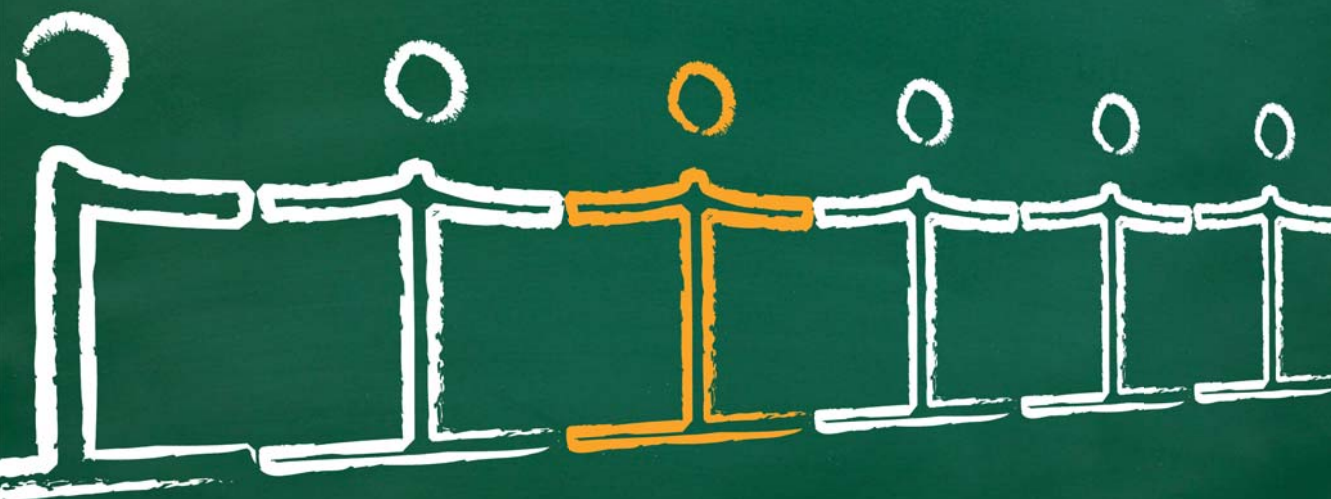


Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku

Editovala Elena G. Kriglerová



SLOVENSKO PRE
Všetkých

Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku

Editovala:

Elena G. Kriglerová

Autorky:

Elena G. Kriglerová

Katarína Medľová

Ivana Rapošová

Michaela Šedovičová

CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

**Chceme
vedieť
viac**

o budúcnosti
vzdelávania
na Slovensku

 SLOVENSKO PRE
Všetkých

2015

Obsah

A Škola pre všetkých:	
Ako sme sa (ne)pracovali k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku	7
1 Situácia v školstve po roku 1989	8
2 Reforma školstva 2008: Rýchly výkrik do tmy	9
3 Selektívnosť a neflexibilita vