tomu, že rečový vývin je jednou z kľúčových vývinových oblastí a vo veľkej miere určuje predikciu školskej úspešnosti, rečový vývin rómskych detí nepoznáme. Výskumy, ktoré sa zaoberali rečou týchto detí, neskúmali v skutočnosti ich rečový vývin, ale zisťovali iba mieru zvládnutia slovenčiny.

Táto viacnásobná jazyková znevýhodnenosť rómskeho dieťaťa je pravdepodobne jedným z hlavných dôvodov školskej neúspešnosti a rovnakou mierou sa týka aj testovania kognitívnej úrovne. Pokiaľ nie je možné dieťa testovať v jeho materinskom jazyku, nie sú získané výsledky dostatočne validné. Použitie výlučne neverbálnych úloh zase oklieštuje informácie, ktoré o mentálnych schopnostiach dieťaťa získavame. Vzhľadom na očividné problémy s porozumením sa pri testovaní pred nástupom do školy odhaduje mentálna úroveň často práve takýmito testami, hoci aj interpretácia neverbálnych úloh naráža na problémy. Aj keď sa o úlohách s abstraktnými vizuálnymi podnetmi dlho predpokladalo,

že sú kultúrne nezávislé, výskumy ukázali, že neexistuje nijaká oblasť našej mentálnej výbavy, ktorá by sa nevyvíjala v interakcii s prostredím a bola teda úplne kultúrne nezávislá. Časť neverbálnych testov navyše využíva obrázky konkrétnych vecí alebo ľudí a ich aktivít; výkon v nich je, samozrejme, kriticky viazaný na skúsenosti. Na to, aby sme nejaký obrázok rozpoznali a niečo na základe neho usúdili, musíme v prvom rade poznať to, čo je na ňom zobrazené. Vybrať podnety, ktoré sú rovnocenné vzhľadom na skupiny s výrazne odlišným spôsobom života, môže byť veľmi náročné. V skriningovej metóde na vylúčenie mentálnej retardácie⁵ je subtest zoradovanie obrázkov. Úlohou dieťaťa je zoradiť poprehadzované obrázky tak, aby tvorili jednoduchý príbeh. Štyri obrázky, na ktorých dieťa vstáva z postele, oblieka sa, raňajkuje, odchádza z domu, zoradili bratislavské deti v uvedenom poradí. Deti z rómskych osád dali obrázok s jedným často na posledné miesto s odôvodnením, že dieťa ide do školy a tam dostane desiatu. Táto odpoveď sa, prirodzene, akceptovala, bolo však potrebné vedieť, že mnohé deti jednoducho doma neraňajkujú. Po skúsenostiach s ďalšími riešeniami sa napokon prijalo akékoľvek poradie, ak ho dieťa logicky zdôvodnilo. Úloha sa však z neverbálnej zmenila na verbálnu a okrem pochopenia následnosti vyžadovala od detí aj schopnosť verbálne zdôvodniť riešenie.

Segregovane žijúce rómske deti, najmä z rómskych osád, vyrastajú nepochybne v odlišnom prostredí ako deti majority. Aké veľké sú opakovane potvrdené odlišnosti vo výkonoch týchto detí dané kultúrou, historickými skúsenosťami, vplyvom života v extrémnej chudobe a vylúčenosti z väčšinovej spoločnosti a reakciou na ne, aký je podiel jednotlivých faktorov a ich vzájomnej interakcie na odlišnosti v kognitívnom vývine – to jednoducho nevieme.

4.3 Odporúčania

Viaceré z novších výskumov sa neobmedzujú na zisťovanie negatívnych odchýlok od majoritnej normy. Popri analýze niektorých bežne používaných inteligenčných testov⁶ a pokusoch o tvorbu nových, existujú aj výskumy, ktoré sa usilujú zachytiť odlišnosť v kognitívnom vývine aj kvalitatívne a odhaliť ich hlbšie príčiny (napr. longitudinálny výskum vývinu kognitívnych schopností sociálne znevýhodnených rómskych detí, ktorý prebieha vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie⁷). Hoci výsledky prinášajú podnety pre prax, čakať rýchle a jednoduché riešenia nemožno. Najzaujímavejším výsledkom psychologických výskumov sú často kvalifikovanejšie otázky. V tomto prípade to bude pravdepodobne cielenejšie hľadanie kognitívnych stratégií, ktoré deti používajú alebo, naopak, nevyužívajú a postupy, ktorými by sa dali navodiť tie, ktoré sú pre vzdelávanie nevyhnutné. Tieto a ďalšie výskumy postupne pomôžu odpovedať napríklad na otázky, či sú získané výsledky spôsobené odlišným podnecovaním kognitívnych schopností

5 DOČKAL a kol., 2004

6 FERJENČÍK a kol., 1994, FERJENČÍK, 1997

7 KUNDRÁTOVÁ, 2009

v prirodzenom prostredí alebo nedostatkom istého typu podnetov, či sa tieto odlišné podmienky vývinu týkajú kultúrnych rozdielov alebo rozdielov v aktuálnych životných podmienkach, ktoré úrovne jazykovej znevýhodnenosti a akým spôsobom sa podieľajú na výkonoch aj v neverbálnych úlohách; určite sa premietnu do rozvojových programov a do diagnostiky, ktorá by bola kultúrne relevantná. Nemôžu však priniesť riešenia tu a teraz.

Z návrhov, ktoré by sa dali uskutočniť rýchlejšie (aj keď nie okamžite), sa najčastejšie hovorí o osobitných normách pre sociálne znevýhodnené deti. Tento postup vychádza z predpokladu, že mentálne schopnosti rôznych etnických skupín sú rozložené rovnako, hoci testové výsledky sú u týchto skupín slabšie. Menší výkon nie je dôsledkom nižšej mentálnej kapacity, ale odlišných podmienok formovania kognitívnych schopností na jednej strane a kultúrnej zataženosti testov na druhej strane. Takéto normy by určite drasticky znížili počet detí s diagnózou mentálna retardácia, ktoré sú spravidla vzdelávané oddelene, čiže v inom type škôl ako väčšina detskej populácie. Školská segregácia z dôvodu mentálnej retardácie je zákonná; školy pre deti so zdravotným postihnutím existujú vo väčšine krajín, hoci vzhľadom na postupujúce úsilie o (aj) školskú integráciu/inklúziu postihnutých strácajú dominantné postavenie pri vzdelávaní telesne, zmyslovo a mentálne hendikepovaných. V prípade rómskych detí je však táto forma školskej segregácie – *de iure* na základe zdravotného postihnutia (mentálnej retardácie) – *de facto* často segregáciou na základe etnickej, resp. sociokultúrnej príslušnosti. Jedným zo silných argumentov hnutia za školskú integráciu postihnutých v USA bolo, že v niektorých štátoch navštevovali školy pre mentálne retardovaných temer výlučne afroamerickí žiaci. Na Slovensku existujú lokality, kde takmer všetky deti z rómskej osady navštevujú špeciálnu základnú školu.

Podobný efekt by mohlo mať aj striktné dodržiavanie postupu pri stanovovaní mentálnej retardácie, ktoré nemôže vychádzať z jednorazového vyšetrenia a výlučne z výsledku inteligenčného testu. Podmienky práce psychológov však práve takýto postup vynucujú. Toto riešenie by vyžadovalo zmenu pravidiel a finančné náklady na väčší počet psychológov (v optimálnom prípade aj pracovníkov, ovládajúcich rómčinu) v poradenských zariadeniach.

Všetky uvedené riešenia sa však týkajú len jednej časti problému – zaraďovania neúmerne vysokého počtu sociálne znevýhodnených rómskych detí do špeciálnych škôl. Neriešia neúspešnosť týchto detí v základných školách. Naopak, keby sa zmenili iba podmienky testovania, potom by v základných školách pribudli žiaci, ktorí by v nej s vysokou pravdepodobnosťou zlyhali. Inteligenčné testy v dnešnej podobe a spôsob, akým sa používajú, sú určite problematické pri určovaní mentálnej kapacity rómskych detí, ale veľmi spoľahlivé pri predikcii školskej úspešnosti – v tomto prípade neúspešnosti.

Privádza nás to k nevyhnutnosti položiť si ešte základnejšiu otázku, než sú oprávnené pochybnosti o „férovosti“ testovania inteligencie.

Prečo vlastne používame inteligenčné testy?

Diagnostika je tradične orientovaná na zisťovanie deficitov a následné postupy nie sú zamerané len na pomoc jednotlivcovi. Inteligenčné testy vznikli a používajú sa na základe spoločenskej objednávky s konkrétnym cieľom. Kritická reflexia histórie psychodiagnostiky ukazuje, že v súlade so spoločenskou objednávkou je týmto cieľom často selekcia „iných“⁸ s diskriminačnými a segregáčnymi následkami. Ak spoločnosť a jej inštitúcie nie sú pripravené prijať rozmanitosť, môže byť patologizácia inakosti (napr. prostredníctvom testovania) jedným z prostriedkov, ako sa v čo najväčšej miere vyhnúť odlišným ľuďom. Bežné spoločenské inštitúcie a prirodzené prostredie tak získajú vedou zaštitenú možnosť vzdať sa zodpovednosti za interakciu s týmito ľuďmi a vytvoria pre nich zvláštne prostredie. V prípade školstva predstavujú takéto zvláštne prostredie špeciálne školy. Postup vyčleňovania „iných“ sa netýka len detí s postihnutím a môže nadobúdať rôzne podoby: keďže sa napríklad segregácia sociálne znevýhodnených rómskych detí v školách pre žiakov s mentálnym postihnutím stáva postupne spoločensky neprijateľnou, vynoril sa projekt internátnych škôl pre tieto deti a získal si značnú politickú aj odbornú podporu.

Hoci inteligenčné testy istotne nie sú dokonalým nástrojom na zachytenie kognitívnej výbavy človeka, nespočíva zásadný problém v nich samotných. Segregačné nie sú testy, ale cieľ, ktorý sa najčastejšie sleduje ich používaním: selekcia. Cieľom používania testov však môže byť napríklad aj spoznanie štruktúry schopností, teda silných a slabých stránok dieťaťa na individualizáciu vzdelávacích postupov. Podobný cieľ mal aj prvý inteligenčný test, ktorý začiatkom minulého storočia vytvoril Alfred Binet na požiadavku francúzskeho ministerstva školstva. Mali sa ním vybrať deti, ktoré potrebujú v škole zvýšenú starostlivosť. Testovanie inteligencie je aj súčasťou diagnostikovania vývinových porúch učenia; neexistuje dôvod predpokladať, že sa u sociálne znevýhodnených rómskych detí vyskytujú zriedkavejšie ako u majoritnej populácie, napriek tomu sa u týchto detí spravidla ne-diagnostikujú⁹ a deti zostávajú bez odbornej podpory, ktorá sa deťom majority poskytuje.

Testovanie inteligencie nie je objektívne meranie nejakej neutrálnej entity. Je to zložitá sociálna interakcia, ktorú si vyžiadala spoločnosť a hodnoty i postoje tejto spoločnosti sa do nej premietajú. Pokým sa podoba bežného školstva pokladá za konštantu a deti sa posudzujú, do akej miery jej zodpovedajú, bude testovanie naďalej slúžiť predovšetkým na selekciu – bez ohľadu na zlepšovanie testovacích nástrojov. Ak sa ťažisko presunie na školy a tie sa budú posudzovať, či zodpovedajú potrebám každého dieťaťa, môžu byť inteligenčné testy prostriedkom na lepšie pochopenie rozmanitosti psychického vývinu.

8 GOULD, 1997

9 TOMATOVÁ, 2004

Literatúra

- BERRY, W. J. – POORTINGA, Y. H. – SEGALL, M. H. – DASEN, P. R. 2006. *Cross-Cultural Psychology*. Cambridge: University Press.
- DOČKAL, V. – FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. – ŠPOTÁKOVÁ, M. 2004. RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6- až 10-ročných detí. Bratislava: FAS International Consulting Limited, ECO.
- FERJENČÍK, J. – BAČOVÁ, L. – BÁNYAOVÁ, T. 1994. Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matíc slovenskými a rómskymi deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č. 1, s. 9-25.
- FERJENČÍK, J. 1997. Validita a reliabilita Wechslerovho inteligenčného testu u rómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č. 3, s. 277-288.
- GOULD, S. J. 1997. *Jak neměřit člověka*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2009. Vývin abstraktno-vizuálneho uvažovania rómskych detí a jeho vzťahy s niektorými kognitívnymi schopnosťami. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*.
- Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize – Duševní poruchy a poruchy chování. 1992. Praha: Psychiatrické centrum.
- RUISEL, I. 1999. *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava : VEDA, Vydavateľstvo SAV.
- TOMATOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej koľaji*. Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Regulácia a riadenie školského systému

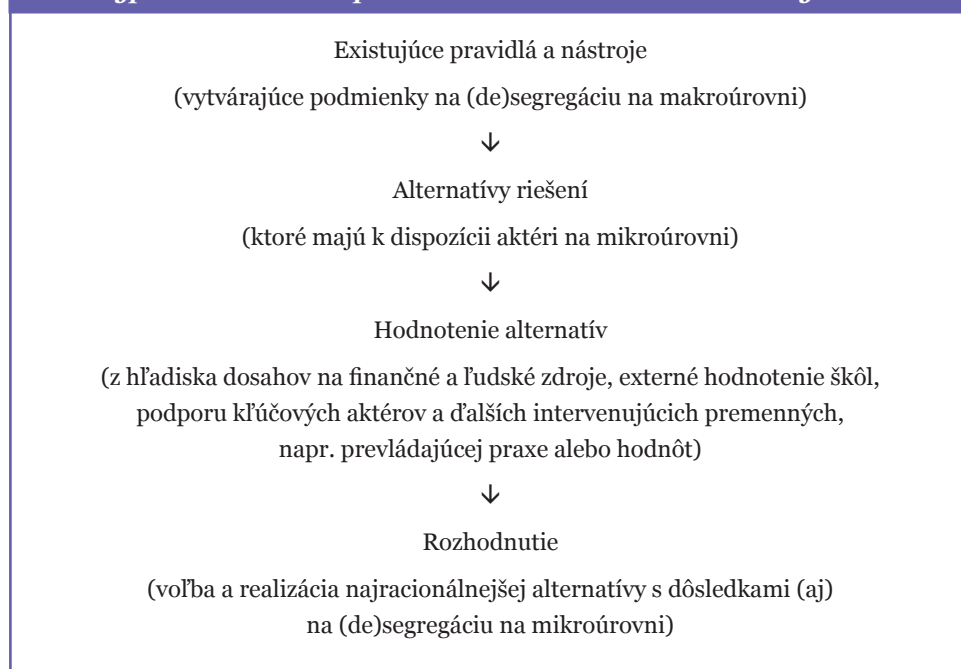
Miroslava Hapalová, Peter Drál'

Úvod

V tejto kapitole sa venujeme regulácii školského systému a riadeniu škôl vzhľadom na ich potenciálne segregračné alebo desegregračné dôsledky. Pod *reguláciou* školského systému chápeme súbor legislatívnych nástrojov a inštitucionálnych postupov, ktoré spoluvytvárajú podmienky na fungovanie školského systému (makroúroveň), a tým do veľkej miery ovplyvňujú *riadenie* jednotlivých škôl (mikroúroveň). Na základe tohto rozčlenenia identifikujeme kľúčové oblasti, v ktorých môžu rôzne nástroje segregáciu vo vzdelávaní vytvárať, prispievať k nej a reprodukovať ju, alebo nimi, naopak, možno segregácii účinne predchádzať či jej zabráňovať.

Reguláciu na makroúrovni sa snažíme prepojiť s riadením na mikroúrovni pomocou „ľudovej“ teórie racionálnej voľby. V kapitole sa teda snažíme ukázať, ako existujúce nástroje a pravidlá vytvárajú (rozširujú alebo zužujú) rôzne alternatívy pre rozhodovanie kľúčových aktérov – v našom prípade najmä zriaďovateľov, riaditeľov škôl a školských samosprávnych orgánov. Výraz „ľudová“ v tejto súvislosti používame na zdôraznenie skutočnosti, že naša analýza nevychádza z konkrétnych teorém či vzorcov používaných pri aplikácii teórie racionálnej voľby. Základný prístup tejto analýzy „iba“ vychádza z premisy, že kľúčoví aktéri na mikroúrovni sa racionálne rozhodujú medzi alternatívami, ktoré im poskytujú existujúce pravidlá a nástroje školského makrosystému.

Napokon, predpoklad o racionálnom rozhodovaní nie je normatívny, t. j. automaticky nepredpokladá, že racionálna voľba je vždy aj dobrá či morálna voľba. Racionálna voľba je voľbou, ktorá v najväčšej možnej miere minimalizuje náklady alebo riziká a maximalizuje zisky. Tieto náklady a zisky pritom nemusia byť primárne ekonomické (napr. vo forme normatífov alebo dotácií), ale môžu byť symbolické (napr. vo forme podpory zo strany učiteľov, rodičov alebo štátnych predstaviteľov). Hodnotenie jednotlivých alternatív z hľadiska minimalizácie rizík a nákladov a maximalizácie ziskov a výber jednej z nich pritom vychádza z konkrétnej pozície a optiky aktéra rozhodovania, čiže nemusí reflektovať celospoločenské meradlo a záujem. Rozhodovanie zároveň nemusí byť vždy vedomé či zámerné, ale môže byť aj intuitívne a neuvedomované. Celý proces racionálneho rozhodovania v našom chápaní prebieha podľa schémy:

Hypotetická schéma procesu rozhodovania v školskom systéme

Tento prístup nám umožňuje pomenovať kľúčové pravidlá a nástroje regulácie školského systému, ktoré vytvárajú, reprodukujú alebo prehľbujú segregáciu, alebo – naopak – prispievajú k desegregácii vo vzdelávaní. Inými slovami, pomáha nám nehodnotiaco identifikovať také postupy, k dôsledkom ktorých nechceme a nemôžeme byť hodnotovo neutrálni. Uvedeným prístupom však zároveň neskľzavame k obviňovaniu mikroúrovňových aktérov (riaditeľov a zriaďovateľov škôl) za pretrvávajúcu segregáciu vo vzdelávaní, ale skôr poukazujeme na ich racionálne rozhodovanie medzi existujúcimi alternatívami, ktoré im umožňuje systém. Sme totiž presvedčení, že segregáciu možno systematicky odstraňovať iba zvyšovaním nákladov (ekonomických aj symbolických) na segregačné a benefitov na desegregačné alternatívy pri regulácii školského systému a riadení konkrétnych škôl. Cieľom tohto príspevku je teda poukázať na medzery v platných právnych úpravách, ktoré *de facto* segregačné rozhodovanie a konanie nielen umožňujú, ale pri predpoklade racionálneho konania na strane rozhodovateľov ho v mnohých prípadoch aj podnecujú.

V texte sa po vymedzení pojmu segregácia vo vzdelávaní a načrtnutí základných kontúr školského systému z perspektívy jeho regulácie, riadenia a financovania venujeme jednotlivým nástrojom a postupom, pri ktorých rozlišujeme ich legislatívne a inštitucionálne *vymedzenie* na makroúrovni a alternatívy ich *aplikácie* na mikroúrovni. Sme presvedčení, že každý z uvedených nástrojov má potenciálny vplyv na (de)segregáciu, pričom tento

vplyv je daný rovnako vymedzením, ako aj konkrétnou aplikáciou v praxi. V predposlednej podkapitole sa venujeme nákladom a možným dosahom prípadných desegregačných opatrení a v poslednej formulujeme odporúčania na uplatnenie takýchto opatrení v rozhodovacej praxi.

5.1 Kontext a vymedzenie segregácie v slovenskom školstve

Početné výskumné štúdie a analýzy dlhodobou poukazujú na nerovný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu na Slovensku, a to predovšetkým, aj keď nie výlučne, vo vzťahu k rómskym deťom.¹ Na reprodukcii sociálnych nerovností vo vzdelávacom systéme opakovane poukázali aj medzinárodné štúdie PISA, ktoré v prípade Slovenska konštatujú silnú koreláciu medzi vzdelávacími výsledkami a sociálnym postavením.² Nerovnosti vo vzdelávacích výstupoch pritom nie sú dané iba vlohmi či úrovňou schopností detí, ale do veľkej miery aj dostupnosťou šancí a podnetov na ich rozvíjanie. Rovnaké šance spravidla neponúkajú tie spoločnosti, v ktorých je prítomná diskriminácia na základe sociálnych, etnických či kultúrnych rozdielov, ozajstných aj domnelých.

O diskriminácií vo vzdelávaní môžeme hovoriť vtedy, keď žiaci nemajú rovnaké podmienky alebo možnosti na rozvíjanie svojho potenciálu, a to na základe rozhodnutia, ktoré takéto podmienky alebo možnosti buď nevytvára, alebo ich priamo odopiera. Často najviditeľnejšou podobou nerovnosti šancí je segregácia, ktorá sa na Slovensku vyskytuje aj v oblasti vzdelávania. Za definičný znak segregácie považujeme fyzické alebo priestorové oddeľovanie určitej skupiny občanov od verejných zdrojov či služieb, ktoré sú poskytované ostatným občanom. V prípade segregácie sa teda diskriminácia a nerovnaké zaobchádzanie prejavuje viditeľným priestorovým oddeľovaním. Segregácia vo vzdelávaní nastáva, ak rozdielne podmienky a možnosti vyplývajúce z takéhoto rozhodnutia vedú k poskytovaniu vzdelávania pre skupinu žiakov za kvalitatívne iných podmienok a – oddelene – od poskytovania vzdelávania ostatným žiakom. O segregácii, naopak, nemôžeme hovoriť v prípade dobrovoľnosti oddelených foriem vzdelávania, pri ktorých je zachovaná rovnaká kvalita vzdelávania z hľadiska procesu aj výstupu, teda nadobudnutých kompetencií a dosiahnutej úrovne vzdelania (napr. prípad národnostného školstva). Rovnako ako pri akomkoľvek inom type diskriminácie, aj pri segregácii možno oddeľovať priamo (nastavným explicitných pravidiel, ktoré dve kategórie ľudí oddelia *de iure*) alebo nepriamo

1 KRIEGLEROVÁ, E.: Školaakogeto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Budapešť: Roma Education Fund, 2009. Kol. autorov: Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách. Prešov: MPC Bratislava alokované pracovisko Prešov, 2009. HAPALOVÁ, M. – DANIEL, S.: Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu – Aktualizácia 2008. Človek v tísni: Bratislava 2008. KRIGLEROVÁ, E.: Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní. Bratislava: SGI 2006. Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu, Budapešť: Open Society Institute 2007.

2 PISA SK 2003 – Národná správa. Bratislava : ŠPÚ, 2004.

(nastavením navonok neutrálnych pravidiel, ktoré dve rôzne skupiny oddelia *de facto*), pričom obe alternatívy môžu viesť k rovnakým dôsledkom.

Slovenská legislatíva diskrimináciu aj segregáciu zakazuje. Ústava SR postuluje rovnosť v dôstojnosti i v právach všetkých ľudí.³ Základné práva a slobody sa pritom zaručujú všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvyhodňovať alebo znevýhodňovať.⁴ Ústava zároveň zaručuje, že príslušnosť ku ktorejkoľvek národnostnej menšine alebo etnickej skupine nesmie byť nikomu na ujmu.⁵

V podobnom duchu tzv. antidiskriminačný zákon uvádza: „V súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania sa v sociálnom zabezpečení, zdravotnej starostlivosti a pri poskytovaní tovarov, služieb a vzdelávania zakazuje diskriminácia osôb z dôvodu ich pohlavia, rasového pôvodu, národnostného alebo etnického pôvodu.“⁶ Napokon, školský zákon medzi princípmi výchovy a vzdelávania explicitne uvádza rovnoprávnosť prístupu a zákaz všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.⁷ Na základe týchto ustanovení preto možno konštatovať, že diskriminácia ani segregácia nemajú v slovenskom právnom systéme zakotvenie. Práve naopak, *de iure* sú diskriminácia aj segregácia neprípustné a zakázané.

Ako sme však už spomínali, viaceré výskumné štúdie opakovane poukazujú na skutočnosť, že segregácia rómskych detí je v slovenskom školstve rozšírenou praxou. Špecificky vo vzťahu k rómskym žiakom možno identifikovať tieto *typy segregácie*:

- oddelené vzdelávanie v systéme špeciálneho školstva
 - v špeciálnych triedach bežných základných škôl,
 - v triedach špeciálnych škôl.
- oddelené vzdelávanie v systéme štandardného školstva
 - štandardné základné školy s prevahou rómskych žiakov alebo výlučne s rómskymi žiakmi,
 - štandardné triedy bežných základných škôl navštevované výhradne rómskymi žiakmi, v mnohých prípadoch umiestnené v oddelených budovách či pavilónoch.⁸

3 Ústava SR čl. 12 ods. 1

4 Tamtiež, čl. 12 ods. 2

5 Tamtiež, čl. 33

6 zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou § 5 ods. 1

7 zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní § 3 písm. c a d

8 Všetky tieto typy segregácie spĺňajú podmienku neprípustného rozdielného zaobchádzania (diskriminácie) a zároveň priestorovej oddelenosti. Za špecifický typ segregácie však z istého pohľadu možno považovať aj segregáciu v rámci jednej triedy. Pri nej nemožno hovoriť o fyzickej bariére, ale

Napriek opakovaným dôkazom nebola dodnes segregácia prax vo vzdelávaní rómskych detí slovenskými štátnymi orgánmi oficiálne uznaná. V koncepcných a programových dokumentoch štátnej vzdelávacej politiky sa objavuje veľmi výnimočne a často ani nie v súvislosti so segregáciou rómskych detí, ale ako všeobecná charakteristika slovenského školského systému, ktorý pomerne skoro diferencuje rôzne skupiny žiakov.⁹

Oficiálne uznanie segregácie rómskych detí by zároveň znamenalo uznanie toho, že štátne orgány segregáciu tolerujú (resp. proti nej nekonajú) a konkrétne školy ju vo svojej praxi naplňujú. Znamenalo by to tiež prijatie zodpovednosti za súčasný stav a priznanie medzier vzdelávacieho systému pri zabezpečovaní kvalitného vzdelávania pre všetky deti. Keď sa však pozrieme na strategické dokumenty, rétorika je prevažne opačná a príčiny neúspechu rómskych detí v školskom systéme sú externalizované, bez reflexie nedostatkov na strane školského systému.¹⁰ Jedinou zmienkou, ktorá pripúšťa existenciu segregácie rómskych detí, je ustanovenie povinnosti krajských školských úradov monitorovať segregáčne postupy riaditeľov a zriaďovateľov škôl pri vzdelávaní rómskych žiakov (v špeciálnych triedach, pri preraďovaní do špeciálnych škôl, vytváraní tried iba s rómskymi žiakmi).¹¹ Táto povinnosť však nemá záväzný charakter, keďže sa z koncepcného dokumentu nepremietla do legislatívy.

Niektoré strategické dokumenty prijaté na nižších úrovniach segregáciu do istej miery priznávajú. Napríklad väčšina programov hospodárskeho a sociálneho rozvoja (PHSR) jednotlivých krajov sa síce dotýka témy vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale neobsahuje nijaké konkrétnejšie opatrenia s dosahom na (de)segregáciu týchto detí vo vzdelávaní. Výnimku tvorí PHSR Prešovského samosprávneho kraja, ktorý v rámci cieľa zvyšovania zaskolenosti Rómov na všetkých úrovniach vzdelávania definuje pomerne konkrétne opatrenia zamerané na odstránenie všetkých foriem diskriminácie

do istej miery možno konštatovať akt oddelovania, či už virtuálneho/symbolického (v rôznom prístupe k rómskym a nerómskym žiakom) alebo aj priestorového (usporiadaním triedy, umiestnením žiakov, zaradením do oddelených skupín na niektoré vyučovacie predmety a pod.).

9 Z tohto dôvodu boli napríklad kritizované osemročné gymnáziá, ktoré „obmedzujú základný princíp demokracie – rovnosť šancí, spravodlivosť v prístupe k vzdelaniu, segregujú žiakov a negatívne ovplyvňujú kvalitu vzdelávania na (štandardných – pozn. autorov) ZŠ.“ Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, s. 7.

10 „Školskú neúspešnosť rómskych žiakov napriek preukázateľným snahám v rezorte školstva sa nedarí odstrániť ani minimalizovať. Pretrvávajúce príčiny: nízka vzdelanostná úroveň rodičov, odlišná hodnotová orientácia, v ktorej vzdelanie nehrá významnú rolu a z toho vyplývajúca nízka motivácia k učeniu, odlišné kultúrne, sociálne a emocionálne zázemie, absencia povinnej predškolskej prípravy, nedostatočné ovládanie slovenského jazyka, nedostatočne vypestované základné sociálne, hygienické a pracovné návyky, nie vždy najvhodnejšie prístupy pedagogických zamestnancov k týmto deťom a nedostatočná dochádzka týchto detí do školy.“ Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, 2008, s. 1.

11 Tamtiež, s. 20

na školách a na zníženie počtu segregovaných rómskych tried.¹² V protiklade k tomu Košický samosprávny kraj plánuje zvyšovať vzdelanostnú úroveň príslušníkov marginalizovaných rómskych komunit prostredníctvom zriadenia oddelenej internátnej školy (8-ročného odborného učilišťa), určeného deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia.¹³ Tento príklad ilustruje možný segregáčny dosah nezriedka pozitívne mienených podporných opatrení zameraných na zlepšovanie prístupu rómskych detí k vzdelávaniu. Ich tvorba je možná na základe antidiskriminačného zákona, v rámci ktorého existuje výnimka zo zásady rovnakého zaobchádzania – tzv. prípustné rozdielne zaobchádzanie v podobe dočasných vyrovnávacích opatrení.

Dočasné vyrovnávacie opatrenia sú zamerané na odstránenie foriem sociálneho a ekonomického znevýhodnenia a ich cieľom je zabezpečiť rovnosť príležitostí v praxi. V oblasti vzdelávania sú definované ako opatrenia spočívajúce v podporovaní záujmu príslušníkov znevýhodnených skupín o vzdelávanie a smerujúce k vytváraniu rovnosti v prístupe k vzdelávaniu najmä prostredníctvom cielených prípravných programov. Dočasné vyrovnávacie opatrenia však môžu trvať len do odstránenia nerovnosti a po dosiahnutí tohto cieľa sa majú ukončiť.¹⁴

V praxi však môžu existovať prípady, keď v dôsledku aplikácie týchto opatrení vzdelávacej politiky vzniká alebo sa prehĺbuje existujúca segregácia rómskych detí so všetkými jej negatívnymi dôsledkami. Ďalšími príkladmi pozitívne mienených alebo „neutrálnych“ postupov, ktoré vo svojom dôsledku môžu byť segregáčny, sú administratívne rozdelenie školských obvodov kopírujúce rezidenčnú segregáciu, testovanie žiakov podľa navonok neutrálnych, no vo svojej podstate kultúrne necitlivých nástrojov, ktoré môžu niektoré skupiny znevýhodňovať, či rozdeľovanie žiakov v rámci jednej školy podľa deklarovaných študijných záujmov a dosahovaného prospechu. Konkrétnejšie sa typom racionálneho konania so segregáčnymi dôsledkami venujeme v tretej časti analýzy.

5.2 Školský systém z perspektívy regulácie, riadenia a financovania

V tejto časti sa stručne venujeme školskému systému z hľadiska jeho inštitucionálneho členenia, vymedzenia kompetencií jednotlivých aktérov a nastaveného financovania jednotlivých úrovní, ktoré môžu ovplyvňovať (de)segregáciu v konkrétnej škole. V procese decentralizácie regionálneho školstva bola na jednotlivé školy a ich zriaďovateľov prenesená veľká časť kompetencií nielen v oblasti riadenia a organizácie výchovy a vzdeláva-

nia, ale aj v oblasti tvorby obsahu a náplne vzdelávania. Na regulácii a riadení škôl sa teda okrem orgánov štátnej správy – Ministerstva školstva SR, krajských školských úradov, Štátnej školskej inšpekcie a ďalších – priamo podieľajú vyššie územné celky, obce, zriaďovatelia súkromných a cirkevných škôl a riaditelia škôl. Okrem štátnej správy v školstve má na činnosť škôl významný vplyv aj školská samospráva (rada školy, obecná a územná školská rada), ktoré sú poradnými a iniciatívnymi orgánmi a plnia taktiež funkciu verejnej kontroly.¹⁵

5.2.1 Štátna správa v školstve

Každú školu zaradenú do siete škôl riadi riaditeľ, ktorého vymenúva a odvoláva zriaďovateľ školy.¹⁶ Pri vymenúvaní a odvolávaní riaditeľov škôl, ktorých zriaďovateľom je orgán štátnej správy alebo samosprávy, vystupuje za zriaďovateľa starosta obce, predseda samosprávneho kraja alebo prednosta krajského školského úradu. Zriaďovatelia sa pri vymenúvaní a odvolávaní riaditeľov škôl riadia stanoviskom rady školy, ktoré je pre nich záväzné.¹⁷

Riaditelia škôl majú zo zákona pomerne široké právomoci a zodpovedajú za množstvo činností týkajúcich sa riadenia školy, o. i. za dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov, zabezpečenie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu či efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na činnosť školy. Zároveň zodpovedajú za dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré súvisia s predmetom činnosti školy. Riaditelia základných škôl taktiež vykonávajú štátnu správu v prvom stupni: rozhodujú o prijatí žiaka do školy, o odklade začiatku povinnej školskej dochádzky, určení príspevku zákonných zástupcov na čiastočnú úhradu nákladov, umožnení štúdia podľa individuálneho učebného plánu a o ďalších záležitostiach. Riaditelia zriaďovateľom predkladajú na schválenie a radám škôl na vyjadrenie návrhy na počty prijímaných žiakov a návrh rozpočtu školy. Riaditelia majú taktiež povinnosť oznámiť príslušnému orgánu štátnej správy a obci, ak zákonný zástupca dieťaťa nedbá o riadne plnenie povinnej školskej dochádzky.¹⁸

Každá obec vedie evidenciu detí vo veku povinnej školskej dochádzky vrátane informácie o škole, kde túto dochádzku plnia. V rámci preneseného výkonu štátnej správy obce zriaďujú a zrušujú základné školy na svojom území.¹⁹ Zároveň určujú školské obvody pre tieto školy a kontrolujú dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti výchovy a vzdelávania v školách. Obce majú povinnosť vytvárať podmienky na výchovu a vzdelávanie, plnenie povinnej školskej dochádzky, zabezpečenie výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov s mimoriadnym nadaním

12 Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja PSK na obdobie 2008-2015, Opatrenia 1.3 a 1.4.

13 Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja Košického samosprávneho kraja 2008-13, Aktivita 5.1.5.2.

14 zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou § 8a

15 zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve § 2

16 Tamtiež, § 3 a 5

17 Tamtiež, § 3 a 24

18 Tamtiež, § 5 a 6

19 Tamtiež, § 6

v školách, ktorých sú zriaďovateľmi. Pokiaľ je obec zriaďovateľom škôl s viac ako 1 000 žiakmi, je zároveň školským úradom a vykonáva štátnu správu v druhom stupni vo veciach, v ktorých v prvom stupni rozhodol riaditeľ školy. Ak obec nie je školským úradom, výkon štátnej správy v druhom stupni pre ňu zabezpečuje krajský školský úrad (KŠÚ).²⁰

V prípade, že je v obci zriadená obecná školská rada,²¹ obec jej ako zriaďovateľ predkladá na vyjadrenie napríklad informácie o pedagogicko-organizačnom a materiálnom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu, návrh rozpisu pridelených finančných prostriedkov z KŠÚ, správu o výsledkoch hospodárenia škôl, správu o výchovno-vzdelávacej činnosti, návrhy na zriaďovanie alebo zrušovanie škôl, návrhy na zriadenie tried s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov, tried pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.²²

Samosprávne kraje pri prenesenom výkone štátnej správy zriaďujú a zrušujú stredné školy a strediská praktického vyučovania. Na náklady spojené s preneseným výkonom štátnej správy poskytuje štát samosprávnym krajom finančné prostriedky prostredníctvom KŠÚ. Výška týchto prostriedkov sa odvodzuje od počtu žiakov v stredných školách daného kraja.²³

KŠÚ vykonávajú štátnu správu v školstve v územnej pôsobnosti samosprávných krajov. Sú štátne rozpočtové organizácie zriadené Ministerstvom školstva SR (MŠ SR). Riadia ich prednostovia, ktorých vymenúva a odvoláva vláda SR na návrh ministra školstva. KŠÚ zriaďujú a zrušujú materské, základné a stredné školy pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a môžu zriaďovať a zrušovať aj bežné základné školy, ak obec nezabezpečí plnenie povinnej školskej dochádzky a nemožno určiť spoločný školský obvod pre viac obcí.²⁴ KŠÚ prerozdeľujú finančné prostriedky zo štátneho rozpočtu všetkým zriaďovateľom škôl a kontrolujú efektívnosť ich využívania. Taktiež vybavujú sťažnosti a petície občanov a zákonných zástupcov žiakov.²⁵

Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) je orgán štátnej správy v školstve a rozpočtová organizácia MŠ SR. Jej súčasťami sú školské inšpekčné centrá. ŠŠI riadi hlavný školský inšpektor, ktorého vymenúva a odvoláva minister školstva na päťročné funkčné obdobie.²⁶ ŠŠI plní funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok v školách. V tejto oblasti vybavuje aj sťažnosti a petície. ŠŠI taktiež kontroluje súlad školského vzdelávacieho programu

20 Tamtiež, § 9

21 Zriaďuje sa len v obciach s 3 a viac školskými obvodmi alebo s 10 školami a školskými zariadeniami.

22 Tamtiež, § 7

23 Tamtiež, § 9. Samosprávne kraje majú ako zriaďovatelia stredných škôl analogické povinnosti ako obce pri základných školách.

24 Tamtiež, § 10

25 Tamtiež, § 11

26 Tamtiež, § 12

so štátnym vzdelávacím programom, s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania. ŠŠI a hlavný školský inšpektor môže podľa závažnosti zistených nedostatkov uplatňovať rôzne opatrenia: odporúčanie, uloženie pokynov na odstránenie zistených nedostatkov, zastavenie alebo zrušenie rozhodnutia riaditeľa, uloženie sankcií, návrh na odvolanie riaditeľa.²⁷

Ministerstvo školstva SR riadi výkon štátnej správy v školstve vypracúvaním koncepcií a vydávaním všeobecne záväzných právnych predpisov, smerníc a pokynov. MŠ SR z prostriedkov štátneho rozpočtu a prostredníctvom KŠÚ zabezpečuje a rozpisuje zriaďovateľom škôl a školských zariadení finančné prostriedky na kapitálové výdavky a prevádzku vrátane miezd. Každoročne určuje výšku príspevkov jednotlivým typom škôl na žiakov. MŠ SR vykonáva štátnu správu v druhom stupni vo veciach, v ktorých KŠÚ rozhoduje v prvom stupni. MŠ taktiež spravuje sieť škôl, rozhoduje o zaradení a vyradení jednotlivých škôl zo siete (na návrh zriaďovateľa, KŠÚ alebo hlavného školského inšpektora).

Školy môžu zriaďovať obce, samosprávne kraje, KŠÚ, štátom uznané cirkvi alebo náboženské spoločnosti a iné právnické alebo fyzické osoby.²⁸ Na základe rozhodnutia zriaďovateľa alebo dohody zriaďovateľov sa môžu školy rôzneho druhu a typu spájať do jednej právnickej osoby. Spojeniu škôl musí predchádzať ich vyradenie zo siete a následné zrušenie. Spojená škola sa následne zriaďuje až po zaradení do siete.²⁹

5.2.2 Školská samospráva

Rada školy, obecná školská rada a územná školská rada sú iniciatívne a poradné samosprávne orgány, ktoré vyjadrujú a presadzujú verejné záujmy a záujmy žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov v oblasti výchovy a vzdelávania. Plnia funkciu verejnej kontroly, posudzujú a vyjadrujú sa k činnosti škôl, orgánov miestnej štátnej správy, orgánov obcí a samosprávných krajov z pohľadu školskej problematiky.

Rada školy uskutočňuje výberové konanie na pozíciu riaditeľa školy a na základe výberového konania zriaďovateľovi navrhuje kandidáta na vymenovanie do tejto funkcie. Rada školy môže taktiež predkladať návrh na odvolanie riaditeľa alebo sa k nemu vyjadrovať a vyjadruje sa aj k návrhu na zrušenie školy. Vyjadruje sa k počtu prijímaných žiakov, k zavedeniu a zameraniu študijných odborov, k návrhu školského vzdelávacieho programu, k rozpočtu, k správe o výchovno-vzdelávacej činnosti a iným dokumentom, ktoré predkladá riaditeľ alebo zriaďovateľ. Každá rada školy sa skladá z 5 až 11 členov, pričom počet členov, ktorí nie sú zamestnancami školy, musí byť väčšinový.

Obecná školská rada sa zriaďuje v obciach, v ktorých sú určené najmenej tri školské obvody alebo v nich pôsobi najmenej desať škôl. Obecná školská rada sa vyjadruje k činnosti zria-

27 Tamtiež, § 13

28 Tamtiež, § 19

29 Tamtiež, § 20

ďovateľov základných škôl zriadených na území obce, ku koncepcii rozvoja škôl a školských zariadení, k rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre jednotlivé školy a školské zariadenia, k personálnym, materiálnym a sociálnym podmienkam zamestnancov škôl a k ďalším záležitostiam týkajúcim sa riadenia škôl v obci. Obecné školské rady majú 11 členov.³⁰

Územná školská rada sa zriaďuje v územnej pôsobnosti samosprávneho kraja a vyjadruje sa k činnosti príslušného KŠÚ, k činnosti orgánov samosprávneho kraja, ku koncepcii rozvoja škôl a školských zariadení v jeho územnej pôsobnosti, k rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu a k ďalším otázkam súvisiacim s činnosťou škôl. Územné školské rady majú taktiež 11 členov.

5.2.3 Financovanie škôl

Školy a školské zariadenia môžu byť na Slovensku financované viaczdrojovo: prostredníctvom štátneho rozpočtu, rozpočtov miest a obcí, rozpočtov vyšších územných celkov, z vlastnej podnikateľskej činnosti alebo prostredníctvom príspevkov a darov od rodičov či iných osôb.

Pre základné a stredné školy sú však jednoznačne najvýznamnejším zdrojom financovania príspevky zo štátneho rozpočtu, konkrétne z rozpočtovej kapitoly Ministerstva školstva SR. Financovanie z MŠ SR je založené na normatívnom princípe, na ktorého základe sú školám pridelené zdroje podľa počtu žiakov a personálnej či ekonomickej náročnosti vzdelávacieho procesu (vyučovací jazyk, veľkosť školy a ďalšie). Ministerstvo každoročne stanovuje výšku základného príspevku na jedného žiaka na rok (tzv. normatív), ktorý sa môže škole navyšovať (napr. pri zvýšených nárokoch na vykurovanie alebo nevyhnutných opravách).

V prípade, ak škola vzdeláva žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je základný normatív na žiaka násobený špecifickým koeficientom. Zvýšenie finančných príspevkov poskytovaných škole, ktorá vzdeláva takýchto žiakov, je pochopiteľné vzhľadom na požadovanú úpravu podmienok, foriem a metód ich vzdelávania. Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria okrem detí so zdravotným znevýhodnením (napr. so zdravotným postihnutím, s mentálnym postihnutím, s poruchami správania) a detí s nadaním aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ku ktorým prináleží (teoreticky aj prakticky) veľká časť žiakov pochádzajúcich zo sociálne vylúčených rómskych lokalít.

³⁰ Tamtiež, § 25

5.3 Vplyv školského systému na vytváranie a reprodukovanie segregácie

Pri posudzovaní možného dosahu nastavenia školského systému na (de)segregáciu rómskych detí v školách považujeme za kľúčové tieto prvky: vymedzenie a aplikovanie školských obvodov; práva (rodičov) na voľbu školy; vymedzenie a aplikovanie kompetencií riaditeľa a rady školy; systému financovania škôl; vybrané podporné mechanizmy vzdelávacej politiky (predprimárne vzdelávanie, nulté ročníky, špecializované triedy a možnosť vnútornej diferenciacie škôl, špeciálne školy), ako aj vybrané podporné mechanizmy sociálnej politiky, najmä systém štipendií.

5.3.1 Vymedzenie a aplikovanie školských obvodov

Vymedzenie školských obvodov, teda tzv. spádových oblastí škôl, je plne v kompetencii obcí, ktoré ich spravidla určujú vo svojich všeobecne záväzných nariadeniach. Väčšina obcí je zároveň zriaďovateľom všetkých alebo prinajmenšom väčšiny škôl na svojom území. Ak sú rôzne etnické skupiny žijúce v obci koncentrované do niektorých jej častí, v prípade stanovenia školských obvodov, ktoré tieto časti kopírujú, budú aj školské obvody kopírovať ich etnickú štruktúru. Najviditeľnejšie sa tento jav môže prejavíť v obciach, v ktorých je časť obyvateľstva priestorovo oddelená (segregovaná) od ostatného obyvateľstva. V takom prípade sa navonok neutrálnym administratívnym rozhodnutím zabezpečí reprodukcia priestorovej segregácie obce v segregácii žiakov do príslušných škôl. V súčasnosti neexistuje žiadny záväzný a vynútiteľný právny predpis, ktorý by obciam ukladal povinnosť prihliadať na možnú reprodukciu priestorovej segregácie pri stanovaní školských obvodov.

PRÍKLAD: „Rómska škola“ ako dôsledok vymedzenia školských obvodov

V škole prevládajú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, spádová oblasť sú ulice rómskej osady. (...) Škola je situovaná v rómskej osade. Školu navštevujú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, s minimálnymi sociálnymi a hygienickými návykmi a absenciou predškolskej výchovy. Väčšina žiakov žije v neštandardných bytových a hygienických podmienkach a často žiak nemá doma vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ a v domácnosti sú bez elektrickej prípojky. Ich materinským jazykom je rómčina.

Zdroj: Člověk v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Trebišov

Ak sa starosta, obecné zastupiteľstvo alebo zo zákona vytvorený obecný školský úrad pri svojom rozhodovaní vedome riadi predpokladaným či reálnym želaním nerómskych

rodičov, aby školské obvody kopírovali segregáciu v obci, alebo rómskych rodičov, aby ich deti mali školu čo najbližšie, takéto vymedzenie je pre nich racionálnou voľbou. Prax stanovovania školských obvodov, následkom ktorej dochádza k reprodukcii priestorovej segregácie v školách, je preto relatívne pohodlným a vo svojej podstate nenapadnutelným rozhodnutím, ktorým možno zabezpečiť oddelené vzdelávanie rómskych a nerómskych žiakov. Jeho aplikácia je pritom ľahšia v mestách a väčších obciach s viacerými školskými obvodmi. V menších obciach s jednou školou a školským obvodom býva segregácia viac dôsledkom uplatnenia práva (nerómskych) rodičov na výber školy pre svoje dieťa mimo školského obvodu, do ktorého by podľa miesta trvalého bydliska inak patrilo.

PRÍKLAD: Následky segregovanosti škôl a školských zariadení na kvalitu ich vybavenia

Základná škola je plne organizovaná s dvojzmennou prevádzkou. (...) V zariadení školského stravovania sa stravujú žiaci prvých ročníkov a zamestnanci školy. Ostatní žiaci základnej školy sa nestravujú z dôvodov nízkej kapacity školskej jedálne a z dôvodu, že všetci naši žiaci pochádzajú zo sociálne slabého prostredia.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Sabinov, v ktorej 100 % žiakov pochádza z vylúčenej rómskej lokality

5.3.2 Vymedzenie a aplikovanie práva (rodičov) na voľbu školy

Jediným nástrojom, ktorým možno stanovovanie školských obvodov v individuálnych prípadoch prelomiť, je uplatnenie práva rodičov alebo iných zákonných zástupcov na výber školy pre svoje dieťa. Riaditeľ školy v školskom obvode dieťaťa musí byť o tomto rozhodnutí informovaný, no nemôže mu zabrániť. Na druhej strane, právo rodiča na výber školy je v skutočnosti obmedzené kapacitou škôl mimo školského obvodu. Riaditeľ školy, do ktorej chce rodič svoje dieťa zapísať, preto môže, no nemusí, takémuto želaniu vyhovieť. Zo zákona sú totiž prednostne zapisované deti s trvalým bydliskom v rámci daného školského obvodu.

Právo rodičov na výber školy mimo školského obvodu uplatňujú najmä rodičia nerómskych detí, a to v rámci tej istej obce (ak v nej existuje viacero obvodov) alebo v inej obci či blízkom meste. Deje sa tak predovšetkým v prípadoch, ak školu v mieste trvalého bydliska vo väčšej miere navštevujú rómske deti. Podľa mnohých nerómskych rodičov takéto školy poskytujú nižšiu kvalitu vzdelania, sú menej „prestížne“, a preto pri ich rozhodnutí nezavážia ani prípadné zvýšené náklady na dochádzanie ich detí do školy mimo svojho školského obvodu. Uplatnenie práva na výber školy je tak z pohľadu nerómskych rodičov čisto racionálnou voľbou, ktorou chcú zabezpečiť kvalitné vzdelanie pre svoje deti.

PRÍKLAD: „Rómska škola“ ako dôsledok práva rodičov na voľbu školy

V obci v okrese Bardejov so 700 obyvateľmi, z ktorých 60 % tvoria obyvatelia vylúčenej rómskej lokality (osady), došlo v priebehu 90. rokov k premene základnej školy v centre obce na „rómsku školu“. Okrem postupného poklesu počtu školopovinných detí z centrálnej časti obce bola táto skutočnosť zapríčinená odlivom nerómskych žiakov. Za posledných 10 rokov nerómski rodičia uplatnil svoje právo na výber školy a denne vozia svoje deti na základné školy do mesta vzdialeného 20 km od obce.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko

Na druhej strane, prevažná väčšina rómskych rodičov svoje právo na výber školy nevyužíva a svoje deti zaraďuje do škôl v rámci školského obvodu. V mnohých prípadoch o práve na výber školy pre svoje dieťa nevedia. Na druhej strane, ak je ich rozhodnutie pre zapísanie dieťaťa do školy v spádovej oblasti vedomé, z istej perspektívy sa taktiež správajú racionálne, keďže krátkodobou minimalizujú svoje náklady. Pri takomto rozhodnutí spravidla prevážia argumenty o blízkosti školy, jej navštevovaní staršími súrodencami či inými deťmi z komunity. Mnohí rómski rodičia taktiež zastávajú názor, že škola s prevažne rómskymi žiakmi je pre ich dieťa „lepšia“, a to aj v prípade nižšej kvality poskytovaného vzdelávania.

Naopak, v prípade, že sa rómsky rodič rozhodne svoje dieťa zapísať do školy mimo svojho školského obvodu a danú školu rómske deti nenavštevujú alebo navštevujú iba v malom počte, s veľkou pravdepodobnosťou môže naraziť na reálne či domnelé kapacitné limity. Dokumentované boli viaceré prípady, keď bolo prijatie rómskeho dieťaťa na takúto školu odmietnuté, no nerómske deti z iných školských obvodov prijaté boli. Z pohľadu riaditeľa školy, ktorý rómske deti z iného školského obvodu neprijme, môže byť takéto rozhodnutie taktiež racionálne. Môže ho k nemu motivovať nesúhlas rady školy, učiteľov či nerómskych rodičov, ktorý v takom prípade preváža aj finančné benefity vyplývajúce z prijatia ďalšieho žiaka. Môže sa taktiež obávať, že po prijatí väčšieho počtu rómskych žiakov školu postihne rovnaký osud ako školy, z ktorých nerómski rodičia svoje deti presúvajú.

PRÍKLAD: Nerovné právo na výber školy

V meste v Prešovskom kraji, v ktorom sa nachádza viacero základných škôl, sú referované prípady, keď jedna zo škôl odmieta prijímať rómskych žiakov. Menovaná škola sa pritom nachádza v susedstve najväčšej vylúčenej rómskej lokality v meste. Škola pred zapísaním žiakov do prvého ročníka vyžaduje absolvovanie vstupných testov, ktoré sa však doteraz žiadnemu rómskemu dieťaťu nepodarilo úspešne splniť. Na základe informácií od rodičov škola nezverejňuje výsledky vstupných testov a ani na požiadanie nie je ochotná ich rodičom sprístupniť. Napriek záujmu viacerých rodičov tak v súčasnosti školu nenavštevuje ani jedno rómske dieťa.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko

Uvedené príklady ilustrujú, ako môže navonok neutrálne rozhodnutie zodpovednej inštitúcie alebo individuálne rozhodnutie rodičov prispieť k reprodukcii alebo, opačne, k odstraňovaniu segregovaného vzdelávania. Obe možnosti zároveň ukazujú, že konanie zainteresovaných aktérov môže byť z ich pohľadu racionálnym a najlepším možným riešením. Pri svojom rozhodnutí sa pritom opierajú o existujúcu legislatívu a pohybujú v medziach daného inštitucionálneho rámca a kompetencií prisúdených jednotlivým aktérom.

5.3.3 Vymedzenie a aplikovanie kompetencií riaditeľa a rady školy

Predchádzajúce príklady rozhodnutí sú prijímané mimoškolskými aktérmi, teda obecnými zastupiteľstvami či rodičmi. Riaditelia či predstavitelia školskej samosprávy (napr. členovia rady školy) môžu na podobu týchto rozhodnutí vplývať, sami však o nich nerozhodujú. Riaditeľ školy a školská samospráva však majú pomerne široké právomoci v mnohých oblastiach týkajúcich sa vnútorného fungovania školy. Na základe kompetencií uvedených možno povedať, že riaditeľ školy nesie zodpovednosť za riadenie školy a prijíma väčšinu rozhodnutí, zatiaľ čo rada školy má právo vyjadrovať sa k všetkým návrhom súvisiacim s profilovaním školy, jej bežným chodom, zabezpečovaním vyučovacieho procesu, počtami prijímaných žiakov a k mnohým ďalším záležitostiam.

Prijímaním interných rozhodnutí však možno taktiež prispievať k vytváraniu alebo odstraňovaniu segregácie – v tomto prípade v rámci školy. Riaditeľ školy svojím návrhom a rada školy svojím vyjadrením rozhoduje o počte aj štruktúre prijímaných žiakov. Zatiaľ čo žiakov s trvalým bydliskom v školskom obvode riaditeľ prijať musí, žiakom z iných školských obvodov svojím rozhodnutím môže umožniť alebo zamedziť vzdelávanie v danej škole. V školách, ktoré navštevujú rómske aj nerómske deti, môže riaditeľ s odobrením rady školy prijať množstvo interných rozhodnutí, ktoré *de facto* povedú k segregácii v rámci jednej vzdelávacej inštitúcie. Tieto rozhodnutia sa môžu týkať spôsobu zaraďovania žiakov do tried, spôsobu využívania učebných a iných školských priestorov (oddelené budovy, oddelené prestávky, oddelené stravovanie), spôsobu zaangažovania rómskych a nerómskych detí do mimoškolských aktivít a pod.

PRÍKLAD: Segregácia ako dôsledok „integračných snáh“

Žiaci našej školy sa majú možnosť stravovať v školskej jedálni, obedy sú pripravované v školskej jedálni pri materskej škole. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú pripravené desiatové balíčky.

Zdroj: Člověk v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Sabinov

Ilustrovaná organizácia školského stravovania má jasné segregáčnne dôsledky, ale dokazovanie vedomého segregáčného rozhodnutia riaditeľa nemusí byť vždy jednoduché. Odôvodňovanie takýchto opatrení priestorovou kapacitou alebo napríklad odôvodnenie oddeleného vzdelávania žiakov dosiahnutým prospechom alebo špecifickými vzdelávacími potrebami je bežným príkladom „neutrálnych“, či dokonca pre žiakov „prospešných“ rozhodnutí s *de facto* segregáčnými dôsledkami. Viaceré z nich uvádza nasledujúca podkapitola venovaná podporným mechanizmom vzdelávacej politiky.

5.3.4 Vymedzenie a aplikovanie podporných mechanizmov vzdelávacej politiky

Explicitný zákaz segregácie vo vzdelávaní, ktorý uvádza školský zákon, je nepochybne dôležitým krokom vpred. Sám osebe nie je však dostatočný. V súčasnosti neexistuje legislatívna a ani odbornou verejnosťou všeobecne prijímaná definícia segregácie. Pokiaľ však nebude presne vymedzená, nebudú vytvorené jednoznačné metodické pokyny a modely integrovaného vzdelávania, oddeľovanie rôznych skupín detí (vrátane rómskych) bude pretrvávajúce a bude aj naďalej legitimizované napríklad cez podporné mechanizmy zamerané na napĺňanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov.

Opatrenia zamerané na zabezpečenie prístupu k vzdelávaniu a na zlepšovanie vzdelávacích výsledkov detí z vylúčených rómskych lokalít sú podľa legislatívy zacielené na *žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Táto kategória žiakov spolu so žiakmi so zdravotným znevýhodnením a s nadanými žiakmi spoločne patria medzi *žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, pri vzdelávaní ktorých sa vyžaduje úprava „podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné pre rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“.³¹

Za sociálne znevýhodnené prostredie sa pritom považuje také prostredie dieťaťa, ktoré „vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“.³² Vymedzenie kritérií, na základe ktorých by sa dalo posúdiť, ktoré prostredie dieťaťa sa dá považovať za znevýhodňujúce a akými charakteristikami sa vyznačuje, je však pomerne nejednoznačné. Školský zákon ho definuje výlučne materiál-
nými podmienkami dieťaťa (celá rodina sa nachádza v hmotnej núdzi)³³, zatiaľ čo ďalšie

31 Školský zákon § 2 písm. i

32 Tamtiež, § 2 písm. q

33 Tamtiež, § 107 ods. 4

konceptné a strategické dokumenty³⁴ za sociálne znevýhodnené prostredie považujú rodinu dieťaťa, ktorej „sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima, v ktorej aspoň jeden z rodičov patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie, v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie, ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.)“.³⁵ Konceptia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov pridáva ešte jednu podmienku, ktorou je odlišnosť vyučovacieho jazyka školy od jazyka, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí.³⁶ Aj keď táto podmienka je mimoriadne dôležitá pre vymedzenie špecifického typu znevýhodnenia v prípade rómskych detí, Konceptia nemá vo vzťahu k školám nijakú právnu silu.

Na základe Štátneho vzdelávacieho programu sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje „sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca“³⁷, čo tvorí podľa tohto programu východisko pre jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Vzhľadom na túto skutočnosť školám vyplýva povinnosť vytvoriť pre žiakov „kvalitatívne nové prostredie, zodpovedajúce potrebám týchto detí a zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu ich efektívneho vzdelávania“.³⁸ Na plnenie tohto účelu majú školy k dispozícii viaceré typy opatrení, ktoré však okrem ich nepochybne pozitívneho prínosu môžu pri aplikácii v praxi niesť v sebe riziko vydeľovania či vyčleňovania sociálne znevýhodnených detí z formálneho vzdelávania do oddelených foriem vzdelávania.

Predprimárne vzdelávanie

Zvýšenie zaškolenosti detí z vylúčených rómskych lokalít v predškolských zariadeniach je už dlho jedným zo základných cieľov vzdelávacej politiky smerom k tejto cieľovej skupine. Na uľahčenie prístupu detí z nízkoпрíjmových rodín do materských škôl sa preto ako súčasť reformy školstva zaviedli bezplatnosť posledného roka predškolskej výchovy a prednostné prijímanie detí do materských škôl rok pred ich nástupom do základnej školy.

Na základe platnej legislatívy má výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia prebiehať v bežných triedach materských škôl alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi,³⁹ pričom materská škola môže smerom k týmto deťom uplatňovať

34 Konceptia vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.

35 Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1-Primárne vzdelávanie; s. 33.

36 Konceptia vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.

37 Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1-Primárne vzdelávanie; s. 33.

38 Tamtiež, s. 28-29

39 vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole.

viaceré podporné opatrenia (napr. vytvorenie individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu, zabezpečenie asistenta učiteľa či realizáciu programov orientovaných na zlepšenie spolupráce s rodičmi a komunitnými centrami).⁴⁰ Legislatívny zákaz zaraďovania detí do oddelenej triedy výhradne na základe ich pôvodu zo sociálne znevýhodneného prostredia⁴¹ je nepochybne veľmi pozitívnym opatrením, no rovnako ako v prípade všeobecného zákazu segregácie vo vzdelávaní, sám osebe nie je dostatočný. Ako ukazujú skúsenosti mimovládnych organizácií, vyčlenené rómske triedy, oddelené hygienické zariadenia a budovy, či dokonca neprijímanie rómskych detí do materskej školy sú v praxi naďalej pomerne rozšíreným javom.

PRÍKLAD: Segregácia rómskych detí v materskej škole

V obci v okrese Sabinov je materská škola, v ktorej bolo niekoľko nerómskych a jedna rómska trieda. Vyučovanie v rómskej triede prebiehalo len dopoludnia. V roku 2008 ju však zrušili, pretože viacero rómskych rodín odišlo za prácou do Anglicka a počet detí, ktoré v triede zostali, nepostačoval na udržanie samostatnej triedy. Rómske deti, ktoré mali aj naďalej záujem materskú školu navštevovať, však materská škola odmietla preradiť do nerómskej triedy. Rovnako prestala prijímať akékoľvek ďalšie deti z vylúčenej rómskej lokality. Rodičom odporučila počkať, pokiaľ sa „nazberá“ dostatočný počet rómskych detí na znovuotvorenie samostatnej triedy. Po tom, ako sa vo veci začala v spolupráci s rodičmi rómskych detí angažovať Poradňa pre občianske a ľudské práva, materská škola vyhovelá žiadosti rómskych rodičov a v roku 2010 prijala ich dieťa do nerómskej triedy.

Zdroj: Poradňa pre občianske a ľudské práva

Nulté ročníky

Nulté ročníky majú ako opatrenie pri zlepšovaní školskej úspešnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia dlhú tradíciu. Prvýkrát boli otestované v školskom roku 1992/3 a odvtedy sa považujú za jeden z kľúčových podporných nástrojov. Vyrovnaním nedostatočnej pripravenosti na školu majú pomáhať pri odstraňovaní začiatocného znevýhodnenia detí z málo podnetného prostredia pri ich vstupe do školy a znižovať počty detí nesprávne umiestnené do špeciálnych škôl v dôsledku ich zlyhávania v prvom ročníku.

V súčasnosti je možnosť zriaďovania nultých ročníkov zakotvená priamo v školskom zákone. Sú určené pre deti, ktoré k 1. septembru školského roka dosiahli vek 6 rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na

40 Štátny vzdelávací program ISCED 0-predprimárne vzdelávanie.

41 školský zákon § 28 ods. 9

sociálne prostredie u nich nie je predpoklad zvládnutia prvého ročníka základnej školy.⁴² V školskom roku 2009/10 nulté ročníky navštevovalo 3 129 detí na viac ako 200 školách.⁴³

Do nultého ročníka môže byť dieťa zaradené po diagnostickom posúdení školskej zrelosti a písomnom súhlase rodiča dieťaťa. Diagnostika má byť vykonávaná výhradne pedagogicko-psychologickou poradňou a na základe „sociálno-kultúrne nezávislých testov školskej spôsobilosti pre 6- až 7-ročné deti, ktoré rešpektujú špecifiká v oblasti poznania a skúseností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, predovšetkým u detí z prostredia národnostných menšín“.⁴⁴ Na diagnostiku školskej spôsobilosti sa má primárne využívať Test školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti. V prípade použitia štandardných metodík je podľa usmernenia Ministerstva školstva SR nevyhnutné interpretovať výsledky individuálne, pričom ak dieťa dosiahne podpriemerne nízke hodnoty, nemajú byť použité „na objektívne stanovení intelektovej úrovne a nie sú dostatočným kritériom na odporúčenie dieťaťa do 1. ročníka špeciálnej základnej školy“.⁴⁵ Skutočný stav zaraďovania detí do nultých ročníkov však v praxi môže vďaka vplyvu rôznych faktorov vyzeráť inak.

PRÍKLAD: Nultý ročník ako nástroj de/segregácie?

V škole v Prešovskom kraji, v ktorej približne 30 % žiakov tvoria deti zo sociálne vylúčenej rómskej lokality, sú deti na základe adresy zapisované do nultého alebo do prvého ročníka. Rómskym rodičom je pri zápise ako jeden z dokumentov predložený súhlas so zaraďením dieťaťa do nultého ročníka bez ohľadu na to, či dieťa navštevovalo predškolské zariadenie alebo nie. Viacerí rodičia sa zároveň na zápis dostavia až v prvý deň nástupu dieťaťa do školy. Vzhľadom na vyťaženosť jediného poradenského pracovníka centra pedagogicko-psychologického poradenstva v okresnom meste, ktorý vykonáva tento typ diagnostiky, je úroveň školskej spôsobilosti detí posudzovaná skupinovo a nezriedka až po niekoľkých mesiacoch dochádzky detí do nultého ročníka. Deti z vylúčenej rómskej lokality spoločne plynulo pokračujú do prvého ročníka a následne ako samostatná trieda až po ukončenie povinnej školskej dochádzky v deviatom ročníku.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko

42 školský zákon § 19 ods. 6

43 Vypočítané na základe normatívoov pre rok 2010 zverejnených Ministerstvom školstva SR (dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=827>).

44 Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základných škôl v Slovenskej republike, s. 33.

45 Metodické usmernenie č. 12/2005-R, ktorým sa upravuje postup pedagogicko-psychologických poradní pri posudzovaní školskej spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri prijímaní do 1. ročníka základnej školy čl. 3 ods. 5.

Napriek všeobecne pozitívnemu hodnoteniu nultých ročníkov zo strany odbornej verejnosti aj pedagógov v praxi efektívnosť systému nultých ročníkov a jeho vplyv na školskú úspešnosť, ako aj ďalšiu vzdelávaciu dráhu detí neboli doteraz podrobené hodnoteniu. Ako bolo ilustrované na príklade, spornosť integračného významu nultého ročníka vyvstáva najmä z hľadiska ďalšieho zaradenia detí do tried po jeho absolvovaní. Vzhľadom na to, že osnovy nultého ročníka sú nezriedka vytvorené rozložením učiva prvého ročníka do dvoch školských rokov (čím sa umožní pomalšie tempo výučby), žiaci nultého ročníka tvoria obvykle homogénnu triedu aj v prvom ročníku a následne pokračujú vo vzdelávaní v rovnakej triede počas celej dochádzky do základnej školy. Legislatíva takýto postup umožňuje, keďže otázka ďalšieho vzdelávania detí po nultom ročníku je riešená pomerne vágne⁴⁶ a jednou z legitímnych možností je zaradenie detí do tzv. špecializovanej triedy.

Protichodným opatrením k filozofii nultých ročníkov je zriaďovanie prípravných tried na špeciálnych základných školách. Prípravný ročník je určený pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (teda aj pre žiakov s ľahšími formami mentálneho postihnutia), ktorí dosiahli vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad zvládnutia prvého ročníka základnej školy pre deti so zdravotným znevýhodnením.⁴⁷ Prípravný ročník bol opakovane podrobovaný kritike expertov, ktorí s ohľadom na individualizované formy vzdelávania na špeciálnych školách poukazovali na nelogickosť akcelerácie školskej spôsobilosti v sústave týchto škôl.⁴⁸ Taktiež kritizovali veľké zastúpenie rómskych detí v týchto ročníkoch, pre ktoré je „automatickou vstupenkou“ na špeciálnu školu.⁴⁹ Hoci vláda v minulosti prijala záväzok „prehodnotiť opodstatnenosť prípravnej triedy v špeciálnej základnej škole pre mentálne postihnutých v súvislosti s prijímaním detí zo sociálne znevýhodneného prostredia“⁵⁰, do nového školského zákona ani do ďalších noriem sa zatiaľ nepremietol.

Špecializované triedy a možnosti vnútornej diferenciacie škôl

Ďalším z odporúčaných nástrojov pri vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je vytváranie tzv. špecializovaných tried. Špecializované triedy boli zavede-

46 „Po absolvovaní nultého ročníka sa určí ďalší spôsob vzdelávania žiaka berúc do úvahy výsledky odborných posúdení dosiahnutej úrovne školskej spôsobilosti.“ Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike; s. 33.

47 školský zákon § 97 ods. 3

48 Podľa prieskumu realizovaného Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove v školskom roku 2007/8 tvorili rómske deti v prípravných ročníkoch až 70 % všetkých žiakov. Kol. autorov: Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách, MPC Bratislava, 2008.

49 Napríklad Pripomienky k návrhu zákona o výchove a vzdelávaní, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2008.

50 Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike Solidarita-Integrácia-Inklúzia 2007 – 2015, s. 12.

né⁵¹ na zabezpečenie udržateľnosti programu tranzitívnych tried, ktoré boli vyskúšané v rámci projektu PHARE v rokoch 2005 a 2006. Podľa súčasne platnej vyhlášky MŠ SR môže škola vytvárať špecializované triedy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia počas celej školskej dochádzky, ak:

- po absolvovaní nultého ročníka nemajú predpoklad úspešne zvládnuť obsah vzdelávania prvého ročníka školy;
- nezvládajú obsah vzdelávania prvého ročníka školy alebo ak sa na základe psychologického vyšetrenia zistí, že žiaci nemajú predpoklady, aby úspešne zvládli obsah vzdelávania prvého ročníka;
- potrebujú kompenzačný program alebo rozvojový program;
- boli vzdelávaní v základnej škole podľa programu pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ale nepreukázalo sa u nich zdravotné postihnutie.⁵²

Žiaka do takejto triedy zaraďuje riaditeľ na návrh triedneho učiteľa alebo výchovného poradcu. Preradenie by však malo nasledovať až po vyjadrení zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a s informovaným súhlasom zákonného zástupcu žiaka. Trieda môže byť vytvorená pre 4 až 8 žiakov buď z jedného ročníka, alebo zlúčením žiakov z rôznych ročníkov. V špecializovanej triede by mal byť žiak zaradený iba počas nevyhnutnej potreby.⁵³ Vzhľadom na to, že dĺžka pobytu žiaka v tomto type triedy, ktorý by splnil limit „nevyhnutnej potreby“, nie je špecifikovaná a ani legislatívne obmedzená, existujú závažné pochybnosti, či sa opatrenie nebude využívať na legitimizáciu trvalého vyčleňovania rómskych detí do oddelených tried.

PRÍKLAD: Segregácia detí do špecializovaných tried

Pre vysoký počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vytvárame špecializované triedy. Trieda s označením A je zameraná na rozšírené vyučovanie predmetov podľa požiadaviek rodičov (v súčasnosti s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov), triedy s označením B sú triedy špeciálne a triedy označené C sú triedy so zameraním na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. (...) Do tried B sú zaraďované deti na základe záverov psychologického a špeciálno-pedagogického vyšetrenia. Do tried C zaraďujeme žiakov na základe vlastnej pedagogickej diagnostiky realizovanej pedagógmi školy.

Zdroj: Člověk v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Prešov

51 Smernica Ministerstva školstva SR č. 11/2006-R.

52 Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 380/2008 Z. z. o základnej škole § 13.

53 Tamtiež, ods. 3 a 4

Ďalším „podporným“ nástrojom sú triedy s „alternatívnymi učebnými osnovami, ktoré môže škola vytvoriť pri prispôsobovaní obsahu výučby rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (redukcia obsahu, praktickejšia orientácia, učenie zážitkovou metódou, alternatívne formy vzdelávania – animácia)“.⁵⁴ Niektoré školy sa týmto smerom už začali uberať.

PRÍKLAD: Následky možnosti redukcie osnov na vznik oddelených tried s odlišným obsahom vzdelávania

Podľa zloženia žiakov školy sme sa rozhodli pre dva varianty:

- *Variant A je zameraný na výučbu cudzích jazykov od 1. ročníka a výpočtovú techniku.*
- *Variant B je zameraný na pracovné vyučovanie a výtvarnú výchovu.*

Zdroj: Člověk v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Vranov nad Topľou

Takýto prístup otvára hypotetickú možnosť znižovania kvality vzdelávania rómskych detí. Hoci vládne dokumenty hovoria o potrebe „prijat' opatrenia, ktoré zabránia zneužitiu takýchto osnov na vytváranie segregovaných tried“⁵⁵, bližšie tieto opatrenia nešpecifikujú a nestanovujú ani mechanizmy zamerané na kontrolu ich možného zneužívania.

Špeciálne školstvo

Špeciálne školy majú na Slovensku dlhú tradíciu.⁵⁶ Filozofiou oddelených foriem vzdelávania bolo poskytnúť deťom špecializovanú starostlivosť, ktorá je kvalitatívne odlišná od výchovy a vzdelávania „bežných“ detí a umožňuje ich lepšiu stimuláciu a ďalší rozvoj. Napríklad pre deti s mentálnym postihnutím boli vyvinuté stimulačné programy, učebné pomôcky, učebnice a samostatné vzdelávacie programy pre rôznu hĺbku postihnutia, ktoré majú byť aplikované odborne pripraveným špeciálnym pedagógom.

S vývojom poznatkov v oblasti pedagogiky sa však postupne preukázalo, že napriek nespochybniteľným pozitívnym dosahom oddelené vzdelávanie v špeciálnych školách nepriaznivo vplyva na rozvoj sociálnych vzťahov, kompetencií a sociálneho kapitálu detí, čo následne sťažuje ich začlenenie sa do spoločnosti. Od roku 1990 sa preto začala postupne

54 Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, s. 35.

55 Tamtiež

56 Tradícia siaha až do roku 1929, keď bol prijatý zákon o pomocných školách. Ustanovil možnosť zriaďovať pri ľudových školách pomocné triedy, ako aj samostatné školy pre „deti málo nadané“. Od tohto momentu sa systém špeciálneho školstva ďalej rozvíjal nielen čo do počtu kapacít, ale vnútorne sa diferencoval (vznikali školy a triedy pre rôzne typy znevýhodnenia – napr. sluchové, zrakové, mentálne) a rozširoval aj na stredné vzdelávanie.

vytvárať a zavádzať možnosť individuálnej integrácie detí so špeciálnymi potrebami do materských, základných a stredných škôl bežného typu. Postupné znižovanie počtov detí v špeciálnych školách a integrácia detí s ľahšími formami postihnutia do štandardných škôl je cieľom takmer všetkých koncepčných materiálov v oblasti vzdelávania za posledných desať rokov.⁵⁷

Napriek deklarovaným snahám je však realita systému špeciálneho vzdelávania odlišná. Hoci v dôsledku demografického vývoja počet detí plniacich povinnú školskú dochádzku z roka na rok výrazne klesá, počet detí vo fyzicky oddelených formách špeciálneho vzdelávania (v špeciálnych triedach a v špeciálnych školách) ostáva naďalej na približne rovnakej úrovni.

Vývoj počtu špeciálnych tried (v základných a špeciálnych školách) a počtu žiakov v nich v porovnaní s počtom tried a žiakov v štandardnom vzdelávaní

Rok	Počet špeciálnych tried*	Počet žiakov v špeciálnych triedach*	Počet štandardných tried	Počet žiakov v štandardných triedach
1989	2 073	24 388	27 533	724 248
1993	2 325	22 269	28 518	690 189
1997	2 469	22 223	28 432	645 941
2001	2 739	24 377	28 539	626 645
2005	2 728	23 741	25 172	534 147
2009	2 973	26 021	23 541	448 371

* Údaje sú bez tried a žiakov, ktorí sa vzdelávajú v tzv. variante B a C (stredné a ťažké mentálne postihnutie)

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva

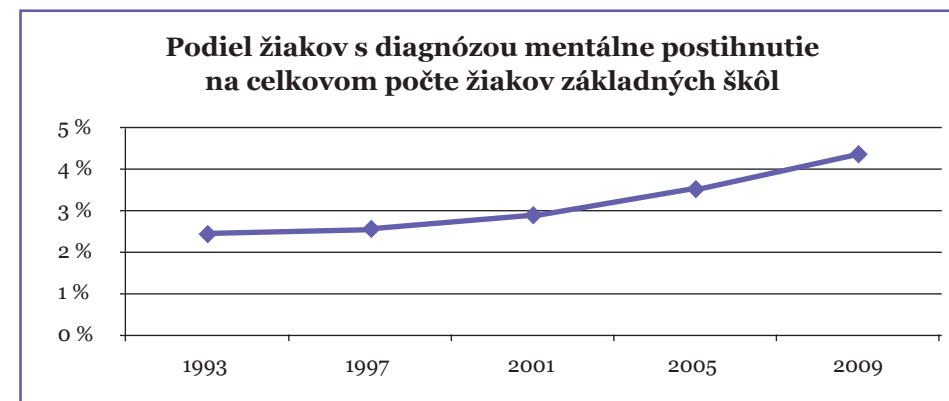
Ešte výraznejšie sa táto tendencia prejavuje v prípade vzdelávania detí s mentálnym postihnutím, keď napriek poklesom populačných ročníkov sa počet detí vzdelávaných podľa vzdelávacích programov a osnov pre žiakov s mentálnym postihnutím zvyšuje.

57 Napríklad Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt MILÉNIUM), Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, Národný program reforiem Slovenskej republiky na roky 2006 – 2008.

Rok	Počet všetkých žiakov v základnom vzdelávaní	Počet žiakov s diagnózou mentálne postihnutie	Podiel žiakov s diagnózou mentálne postihnutie na celkovom počte žiakov
1993	713 129	17 218	2,41 %
1997	669 274	16 974	2,54 %
2001	652 316	18 785	2,88 %
2005	560 369	19 737	3,52 %
2009	478 690	20 943	4,38 %

Vypočítané na základe údajov poskytnutých Ústavom informácií a prognóz školstva

Odborná psychologická literatúra v prípade výskytu mentálneho postihnutia zhodne uvádza jeho výskyt v rôznych typoch populácií na úrovni približne 2 % (výskumne zistené hodnoty výskytu mentálnej retardácie sa pohybujú medzi 1,5 až 3 %). Keby sme predpokladali, že diagnostika detí prebieha bezchybne, údaj o rastúcom počte detí s mentálnym postihnutím a takmer zdvojnásobenie jeho prevalencie v priebehu posledných 15 rokov by bol skutočne alarmujúci a vyžadoval by si urgentnú reakciu zo strany tvorcov politiky aj odbornej verejnosti.



Vypočítané na základe údajov, poskytnutých Ústavom informácií a prognóz školstva

V súlade s aplikovanou „ľudovou“ teóriou racionálneho rozhodovania sa však domnievame, že tento jav je možné vysvetliť pomerne prozaicky a bez toho, aby sme museli siahnuť po katastrofických scenároch rapídneho znižovania inteligencie slovenskej populácie. Údaje podľa nás poukazujú na tendenciu špeciálneho školstva „naplniť“ existujúce kapacity, ktorá je nezriedka v rozpore k deklarovaným integračným cieľom štátnej politiky. Zároveň tiež poukazujú na také nastavenie školského systému, ktoré z vyčleňovania detí (špecificky rómskych) do systému špeciálneho vzdelávania robí racionálne výhodnú alternatívu.

Mnohé výskumné zistenia opakovane potvrdzujú, že v špeciálnych triedach na základných školách a v špeciálnych školách pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím tvoria rómske deti viac ako polovicu všetkých žiakov, pričom toto percento niekoľkonásobne prevyšuje zastúpenie Rómov v celkovej populácii. Podľa výskumu Rómskeho vzdelávacieho fondu v školskom roku 2008/9 tvorili Rómovia približne 60 % detí v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku.⁵⁸ V prípade špeciálnych tried na základných školách podiel rómskych detí dosiahol dokonca 85 %. Obdobné výsledky priniesol aj prieskum o postavení žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách realizovaný Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove v roku 2007. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia tvorili 56,6 % zo všetkých žiakov špeciálnych škôl, pričom najväčšie zastúpenie mali v Prešovskom (77 %) a Košickom kraji (75 %), teda krajoch s najväčším počtom vylúčených rómskych lokalít.⁵⁹ Najvyššie zastúpenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia bolo zaznamenané v prípravnom ročníku špeciálnych škôl (až 70 %), čo len potvrdzuje už spomínané obavy o jeho segregáčnych dôsledkoch.

PRÍKLAD: Segregácia rómskych detí do špeciálnych tried

Z celkového počtu žiakov školy jedna tretina pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, preto sme týchto žiakov na základe špeciálno-pedagogického vyšetrenia zaradili do špeciálnych tried. Sú vzdelávaní podľa osnov špeciálnej školy, majú zabezpečený individuálny prístup, vzdelávajú ich učitelia s kvalifikáciou špeciálny pedagóg. Majú zabezpečenú teplú stravu, preto im ponúkame celodenné vzdelávanie.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Sabinov

Keď spojíme oba štatistické údaje o zvyšujúcom sa podiele detí s diagnózou mentálnej retardácie v systéme vzdelávania a súčasne vysokom zastúpení rómskych detí v tomto type špeciálnych škôl a tried, s vysokou mierou pravdepodobnosti môžeme konštatovať, že vyčleňovanie rómskych detí do špeciálneho vzdelávania je pre bežné aj špeciálne školy racionálnym riešením, keďže prináša viac benefitov ako rizík.

Jednou z možných príčin, ktorá spôsobuje reprodukovanie tohto typu segregácie, je v prípade špeciálnych škôl už spomínaná snaha naplniť existujúce kapacity. Rozhodnutie o redukcii počtu tried je nepochybne spojené so znížením počtu finančných prostriedkov a následne nevyhnutnosťou znižovania počtu pedagogických pracovníkov. Iniciatíva riaditeľa školy

58 KRIEGLEROVÁ, E.: Škola ako geto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Budapešť : Roma Education Fund, 2009, s. 8.

59 Kol. autorov: Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách. MPC Bratislava – alokované pracovisko Prešov, 2008, s. 7.

prijímať menej žiakov môže naraziť na odpor pedagogického zboru aj rady školy, ktorá má priamy dosah na zotrvávanie riaditeľa vo funkcii. Vedenie špeciálnych škôl je tiež nezriedka (a nie neoprávnene) presvedčené, že v ich škole sa deťom z vylúčených rómskych lokalít dostáva nepomerne viac a kvalitnejšej starostlivosti, ako by to bolo v prípade vzdelávania v bežnej škole. Špeciálni pedagógovia pôsobiaci na „rómskych“ špeciálnych školách sú zväčša veľmi motivovaní k práci s týmito deťmi, čo sa pozitívne odráža na ich odbornosti a prejavuje aj v celkovej atmosfére školy. Odlišný prístup pedagógov, väčšia otvorenosť školy smerom k rodičom, lepšie vzdelávacie výsledky detí spôsobené nižšími nárokmi, množstvo mimoškolských aktivít s prvkami rómskej kultúry zasa predstavujú motivátory pre rodičov rómskych detí súhlasiť, či dokonca iniciatívne požadovať zápis dieťaťa do špeciálnej školy. Dlhodobé fixovanie segregácie do špeciálneho školstva prispieva k vytváraniu „tradície“, v ktorej jednu školu navštevujú viaceré generácie tej istej rodiny a jej členov nezriedka vzdelávajú tí istí pedagógovia.

K udržiavaniu, či dokonca prehlbovaniu segregácie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní prispievajú nepochybne aj bežné základné školy, ktoré najmä v regiónoch s vyšším zastúpením rómskych žiakov využívajú možnosť zriaďovania špeciálnych tried. Dôvody, ktoré školy vedú k zavedeniu tohto opatrenia, sú komplexné, ale môžeme konštatovať, že veľmi významnú úlohu medzi nimi zohráva nastavenie systému financovania školstva (takmer dvojnásobný objem finančných prostriedkov ročne na žiaka vzdelávaného v špeciálnej triede), ktorému sa budeme ešte venovať. V prípade bežných škôl však do popredia môže vystupovať aj strach z odlivu nerómskych žiakov, či už v dôsledku predsudkov ich rodičov alebo v dôsledku znižovania celkových vzdelávacích výsledkov školy. Hrozba uplatnenia práva rodičov na voľbu školy môže vedenie školy motivovať k vyčleneniu väčšiny alebo všetkých rómskych detí do špeciálnych tried, v ktorých sú nezriedka vzdelávaní žiaci viacerých ročníkov súčasne.⁶⁰ Na mieste je však spomenúť aj skutočnosť, že v súčasnosti školy nemajú k dispozícii nijakú alternatívu v podobe metód či postupov, ktoré by mohli aplikovať, keby sa chceli vydať cestou inkluzívneho vzdelávania.

PRÍKLAD: Segregácia do špeciálnej triedy za účelom zlepšovania vzdelávacích výsledkov školy

Výchovno-vzdelávacie výsledky školy sú ovplyvňované sociálnou skladbou žiactva. Hlavnou príčinou neprospechu sú Rómovia. Z tohto dôvodu sme začali s integráciou detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a následným otvorením triedy pre tieto deti. Vnímame to pozitívne, pretože sa nám znížil počet neprosievajúcich detí.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko, Školský vzdelávací program základnej školy v okrese Revúca

60 Extrémnym prípadom, ktorý uplatnila jedna základná škola v okrese Prešov, je združenie všetkých rómskych detí od prvého do deviateho ročníka do spoločnej špeciálnej triedy.

Mechanizmy, ktoré umožňujú segregáciu do špeciálneho školstva napriek koncepčným a legislatívnym záväzkom integrovať rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia do štandardného formálneho vzdelávania, sú bližšie opísané v kapitolách zameraných na diagnostiku a kontrolné mechanizmy školského systému. V tejto časti sa venujeme opačnému postupu – novej reintegrácii detí zo špeciálnych škôl a tried do štandardného vzdelávania.

Hoci v minulosti bola stanovená dvojročná periodicita na opakované kontrolné testovanie detí počas školskej dochádzky zamerané na overenie správnosti diagnostiky, ktoré umožňovalo reintegráciu zo špeciálnych škôl v prípade nesprávne stanovenej vstupnej diagnózy, v súčasnosti lehota na vykonávanie tohto testovania nie je nijako určená.⁶¹ Zároveň aj v prípade potvrdenia nesprávnosti záverov diagnostiky je reintegrácia pomerne zriedkavým javom,⁶² ktorý naráža na viaceré bariéry (napr. výrazné rozdiely v osnovách, neprítomnosť špeciálnych pedagógov v škole, kam sa má dieťa reintegrovať). Pre mnohé deti, ktoré raz vstúpia do špeciálneho vzdelávania, je teda cesta do štandardného systému nepriechodná. Zaradenie do systému špeciálneho školstva má pre ne ďalekosiahle následky na vzdelávaciu aj neskoršiu pracovnú dráhu.

PRÍKLAD: Dôsledky segregácie do systému špeciálneho vzdelávania

Janko pochádza z vylúčenej rómskej lokality v malej obci v Prešovskom kraji. V súčasnosti navštevuje deviaty ročník základnej školy. Obaja rodičia sú nezamestnaní a rodina sa nachádza v hmotnej núdzi, vo vzdelávaní ho však podporuje a chce, aby po skončení ZŠ pokračoval v štúdiu na strednej škole. Janko je veľmi aktívny, zapája sa do väčšiny aktivít školy a komunitného centra. V tomto školskom roku získal 2. miesto v školskom kole olympiády z dejepisu a cenu poroty na súťaži Hviezdoslavov Kubín v recitácii. Zúčastňuje sa celoročného programu kariérneho poradenstva realizovaného komunitným centrom a je účastníkom vzdelávacieho programu street-law pre rómske deti z vylúčených lokalít. Po skončení základnej školy by chcel pokračovať v štúdiu v odbore montér suchých stavieb na SOŠ v blízkom okresnom meste.

Keďže je však Janko žiakom špeciálnej triedy, výchovná poradkyňa ho informovala, že nemá nijakú možnosť ďalej pokračovať v štúdiu. Na základe intervencie kariérnej poradkyne sa Janko prihlásil na dvojročný odbor pomocný záhradník, pre ktorý by však musel ako jediný z okolitých obcí bývať v internáte vo vzdialenom krajskom meste. Napriek podpore Jankovho vzdelávania rodina v súčasnosti nemá prostriedky na pokrytie všetkých nákladov spojených so štúdiom a pobytom v internáte. Ak sa

61 Napríklad vyhláška MŠ SR č. 322/2008 o špeciálnych školách, vyhláška MŠ SR č. 325/2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

62 Podľa odhadov Rómskeho vzdelávacieho fondu v školskom roku 2008/9 bolo reintegrovaných menej ako 150 rómskych žiakov zo špeciálnych škôl, čo pri ich počte v tomto type vzdelávania predstavuje približne 1 %.

komunitnému centru nepodarí zabezpečiť zdroje na finančnú a osobnú podporu Janka, od septembra sa s najväčšou pravdepodobnosťou zaregistruje ako nezamestnaný na Úrade práce, sociálnych vecí a rodiny bez reálnej možnosti získať v okrese s 21 % nezamestnanosťou legálnu prácu.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko, kazuistika klienta jedného z komunitných centier

5.3.5 Vymedzenie a aplikovanie systému financovania škôl

Teraz by sme chceli poukázať na to, ako aplikácia normatívneho systému financovania školstva v jeho súčasnej podobe prispieva k reprodukovaniu a prehľbovaniu segregácie a, naopak, nemotivuje školy k prijímaniu inkluzívnych opatrení. Hoci školská legislatíva priznáva všetkým deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, medzi ktoré patrí aj veľká časť rómskych detí zo sociálne vylúčených lokalít, rovnaké právo na ich napĺňanie, do systému financovania sa tento záväzok nepremieta. Zatiaľ čo pre deti so zdravotným znevýhodnením a pre nadaných žiakov MŠ SR stanovuje koeficienty násobku základného normatívu samostatným nariadením vlády⁶³ (spoločne s ostatnými koeficientmi), v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia suma príspevku nie je fixná a garantovaná, ale vyratúva sa každoročne na základe ostatných výdavkov v rozpočtovej kapitole MŠ SR. Inými slovami, na žiakov zo SZP sa prerozdeľujú iba prostriedky, ktoré sa zvýšia po rozdelení financií podľa normatívu a fixne stanovených koeficientov. Navyše, hoci základný príspevok na žiaka a následné zvýšené normatívy pre ostatné kategórie detí so špeciálnymi potrebami medziročne rastú,⁶⁴ príspevok pre školy vzdelávajúce žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ostáva na rovnakej úrovni. V prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov s nadaním môže škola požiadať aj o dodatočný príspevok na tzv. financovanie špecifik (náklady na dopravu a pedagogických asistentov), čo v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je možné. Záväzky Ministerstva školstva SR a ďalších štátnych inštitúcií podporiť napĺňanie špecifických vzdelávacích potrieb detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vyznievajú rozpačito najmä pri porovnaní konkrétnej výšky príspevku na vzdelávanie jednotlivých kategórií žiakov.

63 Nariadenie vlády SR č. 598/2009 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v znení nariadenia.

64 Pri porovnaní rokov 2009 a 2010 normatívny príspevok vzrástol o približne 200,- eur na rok na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Výška normatífov pre bežné základné školy na rok 2010 (vrátane žiakov vzdelávaných v špeciálnych triedach a individuálne integrovaných žiakov)⁶⁵

	Výška ročného normatívu na žiaka (€)	Miera navýšenia základného normatívu (€)
Bežný žiak	1 069,24 – 1 113,92	–
Žiak s ľahkým mentálnym postihnutím, poruchou správania, aktivity a pozornosti alebo učenia (koeficient: 1,93)	2 063,633 – 2 149,866	994,39
Žiak so všeobecným intelektovým nadaním (koeficient: 1,50)	1 603,86 – 1 670,88	534,62
Žiak so všeobecným intelektovým nadaním (koeficient: 1,50)	1 159,24 – 1 203,92	90,00

Systém normatívneho financovania škôl a následné odstupňovanie výšky príspevkov podľa typov špeciálnych potrieb žiakov má priamy dosah na prístup škôl k deťom z vylúčených rómskych lokalít a spôsoby vzdelávania, ktoré školy v ich prípade volia.

Keďže rozpočet konkrétnej školy je primárne určovaný počtom žiakov, vytvára sa na školy tlak na udržanie čo najväčšieho počtu. Vo vzťahu k rómskym deťom sa táto snaha prejavuje dvojako. Na jednej strane sa vzhľadom na demografický vývoj stávajú pre bežné aj špeciálne školy „lukratívne“. V prípade ich privysokiej koncentrácie sa však pre školu stávajú ohrozením, keďže môžu spôsobiť odliv nerómskych žiakov premietnutý do celkového poklesu žiakov v škole. Vyčleňovanie rómskych detí do oddelených tried sa v týchto prípadoch javí ako jedna z najracionálnejších možností. Pri porovnaní nastavenia výšky normatívnych príspevkov a vzhľadom na opísané nedostatky pri diagnostike detí pochádzajúcich zo znevýhodneného a inojazyčného prostredia je preto častou stratégiou školy zaradenie detí do samostatnej špeciálnej triedy. Takýmto rozhodnutím škola nepríde ani o žiakov, ani o finančné prostriedky.

⁶⁵ Vypočítané na základe normatífov pre rok 2010 zverejnených MŠ SR (dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=827>) a na základe nariadenia vlády SR č. 598/2009 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia.

PRÍKLAD: Dôsledky nastavenia systému financovania škôl na segregáciu prax

Riaditeľ spádovej základnej školy v Prešovskom kraji, v ktorej približne polovicu žiakov tvoria deti zo sociálne vylúčených vidieckych lokalít, vydal pred koncom školského roku triednym učiteľom pokyn „dať vyšetrit“ minimálne dve rómske deti z každej triedy, aby sa na nasledujúci školský rok zabezpečil dostatok finančných prostriedkov na prevádzku školy. V prípade, že by sa tak nestalo, musel by podľa vlastných slov pristúpiť k zredukovaniu počtu pedagogických pracovníkov školy.

Zdroj: Človek v tísni – pobočka Slovensko

Nastavenie financovania školstva nepôsobí pre školy motivujúco v prospech desegregácie, keďže príspevky sú školám poskytované paušálne, bez ohľadu na ich integračné či segregáčne snahy a bez ohľadu na stupeň vzdelania, ktorý deti na škole dosiahnu.

Aj napriek skutočnosti, že materské školy sú zo zákona zaradené medzi školy, ich financovanie nie je zabezpečené z rozpočtovej kapitoly ministerstva (ako v prípade základných škôl), ale realizuje sa z výnosov dane z príjmov poskytnutých územnej samospráve. Materské školy však dostávajú špeciálny príspevok na čiastočnú úhradu nákladov na výchovu a vzdelávanie detí, ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. V prípade vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia však na rozdiel od základných škôl nijaký príspevok nedostávajú. Nedostatočné finančné kapacity materských škôl nezriedka vyúsťujú do rozhodnutia zriaďovateľa neprijímať deti z vylúčených rómskych lokalít, pretože obec prednostne zabezpečuje predškolskú starostlivosť o deti zamestnaných rodičov.

5.3.6 Vybrané podporné mechanizmy sociálnej politiky

Sociálna politika presahuje do oblasti vzdelávania detí z vylúčených rómskych lokalít najmä v dvoch oblastiach. Prvou z nich sú cieľené nástroje zamerané na podporu vzdelávania detí z nízko príjmových rodín, medzi ktoré patrí veľká časť detí z vylúčených osád:

- poskytovanie dotácií na stravu a školské potreby pre deti v hmotnej núdzi, ktoré navštevujú základné a materské školy,⁶⁶
- poskytovanie dávky v hmotnej núdzi na účely zabezpečenia základných životných podmienok a pomoci v hmotnej núdzi pre dieťa, ktoré plní povinnú školskú dochádzku,⁶⁷
- výkon osobitného príjemcu prídavku na dieťa v prípade, ak dieťa zanedbáva plnenie povinnej školskej dochádzky.⁶⁸

⁶⁶ Výnos MPSVaR SR č. 29775/2007- II/1 o poskytovaní dotácií v pôsobnosti MPSVaR SR; dotáciu na školské potreby je možné v materských školách poskytnúť iba deťom v prípravnom ročníku.

⁶⁷ zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov

⁶⁸ zákon č. 600/2003 Z. z. o prídavku na dieťa a o zmene a doplnení zákona č. 461/2003 Z. z. o sociálnom poistení

Napriek tomu, že o adekvátnosti nastavenia systému opatrení sociálnej politiky je možné polemizovať, nemajú priamy vplyv na (de)segregáciu rómskych detí vo vzdelávaní. Opísané prípady segregáčnej praxe na školách po rozšírení počtu stravníkov v školských jedálňach (napr. poskytovanie stravy deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia vo forme suchých balíčkov, obedov odlišnej kvality či v oddelených jedálenských priestoroch) nemožno jednoznačne pripísať na vrub dotáciám zo strany štátu. Reflektujú viac existujúce tendencie škôl, ktoré by sa pravdepodobne vyskytovali za každých okolností.

Druhou rovinou vplyvu sociálnej politiky na oblasť vzdelávania je prevzatie kritéria materiálnych podmienok rodiny ako definičného znaku skupiny žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do školského zákona. Hoci si uvedomujeme požiadavku jednoznačnej metodológie určovania kategórií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, kritérium hmotnej núdze, ako je zadané v školskom zákone, nemusí priamo korešpondovať so stavom vzdelávacích potrieb žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Zároveň je v rozpore s ďalšími dokumentmi nižšej úrovne, ktoré obsahujú rozšírenejšiu definíciu.⁶⁹ Zjednodušovanie diagnostických postupov v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do podoby zoznamu rodín, ktoré sú poberateľmi dávok v hmotnej núdzi nielen sponchýňuje schopnosť školského systému reagovať na špecifické výchovno-vzdelávacie potreby týchto detí, ale uľahčuje segregáčne stratégie, ktoré je možné naplánovať a realizovať bez toho, aby dieťa bolo podrobené akejkoľvek odbornej diagnostike.

Systém štipendií

Od roku 2004 (na špeciálnych školách od roku 2006) poskytovalo Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR štipendiá deťom z rodín v hmotnej núdzi. Štipendiá boli poskytované za účelom motivácie detí k návšteve školy a zlepšenia ich vzdelávacích výsledkov, pričom výška príspevku sa odvodzovala od priemerného prospechu a jeho zlepšenia počas školského roku. Ďalšími podmienkami na vyplácanie štipendia bolo plnenie povinnej školskej dochádzky, neopakovanie ročníka a známka zo správania nesmela byť znížená o viac ako jeden stupeň.

Poskytovanie motivačných štipendií v rovnakej výške a za rovnakých podmienok na bežných školách a na špeciálnych školách bolo kritizované mnohými expertmi z mimovládnych organizácií, ale aj zo škôl a poradenských zariadení. Boli zaznamenané prípady jeho priameho motivačného efektu na rodičov umiestňovať deti do špeciálnych škôl, keďže tam deti ľahšie dosahovali prospech, ktorý ich oprávňoval na poberanie vyšších štipendií.

S účinnosťou od 1. 1. 2009 sa toto opatrenie zmenilo, pričom príspevok nemá viac charakter motivačného štipendia, ale príspevku k všeobecnej dávke v hmotnej núdzi.⁷⁰

69 Pozri podkapitolu 3.4

70 zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Patrí všetkým rodičom detí poberajúcim príspevok v hmotnej núdzi, ak si ich dieťa plní povinnú školskú dochádzku. Jeho výška tak už nie je odstupňovaná, ale rodinám je poskytovaná paušálna suma na zabezpečenie základných životných podmienok.

Výhodou takto postaveného opatrenia je eliminovanie jedného z dôvodov neopodstatneného umiestňovania detí do špeciálnych škôl ich rodičmi. Na druhej strane, keby sa dôsledne dodržiavali diagnostické postupy a legislatívne stanovený proces preraďovania detí do špeciálnych škôl, nemohlo by dieťa navštevovať špeciálnu školu z iného dôvodu (napr. poskytovanie štipendií, individuálnejší prístup, dostupnosť školy, ľahšie učivo), než je zdravotné znevýhodnenie.

Ďalším typom priamo vyplácaných príspevkov deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia sú štipendiá pre žiakov stredných škôl, ktoré sú na rozdiel od už menovaných poskytované zo zdrojov Ministerstva školstva SR. Štipendium sa poskytuje žiakom z rodín v hmotnej núdzi⁷¹ a je odstupňované podľa prospechu žiaka.⁷² Hoci štipendium nepochybne zlepšuje prístup k strednému vzdelávaniu pre mnoho detí, ktoré by si ho inak z finančných dôvodov nemohli dovoliť, na základe skúseností z praxe sa domnievame, že prináša so sebou skrytý segregáčny dosah. Štipendium sa totiž poskytuje v rovnakej výške bez ohľadu na typ a náročnosť strednej školy, ktorú dieťa navštevuje. Rovnako ako to bolo v minulosti v prípade štipendií na základných školách, tak nepriamo motivuje deti z nízkopríjmových skupín (medzi ktoré patria aj rómske deti z vylúčených lokalít) smerovať na menej náročné študijné odbory, kde majú šancu získať väčšiu podporu. V mnohých prípadoch pritom nejde o (často pripisovanú) vypočítavosť, ale o existenčnú nevyhnutnosť. Z pohľadu rodičov je teda racionálnym rozhodnutím zohľadniť aktuálne zisky a straty a následne prehlásiť dieťa z maturitného na výučný študijný odbor. Nastavenie systému štipendií podľa nášho názoru prispieva k vysokej koncentrácii rómskych detí v študijných odboroch, na ktorých sa dosahuje nižší stupeň vzdelania.

5.4 Segregovať či desegregovať: rozhodnutie o výbere vzdelávacej stratégie školy

V úvode kapitoly sme postulovali predpoklad o racionálnom rozhodovaní kľúčového aktéra – riaditeľa školy – pri prijímaní rozhodnutia o oddeľovaní či začleňovaní rómskych detí do štandardného vzdelávania. Zároveň sme konštatovali, že „racionálnosť“ rozhodovania nie je normatívna, t. j. nepredpokladá automaticky výber najmorálnejšej alternatívy, ale tej voľby, ktorá v najväčšej možnej miere minimalizuje náklady alebo riziká a maximalizuje zisky pri napĺňaní cieľa a poslania školy. Relativizáciu, ktorej sme sa tak možno dopustili

71 Bližšie podmienky sú definované v § 149 ods. 1 školského zákona.

72 Výška štipendia je odvodená od aktuálne platných súm životného minima, v školskom roku 2009/10 sa pohybovala v rozpätí od 40,83 eura pri prospechu do 2,0 a do 20,42 eura pri prospechu do 3,5.

v predchádzajúcich častiach, opustíme pri postulovaní základného cieľa školy, ktorým by podľa nás malo byť **poskytovanie čo najkvalitnejšieho vzdelávania pre všetky deti v škole pri dosiahnutí maximálnej finančnej a organizačnej udržateľnosti jej fungovania**.

Napĺňanie tohto cieľa je z hľadiska (de)segregácie možné viacerými spôsobmi. Voľba jednej z alternatív pritom prebieha podľa hypotetickej schémy: existujúce pravidlá a nástroje → alternatívny riešeni → hodnotenie alternatív → rozhodnutie.

Za základné alternatívy rozhodovacieho procesu budeme vzhľadom na zameranie publikácie považovať **segregáciu** (či už do systému špeciálneho školstva alebo v rámci štandardného školstva) v protiklade k **desegregácii**, ktorá je v našom prípade synonymom inklúzie rómskych detí do štandardného vzdelávania⁷³ (do spoločných tried s ostatnými žiakmi). Na základe súčasného nastavenia systému regulácie a riadenia školstva za rozhodujúce faktory pre posudzovanie oboch alternatív považujeme:

1. Nároky a dosahy (de)segregácie na finančné zdroje:

- výška normatívnych príspevkov na jednotlivé kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- udržanie stabilného financovania (vzhľadom na súčasné nastavenie normatívneho financovania predovšetkým udržanie stabilného a vysokého počtu žiakov v škole),
- možnosť získať dodatočné finančné prostriedky (napr. na financovanie špecifik, získanie zdrojov zo štrukturálnych fondov).

2. Nároky a dosahy (de)segregácie na ľudské zdroje:

- dostatočný počet a adekvátne kvalifikácia pedagogického zboru,
- podpora pedagógov pre zvolenú alternatívu,
- dostupnosť metodologických nástrojov, ktoré môže škola a pedagógovia pri realizácii zvolenej alternatívy využiť; dostupnosť externej podpory na realizáciu alternatívy.

3. Podpora (de)segregácie zo strany kľúčových aktérov:

- opora v strategických materiáloch rôznych úrovní,
- pozitívny vplyv na výsledky externého a interného hodnotenia školy (vzdelávacie výsledky žiakov, výsledky v celoslovenskom testovaní, dosah na dochádzku žiakov),

⁷³ Inkluzívne vzdelávanie namiesto pojmu integrácia používame zámerne z viacerých dôvodov. Jednak ho považujeme za vhodnejší a od integrácie kvalitatívne odlišný spôsob vzdelávania. Druhým dôvodom je, že vzhľadom na existujúcu legislatívu a metodické pokyny sa vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nepovažuje za integráciu ako v prípade vzdelávania ostatných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. (Pozri napr. Školská integrácia žiakov so ŠVVP a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ: Interný materiál Štátnej školskej inšpekcie, 2009.)

- udržanie alebo zvýšenie konkurencieschopnosti školy (špecializácia tried, možnosť preukázať sa mimoriadnymi výsledkami),
- podpora zriaďovateľa a školskej samosprávy,
- podpora rodičov a komunity.

Všetky spomínané faktory vychádzajú z existujúcej regulácie školského systému, a preto zásadne ovplyvňujú fungovanie všetkých škôl, pričom riaditelia a zriaďovatelia škôl ich musia pri svojom rozhodovaní nevyhnutne brať do úvahy. Nemožno však predpokladať, že ich rozhodovanie je primárne motivované uvedeným výberom medzi segregáčnymi alebo desegregačnými (inkluzívnymi) následkami svojich rozhodnutí. Ich skúmanie dokonca vôbec nemusí patriť medzi kritériá rozhodovania. Napriek tomu však každé rozhodnutie môže mať segregáčne alebo, naopak, inkluzívne následky a celková regulácia školského systému na to vytvára podmienky. To, či tieto podmienky motivujú viac k segregácii alebo desegregácii, ukazuje tabuľka.

Porovnanie stratégií de/segregácie z perspektívy riadenia školy

	Segregované vzdelávanie	Desegregácia/inkluzívne vzdelávanie
Legislatíva	<i>Explicitný zákaz segregácie, ale možnosť vytvárania rôznych typov oddeleného vzdelávania (špeciálne triedy, špecializované triedy, nulté ročníky, triedy s alternatívnymi učebnými osnovami)</i>	<i>Desegregačné/inkluzívne programy nie sú definované a nemajú oporu v legislatíve ani metodických materiáloch.</i>
Financie	<i>V prípade oddeľovania detí do systému špeciálnych tried výška príspevku max. 2 149,86 eur/žiak/rok a možnosť získať dodatočné príspevky na financovanie špecifik. Šanca na získanie zdrojov z dotácií MŠ SR a zo štrukturálnych fondov.</i>	<i>Výška príspevku max. 1 203,92 eur/žiak/rok. Šanca na získanie zdrojov z dotácií MŠ SR a zo štrukturálnych fondov.</i>

Kvalifikácia a motivácia pedagógov	<i>Explicitný zákaz segregácie, ale možnosť vytvárania rôznych typov oddeleného vzdelávania (špeciálne triedy, špecializované triedy, nulté ročníky, triedy s alternatívnymi učebnými osnovami)</i>	<i>Desegregačné/inkluzívne programy nie sú definované a nemajú oporu v legislatíve ani metodických materiáloch.</i>
Dostupnosť metodologických nástrojov a externej podpory	<i>V prípade oddeľovania detí do systému špeciálnych tried výška príspevku max. 2 149,86 eur/žiak/rok a možnosť získať dodatočné príspevky na financovanie špecifik. Šanca na získanie zdrojov z dotácií MŠ SR a zo štrukturálnych fondov.</i>	<i>Výška príspevku max. 1 203,92 eur/žiak/rok. Šanca na získanie zdrojov z dotácií MŠ SR a zo štrukturálnych fondov.</i>
Opora v strategických materiáloch	<i>Neproporcionálne vysoký počet rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní a ich oddeľovanie do samostatných tried sa ako segregácia neoznačuje v žiadnom dokumente okrem PHSR Prešovského samosprávneho kraja.</i>	<i>Zníženie počtu detí v špeciálnom vzdelávaní je dlhodobý cieľ viacerých koncepcných materiálov, ktoré však nemajú záväzný charakter. Desegregácia či inkluzívne vzdelávanie v nich nie je rozpracované.</i>
Vplyv na externé hodnotenie školy	<i>Žiaci umiestnení v špeciálnych triedach sa na základe diagnózy mentálneho postihnutia klasifikujú odlišným spôsobom a nezúčastňujú sa na externom testovaní žiakov.</i>	<i>Všetci žiaci sú klasifikovaní a podrobujú sa externému testovaniu. V prípade realizácie desegregačných opatrení formou zrušenia rómskych škôl či detašovaných pracovísk škôl v blízkosti osád je riziko zhoršenia dochádzky detí do školy.</i>

Konkurencieschopnosť školy	<i>Ponuka rôznych typov výberových a špecializovaných tried môže konkurencieschopnosť školy zvyšovať.</i>	<i>Vzhľadom na to, že neexistuje tradícia integrovaného/inkluzívneho vzdelávania, existuje riziko nedostatočnej atraktívnosti stratégie pre rodičov.</i>
Podpora zo strany rodičov	<i>Nerómski rodičia – pravdepodobná podpora vzhľadom na domnelú záruku udržania vysokej kvality vzdelávania. Rómski rodičia – pravdepodobne prevažujúca podpora vzhľadom na tradíciu. Zároveň v prípade nesúhlasu rodičov je riziko odlivu rómskych žiakov minimálne (vzhľadom na obmedzenú mobilitu a prípady diskriminácie pri zápise do škôl mimo školského obvodu).</i>	<i>Nerómski rodičia – vysoké riziko odlivu nerómskych žiakov z dôvodu predsudkov a strachu z poklesu kvality školy. Rómski rodičia – riziko odchodu do špeciálnej školy pre nižšie nároky na žiakov.</i>
Podpora zo strany zriaďovateľa a školskej samosprávy	<i>Vzhľadom na prevažujúce benefity a tradíciu je pravdepodobná podpora tejto stratégie.</i>	<i>Vzhľadom na súčasnú finančnú nevýhodnosť tejto stratégie a možný odchod žiakov je podpora málo pravdepodobná.</i>

5.5 Záver a odporúčania

V modernej inkluzívnej spoločnosti nesmú byť existujúce štruktúrne a individuálne rozdiely dôsledkom nerovného prístupu k verejným službám (vrátane prístupu k vzdelaniu), ale práve naopak – inkluzívna spoločnosť sa snaží verejné služby sprístupniť všetkým občanom bez ohľadu na ich sociálne postavenie. Za týmto účelom vznikajú mnohé podporné mechanizmy, ktoré sa snažia všetkých jednotlivcov postaviť na rovnakú štartovaciu čiaru práve pre štruktúrne znevýhodnenia niektorých. Aj keď je tento prístup v krátkodobom horizonte nákladnejší, v dlhodobej perspektíve je nielen humánnejší, ale aj efektívnejší

a úspornejší s ohľadom na využívanie verejných zdrojov. Zabezpečením takto vymedzeného rovnakého prístupu sa pritom nesleduje dosahovanie rovnakých výsledkov, ale garantovanie rovnakých šancí na rozvíjanie individuálneho potenciálu každého člena spoločnosti.

Segregácia rómskych detí v systéme vzdelávania existujúce rozdiely nielen neodstraňuje, ale ich v mnohých prípadoch udržiava, či dokonca prehľbuje. Ako sme opakovane zdôrazňovali, zámerom nášho príspevku nie je hľadanie „vinníka“, ale skôr poukázanie na medzery v regulácii školského systému, ktorý zo segregácie nezriedka robí „najracionalnejšie“ riešenie. Na dosiahnutie opaku, t. j. postupnej inklúzie rómskych detí do štandardného vzdelávania, považujeme za kľúčovú zmenu týchto prvkov školského systému:

A Predchádzať vzniku tzv. rómskych škôl:

- Z dôvodov možného znižovania kvality vzdelávania, odpierania práva na vzdelávanie a prípravu na život v sociokultúrne rôznorodom prostredí by sa malo zabrániť vzniku ďalších sociálne, ekonomicky či etnicky homogénnych škôl.
- Navrhujeme preto, aby obce pri určovaní školských obvodov boli povinné prihliadať na celkové etnické a sociálne zloženie obyvateľstva tak, aby jednotlivé školské obvody zohľadňovali okrem polohy školy aj požiadavku rovnomerného zastúpenia jednotlivých sociálnych a etnických skupín obyvateľov a nekopirovali prípadnú existujúcu priestorovú segregáciu.⁷⁴

B Zvýšiť dostupné zdroje pre školy vzdelávajúce žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia:

- Aby sa predchádzalo „finančnej výhodnosti“ preklasifikovania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na deti s mentálnym znevýhodnením alebo deti s poruchami správania či učenia, je nevyhnutné poskytnúť školám predvídateľnú a dostatočnú výšku zdrojov na zabezpečenie vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.
- Navrhujeme preto zaviesť v normatívnom financovaní adekvátny a fixný koeficient na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia a zároveň určiť povinnosť škôl pri stanovenom počte žiakov zamestnať pedagogického asistenta učiteľa, ktorý by mal ovládať materinský jazyk žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

⁷⁴ V prípade, že by takéto opatrenie viedlo k zvýšeným nárokom na dopravu žiakov, obec si môže uplatniť nárok na uhradenie cestovných nákladov pre žiakov základných škôl so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami štátom podľa zákona o štátnej správe v školstve a školskej samospráve § 8 ods. 7.

C Vyhodnotiť podporné opatrenia vzdelávacej politiky z hľadiska ich možných segregáčnych dosahov a zabezpečiť dôsledné dodržiavanie začleňovania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do štandardného vzdelávania:

- Vypracovať koncepciu inkluzívneho vzdelávania v podobe konkrétnych metodických pokynov pre školy prepojenú s individualizovanými vzdelávacími prístupmi a posilnením pozície špeciálneho pedagóga v škole. Zabezpečiť vzdelávanie pedagógov a externú podporu v tejto oblasti.
- Do antidiskriminačného zákona zakomponovať jasné obmedzenie prijímania takých dočasných vyrovnávacích opatrení, ktoré spôsobujú dočasnú alebo stálu segregáciu znevýhodnených skupín.
- Rozšíriť a jednoznačne definovať kritériá na zaradenie detí do kategórie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.
- Monitorovať a sankcionovať jednoznačne segregáčne postupy zriaďovateľov a riaditeľov materských a základných škôl.
- Po absolvovaní nultého ročníka dôsledne kontrolovať inklúziu detí do štandardného vzdelávania.
- Zrušiť možnosť vytvárať prípravné triedy v špeciálnych základných školách, a zamedziť tak prijímaniu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia bez mentálneho postihnutia.
- Definovať maximálnu možnú dĺžku pobytu dieťaťa v špecializovanej triede. Vyhodnotiť dosahy tohto typu oddeleného vzdelávania a na základe toho rozhodnúť o ich zachovaní či prípadnom zrušení.
- Zabezpečiť, aby možnosť redukcie osnov a vytvárania tried s alternatívnymi učebnými osnovami nevedla v praxi k segregácii rómskych detí a znižovaniu kvality ich vzdelávania.
- Kontrolovať dôsledné dodržiavanie postupov prijímania žiakov do špeciálnych základných škôl a zaviesť povinnosť uskutočňovať rediagnostiku žiakov v maximálne dvojročných intervaloch.
- Zlepšiť prístupnosť na stredné školy pre absolventov špeciálneho vzdelávania tak, že sa umožní žiakom uchádzať o štúdium v učebných odboroch stredných odborných škôl.
- Prehodnotiť súčasný systém dotácií a štipendií tak, aby dotácie pokrývali čo najširší okruh detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a motivovali k lepšej dochádzke a študijným výsledkom v základnom aj strednom vzdelávaní a zároveň nespôsobovali koncentráciu detí na stredných školách nižšej náročnosti.

Literatúra

- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E.: Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní. Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť 2006.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E.: Škola ako geto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Budapest: Roma Education Fund, 2009.
- HAPALOVÁ, M. – DANIEL, S.: Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu – Aktualizácia 2008. Bratislava : Človek v tísni 2008.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „Milénium“). Bratislava : MŠ SR 2001.
- Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania. Bratislava : MŠ SR 2008.
- Metodické usmernenie č. 12/2005-R, ktorým sa upravuje postup pedagogicko-psychologických poradní pri posudzovaní školskej spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri prijímaní do 1. ročníka základnej školy. Bratislava : MŠ SR 2005.
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 598/2009, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia. Bratislava : ÚV SR 2009.
- Národný program reforiem SR na roky 2006 – 2008. Bratislava : ÚV SR 2008.
- PISA SK 2003 – Národná správa. Bratislava : Štátny pedagogický ústav 2004.
- Pripomienky k návrhu zákona o výchove a vzdelávaní. Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť 2008.
- Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja Košického samosprávneho kraja 2008-2013. Košice : VÚC Košice 2008.
- Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja Prešovského samosprávneho kraja na obdobie 2008-2015. Prešov : VÚC Prešov 2008.
- Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu, Budapešť : Open Society Institute 2007.
- Smernica Ministerstva školstva SR č. 11/2006-R o základnej škole. Bratislava : MŠ SR 2006.
- Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách. Prešov : MPC Bratislava, alokované pracovisko Prešov 2009.
- Stále segregovaní, stále v nerovnom postavení. Bratislava : Amnesty International 2007.
- Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike Solidarita-Integrita-Inklúzia 2007 – 2015. Bratislava : ÚV SR 2008.
- Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v špeciálnych triedach základných škôl. Bratislava : Štátna školská inšpekcia 2009.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0-predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav 2008.

- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1-primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2008.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2-nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav 2008.
- Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb. Bratislava : SNR 1992.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole. Bratislava : MŠ SR 2008.
- Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách. Bratislava : MŠ SR 2008.
- Vyhláška Ministerstva školstva č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Bratislava : MŠ SR 2008.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 380/2008 Z. z. o základnej škole. Bratislava : MŠ SR 2008.
- Výnos Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky č. 29775/2007-II/1 o poskytovaní dotácií v pôsobnosti MPSVaR. Bratislava : MPSVaR SR 2007.
- Zákon č. 461/2003 Z. z. o sociálnom poistení. Bratislava : NR SR 2003.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Bratislava : NR SR 2003.
- Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení. Bratislava: NR SR 2003.
- Zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: NR SR 2003.
- Zákon č. 600/2003 Z. z. o prídavku na dieťa a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: NR SR 2003.
- Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou. Bratislava: NR SR 2004.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Bratislava : NR SR 2008.

6

Obsahová a procesuálna stránka výchovno-vzdelávacieho procesu

Alica Petrasová

„Ak má existovať komunita vo svete jednotlivcov, môže to byť (a musí to byť) jedine komunita utkaná zo spoločného života a vzájomnej starostlivosti, komunita, ktorá má záujem a nesie zodpovednosť za rovnaké právo byť človekom a rovnaké schopnosti konať v súlade s týmto právom.“¹

Úvod

Dejiny Slovenska nie sú len dejinami Slovákov, ale aj rôznych etnických skupín a kultúr. Etnocentrický pohľad na túto krajinu vychádza z nerefektovania jej kultúrne rozmanitého prostredia. Chmelár² konštatuje, že nacionalistické snahy o obmedzenie rozvoja menšín alebo ultraliberálne obchádzanie etnických problémov na Slovensku situáciu nerieši, ale, naopak, zhoršuje ju. Takéto prístupy sú neperspektívne a Slovenská republika musí mať ambíciu ukončiť historické národnostné spory, zabrániť vzniku ďalších a vytvoriť harmóniu spolužitia, ktorá je nevyhnutným predpokladom plynulého rozvoja krajiny neoslabovaného vnútornými konfliktmi. Preto je nevyhnutné riešiť túto situáciu budovaním multikultúrnej spoločnosti, ktorá môže výrazným spôsobom prispieť k vytváraniu dosiaľ neexistujúcej štátnej identity.

6.1 Vplyv sociálno-ekonomického zázemia žiaka na jeho výchovno-vzdelávacie výsledky

Je potešiteľné, že nová vládna garnitúra zvýrazňuje potrebu zlepšovania kvality života občanov v oblasti zvyšovania ich vzdelania. Aby v našej spoločnosti mohli naozaj nastať pozitívne zmeny, je potrebné zvýšiť kvalitu vzdelávania všetkých – bez ohľadu na národnosť či sociálny pôvod. Na elimináciu segregácie v školstve však nestačí len

¹ BAUMAN, Z. (2001) *Komunita. Hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava : Spolok slovenských spisovateľov, s. 114.

² CHMELÁR, E. (2001) *Vízia multikultúrneho Slovenska*. Slovo – politicko-spoločenský týždenník. Internetové vydanie, číslo 11.

konštatovanie chronického zanedbávania vytvárania rovnakých príležitostí či nesprávneho zaraďovania rómskych detí do špeciálnych škôl. Nepohneme sa dopredu, pokiaľ:

- nezačneme vytvárať podmienky zabezpečujúce podporu koedukácie a reintegrácie;
- nezabezpečíme, aby kolektívne orientovaná výučba po obsahovej aj procesualnej stránke kvalitnejšie prispievala k vývinu jedincov a rešpektovala ich individuálne rozdiely;
- pri plánovaní učebných aktivít žiakov nebudeme brať do úvahy skutočnosť, že nielen učebný obsah, ale aj samotná podoba sprostredkovania poznania zohráva rovnakú úlohu pri vývine psychických funkcií jedinca a jeho vzťahu k realite;
- nebudeme vytvárať učebné prostredie, ktoré podporuje individuálne myslenie a tvorbu osobnej filozofie sveta a zároveň aj vzájomnú diskusiu, výmenu názorov a presvedčení.

Jedným z hlavných výstupov školského vzdelávania je dosiahnuť, aby sa žiaci stali mysliacimi individuami, ktoré budú spoločne prispievať k riešeniu problémov spoločnosti a vytvárať hodnoty. Spoločnosť by teda mala prostredníctvom školy ako spoločenskej inštitúcie posilňovať mieru tejto zodpovednosti. Škola si nemôže dovoliť zaujať pozíciu „mŕtveho chrobáka“ a vytvárať len ilúziu uskutočňovania reformy. Práve naopak, má prijať ponúkané výzvy a citlivo prispievať k zmenám, ktoré sú s reformou školy spojené. V tejto kapitole sa zameriame na možnosti realizácie požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu: „...aby edukačná činnosť bola zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál.“³

V demokratických krajinách sú na vzdelávacie systémy kladené dve základné požiadavky: zvyšovanie kvality vzdelávania a jeho spravodlivá distribúcia všetkým podľa ich možností a schopností. Samotná spravodlivosť vo vzdelávaní, alebo inak efektívnosť vzdelávacieho systému pre všetkých žiakov, sa čoraz viac považuje za nevyhnutnú podmienku kvality vzdelávania v krajine. Spravodlivosť Randová⁴ definuje ako: „...racionalitu na hodnotenie ľudí. Je to cnosť, ktorá vyžaduje posudzovať charakter a správanie ľudí objektívne – a odpovedajúcim spôsobom sa k nim správať. Je to taký prístup ku každému človeku, aký si zaslúži. Aby sme dosiahli svoj cieľ, v rámci akéhokoľvek odboru, musíme voľiť medzi alternatívami, čo vyžaduje, aby sme poznali veci okolo nás a racionálne ich posudzovali. Potreba poznania a hodnotenia je veľmi dôležitá práve vo vzťahu k ľuďom...“

Pojem spravodlivosť vo vzdelávaní poukazuje na jeden podstatný znak jeho kvality. Prvý je spravodlivosť ako rovnosť šancí v prístupe k rovnako kvalitnému vzdelávaniu. Takéto poňatie je založené na meritokratickom princípe, že všetkým žiakom sa poskytujú rovnaké edukačné podmienky a je na nich, do akej miery ich využijú. V tomto prípade je lepšie hovoriť

3 Štátne vzdelávacie programy: ISCED 1, 2 a 3

4 PEIKOFF, L. (2001) *Objektivismus: filozofie Ayn Randové*. Prešov : Berlet, s. 276.

o rovnakosti šancí než o ich rovnosti, lebo neberú do úvahy druhý aspekt pojmu spravodlivosť vo vzdelávaní – rovnocennosť podmienok. Rovnocennosť neznamená rovnosť, ale rešpektovanie začiatkových individuálnych nerovností medzi žiakmi a skupinami žiakov v podobe diferencovaných prístupov. Tieto by mali viesť nielen k rovnosti príležitostí, ale aj k rovnosti výsledkov.⁵

Výzvou pre školské systémy je zlepšiť žiakmi dosahované výkony (kvalitu) a zároveň minimalizovať vplyv sociálno-ekonomického zázemia žiakov⁶ na ich vzdelávacie výsledky (rovnosť). To znamená, že možnosť dosiahnuť pozitívne zmeny vo vzdelávaní všetkých žiakov priamo súvisí s riešením otázky zabezpečenia sociálnej spravodlivosti vo vzdelávaní. Je podstatné, či je vzdelávací systém:

- *integrovateľný*, a teda dokáže za určitú dobu aspoň relatívne vyrovnať vstupné nerovnosti vo vedomostiach a schopnostiach žiakov a dať šance všetkým žiakom na dobré vzdelávacie výsledky a profesijné uplatnenie,

alebo je

- *selektívny*, a teda pôvodné nerovnosti žiakov na výstupe ešte prehĺbuje prostredníctvom vonkajšej diferenciácie do rôznych vzdelávacích prúdov alebo aj prostredníctvom uniformných požiadaviek bez individualizácie vzdelávacieho procesu.⁷

Medzinárodné testovanie PISA 2006 ukazuje, aká je v skutočnosti situácia na Slovensku.⁸ V rámci tejto štúdie bolo merané aj sociálno-ekonomické zázemie žiakov pomocou indexu ESCS (na základe povolania rodičov, najvyššieho dosiahnutého vzdelania otca alebo matky a vybavenia domácnosti). Táto časť správy vychádza z informácií, ktoré boli získané od riaditeľov zúčastnených škôl a 15-ročných žiakov prostredníctvom dotazníkov. Sociálno-

5 PORUBSKÝ, Š. (2008) *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia*. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica : UMB PF v Banskej Bystrici, s. 71.

6 V záväznom dokumente (*Štátny vzdelávací program*) a strategických dokumentoch Ministerstva školstva SR (napr. *Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*) nachádzame definíciu sociálne znevýhodneného prostredia. Sociálne znevýhodnené prostredie sa vymedzuje ako rodina dieťaťa, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima, v ktorej aspoň jeden z rodičov patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie, v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie, ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka).

7 KOSOVÁ, B. (2008) *Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému*. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica : UMB PF v Banskej Bystrici, s. 12.

8 Reprezentatívny a stratifikovaný výber žiakov umožňuje zovšeobecniť získané výsledky na celý vzdelávací systém a výkony dosiahnuté SR porovnať s výsledkami ostatných zúčastnených krajín. Výsledky štúdie na národnej úrovni prináša národná správa PISA 2006 – Slovensko, dostupná na www stránke ŠPÚ.

-ekonomické zázemie žiakov bolo v rámci štúdie OECD PISA merané indexom vyjadrujúcim ekonomický, sociálny a kultúrny status žiaka (tzv. ESCS6).

V záverečnej správe sa konštatuje, že: „Slovenský školský systém dosiahol v štúdiu OECD PISA v roku 2006 výsledky porovnateľné s rokom 2003. Hodnotenie týchto výsledkov v medzinárodnom kontexte v porovnaní s priemerom OECD sa však významne zhoršilo. Výsledok Slovenska je vo všetkých troch meraných oblastiach PISA gramotnosti – čitateľskej, matematickej aj prírodovedne – štatisticky významne pod priemerom krajín OECD. Nad priemerom krajín OECD je väzba sociálno-ekonomického zázemia slovenských žiakov a výkonu, ktorý dosiahli, čo však nie je dobrá správa z pohľadu rovnosti šancí vo vzdelávaní.“⁹

Rozdiely v dosiahnutom výkone medzi žiakmi a školami na Slovensku boli vyššie ako priemer OECD. Neprijemným zistením (vzhľadom na deklarovanú rovnosť prístupu k vzdelaniu v SR) je však podstatný podiel sociálno-ekonomických rozdielov medzi žiakmi (a následne aj školami) na zistených rozdieloch vo výkone spôsobený napríklad veľmi skorým výberom žiakov do 8-ročných gymnázií.¹⁰ OECD upozorňuje, že cena za nerovnosť vo vzdelávaní môže byť pre spoločnosť z dlhodobého hľadiska veľmi vysoká: tí, ktorí nezískali dostatočné kompetencie pre úspešný život v spoločnosti, nevyužijú svoj potenciál a spoločnosti odčerpajú prostriedky na sociálne dávky a nákladnejšiu zdravotnú starostlivosť. Odporúča Slovensku orientovať vzdelávaciu politiku na podporu sociálne a ekonomicky znevýhodnených žiakov a škôl.¹¹ Prosperujúci a kvalitný život občana je základnou podmienkou prosperity a ekonomického rastu regiónu, spoločnosti a štátu. Regionálna a národná politika štátu nemôže existovať bez občana, ale ani občan bez nich, a preto pri vytváraní pozitívnych podmienok v štáte musí existovať vzájomná interakcia a spätná väzba.¹²

Výsledky poukazujú na skutočnosť, že na Slovensku je ešte vždy vysoký počet žiakov, ktorí nedosahujú odpovedajúce školské výkony, neprofitujú z bežného spôsobu výučby, nezvládajú požiadavky školy a neustále s učivom zaostávajú. V školách, ktoré navštevujú žiaci z rodín s nižším socioekonomickým statusom, sa zvyčajne spomínané problémy vyskytujú častejšie. Aj väčšina žiakov, ktorí majú problémy s učením, pochádza zo socioekonomického deprimovaného prostredia s nedostatočnými alebo narušenými sociálnymi a citovými skúsenosťami.¹³ Pre žiakov, o ktorých hovoríme, býva typické, že sa

9 KORŠŇÁKOVÁ, p. a kol. (2008) PISA SK 2006. *Národná správa*. Bratislava : ŠPÚ.

10 Chýbajú dôkazy o tom, či nultý ročník prispieva k neskoršej integrácii žiakov alebo, naopak, umocňuje ich ďalšiu segregáciu. Sú žiaci, ktorí navštevovali nultý ročník, úspešnejší v školskej edukácii v porovnaní so svojimi rovesníkmi, ktorí neprešli touto formou kompenzačnej pedagogiky?

11 PISA 2006. *Národná správa – Slovensko*. Bratislava : OECD PISA, ŠPÚ, s. 44.

12 DAŇKOVÁ, A. – BERNÁTOVÁ, J. (2006) *Vplyv regionálnej politiky na sociálne prostredie*. In: Podnikanie a inovácie podnikateľských aktivít. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, ISBN 80-7165-593-7, s 17.

13 FEUERSTEIN, R. and com. (1986) Learning to Learn: Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment. *Special Services in the School*. Vol. 3 (1-2), s. 49-81.

ťažšie sústreďujú, nechajú sa ľahko rozptýliť, nevedia, ako majú začať pracovať, bývajú nepokojní, sú výbušní, alebo, naopak, pasívni, trvá im dlhšie, kým pochopia učivo či pokyny pedagóga, majú problémy s nácvikom čítania, s väčším počtom úloh a so správaním, často dostávajú zlé známky, pôsobia dojmom, že sú leniví a nevedia sa dostatočne zrozumiteľne vyjadrovať.¹⁴ Ak vnímame žiakov z prostredia s nižším socioekonomickým statusom ako rizikovú skupinu (máme na mysli najmä rómskych žiakov žijúcich v osadách), je potrebné vytvoriť inventár indikátorov, podľa ktorých by učitelia dokázali identifikovať mieru zastúpenia rizikových faktorov konkrétnych žiakov. Takto by znevýhodnenie žiaka nebolo intuitívne anticipované, často na základe predsudkov a stereotypov, ale bolo by vymedzené *ex post*, na základe kvalifikovane stanovených indikátorov. Tým by sa vytvoril aj priestor na voľbu konkrétnych stratégií zodpovedajúcich indikovaným edukačným potrebám.¹⁵ Pretože ak postupnosť krokov vopred neurčuje norma (štandard), nádej, že niekedy nájdeme cieľ, je udržiavaná jedine neustálym experimentovaním. To si vyžaduje množstvo alternatívnych ciest, niekedy aj bez záruky nájdania vyššej kvality. V konečnom dôsledku to môže viesť k neuchopiteľnému vytváraniu nových ciest bez ohliadnutia sa späť a k vytváraniu finálneho dokazovania, že vyprodukované čo najviac alternatív je tou jedinou normou, ktorá existuje.¹⁶

6.2 Didaktický text ako učebný prostriedok prenosu obsahu vzdelávania

Zdá sa, že v odbornej a verejnej diskusii prevláda predstava, že otázka kvality edukácie žiakov súvisí predovšetkým so zaisťovaním materiálnych podmienok. Z dôvodu reálneho reflektovania potrieb a cieľov všetkých žiakov je nevyhnutné zamýšľať sa nad systémovou transformáciou výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Na úrovni cieľov je dosahovanie kvality jasne definované v podobe štátom schválených kurikulárnych dokumentov (Štátny vzdelávací program) a dané ako všeobecne platné normy pre všetkých žiakov určitej vekovej kategórie či poskytovaného stupňa vzdelávania.

Podľa nášho názoru je hľadanie možnosti uplatňovania spravodlivosti v edukácii aj v dôslednom plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacieho procesu po obsahovej a procesuálnej stránke. V súčasnosti sa pri organizácii výučbových aktivít nemôže rátať

14 LEBEER, J. (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál. ISBN80-7367-103-4.

15 PORUBSKÝ, Š. (2008) *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia*. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica : UMB PF v Banskej Bystrici, s. 71.

16 Modifikované podľa: BAUMAN, Z. (2001) *Komunita. Hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava : Spolok slovenských spisovateľov.

s rovnakými vývinovými potenciami u všetkých žiakov, s ktorými pedagóg pracuje. Je potrebné uvedomovať si, že nie je možné uplatňovať jednotné a univerzálne obsahy a postupy v akejkoľvek situácii učenia a u všetkých žiakov rovnako. Je žiaduce zamýšľať sa nad tým, aký obsah učiva sa bude vo výučbe žiakovi sprostredkovať a aké sú na to jeho vývinové predpoklady (potenciality jeho najbližšieho vývinu). Do popredia vystupuje požiadavka dôležitosti akceptácie individualizovaného plánu vývinu u niektorých jedincov a ich individualizovaných podporných aktivít.

Vítame dvojúrovňový model kurikula, pretože vytvára predpoklad na transformáciu vzdelávacích obsahov. Nemalo by však dochádzať k mechanickej redukcii učiva v jednotlivých predmetoch, ale k vytváraniu koncepcnej modifikácie a premyslenej štruktúry jednotlivých obsahových komponentov vzdelávania. Dôležité je podotknúť, že diferencovaný obsah musí viesť k nadobudnutiu kľúčových kompetencií aj u rómskych žiakov. K riziku znižovania ich kvality vzdelávania dochádza aj rozširovaním názorov o prospešnosti zavádzania praktických predmetov (remeselné dielne, varenie, výroba košíkov, drotárstvo a pod.) v kombinácii s predmetmi „zohľadňujúcimi rómske špecifiká – tanečná, hudobná výchova“. Tento prístup môže odrážať presvedčenie, že pre Rómov ako celok nie sú vhodné vedeckejšie, akademickejšie smery štúdia.

Širšie vymedzené vzdelávacie oblasti v štátnych vzdelávacích programoch sú platformou pre tvorbu konkrétnych kurikulárnych materiálov, napríklad didaktických textov¹⁷. Otázky súvisiace s didaktickým textom sa dostávajú čoraz častejšie do povedomia pedagogickej verejnosti (aj v dôsledku nedostatku učebníc, prípadne s problémom jeho alternatívnych podôb¹⁸ a odkazovaniu na používanie textov, napr. z internetu). Musíme mať na zreteli, že didaktický text obsahuje informácie, ktoré boli špeciálne vybrané, usporiadané a preformulované tak, aby žiak pri učení z tohto textu dosiahol stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Text má žiakovi pomôcť odfiltrovať z množstva dát tie, ktoré majú informačnú hodnotu, a následne zabezpečiť, aby správne informácie ľahšie pochopil, spracoval a zapamätal si. Autori Čáp a Mareš¹⁹ prezentujú stručnú charakteristiku didaktických textov:

- sú vyjadrené v prirodzenom alebo symbolickom jazyku (matematiky, chémie, prírodovedy a pod.);

17 Ide o texty, ktoré sú zastúpené v učebniciach, ale aj také, ktoré nie sú v učebniciach prezentované, ale majú charakteristiky učebnicového textu. Takými textami sú napríklad texty a hypertexty zastúpené počítačom či hypermédiami.

18 V súvislosti s reformou obsahu vzdelávania sa očakávali zmeny v ponuke didaktických materiálov (napr. učebníc) a možnosť voľby pri ich výbere. Namiesto toho boli však školám poskytované finančné prostriedky len na jeden konkrétny, ministerstvom schválený typ učebnice pre každý predmet. Zakúpenie alternatívnych učebníc, ktoré by umožňovali školám vytvoriť odlišný charakter obsahu vzdelávania, musí byť pokryté z vlastných finančných zdrojov škôl alebo rodičov. Tento krok bol kritizovaný mimovládnyimi organizáciami, ako aj samotnými pedagógmi, pretože znemožňuje plánovanú diverzifikáciu obsahu vzdelávania. Z tohto dôvodu vznikajú pozitívne plány o otvorení trhu s učebnicami nastupujúceho ministra školstva Eugena Jurzycu.

19 ČÁP, J. – MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.

- obsahujú verbálne alebo verbálno-obrazové informácie;
- primárne sú určené na učenie (samoučenie), vzdelávanie (sebavzdelávanie), výchovu (sebavýchovu) a kultúrny rozvoj;
- plnia ďalšie špecifické funkcie, ku ktorým patrí informačná, systemizačná, koordinačná, transformačná, integračná, spätnoväzbová a podobná funkcia;
- majú špecifické zložky poznatkové, jazykové, stimulačné, komunikačné a regulačné;
- medzi ich dôležité vlastnosti patrí intencionalnosť, koheznosť, koherentnosť, intertextovosť, regulatívna a náročnosť.

So znepokojením pozorujeme na základných školách trend vytvárať a používať texty nízkej kvality (najmä pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). V snahe akceptovať a realizovať individualizovaný prístup k žiakom sa učitelia dopúšťajú chýb, napríklad vytvárajú texty bez poznania zákonitostí jeho tvorby a konštruovania učiva; nevedomujú si, že v súčasnosti je funkcia textu viac pedagogická ako encyklopedická; posudzujú text len ako zdroj informácií, nevnímajú aj jeho sociálnu hodnotu; neuplatňujú variability metód prezentovania učiva, ktoré rozvíjajú učebné stratégie a pod.

Texty určené na štúdium by mali sebaregulovať samotného žiaka pri prijímaní a spracúvaní informácií, mali by viesť, riadiť a usmerňovať žiakovu činnosť. Cieľom je poskytnúť – prostredníctvom textu – žiakovi lepšiu metakognitívnu vybavenosť. Tento prístup je založený na predpoklade, že keď sa zlepšia metakognitívne procesy žiaka,lepší sa aj jeho schopnosť absolvovať v budúcnosti didaktický text bez pomoci učiteľa, rodičov a vrstovníkov,lepší sa jeho schopnosť porozumieť a zapamätať si text. Uskutoční sa to vďaka regulačným prvkom, ktoré sú premyslene zabudované do vlastného textu.

A na záver tejto témy ešte dodávame: „*Keďže edukačný proces je multidimenzionálny, jeho efektivita je v mnohom podmienená i tým, ako adresát kriticky analyzuje a interpretuje kontextuálne podmienky tvorby pedagogického textu. To si vyžaduje od tvorcu i interpretátora nielen kognitívnu spôsobilosť, ale aj značnú schopnosť „kultúrnej empatie“ voči partnerovi, s ktorým vytvárajú sociálny a kultúrny kontextuálny komplex, na pozadí ktorého sa môže akýkoľvek pedagogický text realizovať ako plnohodnotný fenomén.*“²⁰

6.3 Vyučovanie orientované na proces

Od vzdelávania sa očakáva jasne vymedzený progres vo vývine žiaka a presná špecifikácia rozvoja jeho psychických funkcií. Je potrebné klásť väčší dôraz na kognitívny spôsob vyučovania, ktorý je nástrojom kvalitnejšieho učenia. Rozvíjanie kognitívnej dimenzie by

20 PORUBSKÝ, Š. (2004) *Kritická analýza a interpretácia textu*. In: Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie. Zborník príspevkov z pracovného seminára. Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004, s. 188.

malo byť chápané v širokom slova zmysle a je možné ho definovať ako získavanie, spracovanie a interpretáciu informácií. Kognitívne funkcie sú potrebné vo všetkých oblastiach života, pri všetkých duševných činnostiach, sú potrebné pre myslenie, plánovanie, plnenie úloh, pri kontrole zložitých činností, zahŕňajú emócie i porozumenie sociálnym situáciám. Všetci žiaci (aj rómski) by sa mali učiť, ako sa majú učiť a aktivovať svoje kognitívne funkcie nielen preto, aby bola edukácia úspešnejšia, ale aby sa dokázali prispôbiť technickým, sociálnym a kultúrnym zmenám v neustále sa meniacom svete. Ak sa majú žiaci učiť komunikovať, porozumieť druhým, porozumieť pravidlám a tomu, že druhý môže mať na určitú vec iný názor, porozumieť výrazu tváre a ďalším prejavom emócií, je potrebné, aby sme rozvíjali kognitívne funkcie. Mnohé konflikty medzi ľuďmi bývajú vyvolané nedostatočným premýšľaním, nesprávnymi logickými závermi, neoverenými hypotézami, nedostatočnou flexibilitou myslenia, egocentrizmom či málo rozvinutou slovnou zásobou.²¹

Už niekoľko desiatok rokov pozorujeme snahu renomovaných odborníkov o vymedzenie a definovanie faktorov, ktoré sú zodpovedné za intelektuálne deficity dieťaťa (sociálne znevýhodnenie, kultúrne faktory, socioekonomický status rodiny a pod.). Z pohľadu problematiky, ktorú skúmame, je zaujímavá koncepcia Reuvena Feuersteina.²² Feuersteinova teória štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti je postavená na optimistickom presvedčení o prirodzenej ľudskej tendencii k zmene a schopnosti prispôbovať sa prostrediu. Feuerstein konštatuje, že limity učenia nemôžu byť dopredu známe ani stanovené. Všetci ľudia môžu prechádzať zmenou bez ohľadu na vek, príčiny aktuálneho stavu či závažnosti genetických, telesných či duševných postihnutí. Feuerstein rozpracoval myšlienku Vygotského²³ (podľa ktorého práve kultúra predstavuje primárne prostredie, v ktorom deti vyrastajú a v ktorom si osvojujú dôležité psychologické nástroje, pomocou ktorých si ďalej budujú kognitívne predpoklady a vyššie kognitívne procesy potrebné pre adaptáciu) a vytvoril súbor inštrumentov a nástrojov na analýzu interakcie medzi dospelými a deťmi.²⁴

Ak sa má žiak stať samostatným jedincom, podľa Feuersteina potrebuje zažiť skúsenosť sprostredkovaného učenia, ktorú definuje ako „kvalitu interakcie, pri ktorej rodičia, učitelia, vychovávateľia, ale aj vrstovníci „vkladajú“ seba medzi podnet a dieťa, aby zaistili, že dieťa podnet vníma, chápe a integruje spôsobom, ktorý mu dáva zmysel“. Sprostred-

21 LEBEER, J. (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál.

22 FEUERSTEIN, R. – KLEIN, P. S. – TANNENBAUM, A. (1991) *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical psychological and learning implications*. London : Freund Publishing House.

23 KOZULIN, A. (1998) *A Psychological Tools, a sociocultural approach tu education*. Massachusetts : Harvard University.

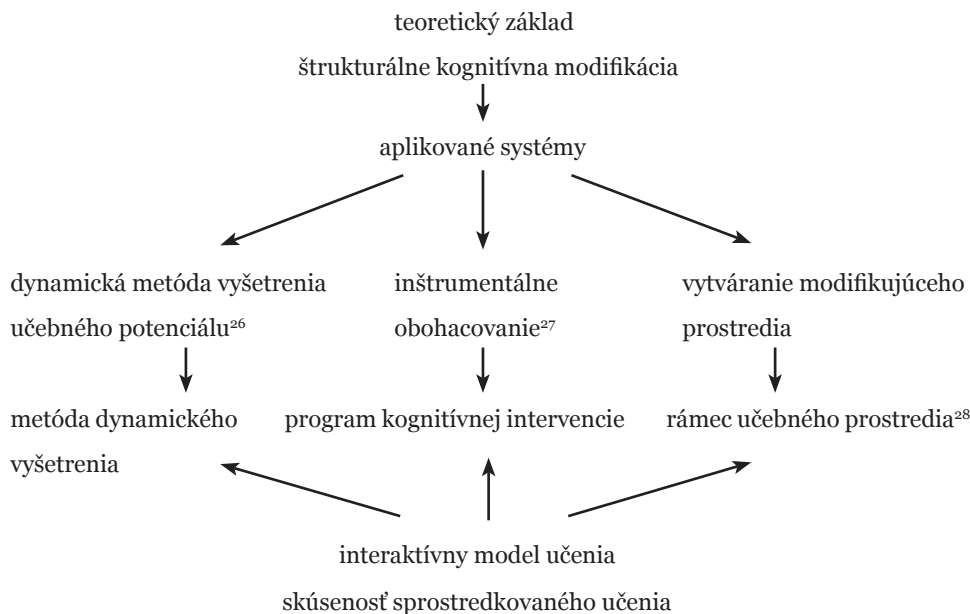
24 Hoci Feuerstein kladie najväčší dôraz na kognitívne hľadisko modifikovateľnosti, neobchádza ani hľadisko emočno-motivačné a sociálne. Pozerá na kogníciu ako na „kráľovskú cestu“ k zmene konania a správania sa jedince. Ak jedinec získa patričnú slovnú zásobu, schopnosť presne vnímať a spracúvať informácie, správne stanovovať hypotézy a vyvodzovať závery, ľahšie a presnejšie porozumie svojím pocitom a novým skúsenostiam.

kovateľ s ohľadom na zámer a kultúrne zázemie dieťaťa triedi a člení špecifické podnety na sprostredkovanie, organizuje a začleňuje vybrané podnety do špecifických súvislostí, reguluje ich intenzitu, frekvenciu a poradie výskytu, určuje medzi nimi vzťahy, reguluje reakciu dieťaťa; podnety interpretuje, dáva im význam a usiluje sa o to, aby u dieťaťa vzbudzoval motiváciu a záujem – to všetko robí preto, aby zvýšil efektivitu učebného procesu. Prirodzenou tendenciou každej generácie vo všetkých etnických skupinách je sprostredkovanie vlastného kultúrneho dedičstva mladšej generácii. K nedostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia môžu viesť vnútorné aj vonkajšie dôvody. Feuerstein túto situáciu nazýva „situácia kultúrnej deprivácie“, čím myslí stav zanedbania (deprivácie, ochudobňovania) jedinca vlastnou kultúrou, čo má za následok ohrozenie kognitívnych funkcií. Preto sa za jednu z hlavných príčin problémov v učení stáva nedostatočná skúsenosť sprostredkovaného učenia. Ak máme aktivity učiteľa v priebehu vyučovania kvalifikovať ako skúsenosť sprostredkovaného učenia vedúce k rozvoju kognitívnych funkcií a k autonómnejmu učeniu, musia byť splnené aspoň prvé tri z dvanástich kritérií. Všetkých dvanásť kritérií má praktické dôsledky pre akýkoľvek vzťah medzi rodičom a dieťaťom, učiteľom a žiakom a pod. Ponúkame dvanásť rozhodujúcich kritérií a ich opis:

- **Zámer a vzájomnosť.** Vysvetliť zámyery a dôvody, vyberať a meniť podnety tak, aby ich dieťa pochopilo; zaistiť, aby sa dieťa angažovalo v situácii učenia, ktoré mu sprostredkovateľ ponúka.
- **Využitie v širšom kontexte.** Pri učení prekračovať aktuálnu situáciu („tu a teraz“) a rozširovať obmedzený systém potrieb dieťaťa.
- **Význam.** Priradovať slovám, udalostiam a predmetom citový význam a vysvetľovať hodnoty.
- **Pocit kompetencie.** Budovať pozitívne sebachápanie pomocou pomenovania podnetov a príčin smerujúcich k určeným výsledkom; vysvetlenie procesu, ktorý vedie k výsledku. Poskytovať objektívne, najlepšie pozitívne orientovanú spätnú väzbu.
- **Kontrola správania.** Inštruovať dieťa, ako by mohlo pristupovať k úlohám a ako by sa mohlo pripraviť na ich riešenie; učiť ho samostatne reflektovať vlastné správanie bez neustáleho vonkajšieho dohľadu a pomáhať mu pri hľadaní rovnováhy medzi impulzívnym a pasívnym správaním.
- **Výmena.** Podporovať výmenu skúseností a rozvíjať prostriedky komunikácie.
- **Individuálne rozdiely.** Podporovať a oceňovať originálne reakcie, umocňovať individuálne odlišnosti.
- **Stanovovanie si cieľa, plánovanie a spôsob dosiahnutie cieľa.** Podporovať priebežné vyhľadávanie cieľov; zamerať sa na cieľ a rozvoj stratégie na jeho dosiahnutie.
- **Výzvy.** Podporovať snahu o vyhľadávanie nových a komplexných podnetov, posilňovať záujem o neznáme veci.

- Vedomie ľudského bytia ako meniacej sa skutočnosti. Posilňovať vedomie, že človek nie je nemenný, že sa všetci ľudia môžu meniť.
- Cesta za optimistickými alternatívami. Podporovať tendenciu pozeráť sa na výsledky vlastného úsilia pozitívne, a to aj v situáciách, keď to nie je na prvý pohľad zrejmé. Pomoc pri hľadaní cesty k alternatívnym riešeniam.²⁵
- Pocit spolupatričnosti. Vytvárať povedomie o pravidlách a znakoch, podľa ktorých je možné spoznať príslušnosť k rôznym sociálnym skupinám.

Feuerstein so svojimi kolegami vytvoril tri systémy, ktoré je potrebné vnímať ako aplikáciu teórie sprostredkovaného učenia (obr. 1).



Obr. 1. Teória štrukturálne kognitívnej modifikácie a jej aplikované systémy²⁹

25 LEBEER, J. (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, s. 56-57, ISBN 80-7367-103-4.

26 Dynamický a interaktívny nástroj na analýzu učebných procesov. Ak chceme predchádzať skorému vylúčeniu dieťaťa zo školy, treba ho hodnotiť dynamicky, teda spôsobom orientovaným na proces. Vychádza z predpokladu, že kognitívny potenciál nie je daný od narodenia a výkony v testoch poskytujú málo informácií o učebnom potenciáli. Dynamický test obsahuje aj etapu učenia, v ktorej examinátor pôsobí ako sprostredkovateľ, ktorý učí dieťa nové pojmy a postupy. Následne je dieťa opätovne testované, aby sa posúdilo, aké nové poznatky si z realizovaného procesu odnieslo.

27 vzdelávací intervenčný program

28 Systém vytvárania modifikujúceho prostredia pre vybudovanie interaktívneho systému spolupracujúcich osôb, ktorých cieľom je maximalizovať učebný potenciál dieťaťa.

29 FEUERSTEIN, R. – RAND, Y. – HOFFMAN, M. – MILLER, R. (1980) *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Illinois : Scott Foresman and Co.

Významný vplyv na vzdelanie žiaka má teda aj sociokultúrne sprostredkovanie. Ak je totiž učenie sa žiaka v škole závislé od interakcií, ktoré vznikajú v jeho zóne vývoja, tak je nevyhnutné s veľkou pozornosťou sledovať tieto interakcie vyvolávané učiteľom, prípadne aj inými žiakmi. Žiak pod vedením učiteľa získava nové poznatky o pojmoch a vzťahoch medzi nimi, vytvára si postoje k učivu. Ak je vytváranie významu aktivitou žiaka, vyplýva z toho, že je možné žiaka naučiť, aby túto aktivitu vykonával čo najefektívnejšie. Tradičná škola stavia pred žiaka výsledky učenia, ale málokedy sa zameriava na proces, ako k týmto výsledkom došlo. Žiak však potrebuje pre život naučiť sa myslieť, spracúvať informácie a naučiť sa, ako sa má učiť. Učiteľ by mal aplikovať také postupy a techniky, ktoré by žiakovi ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže neskôr učiť aj bez jeho priamej asistencie. Je dôležité, aby si žiak neustále uvedomoval, či a ako rozumie novej informácii a ako to súvisí s tým, čo už vie. Aby sa vracal k miestam, ktoré mu nie sú celkom jasné, a pokúsil sa ich s pomocou učiteľa alebo ostatných spolužiakov pochopiť. Pokým k tomu nebude vedený, nebude sa zaoberať nejasnosťami, čo zákonite bude viesť k tomu, že mnohým informáciám dostatočne neporozumie. Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Jedným z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu je, aby sa žiak naučil vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, pretože žiak si najlepšie pamätá to, čomu rozumel pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedal vlastnými slovami. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka.

Ďalším dôležitým faktorom je, že keď medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, rozširuje sa ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia. Tým si žiaci uvedomujú, že vytvorená myšlienková schéma ešte nemusí byť definitívna, že je možné prijať a do svojho uvažovania zahrnúť i názory iných. Učia sa zároveň tolerancii k odlišnostiam a k schopnosti argumentácie. Kooperatívne vyučovanie je koncepcia vyučovania, ktorá umožňuje vziať žiakov do spoločného premýšľania, spoločnej myšlienkovkej tvorby a spoločnej kognitívnej aktivity. Kooperácia je spolupráca na spoločnom diele, na spoločnom projekte, na spoločnej úlohe. Individuálna variabilita žiakov, podieľajúca sa na riešení úloh, spôsobuje možnosť vstupu viacerých spôsobov pohľadu na jednu vec, čím otvára potrebu vedenia dialógu, argumentovania, premýšľania. Tento typ vyučovania je prínosom zvyšovania takých osobnostných kvalít žiaka, ako sú schopnosť spolupráce, pocit spolupatričnosti, zmysel pre toleranciu a iné. Potláča nadmerné využívanie prvkov súťaživosti vo vyučovaní a zvýrazňovanie súperenia na úkor spolupráce.

Postupy kooperatívneho vyučovania sú jedným z prostriedkov, ako vytvoriť prostredie na myslenie. Vygotskij³⁰ objasnil, že intelektový rozvoj je produktom tak vnútorných, ako

30 VYGOTSKIJ, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : MA-Harvard University.

aj vonkajších, čiže sociálnych procesov. Naznačil, že myslenie na vyššej úrovni vzniká zo vzťahov, t. j. z dialógu medzi ľuďmi. Zdôraznil, že keď jednotlivci spoločne vytvárajú nápady a diskutujú o nich, myšlienky, ktoré takto vznikli, prekonávajú úsilie jednotlivca. Ľudia spoločne i jednotlivo vyjadrujú rôzne hľadiská, súhlas alebo nesúhlas, upozorňujú na rozdiely, riešia ich a zvažujú rôzne varianty.

6.4 Učiteľ – spolutorca zvyšovania kvality vzdelávania pre všetkých žiakov

Úlohou súčasného školstva je dostať školy do pohybu. Dosiahnuť, aby systematicky a z vlastnej iniciatívy skvalitňovali svoju prácu. O kvalite napovedá už spôsob, akým škola proklamuje svoje poslanie, aká je jej základná filozofia, akú má predstavu o svojom dlhodobom vývoji a stanovovaní si cieľov, ktoré sú v súlade s jej poslaním. Zvyšovanie kvality je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich pedagogického poznania, konania a správania, z ich „osobností“. V informáciami saturovanom prostredí sa od vedúcich riadiacich pracovníkov, ľudí zodpovedných za rozhodnutia a ich bezprostredných podriadených vyžaduje rozvinuté analytické myslenie a príslušné kompetencie. To preto, že pomocou nich sú schopní primerane zhodnotiť alternatívne hľadiská a možnosti i presvedčivo argumentované názory, smerujúce k hľadaniu konkrétnych činností a postupov efektívne rozvíjať všetkých žiakov.

Ľudia neschopní kritického uvažovania na často zaraďujú do zástupu fundamentalistov a podliehajú rozličným ideológiám. Nevedia správne posudzovať vzťahy, súvislosti, nedokážu prijať, že každý človek môže mať na určitú situáciu iný názor. Takýto jedinci predstavujú nebezpečenstvo pre demokraciu. Deštruktívne správanie alebo politický fundamentalizmus sa k slovu hlásia aj vtedy, keď ľudia uprednostňujú „tunelové videnie“, zameriavajú sa len na výsek reality, až nakoniec nie sú schopní vnímať celok, ktorý by naopak vnímať mali. K rozvoju násilia a fundamentalizmu s najväčšou pravdepodobnosťou prispieva neadekvátny školský systém, pre ktorý je typické nedostatočné vedenie ku kritickému myslieniu.³¹

Od učiteľov sa očakáva neustále zdokonaľovanie profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na skutočnosť, že pedagógovia sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko. Trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia, že význam formovania vyšších myšlienkových procesov nespočíva v neustálom „nabaľovaní“ informácií o okolitom svete, ale v premene vzťahu jedinca k realite. Iba v školách sú informácie cenené pre ne samotné, no v bežnom živote sú fakty užitočné a dávajú význam preto, že nám pomáhajú pochopiť a precítiť svet okolo nás a tým nás pripravujú na život v spoločnosti.

³¹ LEBEER, J. (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, s. 29.

Učitelia nevyhnutne potrebujú účinnú podporu pre ich ďalšie vzdelávanie. Od 1. novembra 2009 vstúpil do účinnosti zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.³² V súvislosti s týmto zákonom navrhujeme:

- Vytvoriť špecializované a nezávislé komisie (so silným personálnym odborným zabezpečením) zamerané na tvorbu profesionálnych štandardov ako normatívov na výkon pedagogickej práce.
- Zabezpečiť, aby učitelia prechádzali procesom od pochopenia a akceptovania štandardov až k ich začleneniu, overovaniu a reflexii. Za významné považujeme vytvorenie tímu odborných lektorov, ktorí budú vedení k podpore škôl a pedagógov.
- Zabezpečiť, aby právo poskytovať programy kontinuálneho vzdelávania mali tak štátne, ako aj neštátne inštitúcie a vytvoriť rovné podmienky súťaže s vopred jasne stanovenými kritériami.
- Zabezpečiť kvalitu a variabilitu vzdelávacích programov na pokrytie individualizovaných potrieb žiakov.
- Vypracovať systém sledovania úrovne kvality realizácie absolvovaných vzdelávacích programov v pedagogickej praxi (vypracovať presné a jednoducho použiteľné pokyny na sledovanie, analyzovanie, hodnotenie a sebahodnotenie kvality činnosti učiteľa vo vyučovaní).
- Zabezpečiť, aby učebné zdroje (texty a metodiky v tlačenej a digitálnej forme) boli pripravované najmä aktérmi didaktických situácií v spolupráci s domácimi a zahraničnými odborníkmi v danej oblasti. Poskytovať učiteľom metodické usmernenia o existujúcich kvalitných učebných materiáloch, ako sú učebnice, metodické príručky, hypertexty obsahujúce príklady, úlohy, simulácie reálnych situácií, originálne pramene a pod.

³² Učiteľské noviny. Dvojtyždenník o školstve a vzdelávaní. Ročník LVIII, 45.-46. Týždeň, 2. 11. 2009, s. 4-5.

Literatúra

- BAUMAN, Z. (2001) *Komunita. Hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava : Spolok slovenských spisovateľov. 114. s., ISBN 80-8061-225-0-4.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- DAŇKOVÁ, A. – BERNÁTOVÁ, J. (2006) *Vplyv regionálnej politiky na sociálne prostredie*. In: Podnikanie a inovácie podnikateľských aktivít. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, ISBN 80-7165-593-7, s. 17.
- FEUERSTEIN, R. – RAND, Y. – HOFFMAN, M. – MILLER, R. (1980) *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Illinois : Scott Foresman and Co.
- FEUERSTEIN, R. and com. (1986) *Learning to Learn: Mediated Learning Experience and Instrumental Emrichment. Special Services in the School*. Vol. 3 (1-2), s. 49-81.
- FEUERSTEIN, R. – KLEIN, P. S. – TANNENBAUM, A. (1991) *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical psychological and learning implications*. London : Freund Publishing House.
- FONTANA, D. (1997) *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha : Portál.
- CHMELÁR, E. (2001) *Vízia multikultúrneho Slovenska*. Slovo – politicko-spoločenský týždenník. Internetové vydanie, číslo 11.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. a kol. (2008) *PISA SK 2006. Národná správa*. Bratislava : ŠPÚ.
- KOSOVÁ, B. (2008) *Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému*. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica : UMB PF v Banskej Bystrici.
- KOZULIN, A. (1998) *A Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Massachusetts: Harvard University.
- LEBEER, J. (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál. 29. s. ISBN 80-7367-103-4.
- PEIKOFF, L. (2001) *Objektivizmus: filozofie Ayn Randové*. Přerov : Berlet. 276. s.
- PISA 2006. *Národná správa – Slovensko*. Bratislava : OECD PISA, ŠPÚ. 44. s.
- PORUBSKÝ, Š. (2008) *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia*. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica : UMB PF v Banskej Bystrici. 71. s.
- PORUBSKÝ, Š. (2004) *Kritická analýza a interpretácia textu*. In: Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie. Zborník príspevkov z pracovného seminára. Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004, 188. s.
- Učiteľské noviny. Dvojtyždenník o školstve a vzdelávaní. Ročník LVIII, 45.-46. Týždeň, 2. 11. 2009, s. 4-5.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : MA-Harvard University.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf.



U – učiteľ, asistent učiteľa

7

Učiteľ ako rozhodujúci činiteľ (de)segregácie v škole

Vlado Rafael, Štefánia Fešková

Úvod

Jednou zo základných podmienok odstránenia spoločenskej nerovnosti Rómov je zmena filozofie školského systému, ktorý je povinný akceptovať vo výchovno-vzdelávacom procese prítomnosť rómskych detí s ich etnickou, kultúrnou a sociálnou odlišnosťou. Nadväzujúce na predchádzajúcu kapitolu dodávame, že v prípade školy nie je dôležitá iba jej kvalita výchovnej a vzdelávacej zložky. Rovnako ide o inštitúciu, ktorej úlohou je žiakov socializovať a integrovať. Je preto nesporné, že pri dlhodobých segregačných praktikách si školská inštitúcia vo vzťahu k rómskym žiakom neplní svoje základné funkcie. Rozhodujúcu úlohu v (de)segregácii vo vzdelávaní zohráva napokon samotný učiteľ.

7.1 Segregácia z pohľadu v školskej praxe

Z učiteľskej praxe v jednej zo základných škôl v Bratislave môžeme potvrdiť pozitívne skúsenosti s toleranciou nerómskych a rómskych žiakov v učebných triedach. Ani raz sme nezaznamenali konflikt či už zo strany rómskych detí alebo ich rodičov. Deti nevnímame ako problémové a nestigmatizujeme ich. Zároveň však priznávame, že ide o deti, ktoré výborne ovládajú vyučovací (slovenský) jazyk, ich kultúrne, sociálne – špecificky ekonomické rodinné pozadie je často lepšie ako niektorých ich nerómskych spolužiakov. Aj z tohto dôvodu táto skupina rómskych žiakov často prekoná svojich nerómskych spolužiakov pri dosahovaní školských výsledkov.

Na Slovensku sú však mnohé obce a mestá, v ktorých vznikajú školy iba s chudobnými rómskymi žiakmi (pozri kapitolu o školskej dochádzke) alebo v rámci škôl sa cielene oddeľujú rómski žiaci od nerómskych. Hoci výskumy z oblasti predsudkov vo vzdelávaní na Slovensku dlhodobo chýbajú, z praxe vieme, že ide konkrétne o rasové predsudky, ktoré sa výrazným spôsobom podieľajú na segregácii v školách, a to z pozície hneď troch hlavných subjektov vzdelávania: z pozície detí, ich rodičov a napokon z pozície samotných učiteľov. V prípade rómskych a nerómskych detí dochádza v školskom prostredí k vzájomnému vyčleňovaniu sa počas prestávok alebo počas voľnočasových aktivít. Postoj nerómskych

rodičov napokon spôsobuje, že svoje deti preraďujú do iných, väčšinových škôl. Častým argumentom nerómskych rodičov je, že v pôvodných triedach je viac rómskych detí, ktoré údajne mentálne zaostávajú a narúšajú tak celkový výchovno-vzdelávací proces. Platí aj opačne: zo strany rómskych rodičov sú pre ich deti bezpečnejšie špeciálne „naše“ školy (z rôznych dôvodov je do nich umiestňovaná väčšina rómskych detí, ktoré tak vytvárajú pozitívnu, ba až „domácu“ školskú klímu), najmä v blízkosti ich bydliska.

V segregovaných školách sa stáva pravidlom, že táto skupina detí má zakázané nosiť si so sebou domov učebnice. Učiteľia tvrdia, že deti učebnice strácajú, alebo ich predajú, prípadne ich spália. Chýbajúce učebnice však spôsobujú, že deti nemajú napísané domáce úlohy a nie sú riadne pripravené na ďalšie vyučovanie v škole.

Učiteľ odmieta uplatňovať individuálny prístup k rómskym žiakom, dáva im málo času na zvládanie úlohy. Učiteľia nechávajú deti často aj voľne „preplávať“ celou školskou dochádzkou, venujú sa radšej „šikovnejším“ väčšinovým žiakom. Čas venovaný rómskym deťom považujú za zbytočný. Takto uplatňovaný prístup zo strany učiteľa k „slabším“ žiakom nazývame tiež „Matúšov efekt“¹. Skúmanie tohto fenoménu vo výchovno-vzdelávacom procese vo vzťahu k rómskym a nerómskym žiakom by bolo dobré v školách podrobnejšie realizovať prostredníctvom mikrovyučovacích analýz.

Pre potreby tejto kapitoly sme absolvovali rozhovor s psychologičkou, ktorá pôsobí v centre špeciálno-pedagogického poradenstva na východnom Slovensku. Ako odborníčka sa denne stretáva s rómskymi klientmi. V rozhovore sa nám potvrdilo, že jej psychologické vyšetrenia „stroskotajú“ často na tom, že rómske deti neovládajú dostatočne slovenský jazyk, a tak jej požiadavkám nerozumejú. Preto sa deti následne vzdelávajú v špeciálnych školách určených pre žiakov s mentálnym postihnutím. Tie deti, ktoré jazyk ovládajú, sú často „poučené“ svojimi rodičmi, aby v diagnostických testoch nevolili správne odpovede, pretože potrebujú potvrdenie o tom, že dieťa je mentálne postihnuté, aby im boli pridelené finančné prostriedky. Prácu psychologičky údajne sťažuje aj prístup zo strany učiteľov, ktorí dovoľia, aby do piateho ročníka postúpili deti, ktoré sú čitateľsky negramotné.

Mnohé deti hovoria navyše odlišnými nárečiami rómskeho jazyka, prípadne „poslovenčenu“ modifikáciou rómčiny, preto v prípravných a prvých triedach nie je možné použiť rómsky jazyk ako pomocný vyučovací jazyk. Na druhej strane platí, že základnou funkciou napĺňania jazykových potrieb vo vyučovaní vedia a majú byť (rómski) asistenti učiteľa, ktorých postavenie vo vzdelávacom systéme na Slovensku z viacerých dôvodov problematické (pozri nasledujúcu kapitolu o asistentovi učiteľa).

7.2 Individuálny prístup učiteľa k niektorým vzdelávacím špecifikám rómskych žiakov

V integrovanom vzdelávaní by nemal byť individuálny prístup učiteľa cieľom, ale iba prostriedkom na ďalšiu učebnú akceleráciu rómskych žiakov. Učiteľ preto musí vytvárať podmienky tzv. kompenzačného vzdelávania (tiež výchovy) a to len do tej miery, kým sa samotný žiak so sociálnym znevýhodnením postupne neadaptuje na rovnaké požiadavky vzdelávania tak, ako je to v prípade ostatných žiakov. Z tohto pohľadu môžeme predpokladať, že sa rómskym žiakom postupne dostane porovnateľná kvalita vzdelávania a vzdelania.

V prípade niektorých špecifik znevýhodnených rómskych žiakov Horňák² uvádza, že takéto dieťa môže pedagóg vnímať pomalšie, s veľkým počtom zvláštností a nedostatkov, na základe frekventovanejšieho poškodenia zrakového a sluchového orgánu, ako aj zníženia intelektu. Dieťa môže vnímať omnoho ťažšie súvislosti a vzťahy medzi predmetmi. Znamená to, že žiaci sa nedokážu pozorne pozerieť, hľadať a nachádzať určité predmety, nedokážu si selektívne prehliadať konkrétne časti okolitého sveta, nedokážu sa odpútať od výrazných a pre ne zaujímavých stránok vnímaného objektu. Nedostatočnosť sluchového analyzátoru mnohých rómskych detí spôsobuje neschopnosť rozlišovať fonémy. Keď učiteľ nevie o daných skutočnostiach, dieťa sa mu na vyučovaní javí ako neschopné pochopiť základné súvislosti, čo sa logicky prejaví aj na jeho prospechu.

Autor ďalej opisuje, že rómski žiaci mávajú slabú úmyselnú pozornosť, horšie sa sústredia, potrebujú častejšie prestávky, ich únava prichádza rýchlejšie. Učiteľia by mali využívať všetky metódy a prístupy, ktoré vyvolávajú a podporujú udržiavanie potrebnej pozornosti a aktivity. Tak ako ďalej uvádza L. Horňák – využívať vo vyučovaní napríklad pohyb, farbu, kontrast, pestrosť, novosť, ojedinelosť, rytmus. Je dobré neustále precvičovanie a upevňovanie vedomostí rómskych detí, ktoré učebnú látku pod dlhšom čase zabúdajú. Viacero autorov (Klíma, Šišková) ďalej uvádza, že myslenie rómskych detí je špecifické a emotívne, s malou schopnosťou generalizácie. Autori odporúčajú, aby pedagógovia podávali teoretické vstupy nového učiva čo najjednoduchšie, aby ich dopĺňali obrázkami a demonštráciami. Učivo by malo byť krátke, hravé a zážitkové. Je potrebné uvádzať veľa príkladov a konkrétnu vedomosť využívať aj v praktickom živote. Mnoho autorov uvádza ďalšie špecifiká rómskych žiakov, čo sa týka ich učenia, vôle, emócií, nehovoriac o ich temperamente, motorike a pod.

Individuálnemu prístupu zo strany učiteľov môžu napokon brániť aj vyššie požiadavky na uplatňovanie samotnej učiteľskej profesie v segregovaných školách v porovnaní so školami s väčšinovými žiakmi. Učiteľské povolanie sa vo väčšinových školách do veľkej miery profesijne sústreďuje na štandardný výchovno-vzdelávací proces v učebných triedach. Je to spôsobené najmä tým, že tieto školy reprodukovujú kultúrne a sociálne prostredie

1 http://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_effect

2 HORŇÁK, L. Rómské etnikum. In: LECHTA, V. (2010) Základy inkluzívnej pedagogiky. Praha : Portál

väčšinových žiakov, keď nie je potrebné, aby školy preberali primárnu funkciu rodiny. V prípade rómskych žiakov so sociálnym znevýhodnením je to naopak. V segregovaných školách sa často stretávame s kumulovanou funkciou učiteľskej profesie. Znamená to, že učitelia rómskych žiakov okrem iného vykonávajú aj prácu sociálnych alebo zdravotných pracovníkov. Kým väčšinové školy slúžia pre žiakov primárne ako klasické centrá formálneho a neformálneho vzdelávania, segregované školy plnia vo formálnom vzdelávaní aj primárnu funkciu hygieny a sociálnej pomoci.

7.3 Vplyv predsudkov na segregáciu v učebnom obsahu a v štruktúre školského prostredia

V úvode sme sa zmienili, že rasové predsudky sa výrazne podieľajú na segregácii rómskych detí vo vzdelávaní. Prucha o pozadí predsudkov uvádza³, že nemajú racionálne jadro, majú často historický pôvod a nemajú svoju opodstatnenosť v súčasnosti a zároveň sa vyznačujú vysokou zotrvačnosťou a v podobe stereotypov a prenášajú sa z jednej generácie na druhú. N. Hayesová⁴ uvádza, že pre vývoj predsudkov je rozhodujúca kultúra prostredia, z ktorého človek pochádza, čo znamená, že v priebehu enkulturácie každý prijíma okrem „pozitívnych“ hodnôt, noriem, tradícií aj prípadné „negatívne“ obsahy príslušnej kultúry vrátane predsudkov.

Ak máme tvrdenia týchto autorov premietnuť do súčasného školského prostredia (ktoré reprodukuje kultúrne prostredie rodín z väčšinového prostredia), nastáva zaujímavý paradox: vzdelávací systém na Slovensku sa v odstraňovaní rasových, etnických predsudkov správa k skupinám žiakov dvojtvárne. Na jednej strane, prostredníctvom Štátneho vzdelávacieho programu nariaďuje zaraďovať multikultúrnú výchovu (výchovu proti predsudkom) do obsahov vzdelávania, no na druhej strane ten istý vzdelávací systém pôsobí vo vzťahu k niektorým skupinám žiakov ako nástroj sociálneho vylúčenia⁵.

V praxi to znamená, že žiaci sa v rámci redukcie predsudkov na vyučovaní majú dozvedať informácie o histórii Rómov, o ich pozitívnych vzoroch, o ich kultúre a jazyku, pričom sú súčasne mnohé rómske deti vzdelávané v oddelených učebných triedach, stravujú sa v oddelených jedálňach, alebo majú zakázané stretávať sa s nerómskymi spolužiakmi počas vyučovania⁶. Toto je podľa nás zreteľný rozpor medzi charakterom obsahu vzdelávania a charakterom samotnej kultúry školského prostredia na Slovensku.

3 PRUCHA, J. (2007) Interkultúrna psychologie. Praha : Portál

4 HAYESOVÁ, N. (1998) Základy sociálnej psychologie. Praha : Portál

5 RAFAEL, V. Možnosti a obmedzenia pri uplatňovaní princípov multikulturalizmu v súčasnom systéme vzdelávania na Slovensku. In: Kriglerová, E., Kadlečíková, J. (2009), str. 74, Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku, Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti

6 viac na: <http://www.amnesty.sk/>

Učitelia sa téme multikultúrnej výchovy nevenujú dostatočne. Nie je to ich neochotou, ale nevedomosťou začleniť problematiku menších a etnických skupín do školského vzdelávacieho programu. Chýbajú im základné metodiky, ktoré by ponúkali nielen teóriu, ale aj konkrétne aktivity zamerané na túto oblasť vo vzdelávaní. Štátom poskytované vzdelávanie učiteľov tieto potreby nenapĺňa a pozícia mimovládnych organizácií na Slovensku je v poskytovaní týchto služieb z viacerých dôvodov limitovaná. Zo vzdelávacích seminárov sa dozvedáme aj o charaktere tzv. pozitívnych predsudkov, ktorými učitelia disponujú. Sú podmienené nie sociálnym, ale etnickým pohľadom na rómskych žiakov. Charakter pozitívnych predsudkov pramení z presvedčenia, že rómska história, kultúra a jazyk majú v prvom rade biologický, genetický základ, ktorý predurčuje spoločenské postavenie a ďalšie smerovanie Rómov v spoločnosti.

Učitelia preto vnímajú deti často cez ich talent, ktorý majú „v krvi“. Kým sa v 21. storočí nerómske deti v rámci školských záujmových činností dozvedajú informácie o nových počítačových technológiách, rómske deti sa, naopak, venujú svojim „prirodzeným“ danostiam. Tancujú a spievajú rómske ľudové piesne, učia sa tradičné remeslá starých Rómov pre rozvoj praktických zručností potrebných pre ich život – pleteniu košíkov, vyšívaniu, vareniu z „rómskej kuchárky“ a pod. Hoci vieme, že takýto prístup je zo strany učiteľov praktizovaný v dobrej viere, má v konečnom dôsledku rovnako negatívny dosah.

Udržiavanie pozitívnych predsudkov v školskej praxi napokon vyúsťuje až do politických prístupov a iniciatív pri vytváraní celonárodných koncepcií a stratégií pre ďalšie vzdelávanie rómskych detí v školách na Slovensku⁷.

V prípade tvorby kultúrneho prostredia škôl vo vzťahu k (de)segregácii znevýhodnených skupín žiakov sú pre nás dôležité zistenia amerického psychológa Daniela Golemana⁸, ktorý tvrdí, že po zrušení rasovej segregácie v školách v Spojených štátoch amerických nepriateľstvo medzi študentmi rôznych národnostných skupín a rás výrazne vzrástlo, hoci by malo klesať. Zistenia tohto psychológa priam nútia didakticky uvažovať nad tým, akoby učiteľ z tohto pohľadu mohol cielene využiť istú mieru tenzie, napätia medzi skupinami žiakov na zvyšovanie zdravej konkurencie a motivácie, potrebných na dosahovanie lepších študijných výsledkov a na nadobúdanie ďalších, vyšších aspirácií.

Golemanove zistenia však poukazujú predovšetkým na skutočnosť, že omnoho účinnejšie ako výchovné programy k tolerancii a proti rasizmu sú zmeny skupinových noriem, ktoré sa udejú prostredníctvom zmeny vnútorných pravidiel inštitúcií. Golemanov pohľad na úlohu inštitúcie, ktorá ovplyvňuje (ne)akceptáciu v medziľudských postojoch, pomenúva aj súčasny charakter a pozadie segregácie v školách na Slovensku: tvrdíme, že segregácia rómskych žiakov sa stala inštitucionálnym pravidlom, ktoré prerástlo do zvyku. Je potom veľmi ťaž-

7 RAFAEL, V. <http://komentare.sme.sk/c/3805871/od-predsudkov-k-practickej-politike.html>

8 GOLEMAN, D. Emoční inteligence – proč může být emoční inteligence důležitější než IQ, str. 159, COLUMBUS 1995, 1997

ké z pohľadu priamych účastníkov takejto formy vzdelávania hovoriť o diskriminácii, keď sa diskriminácia samotná stala čímsi bežným, každodenným, teda „normálnym“⁹. Rovnaké pravidlo sa vzťahuje aj na zavedenie školskej integrácie (tolerancie), ktorej inštitucionálne pravidlá môžu podľa nás z dlhodobého hľadiska vyústiť do zvykovej inklúzie (akceptácie) až po fázu „rôznorodosť je pre všetkých žiakov normálna“¹⁰.

7.4 Odporúčania

Pokračujúc v návrhoch z predchádzajúcej kapitoly „o učiteľovi“ „o metódach a procese vyučovania ďalej navrhujeme: V rámci budúceho vzdelávania pedagógov na pedagogických fakultách zaviesť do systému pregraduálnej prípravy učiteľov i vychovávateľov informácie o vzdelávaní národnostných, etnických a sociálnych menšín, prípadne samostatný predmet oboznamujúci poslucháčov s rómskou kultúrou, históriou, etnickými či psychologickými aspektmi odlišnosti rómskych žiakov. Cieľom je redukcia predsudkov medzi pedagógmi a následne aj medzi žiakmi.

V súčasnosti ponúkajú metodicko-pedagogické centrá akreditované vzdelávacie programy, ktoré sú zamerané predovšetkým na využívanie moderných informačno-komunikačných technológií na vyučovaní. Medzi 98 vzdelávacími programami sa nenachádza ani jeden, ktorý by bol zameraný na prácu učiteľa s rómskymi žiakmi. Ďalší národný projekt s názvom Modernizácia vzdelávacieho procesu na školách (ÚIPŠ) sa sústreďuje výlučne na digitálnu gramotnosť učiteľa, modernú didaktickú techniku a využívanie IKT v učebných predmetoch. Navrhujeme preto uskutočňovať aj stretnutia, či už v podobe konferencií, seminárov a výcvikov, ktoré by sústreďovali predovšetkým učiteľov, ktorí sa rómskym žiakom venujú a majú vo vzdelávaní rómskych detí pozitívne a dlhodobé skúsenosti. Tie by sa mali odzrkadliť v metodikách, ktoré by neskôr získali nielen budúci učitelia, ale aj tí, ktorí sú v praxi a cítia bezmocnosť, nevedia, ako s rómskymi deťmi pracovať.

Bolo by vhodné, aby vznikli vzdelávacie akreditované programy v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov so zameraním na rómsku problematiku. Podotýkame tiež, že by bolo vhodné, aby takýto program bol prínosný nielen po obsahovej stránke, ale aby ho lektorovali aj odborníci, ktorí sa v danej problematike naozaj vyznajú. Sme presvedčení, že o takýto program bude zo strany tých, ktorí s rómskymi deťmi pracujú, veľký záujem.

V tejto kapitole sme sa niekoľkokrát zmienili aj o tom, že je nevyhnutné cielene pracovať nie iba s obsahom vzdelávania, ale aj so samotným prostredím školskej inštitúcie – s jej „tajným učebným plánom“. Z tohto dôvodu je potrebná tvorba metodológií, ktoré by abstrahovali ciele prístupy práce so skupinami žiakov a pokojne môžeme tvrdiť, že napokon s celým

9 Viac o fenoméne zvykovej diskriminácie hovorí americký psychológ G. W. Allport vo svojej štúdií O povaze predsudku, PROSTOR, 2004

10 Viac o pojmoch: LECHTA, V. a kolektív. In: Východiská inkluzívnej pedagogiky, str. 7 – 31, Osveta, Martin: 2009

personálom školy, ktorý sa podieľa na tvorbe kultúrneho prostredia školy. Ak je napokon našim dlhodobým cieľom koncipovať systém „otvorených škôl“, na integrácii rómskych a nerómskych detí sa tak budú môcť podieľať nielen samotní rodičia, ale spoločne celá komunita, v ktorej sa škola nachádza.

Literatúra

ALLPORT, W. G. O povaze predsudku, PROSTOR, 2004. In: <http://www.amnesty.sk/>

GOLEMAN, D. Emoční inteligence – proč může být emoční inteligence důležitější než IQ, 159. s., COLUMBUS, 1995

HAYESOVÁ, N. (1998) Základy sociální psychologie. Praha : Portál

HORNÁK, L. Rómské etnikum. In: LECHTA, V. (2010) Základy inkluzivní pedagogiky. Praha : Portál

LECHTA, V. a kol., In: Východiská inkluzívnej pedagogiky, str. 7 – 31, Osveta, Martin : 2009

PRUCHA, J. (2007) Interkulturní psychologie. Praha : Portál

RAFAEL, V. Možnosti a obmedzenia pri uplatňovaní princípov multikulturalizmu v súčasnom systéme vzdelávania na Slovensku. In: Kriglerová, E., Kadlečíková, J. (2009), str. 74, Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku, Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti

RAFAEL, V. <http://komentare.sme.sk/c/3805871/od-predsudkov-k-praktickej-politike.html>

ŠÍŠKOVÁ, T. (2008) Výchova k toleranci a proti rasizmu. Praha : Portál

Asistent učiteľa ako rozhodujúci činiteľ (de)segregácie vo vzdelávaní

Milan Oláh

„Je zrejmé, že pokým nedôjde k zmene súčasnej situácie, pokým sa príčinami nezáujmu o vzdelávanie medzi Rómami nezačnú intenzívne zaoberať aj samotní Rómovia, ktorí sa dokážu stať prirodzenými autoritami tak v rámci svojho etnika, ako aj partnermi pre odbornú a politickú reprezentáciu majority, dovtedy nedôjde k zásadnej zmene súčasnej situácie vo vzdelávaní Rómov a ani k posunu v ich kultúrnom, intelektuálnom a spoločenskom rozvoji.“

Úvod

V tejto kapitole sa budeme zaoberať príčinami segregácie sociálne znevýhodnených rómskych žiakov, ktoré vznikajú v dôsledku súčasného postavenia asistenta učiteľa vo vzdelávacom systéme. Autor príspevku vychádza pri analýze predovšetkým z dlhoročných praktických skúseností a znalostí v uvedenej problematike. V príspevku sú použité citáty, myšlienky a názory iných odborníkov, s ktorými sa mal autor možnosť stretnúť počas svojej praxe asistenta učiteľa.

8.1 Sociálne prostredie a socializácia rómskych žiakov

Pod zdravým sociálnym prostredím rozumieme také životné prostredie, v ktorom má každý člen spoločenstva možnosť žiť ľudsky dôstojný život. Sociálne prostredie tvorí veľká skupina faktorov, ktoré vplývajú na človeka. Je to súbor skupín a osôb, s ktorými je jedinec či skupina v styku a ktoré majú vplyv na jeho konanie. Podľa Kosovej: *„Socializácia je celoživotný proces, v ktorom si jednotliviec osvojuje špecificky ľudské formy správania a konania, jazyk, poznatky, hodnoty, kultúru a začleňuje sa tak do spoločnosti.“* Socializácia je nevyhnutne spojená s vedením, výchovou a vzdelávaním.

Ak ide o Rómov, je tento proces oveľa špecifickejší, a teda aj náročnejší. Prebieha na úrovni včleňovania jedincov do ich vlastnej komunity s vlastnou kultúrou a konceptom vzdelávania, no zároveň prebieha začlenením sa do širšej majoritnej komunity a do jej

vzdelávacieho systému. Socializácia rómskych žiakov si preto vyžaduje viac trpezlivej pozornosti pedagogických pracovníkov. Pri socializácii Rómov nejde o len zmenu vonkajšej formy správania sa, ale o proces zmeny a rozvoja, o proces dozrievania osobnosti.

V súvislosti so socializáciou komunít treba spomenúť ďalšie dva významné pojmy, a to integráciu a sociálnu inklúziu. Inklúzia je založená na práve a demokratických princípoch (rovnosť, sloboda, solidarita). Integrácia predstavuje začlenenie menšiny do spoločnosti pri zachovaní svojrázneho spôsobu života, tradície a etnokultúrnej identity.

S pojmom inklúzia sa môžeme stretnúť v liberálnejších školských systémoch škandinávskych či angloamerických regiónov, kde sa väčší dôraz ako na zvládnutie množstva vedomostí kladie na praktickú aplikáciu naučeného a individuálny rozvoj žiaka. Automatickým právom a zvyčajne aj praxou každého znevýhodneného dieťaťa (okrem detí so závažným postihnutím) je navštevovať bežnú školu a inkluzívnemu prístupu pomáha prostredie, pomôcky, systém asistencie a servisu či menšie počty žiakov v triedach.

Pod integráciou sa myslí stav zaručujúci maximálne možnú účasť osôb s postihnutím na bežných ľudských aktivitách a ich čo najúplnejšie zapojenie sa do života spoločnosti, a teda aj do vzdelávacieho systému. V prípade školskej integrácie dieťa so špeciálnymi potrebami často najprv navštevuje špeciálne školské zariadenia a až potom je priradené do bežnej školy – či už na základe snahy rodičov, alebo na základe odporúčania školských poradenských zariadení. V prípade, že vybavenie školy nie je na potrebnej úrovni, učitelia a spolužiaci nie sú takémuto riešeniu otvorení a chýba podpora a servis, môžu nastať pri integrácii problémy. Integrácia a inklúzia nie sú v protiklade, ale navzájom sa dopĺňajú a prelínajú.

(Novosad, 2009)

8.2 Žiaci žijúci v rómskych komunitách na Slovensku

Pri definovaní sociálne znevýhodneného žiaka je potrebné pamätať na jeho sociálne postavenie, ktoré sťažuje napĺňanie jeho spoločenských a materiálnych potrieb. Znakom týchto detí je psychická deprivácia, teda stav, ktorý vzniká v takých životných situáciách, keď nie sú u detí uspokojené ich základné psychické potreby v dostatočnej miere a po dost dlhý čas. Navonok sa prejavuje intelektovou nevypelostou, vývojovou nerovnomernosťou a poruchami správania. Aj keď žiak komunikuje v úradnom – slovenskom jazyku, jeho slovník je chudobný, nepoužíva správne gramatiku, problémy spôsobuje aj jazyková necitlivosť k jemným významovým diferenciaciám a obmedzenejšie schopnosti používať v konkrétnych situáciách štandardné komunikačné vzorce (Vágnerová, 1999).

Deprivácia sa výrazne prejavuje u rómskych detí žijúcich v lokalitách, ktoré sú uvedené v Atlase rómskych komunít na Slovensku (Šebesta, Kelley, 2004). Žiaci zo segregovaných rómskych osád a mestských častí sú znevýhodnení niekoľkonásobne:

- absolútnou chudobou svojich rodičov,
- zlým vybavením domácností a nízkym štandardom bývania,
- minimálnou pripravenosťou na vstup do školy (elementárne zručnosti, vedomosti, hygienické návyky, spôsob komunikácie),
- minimálnou, niekedy dokonca nijakou podporou (materiálnou a duševnou) blízkeho okolia a rodiny.

Žiaci pochádzajúci z týchto komunít prichádzajú do školy s odlišným sociálnym, výchovným a lingvistickým hendikepom. Rómske dieťa, pre ktoré je jeho rodina so svojimi zvykmi, hodnotami a normami celým svetom, sa v šiestich rokoch dostáva zrazu do celkom odlišného sveta plného nových ľudí, vecí, pravidiel a povinností, ktoré do „jeho“ sveta nepatria. Dostáva sa do školského prostredia, kde sa neraz necíti bezpečne, nedarí sa mu nájsť svoje miesto a nie je v ňom akceptovaný. Fáza začlenenia rómskeho dieťaťa sa javí ako problémová a pre rómske dieťa frustrujúca a neraz i zraňujúca.

Po uznaní Rómov ako národnostnej menšiny vládou SR v roku 1992 sa začali prvé kroky k zmenám. Najväčší vplyv na riešenie zlej situácie slovenských Rómov vo vzdelávacom systéme SR mal najmä tlak zo zahraničia v rámci prístupového procesu do EÚ. Medzinárodné inštitúcie vrátane Rady Európy, Rozvojového programu OSN a Svetovej banky opakovane upozorňovali a kritizovali vládu SR, že na štátnej úrovni sa vytvárajú stratégie vzdelávania Rómov, ktoré sa do praxe nezavádzajú.

Pri zavádzaní nových foriem učenia sa systém výchovy a vzdelávania prepracoval aj k novým formám vzdelávania rómskych detí. Nové prístupy priniesli so sebou nové možnosti pri hľadaní vhodných podmienok na zlepšenie výchovno-vzdelávacích foriem. Jednou z možností bolo zavedenie funkcie rómskeho asistenta učiteľa, osoby z rómskej komunity, niekoho, kto viac rozumie rómskym deťom na základe ich odlišnej kultúry, jazyka a sociálneho postavenia. Išlo o spôsob, ako zlepšiť prístup rómskych detí k učeniu tým, že sa do procesu vyučovania včlení aj príslušník ich vlastného etnika. Ako prvá prišla s myšlienkou rómskych asistentov učiteľa v roku 2000 nadácia Škola dokorán.

„Nie je dôvod mať obavy zamestnať rómskeho asistenta alebo žiarliť na jeho prirodzenú autoritu. Rómske deti sú zvyknuté na to, že ich vychovávajú starší súrodenci, a preto rešpektujú rómskeho asistenta, ktorému veľa krát stačí na vyriešenie problému neverbálna komunikácia. Autorita učiteľa tým nie je nijako ohrozená.“ (Šafařová, Volná, 1999)

„Pokiaľ nechceme, aby rómski asistenti boli iba formálnymi zamestnanci škôl, mali by sme sa zamyslieť nad otázkou, čím a ako môžeme asistentom pomôcť v takej namáhavej práci a pri poslaní, akým vzdelávanie detí odlišného etnika a kultúry rozhodne je.“ (Šišková, 2001)

Poslanie rómskeho asistenta učiteľa obsahovalo viaceré výchovno-vzdelávacie ciele:

- zvýšiť školskú úspešnosť rómskych žiakov,
- znížiť počet neprospeievajúcich rómskych detí na základných školách,
- zabezpečiť stálu pomoc pri príprave na vyučovanie, priamo vo vyučovacom procese, ako aj v domácom prostredí,
- vytvárať a implementovať špecifické metódy a formy výchovy a vzdelávania so zameraním na sociokultúrnu odlišnosť,
- aktivizovať členov rodiny k spolupráci so školou,
- skvalitniť a rozšíriť voľnočasové aktivity pre rómske deti ako prevenciu sociálno-patologických javov,
- zvýšiť mieru tolerancie medzi majoritou a minoritou.

Ministerstvo školstva SR legislatívne túto profesiu podporilo, ale v „záujme zjednotenia profesie“ odstránilo pojem „rómsky“ a zaviedlo pojem „**asistent učiteľa**“.

V predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách v súlade s § 50 ods. 1 a § 50b zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení zákona č. 408/2002 Z. z. vydalo ministerstvo metodický pokyn, v ktorom sa uvádza: „*V triedach základných škôl, špeciálnych základných škôl alebo predškolských zariadení (ďalej len „školy“), ktoré navštevuje viac ako 5 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, môže riaditeľ školy ustanoviť profesiu asistent učiteľa, podieľajúceho sa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.*“

V nasledujúcich rokoch sa menili metodické pokyny a vydávali smernice a usmernenia, ktoré obsahovali rôzne zmeny podľa potrieb vládnej moci a spoločenského tlaku. Podľa názoru autora pozitívne zmeny nastali len po kritike či tlaku členov EÚ, komisárov a medzinárodných inštitúcií, ktoré zbierali materiály a vyhodnocovali situáciu vo vzdelávaní Rómov na Slovensku.

Menili sa názvy profesie (rómsky asistent učiteľa, asistent učiteľa, asistent učiteľa pre žiakov zo SZP), podmienky zavedenia profesie, požiadavky na základné pracovné povinnosti, platové zaradenie, poskytnutie finančných prostriedkov, vymedzenie základných pojmov, postup zriaďovateľa školy pri predkladaní žiadosti. Po týchto všetkých zmenách sa profesia stala pre vedenie škôl, zriaďovateľov, pracovníkov krajských školských úradov záťažou.

Ponúkajú sa aj ďalšie nejasnosti:

- pozícia asistenta učiteľa nemá dodnes charakterizované jasné kompetencie vo vzťahu k vzdelávaniu sociálne znevýhodnených rómskych žiakov – asistent často neovláda jazyk cieľovej skupiny žiakov, nemá dostatočné zručnosti s prácou v príslušnej komunite, z ktorej žiaci pochádzajú;
- rovnako nie je zrovnoprávnená pozícia asistenta učiteľa s bežnou učiteľskou (pedagogickou) profesiou, hoci sa na výkon tejto pozície v škole vyžadujú stále vyššie vzdelanostné nároky a pod.

Spomenuté zmeny a nejasnosti negatívne vplyvajú hlavne na samotných žiakov, ktorí prácu asistenta potrebujú najviac. Vyčlenenie žiakov, ktorí vyžadujú špecifické podmienky nevyhnutné na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér vo výchovno-vzdelávacom procese, viedlo postupne k znevýhodneniu jednej skupiny žiakov v porovnaní s ostatnými. Takto sa vytvorili segregáčne prístupy a podmienky pre samotných žiakov. Čo sa týka asistentov učiteľa, podmienky ich práce sa zhoršovali a situáciu sťažovali neustále zmeny v systéme delenia žiakov podľa druhu znevýhodnenia, v poskytovaní finančných prostriedkov i nejednotný prístup k danej problematike zo strany vedenia škôl.

Predchádzajúca vládna koalícia na čele s ministrom školstva Mikolajom prijala zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý začal reformu školstva. V praxi mala za následok znížovanie počtov asistentov učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len SZP) na školách. V materských školách táto profesia zanikla úplne.

V súčasnosti má mnoho základných škôl problém s financovaním asistentov učiteľa pre žiakov zo SZP. Práve skutočnosť, že financovanie asistenta učiteľa pre deti zo SZP nie je legislatívne priamo účelovo stanovené a normatív na žiaka zo SZP často nepostačuje na pokrytie jeho mzdy, je pracovná pozícia asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP ohrozená.

V rámci obsahovej transformácie regionálneho školstva od 1. septembra 2008 nastali zmeny vo všeobecne záväzných právnych predpisoch a predpisoch vo vzťahu k žiakom zo SZP a ich systému financovania. Ministerstvo školstva SR prideluje zriaďovateľom základných škôl a základných škôl pre žiakov zo SZP okrem normatívnych finančných prostriedkov aj príspevok na žiakov zo SZP. Finančné prostriedky sa pridelujú zriaďovateľom normatívnym spôsobom podľa § 4 zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov v spojení s § 107 ods. 4 a 6 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Účel použitia finančných prostriedkov na žiakov zo SZP upravuje vyhláška Ministerstva školstva SR č. 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

V súvislosti s pôsobením asistentov učiteľa na ZŠ a ich systému financovania som sa obrátil na niektoré školy so žiadosťou o poskytnutie dostupných informácií z tejto oblasti. Na základe iniciatívy Občianskeho združenia rómskych asistentov učiteľa sme adresovali viac ako 30 základným školám v pôsobnosti Banskobystrického kraja žiadosť o informácie, v akom stave je financovanie asistentov učiteľa pre žiakov zo SZP. Zamerali sme sa na tento okruh otázok:

- Má vaša škola záujem o udržanie pracovnej pozície asistent učiteľa pre žiakov zo SZP?
- Akým prínosom je pozícia asistenta učiteľa, ktorý pracuje so žiakmi zo SZP, pre vašu školu?
- Keďže súčasný normatív nepostačuje, požadujete jeho zvýšenie a účelovosť jeho viazania na mzdu pre asistenta?
- Uveďte možné návrhy na zmenu financovania asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP.

Na základe spätnej väzby zo škôl sme zistili:

- Oslovené školy majú záujem o udržanie pracovnej pozície asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP a zo zistených údajov vyplýva, že aj školy, ktoré doteraz nemali asistenta učiteľa, uvažujú na základe zvyšujúceho sa počtu tejto skupiny žiakov o zavedenie tejto pozície.
- Školy vidia prínos asistenta učiteľa v nezastupiteľnej pomoci triednemu učiteľovi pri výchovno-vzdelávacom procese, pri prekonávaní základných sociálnych, hygienických a jazykových bariér žiaka, v zabezpečení spolupráce medzi školou a rodinou, v zabezpečení prípravy žiakov po vyučovaní, ako aj pri vedení krúžkovej a mimoškolskej činnosti.
- Podľa oslovených škôl súčasný normatív nepostačuje, školy požadujú jeho zvýšenie tak, aby mohli byť asistenti zamestnaní na plný úväzok. Výška finančného normatívu pre žiakov zo SZP by mala pokryť mzdu asistenta učiteľa a nákup kompenzačných pomôcok. Vo svojich odpovediach sa vedenie škôl zhodlo na tom, že zmena financovania asistenta učiteľa sa nemôže jednoznačne viazať na počet žiakov zo SZP (napr. škola s počtom 78 žiakov v hmotnej núdzi nie je schopná na základe pridelených finančných prostriedkov (5 580 eur) pokryť mzdové náklady na asistenta v 7. platovej triede (6 528 eur) podľa tabuliek pedagogických zamestnancov a rozdiel musia vykrývať z iných zdrojov). Nový systém si jednoznačne vyžaduje účelovo viazať finančné prostriedky na mzdu pre asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP.
- Školy navrhujú, aby pracovníci ÚPSVaR využili sociálnych pracovníkov, vyšli do terénu a v úzkej spolupráci so školským zariadením posúdili rodinnú situáciu a životné podmienky tých žiakov, ktorí v skutočnosti žijú v sociálne znevýhodnenom prostredí, a nielen v hmotnej núdzi (v skutočnosti asistent učiteľa pracuje aj so žiakmi, ktorí nie sú zaradení do zoznamu žiakov v hmotnej núdzi).

Na základe dotazníkov asistentom učiteľa pre žiakov zo SZP sme zistili, že niektorí v dôsledku nového systému financovania prišli o zamestnanie. Školy s nimi museli rozviazať pracovný pomer. Celkový systém financovania je demotivujúci tak pre školy, ako aj pre samotných asistentov. Asistent učiteľa, ktorý má vysokoškolské vzdelanie a odbornú prax, je zaradený do platovej triedy 9 a pre školy je zložitejšie pokryť mzdové náklady pre takúto skupinu asistentov.

Podľa vyjadrení asistentov učiteľa pre žiakov zo SZP zmeny financovania narušili kvalitu vzťahov medzi zamestnancami školy (asistent učiteľa pre žiakov zo SZP sa stáva finančnou záťažou pre školu; peniaze, ktorými škola vykrýva mzdy asistentov, sú na úkor aj osobných príplatkov zamestnancov školy). Asistenti, ktorí ešte pracujú, sa už teraz obávajú, že škola im v novom školskom roku nepredĺži pracovný pomer a zruší funkciu asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP na škole. Školy sú často nútené prepúšťať učiteľov a riešia to tak, že učiteľia prechádzajú na miesta asistentov učiteľa.

Podľa MŠ SR sa však počet asistentov učiteľa zvyšuje a výskumy dokázali ich efektívnosť. Mnohí pedagógovia používajú argument, že asistenti učiteľa nie sú len pre rómske deti, ale pre všetky znevýhodnené deti zo SZP. Keď riaditeľ školy vyberá a prijíma asistentov, nie je jasné, či dá prednosť asistentovi, ktorý ovláda rómsky jazyk, pochádza priamo z rómskej komunity, pracoval pre skupinu zo sociálne znevýhodneného prostredia a študoval študijný odbor so zameraním na danú cieľovú skupinu...

Rómske dieťa si prináša do školy svoje predchádzajúce skúsenosti, osvojené kultúrne vzorce a pohľady na svet, ktorý ho obklopuje. Tieto skúsenosti sú vo veľkej miere odlišné od rovesníkov z majoritnej spoločnosti. Edukačný systém tieto odlišnosti ešte vždy nezohľadňuje. Aby mohol asistent učiteľa výchovne pôsobiť na svojich žiakov, musí poznať odlišnosti rómskeho etnika od majoritnej spoločnosti a byť si ich vedomý. Vo svojej práci s rómskymi žiakmi využívam svoju prirodzenú autoritu. Sám pochádzam z rovnakého kultúrneho prostredia a vďaka tomu môžem pozitívne ovplyvňovať rómskych rodičov a žiakov v ich prirodzenom prostredí s ohľadom na ich kultúru a potreby. Rómske rodiny napríklad nedôverujú učiteľom na základe svojich negatívnych skúseností, nezaujímajú sa o školu, pokiaľ sú ich deti napomínané a trestané. Ak sú však v škole „chválené a spokojné“, vzbudzuje to u nich záujem o školu.

Medzi pretrvávajúce problémy vo vzdelávacom systéme patrí:

- charakteristika profesie asistenta učiteľa,
- efektívne využitie asistenta učiteľa v školských zariadeniach,
- predsudky a bariéry pedagogických zamestnancov,
- potrebné mzdové prostriedky.

8.3 Skúsenosti so súčasným financovaním asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP

Na pracovných poradiach začiatkom tohto roku zazneli prvé informácie o problémoch s financovaním asistenta učiteľa. Po vyúčtovaní prvého roku podľa novej smernice financovania pedagogických asistentov (z normatívnych príspevkov na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia) viaceré základné školy zistili, že dotácia štátu na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia na rok 2009 bola nižšia, pričom náklady na mzdy asistenta predstavovali v 9. platovej triede 309,09 eura, spolu s odvodmi (2 704 eur) spolu 10 013,09 eura. Škola doplatila na činnosť pedagogického asistenta sumou 7 102,09 eura. Podľa vyjadrenia vedenia peniaze, ktorými škola pokryla mzdy asistenta učiteľa, boli na úkor osobných príplatkov zamestnancov školy za december a modernizácie vybavenia školy (nábytok v triedach, rekonštrukcia sociálnych zariadení, podlahových krytín...), do čoho celý rok 2009 nemohli investovať. Situácia sa nezmenila ani v roku 2010. Pridelený normatív na celý rok je 3 150 eur, čo predstavuje náhradu mzdy asistenta na necelých 5 mesiacov. Predpokladaný pokles žiakov v roku 2010/11 je 20 (vzhľadom na nízky počet žiakov zapísaných do 1. ročníka), čo predstavuje ďalšie zníženie príjmov z normatívneho financovania a momentálna situácia nedovoľuje prispievať na asistenta učiteľa z rozpočtu školy na úkor ostatných zamestnancov a z iných rozpočtových položiek určených na nevyhnutný chod školy.

Nový zákon veľmi zjednodušil pojem „dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia“ tým, že ním určil dieťa, ktorého zákonný zástupca je poberateľom dávky v hmotnej núdzi. Podľa výpočtov by pri súčasnom spôsobe financovania musela mať škola aspoň 111 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, aby získala dostatočné financie na pozíciu asistenta. Počet žiakov v kalendárnom roku 2010 je 391, z toho žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia 36 (ich zákonný zástupca je poberateľom dávky v hmotnej núdzi). Počet žiakov zo SZP sa môže počas kalendárneho roku zmeniť, pravdepodobne do tohto zoznamu pribudnú ďalší, ale normatívny príspevok na deti zo SZP sa nezvýši.

Pre nedostatok finančných prostriedkov začalo vedenie školy uvažovať o znížení pracovného úväzku pre asistentov učiteľa SZP. Reakciou asistenta bol strach, obavy a nečakané negatívne zmeny v jeho práci a aj živote. Začali rozhovory s vedením školy, ako postupovať v danej situácii a čo sa dá robiť na zlepšenie situácie alebo navýšenie objemu finančných prostriedkov pre plat asistenta učiteľa SZP. Prvým vyjadrením riaditeľa bolo, že škola bude musieť prepustiť asistenta učiteľa, pretože dostala veľmi málo peňazí. Začal sa boj o záchranu o udržanie pracovnej pozície na škole – nasledovali telefonáty a osobné návštevy inštitúcií, napríklad Ministerstva školstva SR. Telefonicky som kontaktoval štátnu tajomníčku, kde ma odporučili na sekciiu regionálneho školstva či na Krajský školský úrad v Banskej Bystrici pre navýšenie rozpočtu pre ZŠ, ktoré je v ich pôsobnosti. Dopracoval

som sa k osobnému stretnutiu s prednostom Krajského školského úradu v Banskej Bystrici, ktorý mi zase odporučil kontaktovať poradcu ministra školstva.

Oslovil som asistentov učiteľa v regióne a zmapoval súčasný stav a postavenie asistenta učiteľa v školách. Zamerali sme sa na počty žiakov v hmotnej núdzi. Spoločne sme dospeli k názoru, že asistent učiteľa nepracuje len s touto skupinou žiakov a že je potrebné zohľadniť aj ďalšie skupiny žiakov, ktoré nie sú posudzované ako žiaci z rodín v hmotnej núdzi, ale ich príjmy sú nízke a podmienky nedostačujúce na domácu prípravu žiaka (napr. rodina, kde matka poberá materský príspevok a otec je nezamestnaný, nie je posudzovaná ako rodina v hmotnej núdzi, žiak z takejto rodiny nie je posudzovaný ako žiak zo SZP a škola na takéhoto žiaka nedostáva normatív).

Ďalším krokom bolo pracovné stretnutie s poradcom ministra školstva SR pre výchovu a vzdelávanie Rómov, ktorého sa zúčastnil aj zamestnanec regionálnej kancelárie Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity a člen expertnej rady pri Ministerstve školstva SR pre výchovu a vzdelávanie Rómov. Cieľom bola informovanie o aktuálnom stave v regióne. Zaujímali sme sa, ako sa bude riešiť situácia v oblasti financovania asistentov učiteľa pre žiakov zo SZP, či je možné zvýšiť normatív pre žiakov zo SZP alebo doplniť zoznamy žiakov, ktorí potrebujú pomoc nielen na základe hmotnej núdze. Diskutovali sme aj o súčasnom postavení asistenta učiteľa na ZŠ a dotkli sme sa aj problému znevýhodnenia asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP v porovnaní s postavením asistentov učiteľa pre zdravotne postihnutých a nadaných žiakov. Poukázal som na otvorenú formu diskriminácie asistentov učiteľa pre žiakov zo SZP zo strany Ministerstva školstva SR, kde považujeme za hlavný problém zrušenie metodického pokynu zavedenia funkcie asistenta učiteľa na ZŠ a platnosť novej smernice.

Na základe svojich osobných skúseností a skúseností ďalších asistentov, ale aj na základe skúseností zo škôl odporúčame opatrenia:

- zvýšiť ročný normatív na žiaka zo SZP,
- účelovo viazať financie z normatívu na žiaka zo SZP na mzdu asistenta učiteľa,
- doplniť žiakov do zoznamov, ktoré boli distribuované ZŠ príslušnými ÚPSVaR (zoznam žiakov zo SZP).

Potrebné je tiež osloviť základné školy v pôsobnosti RK ÚSVRK s cieľom zistiť aktuálny stav v otázke financovanie asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP (RK ÚSVRK v BB), v spolupráci so štátnym radcom pre oblasť vzdelávania navrhnuť ďalšie postupy súvisiace s uvedenou problematikou (RK ÚSVRK v BB) a naďalej monitorovať aktuálny stav.

Aj keď zákon nestanovuje len jednu možnosť financovania asistenta učiteľa, vedenie základnej školy nezávázilo hľadanie ďalších možností na dofinancovanie mzdy pre asistenta učiteľa (dofinancovanie z normatívnych finančných prostriedkov, možnosť dofinancovania

z podielových daní). Podľa vedenia ZŠ vyčlenenie finančných prostriedkov na mzdu asistenta učiteľa pokryje mzdové náklady pre asistenta učiteľa na 5 mesiacov (január – máj 2010). Výška normatívneho príspevku na dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, resp. jeho použitie nie je účelovo stanovené len na pokrytie nákladov súvisiacich so mzdou pre asistenta učiteľa. Aj na základe tohto faktu je pozícia asistenta učiteľa na mnohých ZŠ v pôsobnosti regionálnej kancelárie Banskej Bystrice Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity ohrozená. Regionálna kancelária poskytuje poradenstvo a metodické usmerňovanie pri implementovaní vládou schválených programov v týchto oblastiach a programoch na vzdelávanie:

- program asistenta učiteľa,
- program Druhej šance.

Regionálna kancelária sformulovala tieto návrhy:

- Zvýšiť normatív na dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia a prostredníctvom legislatívnych zmien určiť jeho priamu účelovosť – mzdové náklady na asistenta učiteľa.
- V prípadoch, keď samosprávy spravujú viacero ZŠ, poskytnúť asistentovi učiteľa čiastočný pracovný úväzok súčasne na viacerých školách, a tak zabezpečiť pokrytie finančných mzdových nákladov na asistenta (pri súčasnej výške normatívu na dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia).
- V zmysle platných strategických dokumentov (NSRR, Dekáda začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015, Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013) naplňovať ich ciele aj v oblasti vzdelávania a vytvoriť podmienky na ďalšie pôsobenie asistenta učiteľa v školách.
- V spolupráci s Radou expertov MŠ SR pre výchovu a vzdelávanie Rómov podieľať sa na potrebných legislatívnych zmenách s cieľom podporiť existenciu asistenta učiteľa v škole a zabezpečiť dostatočné finančné krytie na jeho činnosť.

Aktuálny stav v oblasti financovania asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP v novom školskom roku 2010/11 ukazuje, že školy nemajú dostatočné financie na pokrytie mzdy asistenta učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Niektoré školy už v priebehu školského roku 2009/10 s nimi rozviazali pracovný pomer, alebo im nepredĺžili pracovnú zmluvu pre nedostatok financií na túto pracovnú pozíciu v rámci rozpočtu školy, teda strácajú záujem o pozíciu asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP vo svojej škole. Návrhy na zlepšenie prístupu k výchove a vzdelávaniu so zameraním na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia:

- Zabezpečiť pred vstupom do základnej školy testovanie školskej spôsobilosti výlučne pedagogicko-psychologickými poradňami na základe sociálno-kultúrne nezávislých testov školskej spôsobilosti pre 6- až 7-ročné deti, ktoré rešpektujú špecifiká v oblasti poznania a skúseností detí so sociálne znevýhodneného prostredia.
- Znížiť počet žiakov v bežnej triede, aby sa umožnila vyššia miera individuálneho prístupu k žiakovi.
- Realizovať celodenný výchovný systém s možnosťou zmysluplného trávenia voľného času a pomoci pri príprave na vyučovanie za pomoci asistenta učiteľa.
- Zabezpečiť asistenta učiteľa, ktorý v prípade detí zo zmiešaného národnostného prostredia ovláda aj ich materinský jazyk.
- Vytvoriť edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí zo SZP.
- Realizovať programy orientované na zlepšenie spolupráce rodičov (predovšetkým rómskych) detí so základnou školou.
- Zabezpečiť spoluprácu s neformálnymi komunitnými centrami, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním detí vrátane materských centier pre budúce matky a matky s deťmi.
- Podporiť vzdelávacie programy multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom a programy implementovať ako súčasť školského vzdelávacieho programu.
- Vytvárať personálne podmienky: pedagóg cielene pripravený na vzdelávanie detí zo SZP, spolupráca so špecialistami – špeciálny pedagóg, psychológ, logopéd, terapeut, asistent učiteľa a iní odborníci.
- Vytvoriť materiálne podmienky: špeciálne doplnkové učebné pomôcky, učebnice, pracovné listy, prípadne iné didaktické pomôcky.

Položme školám otázky, zistíme skutočný stav vo vzdelávaní žiakov zo SZP:

- Aké opatrenia ste prijali na zlepšenie dochádzky žiakov zo SZP do školy?
- Ako v súlade s legislatívou zabezpečujete pre žiakov zo SZP individuálne podmienky na výchovu a vzdelávanie?
- Ako monitorujete a vyhodnocujete výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov zo SZP?
- Aké opatrenia ste prijali na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov zo SZP?
- Zapájajú sa žiaci zo SZP do mimoškolských aktivít?
- Uvedte mimoškolské aktivity, projekty, do ktorých sa žiaci zo SZP zapojili.
- Uvedte, aká bola ich úspešnosť v súťažiach, v realizácii projektov v kraji, na Slovensku, v zahraničí.

- Uveďte, aké projekty, programy, aktivity realizujete v záujme nadviazania, resp. zlepšenie spolupráce s rodičmi žiakov zo SZP.
- Uveďte iné vlastné poznatky a skúsenosti týkajúce sa práce so žiakmi zo SZP.

8.4 Čo navrhuje nový minister školstva?

Ako sa zlepšia podmienky financovania asistentov učiteľa? Kde na to ministerstvo vezme peniaze? Ministerstvo školstva tieto návrhy prebralo po predchádzajúcej vláde v zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch a ako ich zlepšilo, to ukáže až samotná prax v školách, v ktorých sa vzdeláva viac ako sto žiakov zo sociálne slabších rodín.

Ministerstvo školstva SR pod vedením Eugena Jurzycu navrhuje, aby zriaďovatelia škôl s viac ako 100 žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia museli použiť polovicu osobitne určených financií od štátu na mzdy asistentov učiteľa a odvody do poisťovních fondov.

Podľa názoru asistentov v praxi návrh nepomôže zvýšiť počty asistentov učiteľov v školách s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nové podmienky zakotvuje novela zákona o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, ktorú sa rezort chystá predložiť vláde.

V návrhu sa však neráta so školami, ktoré majú počet nižší ako 100 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a potrebujú asistenta učiteľa pre túto cieľovú skupinu žiakov. Doteraz štát podporoval asistentov učiteľa pre nadaných žiakov alebo pre školákov so zdravotným znevýhodnením. Tento rok na to poskytol už 4 milióny eur, na budúci rok by to malo byť až 4,3 milióna eur. Od budúceho roku pribudnú aj asistenti pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Štát na ich mzdy a odvody bude prispievať tým školám, v ktorých sa vzdeláva viac ako sto žiakov zo sociálne slabších rodín.

Škola, ktorá bude mať záujem v budúcnosti si udržať pozíciu jedného asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP, musí mať podľa súčasného normatívneho systému financovania 100 a viac žiakov zo SZP, aby nedoplácala zo svojho rozpočtu. Jeden asistent učiteľa pre 100 žiakov zo SZP však nemôže zvládnuť splniť si svoje základné pracovné povinnosti, preto je nevyhnutné doplniť návrh a upraviť poskytovanie finančných prostriedkov na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov základných škôl a základných škôl pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zo sociálne znevýhodneného prostredia, aby zákon, ktorý nadobudne účinnosť 1. januára 2011, zabezpečil udržanie pracovnej pozície asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP aj v školách s počtom 50 žiakov zo SZP.

8.5 Priebeh súčasného financovania asistenta učiteľa

(1) Ministerstvo môže prideliť z rozpočtu kapitoly ministerstva zriaďovateľovi základnej školy a základnej školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v priebehu kalendárneho roku príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa osobitného predpisu.

(2) Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa odseku 1 sa pridelí podľa počtu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a výšky príspevku na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Výška príspevku na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia na kalendárny rok sa určí ako podiel objemu finančných prostriedkov vyčlenených na tento účel a počtu všetkých žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách a základných školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Slovenskej republike podľa stavu k 15. septembru predchádzajúceho kalendárneho roka.

(3) Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na kalendárny rok pozostáva z príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na bežný školský rok a z príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na nový školský rok.

(4) Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na bežný školský rok sa určí ako súčin výšky príspevku na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia na kalendárny rok a dvoch tretín počtu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole v školskom roku, ktorý sa začal v predchádzajúcom kalendárnom roku. Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na nový školský rok sa určí ako súčin výšky príspevku na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia na kalendárny rok a jednej tretiny počtu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole v školskom roku, ktorý sa začína v bežnom kalendárnom roku. Dátum rozhodujúci pre počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia použitý pri určovaní príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa § 7 ods. 4.

(5) Krajský školský úrad

- a) oznámi najneskôr do 30 pracovných dní po nadobudnutí účinnosti zákona o štátnom rozpočte zriaďovateľovi školy podľa odseku 1 výšku príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školy podľa odseku 1 v jeho zriaďovateľskej pôsobnosti podľa odseku 3 a určených podľa odseku 4; pre výpočet príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na nový školský rok sa použije počet žiakov v školskom roku, ktorý začal v predchádzajúcom kalendárnom roku, nahlásený zriaďovateľom podľa § 7 ods. 4,

- b) oznámi najneskôr do 30. októbra zriaďovateľovi školy podľa odseku 1 úpravu výšky príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školy podľa odseku 1 v jeho zriaďovateľskej pôsobnosti podľa odseku 6 písm. a); úprava zodpovedá rozdielu príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školy podľa odseku 1 v zriaďovateľskej pôsobnosti zriaďovateľa na nový školský rok určenému podľa odseku 4 zo skutočných počtov žiakov v novom školskom roku nahlásených zriaďovateľom podľa § 7 ods. 4 a príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školy podľa odseku 1 v zriaďovateľskej pôsobnosti zriaďovateľa na nový školský rok určenému podľa odseku 4 z počtov žiakov nahlásených zriaďovateľom podľa § 7 ods. 4 v predchádzajúcom kalendárnom roku.
- (6) Zriaďovateľ školy podľa odseku 1 do 15 dní po doručení oznámenia krajského školského úradu
- a) podľa odseku 5 písm. a) rozpíše príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na kalendárny rok pre jednotlivé školy vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti,
- b) podľa odseku 5 písm. b) upraví príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na nový školský rok pre jednotlivé školy vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti.
- (7) Zriaďovateľ je povinný použiť finančné prostriedky pridelené podľa odseku 1 na účely podľa osobitného predpisu.
- (8) Zriaďovateľ školy, v ktorej sa vzdeláva viac ako 100 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, je povinný použiť najmenej 50 % z celkového príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre školu na mzdy asistentov učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na sociálne poistenie a poistného na povinné verejné zdravotné poistenie.

V pedagogike a psychológii platí, že ak chceme niekoho výchovne usmerňovať, je potrebné ho poznať. Socializácia rómskych žiakov si preto vyžaduje viac trpezlivej pozornosti pedagogických pracovníkov. Vzdelávajme rómskych žiakov v bežných triedach spolu s ostatnými žiakmi. Dosiachneme primeraný rozvoj ich schopností, nezabúdajme na proces dozrievania osobnosti. Ak sa niekde cítim dobre, tak sa tam vraciam veľmi rád, ale ak sa dieťa v škole necíti dobre a má zlé skúsenosti so školským prostredím, tak hľadá cesty, ako sa dochádzke do školy vyhnúť.

Literatúra

<https://lt.justice.gov.sk/>

<http://www.webnoviny.sk/slovensko/jurzyca-chce-viac-asistentov-ucitelov-/201293-clanok.html>

KOSOVIČ, B. (1998) Vybrané kapitoly z personálnej a sociálnej výchovy. Banská Bystrica : PF Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

ŠIŠKOVÁ, T. (Ed.) (2001) Menšiny a migranti v Českej republike. Praha : Portál

VÁGNEROVÁ, M. (1999) Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha : Portál

VOLNÁ, J. – MICHALČÁKOVÁ, R. – ŠAFÁŘOVÁ, M. 1999. Kooperativní výchova I, II. FSS MUs

9

Monitoring (de)segregácie v školách z pohľadu štátnych inštitúcií

Stano Daniel

Úvod

Jedným z mála komplexnejších obrazov o kvalite vzdelávania na Slovensku sú každoročné medzinárodné porovnávania znalostí a zručností žiakov základných škôl. V nich sa umiestňuje Slovenská republika spravidla v dolných priečkach a býva neraz kritizovaná za príliš veľkú súvislosť medzi študijnými výsledkami žiakov a socioekonomickým postavením rodín, z ktorých žiaci pochádzajú. Často kritizovaným nedostatkom pri zavádzaní opatrení vo vzdelávaní je ich nedostatočné vyhodnocovanie, chýbajúca spätná väzba a takmer nijaká kontrola ich implementácie do praxe, hoci orgánom štátnej správy zo zákona takáto povinnosť vyplýva. Cieľom tejto kapitoly je preto opísať z pohľadu viacerých autorov aktuálny stav hodnotenia (de)segregácie v školách na Slovensku a načrtnúť možnosti úprav vzdelávacieho systému tak, aby bolo možné hodnotiť jeho kvalitu pri odstraňovaní bariér v prístupe rómskych žiakov do štandardného formálneho vzdelávania.

Princípy a štandardy vzdelávania prispievajúce k znevýhodneniu vo vzdelávaní rómskych žiakov: Základné princípy výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike sú stanovené zákonom o výchove a vzdelávaní (školským zákonom)¹ z roku 2008. Medzi základné princípy výchovy a vzdelávania (§ 3) sú v ňom okrem iných zaradené:

- princíp rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a najmä segregácie,
- princíp prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- princíp kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania a kvality výchovno-vzdelávacej sústavy.

¹ Školský zákon (2008)

Pre tému zlepšovania postavenia rómskych detí v systéme vzdelávania je možné považovať práve uvedené štyri princípy za najzásadnejšie, hoci v zozname princíпов definovaných zákonom o výchove a vzdelávaní je ich uvedených omnoho viac. Pokým prvé tri spomenuté princípy sa venujú otázke rovnoprávnosti, nediskriminácie a vzájomného rešpektu, ktorými sa táto publikácia zaoberá, práve štvrtý uvedený princíp deklaruje potrebu kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania, čo je mimoriadne dôležité pre celú kapitolu.

9.1 Štandardy vzdelávania

Jednotné štandardy vzdelávania sú nástrojom, ktorý v procese decentralizácie školstva umožní porovnávať kvalitu vzdelávania a objektívnou formou porovnávať školy medzi sebou. Štandardy vypracované Štátnym pedagogickým ústavom definujú obsahový štandard (čo má žiak vedieť) a výkonový štandard (aké má mať žiak zručnosti). Ak dostupné vzdelávacie štandardy hodnotíme z pohľadu znevýhodňujúceho vzdelávania rómskych detí, je možné na ilustráciu vyzdvihnúť niekoľko nedostatkov:

- Napriek tomu, že nový školský zákon vošiel do platnosti v roku 2008, štandardy pre viaceré predmety zostali nezmenené od roku 1998. Pre absolútnu väčšinu predmetov naďalej platia tie spred začiatku reformy a pre množstvo predmetov ešte vždy chýbajú.
- Množstvo detí umiestnených v segregovaných školách a triedach nenapĺňa ani existujúce vzdelávacie štandardy a učitelia nemajú problém priznať, že požiadavky na nadobúdanie vedomostí a zručností v rómskych triedach znižujú.
- Chýbajú štandardy pre predmety ako občianska výchova, etika, multikultúrna výchova, pričom práve zanedbávanie týchto predmetov tvorí živnú pôdu pre rozvoj rasistických a xenofóbnych názorov žiakov a žiačok.
- Jedným z príkladov nedostatočného nastavenia je vzdelávací štandard pre dejepis druhého stupňa základných škôl. Podľa neho sa totiž od žiakov vyžaduje, aby vedeli vysvetliť „pojmem ‚riešenie židovskej otázky‘ a opísať osud Židov“, ale znalosti o prenasledovaní Rómov sa nevyžadujú².

9.2 Hodnotenie kvality škôl

Pravidlá hodnotenia kvality vzdelávania a dodržiavanie princíпов výchovy a vzdelávania na školách legislatívne najobširnejšie vymedzuje zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.³ Vonkajšie hodnotenie činnosti školy vykonávajú orgány štátnej správy v školstve:

- zriaďovateľ školy,
- krajský školský úrad,

² Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z dejepisu pre druhý stupeň základnej školy (2002)

³ Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve (2003)

- Štátna školská inšpekcia,
- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

Hodnotením školy sa zaoberajú aj orgány školskej samosprávy:

- rada školy,
- obecná školská rada,
- územná školská rada,
- žiacka školská rada.

Podľa zákona o štátnej správe a školskej samospráve za úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy zodpovedá **riaditeľ školy**. Riaditeľ je zároveň povinný každoročne hodnotiť pedagogických a odborných zamestnancov školy.⁴ Zákon ďalej definuje aj povinnosť riaditeľa podávať zriaďovateľovi školy správu o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach.⁵

Na základe prenesených kompetencií štátnej správy má **obec** niekoľko povinností v súvislosti s poskytovaním vzdelávania na jej území. Pre účely tejto časti publikácie je okrem povinnosti riaditeľa informovať zriaďovateľa (v prípadoch väčšiny bežných základných škôl) o výsledkoch činnosti dôležité uvedomiť si aj povinnosť obce vybavovať sťažnosti a petície občanov a zákonných zástupcov detí a žiakov a prípade potreby požiadať o pomoc pri prešetrovaní sťažností Štátnu školskú inšpekciu.⁶ Častým problémom malých obcí je nedostatok kvalifikovaných osôb, ktoré by sa na úrovni obce venovali vzdelávaniu, najodbornejší pohľad v takýchto prípadoch dokáže poskytnúť samotný riaditeľ alebo riaditeľka bez možnosti širšej diskusie. Výkon štátnej správy v oblasti školstva na úrovni regiónov zabezpečuje **krajský školský úrad**. Ten podľa legislatívy vykonáva kontrolu vo veci zabezpečovania činnosti obcí v oblasti školstva.⁷ Krajský školský úrad kontroluje dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti školstva, výchovy a vzdelávania a vydáva organizačné pokyny pre zriaďovateľov a riaditeľov škôl vo svojej územnej pôsobnosti.⁸ Najsilnejšie postavenie v oblasti monitorovania kvality vzdelávania a dodržiavania štandardov a princíпов vzdelávania má **Štátna školská inšpekcia**, ktorá ako orgán štátnej správy plní funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického zariadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok vrátane praktického vyučovania v školách a školských zariadeniach.⁹ Školskí inšpektori a inšpektorky

⁴ Tamtiež, § 5 ods. 2 písm. e) a f)

⁵ Tamtiež, § 5 ods. 7 písm. f)

⁶ Tamtiež, § 6 ods. 17

⁷ Tamtiež, § 10 ods. 11

⁸ Tamtiež, § 11 ods. 5 a 6

⁹ Tamtiež, § 13

kontrolu vykonávajú priamo v školách, kde na základe oprávnenia hlavného školského inšpektora môžu vstupovať do priestorov, v ktorých sa vykonáva vyučovanie a majú právo vyžadovať informácie a písomné podklady potrebné na plnenie svojich úloh.

Školská inšpekcia o návšteve školy vypracúva inšpekčný záznam, ktorý zostáva v archíve školy. Tento môže v závislosti od závažnosti zistených nedostatkov uplatniť niektoré opatrenie: odporúčanie, upozornenie, prijatie opatrení zo strany školy, uloženie opatrení, nariadenie komisionálneho preskúšania pri zistení nedostatkov pri klasifikácii, uloženie záväzných pokynov na odstránenie zistených nedostatkov, zastavenie alebo zrušenie rozhodnutia riaditeľa vydaného v rozpore so všeobecne záväzným právnym predpisom alebo uloženie sankcií.¹⁰ Úloha Štátnej školskej inšpekcie je mimoriadne dôležitá predovšetkým preto, lebo práve ona má za jednu zo zákonom stanovených povinností monitorovanie a kvalitu výchovy a vzdelávania, špecificky však kontrolu súladu výchovného programu s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania.¹¹

9.3 Národný ústav certifikovaných meraní

Jedným z hmatateľných produktov začiatku školskej reformy, ktorá prišla s novým školským zákonom, bolo zriadenie Národného ústavu certifikovaných meraní (NÚCEM). Ten je štátnou rozpočtovou organizáciou zriadenou Ministerstvom školstva Slovenskej republiky v súvislosti so začatím školskej reformy.

Úlohy NÚCEM definuje školský zákon¹²:

- tvorba koncepčných zámerov, úloh, výskumov a projektov súvisiacich s meraním výsledkov vzdelávania a hodnotením kvality výchovy a vzdelávania,
- výskum a vývoj v oblasti tvorby testovacích nástrojov, exaktných metód a foriem merania výsledkov vzdelávania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania,
- certifikované merania vzdelávania a externé testovania žiakov na základných a stredných školách na úrovni štátnych vzdelávacích programov,
- externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky zadávanej ministerstvom školstva,
- medzinárodné merania podľa programov, do ktorých sa Slovenská republika zapája v súlade s ich pravidlami,
- monitorovanie a analyzovanie kontinuálnych procesov vývoja výsledkov vzdelávania na celoštátnej úrovni a v medzinárodnom porovnaní,
- sledovanie dosahovania výkonnostných a kvalitatívnych cieľov vzdelávania,

10 Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve (2003) § 13 ods. 7

11 Tamtiež, § 13 ods. 13

12 Školský zákon (2008) § 154

- externé a interné hodnotenie a porovnávanie kvality škôl,
- sledovanie dosahov rozhodnutí v oblasti školskej politiky a tvorbu návrhov na zvýšenie kvality vzdelávacieho systému.

Väčšina z uvedených úloh, konkrétne prostredníctvom výsledkov ich napĺňania, je využitelná na posilňovanie princípov inkluzívneho vzdelávania, ani jedna z úloh sa však nezameriava na monitorovanie týchto princípov špecificky. Merania vykonané v roku 2009 podľa správy o plnení úloh za tento rok sa nijakým spôsobom spomenutej témy nedotýkali¹³ a rovnako ani v Pláne hlavných úloh na rok 2010 sa téma mapovania dodržiavania princípov inkluzívneho vzdelávania nenachádza¹⁴. Národný ústav certifikovaných meraní má podľa uvedeného potenciál na mapovanie kvality vzdelávania poskytovaného na základných školách, je však potrebné zabezpečiť, aby vyhotovil a meral aj indikátory relevantné pre budovanie inkluzívneho vzdelávacieho systému a aby zistenia NÚCEM boli následne prenášané do praxe. Výsledky medzinárodných porovnaní, na ktorých sa NÚCEM podieľa, by mali byť automaticky premietané do praxe, NÚCEM však nemá dostatočne silné postavenie. Podobné postavenie má v súčasnom vzdelávacom systéme aj **Štátny pedagogický ústav**, ktorý síce publikuje odporúčania zamerané na odstraňovanie znevýhodnenia detí, odporúčania však nemajú záväzný charakter. Najväčšou prekážkou využiteľnosti Ústavu informácií a prognóz školstva sú predovšetkým neexistujúci štatistický zber etnických a iných citlivých dát.

9.4 Zber etnických dát

Pokiaľ sa špecificky zameriavame na vyhodnocovanie opatrení, projektov, programov a politik určených pre rómske deti, okrem už uvedených komplikácií treba prekonať aj problém chýbajúcich etnických dát, bez ktorých len ťažko možno v plnej šírke pokryť problém diskriminácie na základe etnickej príslušnosti. Napriek existencii širokej kontrolnej siete existujú bariéry kvalitnej evalvácie vzdelávacieho systému so špecifickým zreteľom na rómske deti, lebo zber uvedených údajov chýba. Hoci mnohé terénne výskumy mimovládnych organizácií potvrdzujú, že školy údaje o rómskych žiakoch zbierajú, ide o neoficiálny postup, ktorý samotné vedenie škôl považuje za porušovanie zákona. Chýbajúce štatistické údaje, ktoré by bolo možné rozdeliť podľa etnickej príslušnosti, sú prekážkou kvalitnej evalvácie a zber takýchto štatistických údajov bol už mnohokrát odporúčaný domácimi aj zahraničnými mimovládnyimi a medzivládnyimi organizáciami.

13 Vyhodnotenie plnenia PHÚ za rok 2009

14 Plán hlavných úloh na rok 2010

10

Monitoring (de)segregácie z pohľadu Štátnej školskej inšpekcie

Mária Rychnavská

Jedným zo základných a efektívnych riešení problémov sociálne vylúčených rómskych komunít je kvalitná výchova a vzdelávanie. Práve zlepšenie vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane ďalšieho vzdelávania učiteľov a podpora vzdelávacích služieb môže významne pomôcť riešiť postavenie Rómov v spoločnosti. Dosiahnutie kvalitného vzdelania rómskych detí však znamená súčasne eliminovať aj ich segregáciu v školách na Slovensku. Na to je v prvom rade potrebná predovšetkým zaangažovanosť, komplexnosť a súčinnosť krokov všetkých štátnych orgánov v oblasti výchovy a vzdelávania.

Krajský školský úrad – oddelenie odborných a metodických činností riadi a koordinuje výchovu a vzdelávanie individuálne integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Zároveň Krajské školské úrady (KŠÚ) monitorujú segregáčné postupy zriaďovateľov a riaditeľov pri vzdelávaní rómskych žiakov. Externú kontrolu v školách a školských zariadeniach vykonáva Štátna školská inšpekcia (ŠŠI). Školská integrácia je každoročne predmetom kontroly ŠŠI. ŠŠI vypracovala interný metodický materiál *Školská integrácia žiakov so ŠVVP a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ*, ktorý komplexne rieši problematiku integrácie žiakov. Pomáha zainteresovaným zorientovať sa v problematike a zároveň je metodickým návodom, ako postupovať pri integrácii v súlade s platnou legislatívou. ŠŠI problematiku segregácie explicitne nerieši. V prípade upozornenia na porušenie legislatívy súvisiacej s problematikou výchovy a vzdelávania rieši to ako sťažnosť alebo podnet na vykonanie školskej inšpekcie.

ŠŠI pri výkone školskej inšpekcie:

- kontroluje súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom, s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania,
- kontroluje súlad výchovného programu s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania,
- kontroluje úroveň kvality výchovy a vzdelávania pri individuálnom vzdelávaní,
- monitoruje a hodnotí kvalitu výchovy a vzdelávania.

Hodnotenými oblasťami sú pedagogické riadenie, proces výchovy a vzdelávania a materiálo-technické podmienky. Jedným z hodnotených kritérií je realizácia individuálneho vzdelávacieho programu žiaka so ŠVVP (napr. ako zapájal učiteľ žiakov do spoločných činností s ostatnými žiakmi; nároky a požiadavky učiteľa kladené na žiaka boli primerané jeho poruche/postihnutiu; hodnotil a klasifikoval učiteľ žiakov v súlade s príslušnými metodickými pokynmi na hodnotenie a klasifikáciu, reagoval učiteľ vhodne a primerane na správanie sa žiakov a ich prejavy).

Výsledky zistení a hodnotení z inšpekčnej činnosti sa zaznamenávajú vo výstupných inšpekčných materiáloch formou správy o výsledkoch inšpekčnej činnosti. Zistené poznatky a informácie sa súhrnne spracujú do správy o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v SR, ktorú ŠŠI každoročne predkladá ministrovi školstva. Správa plní úlohu informačného zdroja o aktuálnom stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, výsledkov a podmienok výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach pre orgány štátnej správy, orgány štátnej správy v školstve, zriaďovateľov škôl a školských zariadení, školské samosprávne orgány, vzdelávacie inštitúcie, vysoké školy, rezortné výskumné ústavy, pre mimovládne organizácie, ktorých činnosť súvisí s problematikou detí a mládeže, pre školy, ale aj pre rodičovskú verejnosť. Ambíciou ŠŠI do budúcnosti je, aby výsledky inšpekcie pomáhali školám zlepšovať ich úroveň, efektívnosť a funkčnosť.

Pri výkone školskej inšpekcie bola v poslednom období pozornosť cielene orientovaná na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, na činnosť školy v oblasti starostlivosti o deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, na zaraďovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do špeciálnej základnej školy a vyučovanie žiakov v nultých ročníkoch.

Pre informáciu uvádzame podnety a odporúčania vyplývajúce zo zistení ŠŠI v školskom roku 2007/2008¹ riaditeľom škôl:

- dôsledne dodržiavať všeobecne záväzné právne predpisy, metodické pokyny a usmernenia k školskej integrácii,
- podľa finančných možností zvyšovať v školách počty školských špeciálnych pedagógov a školských psychologov,
- prijímať do špeciálnych základných škôl len žiakov so zníženým intelektom na základe diagnózy a odporúčania poradenského zariadenia a so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa/žiaka,
- venovať pozornosť rešpektovaniu ľudských práv žiakov, ich ľudskej dôstojnosti; včas odhaľovať prejavy šikanovania alebo psychického nátlaku zo strany spolužiakov, ale aj učiteľov.

1 Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v SR v školskom roku 2007/2008

Podnety a odporúčania vyplývajúce zo zistení ŠŠI v školskom roku 2008/2009² riaditeľom škôl:

- dodržiavať všeobecne záväzné právne predpisy pri zaraďovaní detí zo SZP do tried MŠ a ZŠ; považovať za dieťa so ŠVVP dieťa, ktoré má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované ŠVVP,
- využívať vo väčšej miere možnosť zriaďovať triedy prípravného ročníka v ZŠ pre žiakov, ktorí k 1. septembru dosiahli fyzický vek 6 rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nemajú predpoklad na zvládnutie prvého ročníka ZŠ,
- naďalej podporovať vzdelávanie učiteľov v oblasti IKT, v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti, v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP,
- diferencovať úlohy a činnosti vzhľadom na rozdielne vzdelávacie potreby jednotlivých žiakov so ŠVVP.

Ministerstvu školstva SR:

- vypracovať pre zriaďovateľov a riaditeľov MŠ a ZŠ metodické usmernenie, ktoré stanoví podmienky na zaraďovanie detí zo SZP a detí so ŠVVP do tried MŠ a ZŠ.

Metodicko-pedagogickým centrám:

- vzdelávať pedagógov v oblasti špecializovanej prípravy na prácu s deťmi zo SZP.

Zriaďovateľom škôl pre žiakov so ŠVVP:

- zriaďovať miesta asistentov učiteľa a školských psychologov v školách vzdelávajúcich žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov zo SZP.

Na jednej strane ŠŠI vo výstupných inšpekčných materiáloch konštatuje nedodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov. Na druhej strane Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a iné štátne a verejné inštitúcie vypracovali celý rad legislatívnych dokumentov, metodických pokynov a usmernení pre školy a školské zariadenia. Z hľadiska komplexnosti je problémom potrebné zosúladenie podpornej dokumentácie a vzájomná kooperácia medzi vzdelávacími inštitúciami. Bude záležať len od nás a všetkých zainteresovaných, ako efektívne budeme vedieť využiť ponúkané možnosti na nápravu a ako rýchlo sa nám podarí odstrániť, prípadne eliminovať identifikované problémy.

2 Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v SR v školskom roku 2008/2009

11

Problém monitoringu (de)segregácie z pohľadu výskumu a školskej praxe

Vlado Rafael

Úvod

V predchádzajúcich dvoch častiach tejto kapitoly sme sa zaoberali pohľadom štátnych inštitúcií pri monitorovaní a vyhodnocovaní segregačných praktík vo vzdelávaní rómskych žiakov v školách. Z autorských analýz je zrejmé, že štátne inštitúcie pri sledovaní a vyhodnocovaní segregácie v školách vykazujú výrazné nedostatky napriek skutočnosti, že Ministerstvo školstva SR pri oficiálnom používaní pojmu segregácia jasne deklaruje, že uvedená anomália vo vzdelávaní na Slovensku naozaj existuje. Vyvíjané aktivity pre monitorovanie tohto deficitu vo vzdelávaní sa z pohľadu viacerých inštitúcií javí ako neefektívny z dôvodu chýbajúceho obsahového aparátu v samotných pojmoch „segregácia“ a „integrácia“.

Viaceré školské dokumenty už dlhšie narábajú s pojmom „integrované vzdelávanie“, špecificky pre sociálne znevýhodnené rómske deti. Ministerstvo školstva pre mnohé z nich už v roku 2004 pripravilo *Koncepciu integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*¹. Podobná koncepcia na Ministerstve školstva SR vznikla aj v roku 2008². Zaujímavé však je, že už bez slova „integrované“ vzdelávanie. Uvedené koncepcie, žiaľ, nemajú pre smerovanie školskej politiky nijaký záväzný charakter a rovnako z nich nie je ani jasné, čo integrované vzdelávanie rómskych žiakov na školách vlastne znamená.

Štátna školská inšpekcia v roku 2009 vypracovala interný metodický materiál na školskú integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)³, v ktorom

- 1 Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania: http://www.government.gov.sk/data/att/3416_subor.pdf
- 2 Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2204>
- 3 Interný metodický materiál k školskej integrácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: http://www.pppoprad.sk/integracia/štátna%20školská%20inšpekcia/Integracia_metod_material.pdf

školskú integráciu chápe len ako výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Takáto forma školskej integrácie je v súčasnosti chápaná iba ako individuálne začlenenie žiakov so ŠVVP do tried základnej školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V minulosti bola forma školskej integrácie aj výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach základných škôl. Pojem školské začlenenie je navyše používaný v niektorých paragrafoch školského zákona ako synonymum pojmu „školská integrácia“. Učitelia navyše považujú individuálnu integráciu žiakov so ŠVVP do tried základných škôl za veľký problém. Ako prezrádzajú výsledky z výskumu uskutočneného združením ASPEKT v roku 2008, „učitelia zúčastnení na výskume prejavovali v rámci diskusií negatívne postoje vyplývajúce najmä z preťaženia v dôsledku nezvládnutej prípravy podmienok pre integráciu, a to jednak k zmene systému a zavedeniu novej možnosti pre hendikepované deti, ale aj na adresu týchto detí samotných. Zo stavu, ktorého náčrt vyplynul z realizovaných rozhovorov, sa zdá, akoby sa dobrá myšlienka integrácie detí v niektorých prostrediach zneužívala a akoby prevážili ekonomické hľadiská nad potrebami a právami detí. Samotná integrácia vychádza zo správnej myšlienky – aby sa deti so zdravotným a iným postihnutím či problémom neselegovali do špeciálnych škôl. V praxi však môže nadobúdať podoby, ktoré sú pre jednotlivých učiteľov nezvládnuteľným problémom (...)“.⁴

Ako jeden z možných príkladov o nejasnosti súčasnej koncepcie integrovaného vzdelávania sa ponúka aj príklad *axiologických⁵ sporov vo vzdelávaní rómskych žiakov*. Sú spôsobované najmä tým, že školská politika dnes nedokáže jednoznačne určiť, či pri vzdelávaní rómskych žiakov ide primárne o sociálnu alebo etnickú skupinu.

Od tohto problému sa odvodzujú ďalšie nezodpovedané otázky:

- Nepripieva napríklad využívanie rómskeho jazyka (prostredníctvom asistenta učiteľa) v kompenzačnom vzdelávaní k postupnej jazykovej asimilácii rómskych žiakov, keďže sa vo vyšších ročníkoch využíva ako učebný jazyk už iba slovenčina?
- Ak odhliadneme od výučby historického pozadia Rómov, ktoré ďalšie hodnoty, normy majú byť predmetom učebných osnov, obsahových a výkonových štandardov vo vzdelávaní rómskych žiakov v porovnaní s nerómskymi žiakmi?
- Majú vo všeobecnosti školy v podmienkach primárneho vzdelávania plniť funkciu etnickej revitalizácie? Akú úlohu má plniť vo vzťahu k rómskym žiakom koncepcia národnostného školstva?

4 CVIKOVÁ J. – JURÁŇOVÁ J.: Učiteľské povolanie, aspekty rodovej rovnosti v škole, str. 53, ASPEKT, 2008, ISBN 978-80-85549-79-9

5 Axiológia je všeobecná teória hodnôt a hodnotenia. Usiluje sa o analýzu a jednotný opis rôznych druhov hodnôt (etických, estetických, ekonomických a pod.), ako aj procesu hodnotenia.

- Majú sa rómske deti vzdelávať v bicultúrnom prostredí škôl? Ak áno, z akých princípov má vychádzať takéto vzdelávanie a akou formou má byť v podmienkach školskej integrácie realizované?

Je zrejmé, že model školskej integrácie, ktorý je v súčasnosti uplatňovaný v slovenskom školstve, vychádza z kultúrneho a sociálneho pozadia žiakov patriacich k väčšinovému obyvateľstvu. Rovnako platí, že koncepcia školskej integrácie od roku 2001 vychádza – hoci je v školskej praxi nesprávne koncipovaná – z potrieb len tých detí, ktorých postihnutie (napr. telesné, zrakové, sluchové, mentálne) a saturácia ich vzdelávacích potrieb sú predmetom dlhoročných praktických skúseností a primárneho záujmu vedeckých disciplín z oblasti medicíny, psychiatrie, psychológie alebo samotnej pedagogiky. V prípade skupín znevýhodnených rómskych žiakov takýto záujem zo strany vzdelávacích inštitúcií a samotnej vedy na Slovensku, žiaľ, konštatovať nemôžeme.

11.1 Niektoré dilemy pri pohľade na školskú segregáciu

Efektívnym postupom pre tvorbu nového konceptu integrovaného/inkluzívneho vzdelávania by bolo dobré najskôr si ujasniť, čo segregácia rómskych žiakov vo vzdelávaní vlastne znamená a aké sú jej prejavy v školskom prostredí. Ak sa vrátíme k princípom nového zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon), v ktorom sa uvádza zákaz segregácie detí a žiakov v školách, je z hľadiska monitoringu a vyhodnocovania diskriminačných bariér vo vzdelávaní potrebné podotknúť, že uvedenému pojmu chýba rovnako jasná definícia a vymedzenie pre školskú prax. V súčasnosti sa v nijakom školskom dokumente, v metodických pokynoch či v metodických usmerneniach nenachádza vymedzenie tohto pojmu vo vzťahu k školskej praxi.

Bez týchto zistení a odpovedí nie je možné koncipovať a praktizovať efektívnu integráciu/inklúziu v školách. Ministerstvo školstva už dlhší čas operuje s pojmami bez obsahu (segregácia, integrácia, začlenenie), o ktorých odborná verejnosť netuší, čo pre vzdelávanie rómskych žiakov majú v praxi znamenať. Zjednotenie a náplň pojmov, ich presná analýza a vymedzenie vychádzajúca z potrieb rómskych žiakov aj intaktnej skupiny, sú potrebné na prehodnotenie súčasnej školskej didaktiky, jej cieľov a štandardov, ale aj prístupov a foriem práce so skupinami žiakov v školách.

Z tohto dôvodu sa pri pohľade na segregáciu objavujú ďalšie rozpory a nejasnosti. Celkový prístup a charakter vzdelávacích inštitúcií k rómskym žiakom na Slovensku – v dôsledku nedostatku potrebných dát a analýz – môže preto prameniť viac zo subjektívnych pocitov, ktoré môžu, no zároveň nemusia vychádzať z objektívneho poznania skutočností segregácie v podmienkach škôl.

V diskusiách o špeciálnom školstve sa často stretávame s pohľadom na rušenie špeciálnych škôl ako hlavnej príčiny segregácie a s následnou požiadavkou formovania „jednotnej

školy“ pre všetky deti. Druhá časť pohľadu hovorí, že samotná prítomnosť špeciálnych škôl má svoje opodstatnenie a vonkoncom nie je hlavnou príčinou segregácie, ale iba jej dôsledkom, na ktorom sa podieľa množstvo iných, vonkajších faktorov. Ide napríklad o nevhodné nastavenie nástrojov školskej (finančnej) politiky, prítomnosť rasových predsudkov v školskom prostredí, ale tiež mylnú diagnostiku detí.

Zaujímavé sú ďalšie nejasnosti. Väčšina nezávislých expertov a mimovládnych organizácií na Slovensku podporuje tvrdenie, že prípadné zavedenie internátnych škôl pre rómske deti by do veľkej miery prispievalo k ich segregácii. Z tohto dôvodu je požiadavka na ich zavedenie pre mnohých neprijateľná. Dodnes nezodpovedanou otázkou pri pohľade na segregáciu však zostáva uplatňovanie oprávnenej požiadavky formovania rómskeho národnostného školstva, ale aj existencia súkromných a alternatívnych škôl určených len pre rómske deti a mládež.

Hoci sa spomenuté modely vzdelávania vo svojej podstate líšia vo svojich požiadavkách, cieľoch a postupoch, ich spoločný menovateľ je v konečnom dôsledku nesporne rovnaký: *ide o inštitucionálnu separáciu rómskych žiakov*. Otázkou zostáva, ktorý z uvedených modelov vzdelávania možno vo všeobecnosti považovať za segregáčny a ktorý už nie. A prečo. *Hoci nevhodnosť nástrojov súčasnej školskej politiky vo vzťahu k segregácii môže podliehať už teraz potrebným analýzám a vysvetleniam, viac svetla do týchto odpovedí, bez ohľadu na charakter vzdelávacích inštitúcií, by nám vedel ozrejmíť výskum o sociálno-psychologických dosahoch separácie/segregácie a integrácie rómskych a nerómskych žiakov v podmienkach formálneho vzdelávania, dôležitý pre tvorbu budúcich rámcov inkluzívneho vzdelávania v rámci školskej didaktiky*. Výsledky výskumu by mali objasniť pozadie problémov diskriminačného vzdelávania a pomenovať mechanizmy pri nadobúdaní sociálneho a kultúrneho kapitálu žiakov v spoločných a v oddelených podmienkach škôl. *Ak sme navyše v úvode spomenuli problém axiologických sporov vo vzdelávaní rómskych žiakov, v prípade realizácie takéhoto výskumu by mohlo ísť z veľkej časti o ich riešenie – išlo by o novú tvorbu morálnych a etických kritérií školskej segregácie a integrácie*, ktoré chýbajú a bez ktorých dnes nedokážeme vo všeobecnosti povedať, čo je vo vzdelávaní rómskych žiakov dobré a zlé, čo je správne a nesprávne, čo je prijateľné a čo už prijateľné vôbec nie je. Vo všeobecnosti teda ide o stanovenie regulatívnych noriem a hraníc, ktoré by stanovili hodnotiaco-normatívnu stránku školskej segregácie a integrácie záväznú pre školskú politiku či pre štátne a verejné vzdelávacie inštitúcie.

11.2 Odporúčania

Hoci sa pre odborníkov na pedagogický výskum môže zdať viacero iných oblastí skúmania školskej (de)segregácie dôležitejších a presnejších, pre inšpiráciu uvádzame jednu z možných alternatív. Jednotlivé oblasti skúmania *segregácie* a *integrácie* sme pre potreby ka-

pitoly zhrnuli do prístupu **U.MAP – mapovanie výsledkov učenia rómskych a nerómskych žiakov**. Začiatkové písmená (akronymy) prístupu tvoria konkrétne oblasti vzdelávania žiakov v podmienkach segregovaného a integrovaného vzdelávania. Pomyselné výsledky a zistenia výskumu napokon ilustračne staviame do vzájomného porovnania, ktoré uvádzame v *Mape komparácie učenia*.

U – učenie. *Čo som dosiahol?* Uvedená prístupová oblasť pozostáva z výsledného stavu učenia. Ide o školské výsledky žiakov, ich známky, úspechy školy na rôznych súťažiach, podujatiach, ale aj výsledný stav sebaregulácie žiakov, ktoré môžu odzrkadľovať napríklad známky zo správania. Máme tiež na mysli aj ďalšie uplatnenie žiakov na vyššom stupni škôl a na trhu práce. Prvá prístupová oblasť nám poskytuje spätnú väzbu pre ďalšie prístupové oblasti.

M – motivácia. *Čo preto robím?* Druhú prístupovú oblasť tvorí motivácia žiakov k učeniu. Ide o výkon žiakov, o ich úsilie, čas, vzťah a prístup k škole a k učeniu. Ide tiež o účasť na neformálnom a informálnom vzdelávaní, ktoré môžu zahŕňať napríklad voľnočasové aktivity alebo sebvzdelávanie. Táto oblasť zobrazuje tiež proces formovanie sebaregulácie, usilovnosti, vytrvalosti a pracovitosti.

A – ašpirácie⁶. *Kto som, čo chcem, kam smerujem?* Treťou prístupovou oblasťou je ašpiračná úroveň žiakov. Ide o osobné ciele a životné plány, o vlastné ambície a hodnotovú orientáciu, vieru, ale aj o obavy a strach. Vyjadruje tiež začiatkový stav sebavedomia a sebahodnotenia. Ašpirácie žiakov nám môžu zobrazovať ich celkovú gnozeológiu myslenia – ich predstavy o sebe, o vlastnej existencii v kontexte blízkeho prostredia, spoločnosti, sveta.

P – prostredie. *Z čoho vychádzam?* Do poslednej (resp. prvej, štartovacej) prístupovej oblasti sme zaradili prostredie rodiny a školy. Ide o sociálny status, začiatkový stav sociálneho a kultúrneho kapitálu žiakov, ktorého pozadím je aj ich etnická a kultúrna identita. Oblasť prostredia vyjadruje aj úroveň sociálnych, medziľudských vzťahov a mieru prítomnosti rasových predsudkov medzi jednotlivými subjektmi vzdelávania. Táto oblasť nám tiež vyjadruje materiálne vybavenie, ktoré (ne)saturuje základné potreby detí v rodine a v škole.

⁶ Ašpiračná úroveň síce implicitne zahŕňa motiváciu, no explicitne ju nedefinuje.

Mapa komparácie učenia rómskych a nerómskych žiakov v podmienkach segregovaného a integrovaného vzdelávania

U – učenie

M – motivácia

A – ašpirácie

P – prostredie

Príklad 1

rómski žiaci → integrované školy ← **nerómski žiaci**

↓

porovnateľný priemer známok zo SJ a M⁷ → **U** ← porovnateľný priemer známok zo SJ a M

↑ ↑

porovnateľná miera → **M** ← porovnateľná miera

↑ ↑

vyššie → **A** ← nižšie

↑ ↑

polarizované vzťahy ← **P** ← polarizované vzťahy

Príklad 2

rómski žiaci **segregované školy** → ← **integrované školy** rómski žiaci

↓ ↓ ↓

horší priemer známok zo SJ a M → **U** ← lepší priemer známok zo SJ a M

↑

nízka miera → **M** ← vyššia miera

↑

nižšie → **A** ← vyššie

↑

rodinné vzťahy → **P** ← polarizované vzťahy

⁷ SJ = Slovenský jazyk, M = matematika

Literatúra

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J.: Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole, 53 s., ASPEKT, 2008. ISBN 978-80-85549-79-9

Interný metodický materiál k školskej integrácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: http://www.pppoprad.sk/integracia/štátna%20školská%20inšpekcia/Integracia_metod_material.pdf

JOVANKOVIČ, S.: Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z dejepisu pre druhý stupeň základnej školy. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2002. Dostupný na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/zakladne_skoly/standardy/Vs_dejepis_2_st_ZS.pdf

KANOVSKÁ, R.: Kľúčové úlohy Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania. In: Pedagogika, sk, Ročník 1, 2010 č. 1, s. 78-82. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/spravy/klucove-ulo-hy-narodneho-ustavu-certifikovanych-merani-vzdelavania.html>

Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania: http://www.government.gov.sk/data/att/3416_subor.pdf

Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2204>

LECHTA, V. a kol.: Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky, str. 47, 60, 61, 62, Osveta, 2009, Martin, ISBN 80-8063-303-5.

NÚCEM: Plán hlavných úloh na rok 2010. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/25/rozne_nucem_na_web/PHU_NUCEM_2010.pdf

NÚCEM: Vyhodnotenie plnenia PHÚ za rok 2009. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/25/rozne_nucem_na_web/Vyhodnotenie_plnenia_PHU_2009_NUCEM_final.pdf

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v SR v školskom roku 2007/2008

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v SR v školskom roku 2008/2009

Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 5. novembra 2003, č. 596/2003 Z. z. Dostupný na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/596_2003.pdf

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008, č. 245/2008 Z. z. Dostupný na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf

III.

Odporúčania pre vzdelávaciu politiku a prax





Zhrnutie: popis segregácie vo vzdelávacom systéme na Slovensku, požiadavky na jej odstránenie, dilemy a otvorené otázky

Zora Pauliniová, Branislav Tichý

„[Zákaz segregácie] je ťažšie uplatniť v praxi, pretože nie sú žiadne konkrétne odporúčania alebo techniky, ako ju merať. Je zložité monitorovať ju.“

prednosta krajského školského úradu¹

Úvod

Výbor Organizácie spojených národov pre odstránenie rasovej diskriminácie vo svojich záverečných odporúčaníach pre Slovensko v roku 2010 vyzval vládu Slovenskej republiky, aby „ukončila segregáciu rómskych detí v oblasti vzdelávania a bránila jej“. Profesionáli z oblasti vzdelávania na Slovensku priznávajú, že na to, aby bolo možné zostaviť efektívne programy na jej odstránenie, chýbajú praktické nástroje. Čo je *segregácia*? Kto sú *rómski žiaci*? To sú iba niektoré otázky, ktorých rozpracovanie tvorí cestu k rovnakému vzdelávaniu na Slovensku pre všetkých.

Prvotným zámerom publikácie bolo opísať a vysvetliť fenomén, ktorý možno pozorovať v našom školstve, bez ambície ponúknuť kompletný návod na riešenie integrovaného či inkluzívneho vzdelávania. Pri písaní publikácie sa však stretli autori, ktorí sa dlhodobo venujú problematike vzdelávania rómskych žiakov, ale aj problematike ochrany práv detí či sociálne znevýhodnených skupín a ponúkli v jednotlivých kapitolách svoje pohľady, názory a praktické skúsenosti vrátane možných riešení. V našom súhrne sme sa pozreli na jednotlivé oblasti vzdelávania najprv cez **opis situácie** (t. j. ako sa segregácia v danej oblasti prejavuje, aké sú jej príčiny, aké má dosahy) a následne sme ponúkli **konkrétne riešenia**, ktoré podľa nás treba uskutočniť, aby segregáciu v školách postupne nahradilo inkluzívne vzdelávanie.

12.1 Čo je segregácia? Ako sa prejavuje? Čo ju spôsobuje?

Ako už bolo uvedené v predchádzajúcich kapitolách, diskrimináciu a segregáciu vo vzdelávaní zakazuje hneď niekoľko slovenských právnych noriem. Jednoznačný popis, ktorý by umožňoval v súvislosti so segregáciou (a jej zákazom) v slovenskom školstve

¹ Vzhľadom na obsah publikácie naformulovali V. Rafael a L. Oravec.

vytvárať ciele a aplikovateľné opatrenia na jej zabránenie a predchádzanie, však v našej legislatíve zatiaľ neexistuje. Autori jednotlivých kapitol tejto publikácie sa pokúsili fenomén segregácie vo vzdelávaní definovať buď opisom reality zachycujúcim segregáciu, alebo prostredníctvom definícií, ktoré sa vyskytujú v zahraničnej literatúre alebo v legislatíve ostatných krajín, či pomocou paralel s inými krajinami. Sme presvedčení, že spoločne poskytujú plastický obraz príčin, prejavov a dôsledkov segregácie vo vzdelávaní. Zároveň si však uvedomujeme potrebu kompaktného popisu tohto javu, ktorý by mohol slúžiť ako námet pri tvorení legislatívneho rámca v tejto oblasti.

„Segregácia vo výchove a vzdelávaní rómskych detí je jav, ktorý v dôsledku ich etnickej príslušnosti (často v kombinácii so sociálnym znevýhodnením) vedie k ich priestorovej, organizačnému, fyzickému a symbolickému vylúčeniu alebo oddeleniu od ostatných detí, čo má často za následok poskytovanie výchovy a vzdelávania za objektívne nižších kvalitatívnych podmienok uplývajúcich na ich nedostatočný všestranný rozvoj osobnosti, ako aj nedostatočnú socializáciu a integráciu do spoločnosti. Ide o poskytovanie takej výchovy a vzdelávania, ktoré neslúžia najlepšiemu záujmu tejto cieľovej skupiny detí.“²

Kľúčovou optikou, cez ktorú sa treba pozrieť na segregáciu rómskych detí vo vzdelávaní, je **najlepší záujem dieťaťa**, ktorý je zakotvený v Dohovore o právach dieťaťa. Záujem dieťaťa treba považovať za prvoradý pri akýchkoľvek postupoch a riešení týkajúcich sa dieťaťa. Dohovor dieťaťa zabezpečuje ochranu a starostlivosť nevyhnutnú pre jeho blaho – vyvážený telesný, duševný, mravný a sociálny rozvoj. Pri pohľade na oba póly definujúce priestor, v ktorom sa má rozvoj detí odohrávať, treba povedať, že segregácia je nielen neprípustná, ale v nijakom dlhodobom pohľade nie je zlučiteľná s najlepším záujmom dieťaťa.

Segregácia sa môže diať priamo – **de iure** (nastavením explicitných pravidiel, ktoré rôzne kategórie žiakov oddelia) alebo nepriamo – **de facto** (nastavením navonok neutrálnych pravidiel, ktorých praktickým dôsledkom je rozdelenie žiakov), pričom z hľadiska možných dôsledkov sú obe možnosti rovnocenné.

V rámci vzdelávacieho systému na Slovensku sa pritom vyskytujú najmä tieto tri typy segregácie:

- **oddelené vzdelávanie rómskych žiakov v systéme špeciálneho školstva** (v špeciálnych triedach alebo v špeciálnych základných školách);
- **oddelené vzdelávanie rómskych žiakov v rámci základných škôl s prevahou rómskych žiakov alebo v rámci čisto rómskych škôl** (tiež vznikajúcich v blízkosti sociálne vylúčených lokalít);
- **oddelené triedy na základných školách navštevované výhradne rómskymi žiakmi** (v niektorých prípadoch v oddelených budovách či pavilónoch).

Druhá otázka načrtnutá v úvode tejto kapitoly súvisí s tým, ako efektívne monitorovať

² Napr. etnicita ako štatistický ukazovateľ pri monitorovaní životných podmienok a diskriminácie, Rozvojový program OSN, Bratislava, 2008.

„rôznosť“ skupín žiakov, teda ako v praxi verejných politík definovať „rómskych žiakov“. Cieľom tejto publikácie nie je detailnejšie rozoberať možnosti zberu etnicky rozlíšených údajov – tieto možnosti sú už aj na Slovensku dobre opísané³ a naše odporúčania by kopírovali odporúčania iných autorov. Rovnako nie je našim cieľom rozsiahlo polemizovať s vhodnosťou nahrádzania pojmu „rómski žiaci“ politicky korektnou kategóriou „žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia“. Prax slovenského školstva, ako je výstižne opísaná v kapitole *R – riadenie školského systému*, však jednoznačne ukazuje, že v súčasnosti používaný spôsob klastrovania žiakov na báze „sociálneho znevýhodnenia“ a jeho kritériá iba veľmi slabo odzrkadľujú každodennú realitu rómskych žiakov v slovenských školách a neposkytujú relevantné údaje potrebné na nastavenie cieľných verejných politík a monitorovanie ich efektivity.

Hoci autori v mnohých prípadoch pomenovali príčiny segregácie, publikácia explicitne neodpovedá na otázku, do akej miery je príčinou segregačného (vylučujúceho) konania **reálny rasizmus a s ním spojené predsudky a stereotypy**. Bolo by však ilúziou myslieť si, že za správaním (nie všetkých) učiteľov, ktoré vedie k vyčleňovaniu rómskych žiakov či za niektorými automatizmami v ich hodnotení nie sú postoje ovplyvnené aj latentným rasizmom, ak mnohé výskumy hovoria o prítomnosti takýchto postojov v našej spoločnosti. Postoje jednotlivcov i spoločnosti sa premietajú do spoločenskej atmosféry, ktorá vedie k spoločenskej objednávke segregácie či k zakotveniu štrukturálnych zmien, ktoré segregáciu umožňujú.

Odpovedať na uvedené otázky však zjavne nestačí na to, aby sa systém slovenského školstva zásadnejšie zmenil k prospechu všetkých (teda aj rómskych) žiakov. Jednotlivé kapitoly tejto publikácie ukazujú na ďalšie problémy, ktoré sú kľúčové pre prax segregácie v školskom systéme a pre jej postupné odstraňovanie.

ZÁKAZ SEGREGÁCIE JE ZAKOTVENÝ V MEDZINÁRODNEJ LEGISLATÍVE, ALE NA SLOVENSKU SA V PRAXI NEVYKONÁVA

Legislatívny rámec na úrovni významných medzinárodných dokumentov jasne definuje právo na vzdelávanie a vymedzuje segregáciu vo vzdelávaní ako neprípustnú. O praxi a plnení (alebo neplnení) medzinárodných záväzkov však často vypovedajú až rozhodnutia súdov alebo už vytvorené precedensy (rozhodnutie Najvyššieho súdu USA v prípade Brown v. Board of Education), prípadne jednoznačne pomenúvajúce existujúcu prax vo vzdelávaní ako segregačnú (rozhodnutia Európskeho súdu pre ľudské práva (ESLP) proti Grécku, Chorvátsku a Česku). Na Slovensku zatiaľ nemáme právoplatné rozhodnutie súdu z oblasti segregácie vo vzdelávaní (napriek tomu, že rozhodnutia ESLP sú záväzné pre všetky krajiny Rady Európy), na začatie vytvárania desegregačných opatrení však nie je nevyhnutné na ne čakať. Judikáty ESLP jasne postulujú, že členské štáty musia okrem *de iure* segregácie zabráňovať i *de facto* segregácii, čo sa v prípade Slovenska zatiaľ nedeje.

³ Ide o definíciu žiakov a detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (MŠ SR).

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE VO SVETE EXISTUJÚ, NA SLOVENSKU SA ZATIAĽ NEUPLATŇUJÚ

Skúsenosti zo sveta ukazujú, že dobrá prax pri odstraňovaní segregácie znamená presadzovanie inkluzívneho vzdelávania. Výsledky výskumov PISA dokazujú, že v krajinách s minimálnou (pred)školskou selekciou je škola najvhodnejšou inštitúciou na vyrovnávanie rozdielnych možností a dosahujú sa v nej dobré výsledky vo vzdelávaní. Ďalšie medzinárodné výskumné projekty hovoria aj o tom, že deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vychovávané v inkluzívnych školských systémoch (s adekvátnou infraštruktúrou služieb a poradenstva) dosahujú komplexnejší rozvoj kompetencií a vedomostí. Projekty prepojenia vzdelávania na komunitný rozvoj (napr. program Sure Start vo Veľkej Británii alebo v pozmenenej verzii v Maďarsku) môžu byť inšpiráciou k príprave desegregačných programov u nás. Na Slovensku zatiaľ (napriek deklaráciám o vhodnosti inkluzívneho vzdelávania v národných vzdelávacích programoch) učíme žiakov o tolerancii a prínosoch diverzity v etnicky (i inak) homogénnych triedach a školách bez možnosti osobne získať túto skúsenosť.

DIAGNOSTIKA SLUŽI AKO PATOLOGIZÁCIA „INAKOSTI“, NIE AKO POMÔCKA PRE PEDAGÓGOV

Špeciálne základné školy na Slovensku navštevuje neúmerne vysoké percento rómskych detí – ich počet v školách pre mentálne postihnutých žiakov vysoko prevyšuje štatistickú pravdepodobnosť výskytu tejto diagnózy. A je to práve psychologická a špeciálnopedagogická diagnostika, ktorá je nástrojom selekcie v školskom systéme. To, čo, ako a prečo sa v rámci diagnostiky meria, je ovplyvnené spoločenskou objednávku – rómske deti nie sú hodnotené vo vzťahu k vlastnému sociokultúrnemu prostrediu, ale výlučne vo vzťahu k normatívnym očakávaniam majority (v ktorých väčšinou zlyhávajú). Výsledky diagnostiky sú navyše ovplyvnené faktormi, ktoré môžu výkon zásadným spôsobom ovplyvniť (kultúrna, jazyková a socioekonomická odlišnosť). Zlyhávanie rómskych detí v testoch však nie je problémom samotného testovania (aj keby bolo nastavené čo najlepšie), ale ilustruje reálne šance týchto detí na úspech v slovenskom vzdelávacom systéme. Reálnou výzvou preto nie je pripravenosť rómskych detí pre slovenské školy, ale pripravenosť slovenských škôl na rómske deti.

BEŽNÉ ŠKOLY NIE SÚ PRIPRAVENÉ PRIJÍMAŤ ŽIAKOV Z INÉHO SOCIOKULTÚRNEHO PROSTREDIA

Škola je svojou podstatou inštitúcia, ktorej úlohou je deti socializovať a integrovať. Slovenské školy však v tejto úlohe zlyhávajú. Rozhodujúcu úlohu v (de)segregácii vo vzdelávaní hrajú učitelia/učiteľky. Segregáciu obyčajne prehlbuje správanie učiteľa, pričom na jeho konaní sa podieľajú vedomosti (učiteľovi chýbajú dostatočné informácie o vzdelávaní „iných“ žiakov), zručnosti (učiteľ často nevie, ako rómskych žiakov vzdelávať), postoje (predsudky

a predstavy o rómskych deťoch, ich prirodzenom talente, ktorý majú na určité zručnosti a pod.), ale aj kontext, v ktorom učiteľ pracuje (slovenské školstvo sa správa schizofrenicky – prostredníctvom štátneho vzdelávacieho programu presadzuje multikultúrnu výchovu, ale zároveň prostredníctvom segregačnej praxe diskriminuje veľkú časť rómskych detí). Segregácia rómskych žiakov sa stala v školách inštitucionálnym pravidlom, ktoré prerástlo do zvyku. Z pohľadu priamych účastníkov takejto formy vzdelávania je potom veľmi ťažké hovoriť o diskriminácii, keď sa diskriminácia stala čímsi bežným, každodenným, teda „normálnym“. Je preto dôležité poznamenať, že učitelia/učiteľky sami/y za prax v slovenských školách v absolútnej väčšine nemôžu – iba sa prispôbili tomu, ako s rómskymi deťmi narába systém. Zároveň im nikto neposkytol ďalšie vzdelávanie, z ktorého by mohli čerpať pri náročnej práci (nielen) s rómskymi žiakmi.

SYSTÉM ŠPECIÁLNYCH ŠKÔL NIE JE PRE RÓMSKE DETI REÁLNOU VZDELÁVACOU ALTERNATÍVOU

Špeciálne školy vznikli v 30. rokoch 20. storočia ako reakcia na potrebu vzdelávať žiakov, ktorí vyžadovali prístup a tempo odlišné od štandardného vzdelávania. Dialo sa tak s presvedčením, že ideálnym spôsobom riešenia rozdielnych potrieb týchto žiakov je vytváranie špecializovaného systému vzdelávania (vrátane paralelného a oddeleného systému vzdelávania tzv. talentovaných detí). Dnešná edukačná prax ukazuje, že tento systém nie všetkým deťom poskytuje tie najlepšie možnosti v rozvoji ich schopností a zručností – rómske deti sú najviditeľnejšími, no nie jedinými obeťami systému. Je zrejmé, že nadmerné zastúpenie rómskych žiakov v špeciálnych školách je dnes vo veľkej miere dôsledkom boja špeciálnych škôl o sebazáchovu. Manažment špeciálnych škôl podporovaný učiteľským zborom a neraz hnaný strachom zo straty zamestnania (pričom tento strach je neodôvodnený – pri individualizovanom a inkluzívnom prístupe by potreba špeciálnych pedagógov, ktorí sú pripravení na prácu s rómskymi žiakmi a sú pre túto prácu aj motivovaní, na školách – naopak – vzrástla) využíva celú škálu nezakázaných (ale často nie etických) prostriedkov, akými naplniť triedy v ich školách. Uvedomujeme si, že diskusia o zmysluplnosti zachovania špeciálnych škôl na Slovensku musí prebehnúť v rámci širokej odbornej verejnosti. Už teraz je však zrejmé, že v súčasnosti tento systém efektívne slúži ako nástroj segregácie rómskych žiakov. A to je potrebné zmeniť.

DECENTRALIZÁCIA ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU SA STALA UNIVERZÁLNYM ARGUMENTOM PROTI ZMENÁM V KVALITE VYUČOVANIA

Na tomto mieste nie je potrebné obsiahlejšie diskutovať o prínosoch decentralizácie v oblasti školstva. V tejto súvislosti je však dôležité upozorniť na zásadné negatívum, ktoré tento proces priniesol pre rómske deti. Skutočnosť, že zriaďovatelia (obce, vyššie územné

celky a krajské školské úrady) a manažment (riaditelia) škôl rozhodujú o organizačnej a aj do veľkej miery o obsahovej stránke výučby, vytvára riziká segregácie v súvislosti s nepriateľskou atmosférou, ktorá medzi Rómami a majoritou (ktorú zriaďovatelia a riaditelia škôl reprezentujú) existuje najmä v oblastiach výskytu koncentrovanej chudoby. Je potom iba očakávateľné, že sa tieto nástroje decentralizácie využívajú na aplikovanie viac či menej sofistikovaných praktík, ktoré v konečnom dôsledku vedú k segregácii rómskych žiakov, pričom môže ísť napríklad o vymedzovanie školských obvodov tak, aby sa rómske a nerómske deti „nemiešali“, vytváranie špecializovaných tried s redukovaným učivom alebo vytváranie variantov vyučovania, pri ktorých sú rómske deti často zaraďované do variantu „praktické zručnosti“. Zásahy Ministerstva školstva SR proti takýmto praktikám sa v tomto legislatívnom kontexte s poukazom na kompetencie zriaďovateľov buď neobjavujú, alebo sa (pre benevolenciu zriaďovateľov a manažmentu škôl) mňajú účinkom. Deje sa tak v situácii, keď je MŠ SR naďalej hlavným garantom kvality výučby na slovenských školách.

SÚČASNÝ SYSTÉM NORMATÍVNEHO FINANCOVANIA ŠKOLSTVA MOTIVUJE ŠKOLY K SEGREGÁCII

Napriek tomu, že sú slovenské školy financované viaczložkovo, primárnu úlohu hrajú zdroje poskytované Ministerstvom školstva SR v rámci tzv. normatívov – paušálnej sumy na žiaka navštevujúceho danú školu. Ide pritom o sumu, ktorej výsledná výška by mala byť tvorená s poukazaním na potreby jednotlivých skupín žiakov. Problémom normatívu na žiakov „zo sociálne znevýhodneného prostredia“ však v uplynulých rokoch je, že táto suma nie je fixne stanovená a garantovaná (čo má ďalekosiahle následky pri plánovaní napr. zamestnávania asistentov učiteľa vo viacročnom horizonte), medziročne sa (na rozdiel od iných normatívov) nezvyšuje a jeho tvorba je procesom prerozdelenia „toho, čo zostane“. Výsledkom je systém, ktorý aj školám, ktoré sa odhodlajú intenzívnejšie pracovať s rómskymi žiakmi, kladie vo výške normatívu prekážky. Mnohé základné školy, ktoré by mali záujem o pôsobenie asistentov učiteľa či špeciálnych pedagógov, si ich jednoducho nemôžu dovoliť. Systém normatívneho financovania školstva v súčasnej podobe tiež vytvára dvojité tlak na manažment škôl – na jednej strane je pre riaditeľov škôl finančne zaujímavé prijímať rómskych žiakov (vzhľadom na zvýšený normatív), na druhej strane existuje u riaditeľov (často opodstatnená) obava z toho, že prílišné zastúpenie rómskych žiakov v škole povedie k rozhodnutiu rodičov detí z majority k zmene školy (a teda strate ich normatívov). Preto sa pre manažmenty škôl v súčasnosti najúčinnnejším variantom javí rómskych žiakov prijať a potom ich v rámci organizačného riadenia segregovať použijúc niektorý z uvedených dôvodov do oddelenej triedy. Navyše, normatívy sú školám poskytované paušálne – bez ohľadu na to, či slúžia na prehlbovanie alebo odstraňovanie segregácie, či sa zvýšené prostriedky poskytujú na asistenciu rómskym žiakom, pre ktorých sú určené (napr. na plat asistenta učiteľa). Rovnako v súčasnom systéme paušálov nie je dôležité, či

(rómske) deti v škole prospievajú a či sú teda tieto prostriedky vynaložené efektívne. Súčasny systém financovania školstva je z týchto dôvodov nevhodný a aktívne podporuje segregáciu rómskych žiakov.

CHÝBAJU MECHANIZMY KONTROLY A MONITORINGU SEGREGÁCIE

Hoci orgánom štátnej správy a školských samospráv zo zákona vyplýva povinnosť vyhodnocovať kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu, hodnotiace procesy sa spravidla zameriavajú len na vzdelávanie, nie na výchovný rozmer činnosti škôl. Medzi základné princípy stanovené školským zákonom z roku 2008 patria princípy rovnoprávnosti, nediskriminácie a vzájomného rešpektu, ale aj princíp kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania. Hodnotenie škôl majú vo svojej právomoci vykonávať orgány štátnej správy v školstve, ale aj orgány školskej samosprávy i obce ako zriaďovatelia základných škôl. Výkon štátnej správy zabezpečujú krajské školské úrady a Štátna školská inšpekcia, ktorá má jednu zo zákonom stanovených povinností aj monitorovanie a kvalitu výchovy a vzdelávania. Práve Štátna školská inšpekcia vykonáva každoročne kontroly, ktorých predmetom je aj školská integrácia – problematiku segregácie však nijako nerieši. V poslednom období sa školská inšpekcia zamerala na monitorovanie výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, na ich zaraďovanie do špeciálnych základných škôl a na vyučovanie v nultých ročníkoch. Inšpekcia síce konštatovala viaceré porušenia a odporúčala nápravné kroky, naďalej však kontroluje výlučne formálnu stránku školskej integrácie. Aj z prostredia Štátnej školskej inšpekcie pritom zaznievajú hlasy, že zásadným dôvodom pre nemonitorovanie segregácie v školách je to, že ešte vždy nie je legislatívne rozpracované, čo je segregácia a akým spôsobom ju monitorovať. Všeobecný zákaz segregácie vo vzdelávaní sa pritom už od roku 2008 objavuje v úvodných ustanoveniach školského zákona. Hoci nevhodnosť nástrojov súčasnej školskej politiky vo vzťahu k segregácii môže podliehať už teraz potrebným analýzám a vysvetleniam, segregáciu priamo vo výchovno-vzdelávacom procese by nám vedel ozrejmiť komparatívny výskum o sociálno-psychologických dosahoch separácie/segregácie a integrácie rómskych a nerómskych žiakov v podmienkach formálneho vzdelávania, dôležitý pre tvorbu budúcich rámcov inkluzívneho vzdelávania pre potreby školskej didaktiky. Výsledky výskumu by mali objasniť pozadie problémov diskriminačného vzdelávania a pomenovať mechanizmy pri nadobúdaní sociálneho a kultúrneho kapitálu žiakov v spoločných a v oddelených podmienkach škôl. Stanovili by tiež regulatívne normy a hranice, teda hodnotiaco-normatívnu stránku školskej segregácie a integrácie záväznú pre školskú politiku a pre ostatné štátne a verejné vzdelávacie inštitúcie.

Prierezovou témou všetkých kapitol je **chýbajúca politická vôľa a zodpovednosť za nápravu súčasnej situácie v školstve**. Je pochopiteľné, že všetci predstavitelia zodpovedných rezortov sa až doteraz téme segregácie vyhýbali. Na jednej strane by uznanie

existencie segregácie v školskom systéme znamenalo priznanie, že segregáciu na slovenských školách doteraz ticho tolerovali a že berú na seba časť zodpovednosti za súčasný stav, v ktorom vážne zlyhávame pri zabezpečovaní kvalitného vzdelávania pre všetky deti. Na druhej strane by čelili ďalším nárekom majoritnej populácie frustrovanej z „ďalších peňazí a ďalších (nezmyselných) projektov pre Rómov“, čo nie je v záujme ani jednej politickej strany. Sme však presvedčení, že v dlhodobom horizonte tento prístup nekorekcia prinesie iba vyostrenie situácie, a to v majoritnej spoločnosti (vo forme úspechu extrémistických politických strán) aj u rómskeho obyvateľstva (precedentné súdne procesy a nepokoje).

Na systém vzdelávania rómskych detí však nemožno nazerať izolovane bez diskusie o ďalších zložkách, ktoré spoluvytvárajú koncentrovanú chudobu Rómov na Slovensku – otázkach bývania, zamestnania, zdravotnej starostlivosti a pod. Nie je v možnostiach tejto publikácie obsiahnuť ich všetky. To by však nemalo znamenať uchýlenie sa zo strany kompetentných v oblasti školstva k bežnému argumentu „je to komplexný problém“, ktorý na Slovensku historicky vždy „v preklade“ znamenal „takže ani s čiastkovými problémami nemá zmysel niečo robiť“. Je čas, aby Ministerstvo školstva SR začalo rázne riešiť problémy segregácie v školstve a **zároveň** koordinovalo svoje aktivity s ďalšími aktérmi, ktorí riešia iné otázky súvisiace s koncentrovanou chudobou Rómov.

Sme presvedčení, že v procese, ktorý má v dlhodobom horizonte viesť k poskytovaniu kvalitného vzdelávania a výchovy pre všetky deti na Slovensku, sú potrebné dva súbežné procesy – **desegregácia** a **inklúzia**. Kým v procese **desegregácie** (ktorý je tiež možné pracovne nazývať **krátkodobými opatreniami**) by malo byť cieľom zabrániť tomu, aby výstupom vzdelávacieho systému na rôznych úrovniach bola *de facto* segregácia a odstránenie existujúcej segregáčnej praxi na slovenských školách (uskutočňovanej na vedomej alebo nevedomej úrovni), v procese **inklúzie** (teda **stredno-** a **dlhodobých cieľov**) by malo ísť o ciele reformy školského systému, ktorej výsledkom bude vzdelávací systém, ktorý poskytuje rovnaké príležitosti všetkým, podporuje slabších a okrem vzdelávacej zložky kladie dôraz na výchovu k tolerancii rozličnosti a pozitívam, ktoré prinášajú.

Odporúčania autorov tejto publikácie sme preto rozdelili podľa tohto kľúča.

12.2 Odporúčania na zastavenie segregácie v školách na Slovensku

Legislatíva:

- Porovnať medzinárodné a slovenské právne dokumenty z hľadiska toho, aké kľúčové koncepty segregácie sa v legislatíve objavujú a definovať segregáciu v slovenskom právnom poriadku.
- Do antidiskriminačného zákona zakomponovať jasné obmedzenie takých opatrení, ktoré spôsobujú dočasnú alebo permanentnú segregáciu znevýhodnených skupín.

- Definovať potrebné zmeny v legislatíve, prípadne iné kroky, ktoré možno uskutočniť v legislatívnom kontexte na odstránenie segregácie.

Príklady dobrej praxe:

- Vyhodnotiť možnosti použitia úspešných zahraničných desegregačných programov na Slovensku.

D – *dochádzka, diagnostika:*

- Striktne dodržiavať postup pri stanovovaní mentálnej retardácie, ktoré nemôže vychádzať z jednorazového vyšetrenia a výlučne z výsledku inteligenčného testu.
- Kontrolovať dodržiavanie postupov prijímania žiakov do špeciálnych základných škôl a zaviesť povinnosť uskutočňovať rediagnostiku žiakov v maximálne dvojročných intervaloch.
- Zvyšovať kvalitu výchovy a vzdelávania v školách navštevovaných vo zvýšenej miere deťmi z marginalizovaných komunít.

R – *riadenie školského systému:*

- Presadiť, aby boli obce pri určovaní školských obvodov povinné prihliadať na celkové etnické a sociálne zloženie obyvateľstva tak, aby jednotlivé školské obvody zohľadňovali okrem polohy školy aj požiadavku rovnomerného zastúpenia jednotlivých sociálnych a etnických skupín obyvateľov a nekopirovali prípadnú existujúcu priestorovú segregáciu.
- Zrušiť možnosť vytvárať prípravné triedy v špeciálnej základnej škole pre mentálne postihnutých žiakov.
- Definovať maximálnu možnú dĺžku pobytu dieťaťa v špecializovanej triede.
- Zlepšiť prechod na stredné školy pre absolventov špeciálneho vzdelávania.
- Prehodnotiť súčasný systém dotácií a štipendií tak, aby dotácie pokrývali čo najširší okruh detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

O – *obsah,* **M** – *metódy, proces vyučovania:*

- Zvyšovať kvalitu výchovy a vzdelávania poskytovaných v školách navštevovaných vo zvýšenej miere deťmi z marginalizovaných rómskych komunít.
- Zabezpečiť, aby možnosť redukcie osnov a vytvárania tried s alternatívnymi učebnými osnovami nevedla v praxi k segregácii rómskych detí a znižovaniu kvality ich vzdelávania.
- Zosúladiť obsah a princípy multikultúrnej výchovy s organizačnou stránkou škôl a školských zariadení (pri desegregácii pracovať s prostredím škôl a s jej pravidlami).

U – učiteľ, asistent učiteľa:

- Zvýšiť normatív na dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia a prostredníctvom legislatívnych zmien určiť jeho priamu účelovosť – mzdové náklady pre asistenta učiteľa.
- Podieľať sa na potrebných legislatívnych zmenách s cieľom podporiť existenciu asistenta učiteľa na škole a zabezpečiť dostatočné finančné krytie jeho činnosti.

S – spätná väzba, kontrola, vyhodnotenie:

- Monitorovať a sankcionovať jednoznačné segregáčne postupy zriaďovateľov a riaditeľov materských a základných škôl.
- Kontrolovať dôsledné dodržiavania postupov integrácie detí po nultom ročníku a ich zaraďovanie do bežných tried.
- Lepšie využiť kompetencie orgánov štátnej správy, samosprávy a školskej samosprávy na kontrolu segregácie či presadzovania inkluzívneho vzdelávania (napr. Štátnej školskej inšpekcie).
- Monitorovať a kontrolovať súlad výchovného programu s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania z hľadiska inkluzivity vzdelávania (Štátna školská inšpekcia).

12.3 Odporúčania opatrení smerujúcich k inkluzívnemu vzdelávaniu všetkých žiakov v školách na Slovensku

Príklady dobrej praxe:

- Využívať zo zahraničných príkladov to, čo zvyšuje efektivitu a úspešnosť dobrých riešení (komunitná práca, vstup etnicky rôznorodých učiteľov, koncept celodenného vzdelávania, prístup k predškolskej starostlivosti, komplexnosť nástrojov zmeny – previazanosť na prácu s rodičmi).

D – dochádzka, diagnostika:

- Zamerať diagnostiku žiakov na odhalenie skrytého potenciálu, nie na odhalenie nedostatkov (koncept výnimočné deti – *exceptional children*).
- Zmeniť podmienky testovania a vytvoriť kultúrne relevantnú diagnostiku – vytvoriť nové testy, zohľadniť špecifické správanie rómskych detí pri testovaní a ich jazykové schopnosti.
- Zvažovať prístupnosť vzdelávania a inkluzívne vzdelávanie s možnosťami socializácie, podporiť dochádzku do menej dostupných škôl napríklad dotovaním dopravy.
- Vzhľadom na školy v sociálne vylúčených lokalitách vypracovať koncepciu „oblastí prioritného vzdelávania“.

R – riadenie školského systému:

- Posúdiť zmysluplnosť konceptu „detí zo sociálne znevýhodneného prostredia“, ktorý nezahŕňa nechudobných Rómov, ktorí môžu byť v školskom systéme segregovaní. Rozšíriť a jednoznačne definovať kritériá a spôsob, akým sa určí, že je žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

O – obsah, **M** – metódy, proces vyučovania:

- Vypracovať koncepciu inkluzívneho vzdelávania v podobe konkrétnych metodických pokynov pre školy prepojenú s individualizovanými vzdelávacími prístupmi a posilnením pozície špeciálneho pedagóga v škole.
- Vytvoriť škálu indikátorov, ktoré by pomohli učiteľom identifikovať rizikové faktory žiakov a zvoliť možné stratégie vzdelávania.
- Pri definovaní tém/obsahov sa vyhnúť predsudkom spájaným s vhodnosťou niektorých tém pre Rómov.
- Pri vytváraní a štruktúrovaní študijných obsahov zohľadňovať kultúrnu citlivosť, explicitnejšie pracovať s metaúrovňou obsahov (ľahká orientácia v texte, návodnosť, rozvoj kognitívnych procesov).
- Uplatňovať koncept kooperatívneho vyučovania tak, aby z procesu spolupráce získavali nielen rómski žiaci, ale aj žiaci z majority, aby sa stal nástrojom vzájomnej socializácie.
- Vytvoriť špecializované a nezávislé komisie (so silným personálnym odborným zabezpečením) zamerané na tvorbu profesijných štandardov ako normatívov na výkon pedagogickej práce.

U – učiteľ, asistent učiteľa:

- Zabezpečiť, aby učitelia prechádzali procesom od pochopenia a akceptovania štandardov až k ich začleneniu, overovaniu a reflexii. Vytvorenie tímu odborných lektorov, ktorí budú vedení k podpore škôl a pedagógov.
- Do vzdelávania učiteľov zaradiť vzdelávanie o národnostných, etnických a sociálnych menšinách.
- Vytvoriť akreditované vzdelávacie programy pre učiteľov so zameraním na rómskych žiakov.

S – spätná väzba, kontrola, vyhodnotenie:

- Vyhodnotiť dosahy oddeleného spôsobu vzdelávania (špeciálnych škôl) a na základe toho rozhodnúť o ich zachovaní či prípadnom zrušení.
- Vypracovať systém sledovania úrovne kvality vzdelávacích programov v pedagogickej

praxi (vypracovať presné a jednoducho použiteľné pokyny na sledovanie, analyzovanie, hodnotenie a sebahodnotenie kvality činnosti učiteľa vo vyučovaní).

- Realizovať celoštátny výskum o sociálno-psychologických dosahoch segregácie a integrácie dôležitý pre tvorbu budúcich rámcov inkluzívneho vzdelávania pre potreby školskej didaktiky.

12.4 Ako dosiahnuť zmenu?

Pri odstraňovaní segregácie a posilňovaní inklúzie treba postupovať ako pri akomkoľvek **riadení zmeny** a zvládání rezistencie, ktorá je s ňou spojená – opatrenia treba zamerať na **jednotlivcov a skupiny** (zmena správania rodičov, učiteľov, riadiacich pracovníkov), ale aj **celú spoločnosť a systém** (zmena legislatívy, zmena spôsobu riadenia a financovania v školstve, protipredsudková osveta). Každá zmena vyvoláva rezistenciu a v dlhodobom pohľade sa osvedčili viaceré stratégie na jej zvládanie vrátane dvoch základných: **tlačiť** – jasné vymedzenie neprípustného správania, kontrola a sankcionovanie a **ťahat'** – stimulovanie a podpora pri presadzovaní dobrej praxe.

Vzdelávanie a komunikácia hovoria o tom, aká zmena sa má odohrať a prečo je nevyhnutná. Súčasťou tejto stratégie je **formulovanie vízie** – spoločnosti bez segregácie vo vzdelávaní – a informovanie zodpovedných prostredníctvom viacerých informačných kanálov, čo všetko proces zmeny prinesie. Komunikácia by mala byť obojsmerná – je dôležité reagovať na podnety dotknutých a na školách by sa nemala zúžiť len na propagáciu a prezentáciu, ale na reálny dialóg, ktorý bude postupovať od vedenia školy smerom nadol a naspäť. Ak je segregatívne správanie dôsledkom (chýbajúcich) vedomostí, zručností a postojov (napr. u učiteľov), možno ho prostredníctvom vzdelávania meniť a pripraviť napríklad sériu tréningov (pre učiteľov), zameranú na rozoznávanie segregatívneho správania a na osvojenie si metód inkluzívneho vyučovania.

Participácia a zapojenie pri zmene kultúry vzdelávania znamenajú umožniť zapojenie zainteresovaných (vrátane napr. rodičov, ale aj žiakov a študentov) do procesu zmeny, podnecovanie tvorivých nápadov a ich implementáciu. Participácia v procese zmeny znamená „vlastníctvo“ a osvojenie si zmien, viac energie a väčšiu efektivitu pri realizácii opatrení. Výhodou zapojenia aktérov je aj prepojenie úrovne jednotlivcov so systémovou (štrukturálnou) úrovňou. Ak na niektorej škole dochádza k segregácii, jednou z ciest môže byť príprava pracovných seminárov, kde si učitelia, výchovní pracovníci, vedenie školy i rodičia s pomocou skúsených ľudí zvonku pripravujú konkrétny program desegregácie školy. Participatívne však môžu byť aj pracovné stretnutia odborníkov na regionálnej či štátnej úrovni pripravujúcich určitú metodiku, ktorí prizvú do pracovnej skupiny aj skúsených učiteľov či predstaviteľov MVO alebo iné procesy.

Facilitácia (uľahčovanie procesu) a podpora umožňujú reagovať na emócie a obavy, ktoré sa v súvislosti s každou náročnou zmenou vynárajú. Vypočutie a nespochybňovanie obáv či poskytnutie podpory pomáha zvládať strach a uvoľňovať možné napätie nielen na individuálnej, ale aj na skupinovej úrovni. Táto stratégia pomáha nastaviť dlhodobé procesy, v ktorých sa zvládanie ťažkostí (ktoré by ináč pôsobili ako brzda) stáva legitímnou súčasťou riadenia zmeny. Na úrovni školy môže plniť úlohu poradcu a facilitátora školský psychológ či konzultant zvonku; na úrovni mesta či kraja možno využiť podporné (napr. bálintovské) skupiny samotných učiteľov či iných pracovníkov. Dôležitá bude aj podpora rodičov, ktorých sa zmena dotkne.

Dohody a stimuly podnecujú pozitívne prejavy správania pri riadení zmeny, posilňujú žiaduce správanie a uľahčujú zmeny. Citlivo nastavený systém stimulov vedie k vzniku príkladov dobrej praxe, ktoré sa potom z úrovne jednotlivcov môžu šíriť dobrou komunikáciou celým školským systémom (nastavenie systému stimulov sa môže opäť udiť zapojením aktérov a jeho šíreniu môže pomôcť komunikácia a vzdelávanie).

Manipulácia a začlenenie je legitímnou, aj keď nie vždy odporúčanou stratégiou, keď sa dôkladne zvažuje, ako a kedy budú sprostredkované informácie, ktoré sa navrhovanej zmene týkajú. Tí aktéri, ktorí sú proti zmene, sú zároveň formálne zapojení do jej plánovania a realizácie. Z dlhodobého hľadiska je však výhodnejšia viac reálna participácia ako formálne zapojenie a transparentnosť v komunikácii namiesto výberu informácií iba v prospech zmeny.

Zjavné či skryté donútenie znamená v praxi jasné nastavenie rámcov, na ktorých základe možno kontrolovať a sankcionovať nežiaduce (tzn. segregatívne) správanie. Aj keď dlhodobo sú pozitívne stratégie efektívnejšie a udržateľnejšie, treba jasne definovať, čo v školstve z hľadiska segregácie nemožno robiť a pomenovať možné postihy.

Pri desegregácii školstva a rozvoji inkluzívneho vzdelávania neexistuje len jedna správna stratégia, ale treba sa pozrieť, aký mix opatrení treba namiešať, a potrebné je aj pamätať na podporné i reštriktívne nástroje.

Riešenia, ktoré autori navrhujú, sa líšia svojím charakterom, časovou i finančnou náročnosťou. Niekde ide o **zmeny na úrovni systému a štruktúry** (legislatívne zmeny, organizačno-administratívne opatrenia, alokácia zdrojov), zmeny na úrovni poznania (kvalitatívne výskumy s priemetom do praxe, vytvorenie nových konceptov) či **zmeny na osobnej úrovni** (rozvoj zručností pedagogických pracovníkov, zmena postojov k rómskym žiakom). Situácia je však zložitá, pretože s odstupom sa môže ukázať, že niektoré aj dobre mienené projekty či opatrenia môžu viesť k posilneniu segregatívnych praktík. Sú kvóty riešením? Je užitočným opatrením nultý ročník? Aký dosah má dlhoročné

pôsobenie špeciálnych škôl? To, čo chýba, je **vyhodnotenie dosahu projektov** a ako východisko využitie etnických údajov⁴. Súčasťou programu desegregácie vzdelávania rómskych žiakov by teda malo byť nielen nastavenie a prijatie opatrení, ale aj zavedenie systému vyhodnocovania týchto opatrení cez existujúce štruktúry (napr. školská inšpekcia).

12.5 Výhody desegregácie a inkluzívneho vzdelávania

V jednej z kapitol tejto publikácie sú podrobne opísané racionálne voľby vedúce k segregácii, ktoré sú predstavitelia školských samospráv nútení denne robiť. Z dlhodobej perspektívy však existujú zásadné dôvody, prečo je nesegregované a inkluzívne vzdelávanie lepšie pre všetkých, ktorých sa dotýka:

- **Rómske deti.** U nich je prínos inkluzívneho vzdelávania jasný – zvýšia sa im možnosti dosiahnutia vyššieho vzdelania a väčšej šance na úspech pri hľadaní zamestnania a všeobecne šance vymaniť sa zo situácie chudoby a diskriminácie, ktorú mnohí z nich denne prežívajú.
- **Rómski rodičia.** Všetci rodičia sú pre svoje deti to najlepšie. Mnohí rómski rodičia žijúci v oblastiach koncentrovanej chudoby majú eminentný záujem na tom, aby ich deti získali lepšie možnosti, aké majú oni sami. Okrem toho sa dá predpokladať, že v rámci komplexnej práce s komunitou budú získavať aj oni.
- **Nerómske deti.** Na Slovensku vzdelávame deti k multikultúrnej výchove takmer výlučne v rámci etnicky a inak homogénnych tried. Prostredníctvom vlastnej skúsenosti v rámci inkluzívneho vzdelávania však získajú žiaci pochádzajúci z majority vlastný zážitok pozitív rôznorodosti a vytvoria s rómskymi žiakmi vzťahy, ktoré v budúcnosti môžu pomôcť pri prekonávaní susedských a iných sporov.
- **Nerómski rodičia (a všeobecne majoritné obyvateľstvo).** Výrok „Všetci Rómovia nerobia a žijú zo sociálnych dávok“ reprezentuje postoj veľkej časti obyvateľstva k rómskej komunite. Tieto predsudky je možné meniť iba postupne, ale osobná skúsenosť s rómskym žiakom, ktorý má záujem vzdelávať sa, príp. stretnutie s iným typom Rómov, než akých modelujú vo svojich predsudkoch alebo stretávajú pri bežných interakciách (Rómovia na postoch učiteľov, lekárov, právnikov, politikov a pod.), môže zásadne zmeniť pohľad príslušníkov majority na Rómov.

- **Vzdelávaci profesionáli (učitelia, vychovávateľia a manažéri škôl).** Každý učiteľ/riaditeľ má záujem učiť/riadiť školu, v ktorej prebieha moderná výchova a vzdelávanie. Vzdelávanie a výchova sa im bude vykonávať podstatne ľahšie, ak budú môcť s pomocou asistentov učiteľa a špeciálnych pedagógov poskytovať vzdelanie všetkým žiakom v bežných základných školách a v praxi tak ilustrovať multikultúrnu výchovu, ktorú dnes teoreticky učia.
- **Politickí predstavitelia a reprezentanti dotknutých rezortov.** V konečnom dôsledku to budú aj politici, ktorí budú mať zo zmeny systému benefity. Každý predstaviteľ rezortu bude rád vnímaný ako ten, ktorý situáciu začal riešiť. Okrem toho vyriešenie situácie v oblasti segregácie v školstve pomôže aj ostatným oblastiam, s ktorými sa rómska komunita a s ňou i zodpovední politici boria.
- **Celá spoločnosť.** Odstránenie segregácie vo vzdelávaní napokon povedie k vytvoreniu súdržnejšej, tolerantnejšej a pestrejšej spoločnosti, ktorá z toho bude profitovať ako celok. V neposlednom rade je segregácia aj ekonomicky najdrahšou alternatívou a jej odstránenie prinesie viacnásobné finančné efekty (zníženie nákladov na vzdelávanie detí, zvýšenie uplatnenia na trhu práce a zníženie závislosti od sociálneho systému a pod.).

Americký Najvyšší súd v roku 1964 rozhodol, že oddelené vzdelávanie nie je nikdy rovné, lebo neposkytuje komponent výchovy a vzdelávania, ktorý u žiakov buduje sociálny a kultúrny kapitál a učí vzájomnej tolerancii a znášanlivosti. Na Slovensku už nie je čas otáľať. Každý rok, mesiac či deň nečinnosti a pasívneho prizerania sa znamená pre ďalšiu generáciu rómskych detí stratené šance a čoraz väčšiu pravdepodobnosť zotrvať v bludnom kruhu chudoby, z ktorého cesta von je takmer nemožná. Je preto načase, aby Ministerstvo školstva SR a všetci zodpovední začali konečne naplňovať roky deklarovaný cieľ „poskytovať kvalitné vzdelávanie a výchovu VŠETKÝM žiakom v školách na Slovensku“.

4 Bez **chýbajúcich etnických dát** možno ťažko v plnej šírke pokryť problém diskriminácie na základe etnickej príslušnosti. Hoci mnohé terénne výskumy MVO potvrdzujú, že školy údaje o rómskych žiakoch zbierajú, ide o neoficiálny postup, ktorý samotné vedenie škôl považuje za porušovanie zákona. Chýbajúce štatistické údaje, ktoré by bolo možné rozdeliť podľa etnickej príslušnosti, sú prekážkou kvalitnej evalvácie a ich zber bol už mnohokrát odporúčaný domácimi aj zahraničnými mimovládnyimi a medzivládnyimi organizáciami.



Summary: description of segregation in Slovak education system, pre-requisites of desegregation, dilemmas and open questions

Zora Pauliniová, Branislav Tichý

Introduction

“[The prohibition of segregation] is hard to enforce because there are no concrete recommendations or techniques for measuring it. Its monitoring is very complicated.”

Head of the Regional Education Department¹

The United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination in its 2010 recommendations for Slovakia called for the Slovak government to “*end segregation of Roma children in the education system and prevent it in the future.*” The Slovak education experts agree that there are no practical tools to create effective discrimination-eliminating programs. What is *segregation*? Who are *Roma students*?” Answers to these questions are the cornerstone for building a equal education system in Slovakia.

The primary goal of the publication is to describe and clarify the phenomenon observed in our education system without any ambition of providing solutions for an integrated or inclusive education. The publication brings together authors that have been focusing on the education of Roma students and protection the rights of children and disadvantaged groups and in the individual chapters offer their views, opinions and practical experiences including possible solutions. Our summary focuses on the individual areas of education through a **description** of the situation (i.e. symptoms of segregation in the relevant area, causes and consequences) followed by a **concrete solution** that would gradually replace segregation in schools by inclusive education.

What is segregation? What are its symptoms? What causes it?

As mentioned in the previous chapters, discrimination and segregation in education is prohibited by several Slovak laws. However, the Slovak legislation lacks a clear description of segregation, which would allow the introduction of targeted and applicable measures preventing and eliminating it. The authors of the individual chapters try to define

¹ Amnesty International: Unlock their future: end the segregation of Roma children in Slovakia’s schools, 2010

the phenomenon of segregation in the education system by describing the reality of segregation or through definitions used in foreign literature, legislation of other countries or through comparison with other countries. Together, they represent a very complex picture of causes, symptoms and consequences of segregation in education. However, it is clear a more precise definition of this phenomenon that could be used as basis for a legislative framework, is needed.

“Segregation in the education of Roma children is a phenomenon that, in combination with their ethnicity (and often social disadvantage), leads to their spatial, organizational, physical and symbolic discrimination or separation from other children. This in turn leads to objectively considerably lower quality of education resulting in insufficient personal development, social inclusion and integration. It is an education that is not in the best interest of this target group of children.”²

The key approach to the segregation of Roma children should be guided by the **best interest of the child** principle, stated by the Convention on the Rights of the Child. The interest of the child should be the primary interest in any measures or solutions concerning children. The convention guarantees protection and care necessary for the child’s wellbeing – balanced physical, emotional, moral and social development. In this light, segregation in an educational institution where this development is supposed to take place is not only inadmissible, it is never in the best interest of the child.

Segregation can be either direct - **de jure** (implementation of rules separating students into categories) or indirect - **de facto** (setting seemingly neutral rules leading to practical separation of students). Both types of segregation are equal in terms of consequences.

The following three types of segregation can be found in the Slovak education system:

- **Separated education of Roma students in special elementary schools** (classes or elementary schools for special needs students);
- **Separated education of Roma in elementary schools with a majority of Roma students or strictly Roma schools** (schools in the proximity of socially segregated or excluded areas);
- **Separated classes in elementary schools reserved for Roma students** (classrooms may be located in separate buildings).

The second question outlined at the beginning of this chapter is related to an effective monitoring of “diversity” of students, i.e. how to define “Roma students” in terms of practical public policies. The goal of the publication is to focus in detail on the collection

² The content has been edited by V. Rafael, L. Oravec

of ethnicity data. This has been very well documented in Slovakia³ and our recommendation would be the same as that of the authors. It is also not our goal to discuss the suitability of replacing the term “Roma students” by the more politically correct “students from socially disadvantaged backgrounds.” However, as pointedly described in chapter *R – education system management*, the Slovak education system in practice proves that the currently used system of clustering students from “socially disadvantaged backgrounds”⁴ and criteria for the definition of socially disadvantaged backgrounds only very poorly reflect the everyday reality of Roma students at Slovak schools and do not offer relevant data necessary for the introduction of targeted public policies and monitoring of their effectiveness.

Even though the authors often describe the causes of segregation, they do not give a clear answer to the question to what extent segregation is caused by **real racism and related prejudice and stereotypes**. It would be misleading to think that the behavior of teachers (not all of them) resulting in the separation of Roma students or automatic evaluation is not, to a certain degree, influenced by latent racism, which is, according to several studies, prevalent in our society. The attitudes of individuals and society as a whole are reflected in social atmosphere resulting in a society demanding segregation or entrenchment of structural changes allowing segregation.

Answering the questions is apparently not enough for the Slovak education system to fundamentally change to benefit all (even Roma) students. The individual chapters of this publication point out additional problems, crucial for both practical segregation in schools and its elimination.

SEGREGATION IS PROHIBITED BY INTERNATIONAL LAWS, NOT ENFORCED IN PRACTICE IN SLOVAKIA

The legislative framework provided by important international legislation clearly defines the right to education and prohibits segregation. The practical enforcement (or no enforcement) of international laws is often decided by court decisions, either through precedents (ruling of the US Supreme Court in *Brown vs. Board of Education*) or by clearly labeling the existing practice as segregation (rulings of the European Court of Human Rights (ECHR) against Greece, Croatia and the Czech Republic). There is no such court decision in Slovakia concerning segregation in the education system (even though the decisions of the European Court of Human Rights apply to all EU countries) to start the creation of desegregation policies. However, it is not necessary to wait for such decision. The ECHR mandate clearly

³ For example: Ethnicity as a statistical indicator for monitoring living conditions and discrimination, United Nations Development Programme, Bratislava, 2008

⁴ Definition of students and children from socially disadvantaged backgrounds (Slovak Ministry of Education)

states that all member states must, in addition to de jure segregation, prevent de facto segregation, which is not the case of Slovakia.

INTERNATIONAL EXAMPLES OF GOOD PRACTICE EXIST, THEY ARE NOT IMPLEMENTED IN SLOVAKIA

International experiences prove that good practice in the elimination of segregation means the enforcement of inclusive education. The PISA research results indicate that in countries with minimal (pre)school selection, school is the best institution to level out any differences in opportunities with very good results. Other international research projects have concluded that children with special education needs educated in inclusive education systems (with appropriate infrastructure of services and counseling) exhibit a more complex development of skills and knowledge.

The projects connecting education with community development (for example Sure Start in England or a similar project in Hungary) can be used as models for desegregation projects in Slovakia. In Slovakia, despite national programs professing the benefits of inclusive education, we teach students about tolerance and benefits of diversity in ethnically (and otherwise) homogenous classes and schools without any possibility of personal experience.

DIAGNOSIS RESULTS IN STIGMATIZATION OF “OTHERNESS”, NOT HELP FOR TEACHERS

A very high percentage of Roma children are enrolled in special needs schools in Slovakia. Their numbers in schools for the mentally disabled are many times higher than the statistical probability of mental disability diagnosis. The diagnosis of psychological and special needs is the preferred selection tool of the education system. What is measured and why during the diagnosis is susceptible to social pressures – Roma children are not evaluated against their own social and cultural background, but the standard expectations of the majority, which they usually fail to meet. The diagnostic results are also influenced by other factors including culture, language and socio-economic differences. The failure of the Roma children to pass the test is not only a problem of the diagnostic testing (even the best-designed test). It illustrates the real chances of these children to succeed in the Slovak education system. The challenge is not the readiness of the Roma children for Slovak schools, but the readiness of Slovak schools for Roma children.

REGULAR SCHOOLS ARE NOT PREPARED FOR STUDENTS FROM DIFFERENT SOCIAL AND CULTURAL BACKGROUNDS

The main purpose of schools is to socialize and integrate children. Slovak schools fail to do this. Teachers play a crucial role in desegregation of the education system. Segregation is often perpetuated by the behavior of the teachers formed by knowledge (teachers do not have sufficient information about the educational needs of “different” students), attitudes (prejudice and assumptions about Roma children, their natural talents and etc.), but also context in which the relevant teacher works (Slovak education system behaves schizophrenically by promoting multicultural education on the state level and practically segregating the majority of Roma students). Segregation of Roma students is an institutional rule that has become a habit. It is very difficult for the people directly involved to see it as discrimination because it has become an everyday or “normal” practice. It is important to note that teachers are generally not responsible for the policies implemented in Slovak schools. They have only conformed to the system and its treatment of Roma children. They have not received appropriate education to deal with (not only) Roma children.

SPECIAL NEEDS SCHOOLS ARE NOT A REAL EDUCATION ALTERNATIVE FOR ROMA CHILDREN

Special-needs schools were established in the 1930s to provide education to students requiring special attention or learning speed than required by standard schools. It was assumed that the best solution to address the special needs of students was to create a special education system (including a parallel separated system for so-called “talented” children). Today’s education practice proves that this system does not provide all children with the best opportunities to develop their skills and abilities. Roma children are the most obvious, but not the only victims of this system. It is obvious that the high numbers of Roma children in special needs schools are, to a large extent, caused by the schools’ fight for survival. The management of special needs schools now uses a range of legal, but often unethical, methods of filling their classes. They are often supported by teachers scared of losing their jobs if their school is closed. Their fears are completely misplaced, because individual and inclusive education would require large numbers of special needs teachers educated and motivated to teach Roma children in standard schools. We are aware that sustainability of special needs schools in Slovakia must be discussed by professionals and experts. However, it is clear today that the system is used to segregating Roma students. This must be changed.

EDUCATION SYSTEM DECENTRALIZATION AS DEFAULT ARGUMENT AGAINST CHANGES IN EDUCATION QUALITY

It is not necessary to discuss here the benefits of the education system decentralization. However, it is necessary to point out the main negative decentralization represents for Roma children. The fact the school financing body (municipality, regions or regional education departments) and management (directors, principals) decide about organizational matters and, to a large extent, about the school's curriculum, creates room for segregation and animosity between the Roma community and majority population represented by the institution financing the school, especially in poor areas of the country. Decentralization is often used as more or less sophisticated tool of segregation including for example the creation of school districts ensuring geographical and physical separation of the Roma and non-Roma children, special classes with limited curriculum or alternative curriculum focused on "practical skills." The Slovak Ministry of Education generally does not interfere with the decisions of local authorities or its intervention has no effect because of lack of will on the part of the school management or financing authority. However, the Ministry of Education is still the main guarantor of the quality of education in Slovak schools.

CURRENT STANDARDIZED SYSTEM OF SCHOOL FINANCING ENCOURAGES SEGREGATION IN SCHOOLS

Even though Slovak schools are financed from several budgets, the main source of funding is the Ministry of Education and its standardized financing, i.e. lump sum per student. The resulting sum should reflect the needs of the individual groups of students. The problem with the standardized financing per student from "socially disadvantaged background" is that in the several past years this sum has not been fixed and guaranteed. This has had enormous consequences for the hiring of permanent assistant teachers by schools. The standardized financing is not increased year-on-year (unlike other standardized payments) and consists of "what is left in the budget." The resulting system makes it extremely difficult for schools that decide to work intensively with Roma students. Many elementary schools are interested in hiring assistant teachers and special needs teachers, but cannot afford it. The system of standardized financing in the education system also makes it financially motivating for the school directors to accept Roma students (higher standardized payments), but the directors are often worried (frequently rightfully so) that too many Roma students will cause parents from the majority population to transfer their children to different schools (loss of standardized payments). The most cost-effective solution implemented by many school managers is to accept Roma students and then use one of the above-described methods to segregate them from the majority population students. In addition, standardized payments are lump sums and can be used for entrenchment

or elimination of segregation or hiring of assistant teachers for Roma students. The system also disregards whether (Roma) children make academic progress and whether the funds are used efficiently. For these reasons, the current education system financing is inappropriate and actively encourages segregation of Roma students.

LACK OF SEGREGATION MONITORING AND CONTROL MECHANISMS

Even though the state education department and local education departments are by law required to evaluate the quality of the provided education, the evaluation process generally focuses on academic progress, not general education provided by schools. The main principles set out by the 2008 law on education include the principle of equality, non-discrimination, respect, but also the principle of supervision and evaluation of academic and general education. The evaluation of schools is within the authority of the state education department, local education departments and municipalities as the financing bodies. The state education department is represented by the regional education departments and State School Inspection, whose legal duties include the monitoring of academic and general education quality. The State School Inspection carries out yearly inspections of integration, but does not address segregation in any way. In the past several years, the State School Inspection has been focusing on monitoring the academic and general education of students from socially disadvantaged backgrounds, their placement in special needs schools and pre-schools. Even though the State School Inspection has identified several irregularities and recommended corrective measures, it continues to focus exclusively on the formal side of school integration. However, even the School State Inspection has indicated that the main reasons for not monitoring segregation in schools are the missing definition of segregation and monitoring guidelines. The general prohibition of segregation in the education system has been instituted by the introductory provisions of the 2008 school act. The inadequacy of the current education policies regarding segregation may be the subject of much needed analyses and probes, but the actual process of segregation in the education system is addressed in the comparative **research on the social and psychological consequences of separation/segregation and integration of Roma and non-Roma students in schools necessary for the development of a future inclusive education system framework**. The results of the survey should shed some light on the causes of discriminating behavior and identify the mechanisms behind the development of social and cultural capital of students in desegregated and segregated schools. The results could also be used to draw regulations and standards, i.e. evaluation standards for segregation and integration compulsory for education policies and state education facilities.

The common theme of all chapters is the **missing political will and responsibility to change the current education system**. It is understandable that all representatives of the relevant ministries have been avoiding the segregation topic. Admitting the existence of segregation in the education system would mean admitting the administration has been tolerating it and accept responsibility for failing to ensure quality education for all children. They would also have to face criticism from the majority population frustrated by “*more funding for additional (pointless) Roma projects,*” which is not in the interest of any political party. However, we are convinced that in the long run this approach will only worsen the situation for the majority population (rise of extremist political parties) and the Roma (lawsuits setting legal precedents and unrest).

The education system of Roma children cannot be examined out of context without discussing other matters that help create the prevalent poverty of Slovak Roma including housing, employment, healthcare and etc. It is not in the power of this publication to address all of them. This should not give the state administration the right to reach for the “*it is a complex problem*” argument, which in the Slovak context always means: “*it is not worth addressing even smaller problems.*” It is time for the Slovak Ministry of Education to start addressing segregation in schools aggressively and **at the same time** coordinate its activities with other actors to address the prevailing poverty of the Roma.

We are convinced that the process, which should in the long term, lead to quality education for all children in Slovakia, needs both **desegregation and inclusion**. While the goal of **desegregation**, which can be called a “short-term solution,” should be to prevent the education system to segregate children at any point and to eliminate the existing segregation practice in Slovak schools (intentional or unintentional), **inclusion**, a medium to long-term solution, should focus on a targeted reform of the education system. The result of the reform should be an education system providing equal opportunities to all children, encouraging the less advanced and, in addition to academic progress, teach students about the benefits of diversity. The recommendations of the authors have been divided as follows:

Recommendations for eliminating segregation in Slovak schools

Legislation:

- Compare international and Slovak legal documents in terms of definitions of key concepts of segregation and define segregation in Slovak legislation;
- Include clear limitations of mechanisms allowing temporary or permanent segregation of disadvantaged groups in the anti-discrimination act;
- Define necessary legislative changes and other changes in the legislative framework allowing the elimination of segregation.

Good practice examples:

- Assess the possibility of adopting successful international desegregation programs in Slovakia.

D – attendance, diagnostics:

- Strictly follow the evaluation procedures of mental retardation diagnosis, single evaluation and strict reliance on IQ tests is not sufficient;
- Monitor the compliance with special needs school admission procedures and require two-year revaluations of mental retardation diagnosis;
- Increase the quality of academic and general education in schools attended by a large number of children from marginalized communities.

R – Education system management:

- Ensure municipalities are forced to define school districts based on ethnic and social structure of inhabitants for the individual school districts to comply, in addition to location, with the requirements of equal representation of all social and ethnic groups and prevented from copying the existing geographical segregation;
- Eliminate the possibility of creating additional classes in special needs schools for the mentally disabled;
- Define the maximum time of a child’s placement in a special needs class;
- Improve the admission rate of special needs students to high-schools;
- Revalue the current system of subsidies and scholarships to cover as many children from disadvantaged backgrounds as possible.

O – content, M – methods, teaching process:

- Increase the quality of general and academic education in schools attended by large numbers of children from marginalized Roma communities;
- Ensure a reduction of curriculum and creation of classes with alternative curricula does not lead to practical segregation of Roma children and decrease in education quality;
- Coordinate the content and principles of multicultural education with the organization of schools and educational facilities (work with individual schools and their rules during the desegregation process).

U – teacher, assistant teacher:

- Increase the standardized payment per child from socially disadvantaged background and through legislative changes ensure specific targeting – salaries of assistant teachers;

- Participate in the necessary legislative changes with the goal of supporting positions of assistant teachers in schools and ensure sufficient financing of their salaries.

S – *feedback, supervision, evaluation:*

- Monitor and penalize segregation in kindergartens and elementary schools;
- Ensure strict compliance with integration of children in pre-school and their admission to standard (regular) classes;
- Strengthen the authority of state and local authorities and education departments to monitor segregation or enforce inclusive education (for example State School Inspection);
- Monitor and survey the compliance of the education program with the goals and principles of academic and general education in terms of inclusion (State School Inspection).

Recommendations for inclusive education of all students at Slovak schools

Good practice examples:

- Use international examples that increase the effectiveness and success rate of good solutions (community work, ethnic diversity of teachers, all-day education, access to pre-school, complex reform tools including work with parents).

D – *attendance, diagnostics:*

- Focus the student diagnosis process on the identification of hidden potential not problems (the “*exceptional children*” concept);
- Change the testing conditions and create culturally relevant diagnostics. Create new tests reflecting specific behaviors of Roma children during tests and their language abilities;
- Consider the accessibility of education and inclusive education, social interaction, encourage attendance in less accessible schools (subsidized transport);
- Prepare “areas of priority education” strategies for schools in socially segregated areas;

R – *Education system management:*

- Revalue the meaningfulness of the “children from disadvantaged backgrounds” concept, which does not include Roma children from standard-income families segregated by the system. Extend and clearly define criteria for identifying students from socially disadvantaged backgrounds.

O – *content, M* – *methods, teaching process:*

- Prepare a concept of an inclusive education strategy including specific methods for schools including individual teaching methods and positions of special needs teachers at schools;
- Introduce a range of indicators to help teachers identify risk factors in students and choose from a range of educational strategies;
- Avoid prejudices concerning the suitability of certain topics for the Roma when defining topics/content;
- Reflect cultural identity issues in the curricula, introduce texts allowing easy orientation and development of cognitive processes;
- Implement cooperative teaching concepts to benefit not only the Roma students but also majority students and encourage socialization;
- Create specialized and independent committees of professionals to create professional standards for teachers.

U – *teacher, assistant teacher:*

- Ensure understanding and acceptance of standards by the teachers and their implementation, testing and evaluation. Create a team of professional lecturers to support schools and teachers.
- Include national, ethnic and social minority information in the education of teachers;
- Create certified education programs for teachers focusing on Roma students.

S – *feedback, supervision, evaluation:*

- Evaluate the consequences of segregated education (special needs schools) and use the results to decide whether to close the school or not;
- Create a system for evaluating the quality of educational programs with clearly defined and easy to use instructions for monitoring, analysis, evaluation and self-evaluation qualities of individual teaching methods;
- Carry out a national survey of the social and psychological consequences of segregation and integration necessary for the introduction of future inclusive education standards for schools.

How to achieve change?

When eliminating segregation and strengthening inclusion it is necessary to proceed as with any other **change management** and resulting change resistance management.

Measures must target **individuals, groups (change in behavior of parents, teachers, managers)**, and the **entire society and system** (change of legislation, management process, education system management, elimination of prejudice). Any change causes resistance, which can be managed by a number of long-term strategies (**push** – clear definition of unacceptable behavior, monitoring and penalization and **pull** – encouragement and support of good practice implementation).

Education and communication discuss what changes should take place and why. The goal of this strategy is to **formulate a vision** of a segregation-free education system and information of stakeholders through multiple channels about the impact of such changes. Communication must be a two-way process. It is important to react to the input of the concerned parties. Communication should not be limited only to publicity and presentations in schools. It should be a real dialogue flowing down from the school management and back. If segregation is the result of (missing) knowledge, skills and attitudes (for example of teachers), it may be changed by education through a series of trainings focusing on the recognition of segregating behavior and the implementation of inclusive education methods.

Participation and involvement in changing the education culture means an opportunity to involve the interested parties (including parents, students and teachers) in the change process, encouraging creative ideas and their implementation. Participation in the change process means “ownership” and acceptance of the changes, more energy and higher effectiveness of implementation of the relevant measures. The advantage of involving stakeholders is also creating a connection between the individuals and the system. Segregation in a school can be addressed through workshops where teachers, caretakers, school managers and parents guided by professionals can prepare their own program of desegregation. Participation can also include work meetings at regional or national level to prepare specific strategies with the help of experienced teachers or NGO representatives, and etc.

Facilitation and support allows reacting to emotions and fears arising in connection with the change. Listening, not rejecting fears and providing support helps manage fear and release tension not only in individuals but also in groups. This strategy helps implement long-term processes where difficulties that would normally slow the process down, become a legitimate part of the change management. School psychologists or independent consultants can act as counselors and facilitators in schools, teachers and other education professionals can do the same at the municipal or regional level. It is also important to support parents affected by the relevant change.

Agreements and stimuli encouraging positive behavior during the change management strengthen desirable behavior and make the change easier. A sensitive system of stimulation leads to good practice examples that can be disseminated by the individual participants to other participants and outsiders through good communication throughout the entire education system. The stimulation system can also be created through the participation of stakeholders and extended through communication and education.

Manipulation and inclusion is a legitimate, although not always recommended, strategy of careful consideration of how and when to release information concerning the relevant change. The actors opposing the change are also officially included in the planning and implementation of the change. In the long term, it is often better to use participation than official inclusion and transparency in communication instead of selective releasing only positive information.

Open or subtle coercion in practice means a clear definition of rules for controlling and penalizing unwanted (i.e. segregating) behavior. Even though positively oriented strategies are more effective and sustainable in the long term, it is necessary to clearly define what is and what is not permissible in schools in terms of segregation and outline possible penalties. There is no single successful strategy for desegregating the education system and developing inclusive education. It is necessary to mix the available solutions and use both supportive and restrictive measures.

The solutions proposed by the authors vary in character, time and necessary funding. Some propose **systemic and structural changes** (legislative changes, organizational and administrative measures, allocation of resources), changes in knowledge (qualitative research applied in practice, introduction of new concepts), or **changes at personal level** (development of skills of teachers, change of attitude towards Roma students). However, the situation is very complicated because with time even well meaning projects or measures can lead to the strengthening of segregation practice. Are quotas the appropriate solution? Is pre-school the answer? What are the long-term consequences of special needs schools? What is missing is the **evaluation of the project impact** and use of data about ethnicity.⁵ A program of desegregation of Roma students should also include not only identification and implementation of measures, but also an appropriate system of evaluation of these measures by the existing organizations (for example the State School Inspection).

5 Without **ethnicity data**, it is not possible to address discrimination based on ethnicity. Even though some NGO field surveys confirm schools collect ethnicity data about their students, the collection is not official and even the school management considers it illegal. The missing ethnicity statistical data prevents appropriate evaluation and their collecting has been recommended by domestic and international NGOs many times.

Benefits of desegregation and inclusive education:

One of the chapters of the publication describes in detail the rational choices leading to segregation that the representatives of local education departments are forced to make on daily basis. However, the following arguments show why desegregated and inclusive education is better for everyone involved in the long term:

- **Roma children** – the benefit of inclusive education is clear – better access to higher education, higher chance of employment and generally better chances of overcoming poverty and discrimination that many are exposed to every day.
- **Roma parents** – all parents want the best for their children. Many Roma parents live in areas of concentrated poverty and have a high interest in securing better conditions for their children. It is also safe to assume that they will also benefit from any extensive work in their communities.
- **Non-Roma children** – children in Slovakia are taught about the benefits of multicultural education in almost exclusively ethnically homogenous classes. However, direct experience of diversity will give the majority students a clear picture of the benefits of multicultural education and opportunity to form relationships with their Roma classmates, which can help them resolve and future cultural misunderstandings with neighbors and etc.
- **Non-Roma parents (and majority population in general)** – the statement “*The Roma do nothing except collect social security benefits*” represents the attitude of the majority population towards the Roma. This prejudice can be changed only gradually. However, a personal experience with Roma students interested in learning or Roma that are different from the Roma that gave rise to the prejudice (Roma teachers, doctors, lawyers, politicians and etc.) can have a great impact on the attitude of the majority towards the Roma.
- **Education professionals (teachers, caretakers and school managers)** – every teacher/school principal wants to teach/work at a school with modern education methods. Providing education to all students in standard elementary schools will be much easier with the help of assistant teachers and special-needs teachers. It will also provide a practical example of multicultural education they know only in theory.
- **Politicians and representatives of ministries** – In the end, it will be the politicians that will benefit the most from these systemic changes. Every ministry representative would appreciate being seen as the first to address the situation. Desegregation of the education system will also benefit other areas affecting the Roma community and politicians.

- **Society** – the elimination of segregation in the education system will gradually create a more tolerant, solidary and diverse society that will benefit from the changes. At last, but not least, segregation is more expensive and its elimination will lower the cost of education, increase opportunities on the labor market and lower dependency on the social security system, and etc.

The American Supreme Court decided in 1964 that segregated education could never be equal because it does not offer the element of education that develops social and cultural capital in students, teaching them tolerance. Slovakia has no time to wait. Every year, month or day of inactivity and passive standing by means lost opportunity and increased chance of being caught in the vicious circle of poverty for another generation of Roma children. It is time for the Slovak Ministry of Education and all parties responsible to start putting in practice their year after year proclaimed goal to “provide quality education to ALL students in Slovak schools.”

O autoroch



(v abecednom poradí podľa priezvisk)

Mgr. Stanislav Daniel sa dlhodobo venuje obhajobe práv Rómov. Vyštudoval sociálnu prácu so zameraním na rómske komunity na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre a študoval aj vo Výberovom vzdelávacom spolku v Bratislave. Pracoval s Rómami na projektoch komunitného rozvoja v obciach východného Slovenska, na národnej úrovni bol editorom správ o plnení programového vyhlásenia vlády v rokoch 2007 a 2008 a na medzinárodnej úrovni pracoval na viacerých štúdiách o postavení rómskych detí vo vzdelávacích systémoch. V súčasnosti pracuje pre ľudskoprávnu organizáciu obhajujúcu práva Rómov v Európe. **stanko.daniel@gmail.com**

Mgr. Peter Drál, M.A., študoval žurnalistiku na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, politológiu na Bard College v New Yorku a nacionalizmus na Stredoeurópskej univerzite v Budapešti. V minulosti pracoval na Úrade splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity. Od roku 2005 pracuje v Nadácii Milana Šimečku, kde sa venuje projektom v oblasti ľudských práv, interkultúrneho vzdelávania a integrácie migrantov. Zároveň pôsobí ako tréner a výskumník pre viaceré mimovládne organizácie a akademické inštitúcie na Slovensku aj v zahraničí. **peto@nadaciams.sk**

Mgr. Štefánia Fešková, PhD., študovala učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov v odbore psychológia – biológia na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Po ukončení štúdia absolvovala dvojročné špecializačné postgraduálne štúdium školskej psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Doktorandské štúdium absolvovala v Ústave humanitných štúdií na PdF UK v Bratislave. Od roku 2006 pôsobí na Základnej škole Dr. M. Hodžu ako učiteľka biológie a školská psychologička. Externe prednáša sociálnu psychológiu na Evanjelickej bohosloveckej fakulte UK v Bratislave. **Stefania.feskova@gmail.com**

Mgr. Miroslava Hapalová vyštudovala psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde pokračuje v doktorandskom štúdiu v odbore sociálna psychológia. Pracovala v pedagogicko-psychologickej poradni a ako terénna pracovníčka v rómskej osade na východnom Slovensku. Ako externá trénerka a výskumníčka spolupracovala s viacerými mimovládnyimi organizáciami, akademickými a výskumnými inštitúciami. Od roku 2008 pôsobí ako riaditeľka slovenskej pobočky organizácie Človek v tísi, ktorá sa zameriava na začleňovanie sociálne vylúčených rómskych lokalít. **mirka.hapalova@clovekvtsni.sk**

Mgr. Marek F. Hojsík vyštudoval politológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Pracoval na Úrade vlády SR, najprv v Sekcii ľudských práv a menšín ako manažér projektov PHARE zameraných na Rómov, potom ako poradca splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity. Manažoval projekt EQUAL, ktorý na Slovensku testoval model sociálneho podnikania. Po odchode z Úradu vlády SR pracoval v Nadácii Milana Šimečku ako koordinátor programu Bývanie Rómov a v neziskovej organizácii Rómsky inštitút ako analytik verejných politík. Spolupracoval s viacerými slovenskými i medzinárodnými mimovládnyimi organizáciami ako konzultant a výskumník. Zaujíma sa o problematiku (de)segregácie, sociálneho začleňovania a bývania Rómov. V súčasnosti pracuje ako generálny riaditeľ Fondu sociálneho rozvoja.

hojsik@gmail.com

Štefan Ivanco študoval politológiu na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity. Počas štúdiá na vysokej škole začal pracovať v *Poradni pre občianske a ľudské práva* ako dobrovoľník, od roku 2007 tam pracuje ako koordinátor antidiskriminačného programu. Podieľa sa na realizácii projektov zameraných na znižovanie prejavov diskriminácie v spoločnosti s využitím právnych prostriedkov ochrany. V rámci činnosti rozvíja metódu strategického vedenia súdnych sporov v prípadoch diskriminácie s cieľom zlepšovať efektívnosť právnej ochrany pred diskrimináciou. Venuje sa predovšetkým prípadom rasovej diskriminácie. Vo svojej práci uskutočňuje ľudskoprávny monitoring, advokačné či vzdelávacie aktivity v danej oblasti. Pracuje tiež s prípadmi rasovo motivovaného policajného násillia. V roku 2008 absolvoval tréning medzinárodnej neziskovej organizácie ISHR (International Service for Human Rights) v oblasti medzinárodnej ochrany ľudských práv v systéme OSN v Ženeve.

antidiskriminacia@poradna-prava.sk

Mag. Judit Kontseková absolvovala štúdium socioekonomie na Hospodárskej univerzite vo Viedni. Zúčastnila sa tiež ročného výmenného pobytu v Španielsku na Ekonomickej fakulte Univerzity vo Valencii. Počas štúdiá spolupracovala ako stážistka s rakúskym výskumným inštitútom Centre for Social Innovation a na ďalších univerzitných výskumných projektoch v oblasti ekonomie vzdelávania. V súčasnosti pôsobí v SGI – Inštitúte pre dobre spravovanú spoločnosť, kde sa podieľa na projektoch najmä v oblasti sociálnej inklúzie.

kontseкова@governance.sk

Mgr. Ctibor Košťál je absolventom Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v odboroch psychológia a politológia. V rokoch 2001 až 2004 pracoval ako školský psychológ na základnej škole a osemročnom gymnáziu. Od roku 2005 do roku 2007 pracoval na Ministerstve práce, sociálnych vecí a rodiny SR, kde bol zodpovedný za prípravu operačného programu Zamestnanosť a sociálna inklúzia a zastupoval rezort pri príprave Národného strategického

referenčného rámca 2007 – 2013. Od roku 2007 pracuje v SGI – Inštitúte pre dobre spravovanú spoločnosť, kde sa venuje problematike vzdelávania so zameraním na základné a stredné školstvo a výskumu v oblasti štrukturálnych fondov EÚ. Aktívne sa zapojil do pripomienkovania nového školského zákona a pravidelne sa k školstvu vyjadruje v tlači aj v elektronických médiách.

kostal@governance.sk

Bc. Milan Oláh študoval dvojročné špecializačné kvalifikačné štúdium asistentov učiteľa v Metodicko-pedagogickom centre v Prešove (ROCEPO). Po ukončení pokračoval v štúdiu na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika pre sociálne znevýhodnené skupiny. Študijný program asistent učiteľa je orientovaný na prípravu odborníkov v oblasti kompenzačnej predprimárnej a primárnej edukácie detí z málo podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí. Od roku 2000 pôsobil na Základnej škole J. J. Thurzu ako asistent učiteľa. Externe pracuje aj pre ďalšie vzdelávacie inštitúcie na Slovensku. Kompenzačná výchova a vzdelávanie sociálne znevýhodnených rómskych detí v ZŠ je hlavnou úlohou OZ Rómskych asistentov učiteľa, kde pôsobí dodnes ako štatutárny zástupca. **milan.olah.bc@centrum.sk**

Laco Oravec vyštudoval Právnickú fakultu Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Neskôr pôsobil v Záujmovom združení žien Fenestra. Od roku 2002 pracuje ako programový riaditeľ v Nadácii Milana Šimečku. Venuje sa problematike ľudských a menšinových práv, multikulturalizmu, sociálnej inklúzie a verejnej politike. V súčasnosti zároveň študuje na externom doktorandskom štúdiu na Fakulte sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského.

laco@nadaciams.sk

Ing. arch. Zora Pauliniová vyštudovala architektúru na Fakulte architektúry SVŠT v Bratislave a postgraduálne štúdiá v tréningu, vzdelávaní a rozvoji na London Metropolitan University a Thames Valley University vo Veľkej Británii. Dlhodobu pracuje ako trénerka a konzultantka pre neziskový sektor, kde využíva aj svoje skúsenosti zo súkromného a verejného sektora. Zaoberá sa rôznorodými témami, ktorým sa venuje v praktickej rovine aj ako publicistka a metodička. Ide o strategické plánovanie, občiansku participáciu a facilitáciu participačných procesov pri plánovaní verejných priestorov. Venuje sa aj témam, ktoré z menej bežných uhlov pohľadu hovoria o zapojení a vťahnutí rôznych skupín do verejného priestoru a do života spoločnosti – multikultúrnej výchove, segregácii a de-segregácii, bezbariérovosti a prístupnosti pre všetkých.

pauliniová@changenet.sk


doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD., pôsobí ako pedagogička na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Dlhodobo sa venuje zavádzaniu a výskumnému overovaniu inovačných stratégií v školskej praxi. Má skúsenosti z lektorskej činnosti doma i v zahraničí v oblasti rozvíjania kritického myslenia prostredníctvom čitateľských a pisateľských činností a realizácie multikultúrnej výchovy v pedagogickej praxi. Ako koordinátorka a riešiteľka národných a medzinárodných projektov (napr. PHARE, Comenius 2. 1, VEGA) sa podieľala na experimentálnom overovaní metód a foriem vyučovania, vypracovaní obsahu špecializačno-inovačného štúdia a odborných metodických manuálov pre učiteľov a asistentov učiteľov ZŠ aj na tvorbe učebných osnov a študijných materiálov. **petrasov@unipo.sk**

Mgr. Vlado Rafael, PhD., vyštudoval sociálnu prácu na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Interné doktorandské štúdium z pedagogiky absolvoval v Ústave humanitných štúdií PdF UK v Bratislave. Osem rokov dobrovoľne pracoval s mládežou, má tiež skúsenosti s prácou v krízovom centre. Je autorom viacerých odborných textov z oblasti školskej politiky, multikultúrnej výchovy a vzdelávania sociálne znevýhodnených žiakov. V súčasnosti prednáša pedagogiku na Vysokej škole sv. Alžbety v Bratislave. Svoje názory na spoločenské dianie publikuje v denníku SME (*predtým: Domino fórum, Domino efekt, Pravda*). V rokoch 2007 a 2008 bol jedným zo zadávateľov a hlavných koordinátorov iniciatívy mimovládnych organizácií pre tvorbu koncepcie multikultúrnej výchovy (*Multikultúrna výchova v škole, NOS-OSF, 2008*) pre potreby školskej politiky. V rovnakom čase koordinoval skupinu expertov pre definíciu multikultúrnej výchovy v štátnom vzdelávacom programe. Od roku 2006 pracuje v Nadácii otvorenej spoločnosti ako konzultant a koordinátor vzdelávacieho programu. **vlado@osf.sk**

RNDr. Mária Rychnavská vyštudovala učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov, odbor matematika a fyzika na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Pracovala 17 rokov ako učiteľka matematiky a fyziky na základnej škole v Košiciach, z toho 12 rokov vykonávala funkciu zástupkyne základnej školy. Počas pedagogickej praxe uplatňovala progresívne metódy v procese výchovy a vzdelávania na zvýšenie výkonu žiakov, aktívne sa venovala metodologickej podpore učiteľov, vykonávala lektorskú činnosť v oblasti inovácií. V roku 2003 nastúpila do Štátnej školskej inšpekcie a pracovala ako školská inšpektorka. Uvedenú funkciu vykonávala do roku 2007. Od roku 2008 pôsobí v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave ako učiteľka pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov a vedúca oddelenia prierezových činností a me-dzinárodnej spolupráce. **m.rychnavská@gmail.com**

PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc., vyštudovala psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Od roku 1988 pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie ako výskumná pracovníčka. Venuje sa psychologickým problémom integrácie v školstve a niektorým oblastiam kognitívneho vývinu sociálne znevýhodnených detí a detí s detskou mozgovou obrnou. Od roku 1994 je vedúcou Detského centra Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. **duna.spotakova@gmail.com**

PhDr. Mgr. Branislav Tichý vyštudoval psychológiu a sociálnu prácu na Trnavskej univerzite v Trnave. Po ukončení štúdia pracoval ako konzultant v oblasti psychologického poradenstva, komunitnej práce a rozvoja mimovládnych organizácií vo viacerých krajinách sveta. V rokoch 2006 až 2010 sa ako riaditeľ slovenskej pobočky medzinárodnej ľudskoprávnej organizácie Amnesty International venoval otázkam ľudských práv na Slovensku, primárne v oblasti rovného prístupu rómskych detí k vzdelaniu. V súčasnosti pôsobí ako programový analytik Rozvojového programu OSN pre oblasť ľudských práv a prístupu k spravodlivosti. **branislav.tichy@undp.org**



**Zoznam mimovládnych organizácií pôsobiacich
na Slovensku v neformálnej iniciatíve
Nadácie otvorenej spoločnosti – OSF**

(v abecednom poradí)

Amnesty International Slovensko

Karpatská 11
811 05 Bratislava
tel./fax: +421 2 54 41 96 60
e-mail: amnesty@amnesty.sk
www.amnesty.sk

Človek v tísni Slovensko

Svoradova 5
811 04 Bratislava
tel.: +421 2 207 194 470
e-mail: slovensko@clovekvtsni.sk
www.clovekvtsni.sk

Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI)

Gajova 4
811 09 Bratislava
tel.: +421 2 44 63 60 80
e-mail: sgi@governance.sk
www.governance.sk

Nadácia Milana Šimečku

Panenská 4
811 03 Bratislava
tel./fax: +421 2 54 43 35 52
mobil: +421 918 519 628, +421 911 898 255
e-mail: nms@nadaciams.sk
www.nadaciamilanasimecku.sk

Nadácia Škola dokorán

Dr. Janského 19/16
965 01 Žiar nad Hronom
tel./fax: +421 045 673 53 94, +421 045 672 31 37
e-mail: nsd@nsd.sk
www.skoladokoran.sk

Občianske združenie Rómskych asistentov učiteľa (OZ RAU)

A. Bernoláka 20
962 12 Detva
mobil: +421 907 755 038
e-mail: rauasis@centrum.sk

Poradňa pre občianske a ľudské práva

Krivá 23
040 01 Košice
tel. a fax: +421 055 68 06 180
mobil: +421 908 695 531, +421 949 338 396
e-mail: poradna@poradna-prava.sk
www.poradna-prava.sk

Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní

Dolný Kubín
Na kopanici 1 456/8
026 01 Dolný Kubín
tel./fax: +421 043 586 54 62
e-mail: marcelam@projectorava.sk
www.zdruzenieorava.sk

Metodická časť publikácie vypracovaná podľa systému DROMUS¹

Vlado Rafael, Zora Pauliniová, Ctibor Košťál

Uvedené otázky na segregáciu sa premietajú do jednotlivých oblastí vzdelávania (DROMUS). Odpovedzte na ne v tomto poradí.	D – dochádzka, diagnostika	R – regulácia a riadenie školského systému (manažment škôl, školský manažment)	O – obsah vyučovania	M – metódy, proces vyučovania	U – učiteľ, asistent učiteľa	S – spätná väzba, kontrola, vyhodnotenie
POPIS OBLASTI Na čo slúži konkrétna vzdelávacia oblasť? Čo je jej zmyslom, účelom?	Aký význam má daná vzdelávacia oblasť? Ako vplýva dochádzka na úspešnosť žiakov? Aký význam má kvalitná diagnostika pre pôsobenia žiaka v škole?	Čím je školský systém definovaný? Aký právny, sociálny, ekonomický a iný kontext ho rámčuje? Ako je tento systém riadený (štátna, regionálna politika)? Aké sú kompetencie jednotlivých hráčov?	Čo a v akej štruktúre je obsahom vzdelania, ako sa nastavujú učebné ciele?	Na čo slúžia a čím sú dôležité/čo môžu ovplyvniť metódy vyučovania? Sú potrebné špecifické metódy? V akých oblastiach a v akom rozsahu?	Čo je úlohou, poslaním učiteľa? Aký význam má pre vzdelávací systém? Aké má postavenie a kompetencie? Aké sú systémy kontroly a sankcií? Aká je úloha asistentov? Majú dostatočné kompetencie? Ako je nastavený systém financovania?	Na čo slúži a aký význam má spätná väzba, kontrola a evalvácia vzdelávania? Aké formy kontroly sa dnes používajú?
PREJAVY Ako sa prejavuje segregácia v danej oblasti? Aké sú viditeľné prejavy/symptómy?	Ako sa segregácia prejavuje pri dochádzke alebo diagnostike? Aké modely segregácie súvisiace s dochádzkou sa uplatňujú v praxi? Aké diagnostické nástroje považujeme za segregáčny?	Ktoré spoločenské danosti ovplyvňujú školský systém tak, že sa v ňom prejavuje segregácia? Ktoré prvky školského systému (pri riadení škôl, vnútri školy) sú náchylné na segregáciu?	Ako sa prejavuje segregácia v tom, čo tvorí obsah vzdelávania? Ako sa nastavuje výber obsahu? Aký obsah definujeme ako segregáčny?	Ako sa prejavuje segregácia pri uplatňovaní metodiky, pri spôsobe odovzdávania obsahu? Ktoré metódy sú najrizikovejšie?	Ako konkrétne sa prejavuje segregácia v konaní učiteľov (teda v naplňaní vzdelávacieho procesu)? Na akej úrovni osobnosti učiteľa sa objavuje (hodnoty, postoje, zručnosti, vedomosti...)? Je segregácia zo strany učiteľov systémovým javom alebo ojedinelým?	Ako prispieva spätná väzba k segregácii, k jej prehlbovaniu, udržiavaniu, vyhodnocovaniu toho, ako boli dosiahnuté vzdelávacie ciele? Používa kontrola špeciálne metódy na hodnotenie segregácie?
DOSAHY SEGREGÁCIE Aké má segregácia konkrétne dosahy na cieľovú skupinu žiakov? Aké zmeny vyvoláva (z pohľadu ľudských práv, morálnych a etických princípov, vývoja osobnosti žiaka, jeho prístupu ku kvalitnému vzdelaniu, resp. budúceho uplatnenia na vyššom stupni škôl, z pohľadu asimilácie či udržania kultúrnej/etnickej identity)?	Aké konkrétne dosahy má takáto segregácia na cieľovú skupinu? Čo im umožňuje/neumožňuje, čo v nich vyvoláva, spôsobuje?	Aké dosahy sa prejavujú na cieľovej skupine? Pôjde o priame dosahy (na cieľovú skupinu) alebo o dosahy fixujúce nevhodný systém či posilňujúce zaužívané schémy a sekundárne ovplyvňujúce žiakov?	Aké dosahy vyvoláva segregácia uplatňovaná v obsahu vyučovania? Ktoré časti obsahu vplývajú na cieľovú skupinu z pohľadu stimulovania segregácie? Ako vplýva obsah na úspešnosť ďalšieho vzdelávania, resp. uplatnenia sa na trhu práce?	Aké dosahy vyvoláva segregácia v oblasti metodiky? Čo vyvoláva neadekvátne nastavenie metód? Aký je rozdiel medzi výsledkami jednotlivých metód?	Aký dosah má na žiakov konanie učiteľa, v ktorom sa prejavuje segregácia? Ktorá z úrovni osobnosti učiteľa má najväčší dosah?	Aké konkrétne dosahy má na segregáciu v tejto oblasti? Ide o dosahy priamo na žiakov alebo dosahy, ktoré sa premietajú späť do nevhodne nastaveného systému? Aké sú zmeny v teréne po zistení nedostatkov? Existuje nejaký mechanizmus na ich opätovné hodnotenie?
PRÍČINY SEGREGÁCIE Aké sú príčiny segregácie? Čo segregáciu spôsobuje/vyvoláva?	Aké vonkajšie faktory stimulujú segregáciu (urbánna segregácia sused...)? Čo/ko ju spôsobuje? Aká je príčina prosegregačnej diagnostiky?	Ako ovplyvňuje segregáciu riadenie systému? Čo ju spôsobuje? Zle nastavené systémy, nedostatočné kompetencie riadiacich pracovníkov alebo iné? Ako je nastavený systém financovania, resp. ako reflektuje existujúcu segregáciu?	Čím je to podmienené, čo je príčinou? Kto nastavuje obsah vzdelávania a kto ho môže meniť? Aká je sloboda učiteľov pri tvorbe obsahu?	Čím je segregácia zapríčinená? Systémom? Osobnosťou učiteľa? Kto určuje používanie metodiky? Akú má učiteľ slobodu pri používaní vlastnej metodiky?	Čím je takéto konanie spôsobené? Vyhorením? Nedostatočným vzdelaním, nevedomosťou?	Čo sú jej príčiny a v čom spočívajú? Aké nástroje majú hodnotitelia v súvislosti so zisťovaním prosegregačných aktivít, obsahov, metód a opatrení?
ODSTRÁNENIE SEGREGÁCIE Aké môžu byť konkrétne stratégie a nástroje na jej odstránenie? Prípadne vymenujte priority.	Ako možno nastaviť túto oblasť tak, aby sa z nej segregácia odstránila? Aké opatrenia (nástroje) zabránia segregácii na základe dostupnosti škôl? Aká diagnostika je neutrálna z pohľadu segregácie?	Ako možno zmeniť systém tak, aby sa v ňom segregácia neprejavovala? Ktoré časti systému sú kľúčové pre vytvorenie prodesegregačného prostredia?	Ako možno zmeniť obsah vyučovania tak, aby viedol k integrácii? Kto môže zmeniť obsah vyučovania v školách, kde je vysoká segregácia?	Ako musí byť metodika nastavená, aby nevedla k segregácii (štandardy...), ale k integrácii žiakov? Kto má byť nositeľom metodiky?	Čo a ako treba zmeniť u učiteľov (asistentov) – vedomosti, zručnosti, postoje? Ako treba nastaviť financovanie?	Čo treba zmeniť alebo inak nastaviť v tejto oblasti? Kontrola, sankcie a pod.

1 In: VALACHOVÁ, D. a kol. 2002. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava : SPN. 206 s. ISBN 80-08-03339-8

Publikácia sa svojím charakterom radí k tým, ktorých je na Slovensku stále nedostatok. Vítam zámer vydavateľa prispieť k diskusii o vážnej spoločenskej téme, ktorá sa síce rieši, avšak bez uspokojivých výsledkov v systéme formálneho vzdelávania. Cieľom publikácie je prezentovať rôzne aspekty segregácie vo výchovno-vzdelávacom systéme Slovenskej republiky so zámerom pomenovať odporúčania pre decíznu sféru (i školskú prax) na implementáciu filozofie inkluzívnej edukácie. Text publikácie považujem za mimoriadne aktuálny, spracovaný na náležitej úrovni, ktorému by mali odborníci, ale najmä decízna sféra, venovať pozornosť v diskusiách, pri prijímaní rozhodnutí, ale hlavne masívnej osвете širokej verejnosti.

PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Demokracia – to nie je stav, do ktorého sa dá dostať nejakým revolučným aktom. Je to proces každodenného života, v ktorom sa verejným diskurzom vyjednáva o tom, ako sa tohto života zmocniť čo najlepšie. Publikácia Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku je inšpiratívnym príspevkom do tohto diskurzu na tému, ktorá je už takmer politickým evergreenom a pre mnohých môže znieť ako obohratá platňa. Tak ako na nej môže pozorný poslucháč objaviť stále nové, doposiaľ nepočuté tóny a melódie, môže pozorný čitateľ objaviť v tejto publikácii množstvo podnetných námetov, doteraz nepovšimnutých okolností a aspektov vnímania problematiky usporiadania každodenného života rómskych žiakov v škole.

PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica

ISBN: 978-80-970143-7-7

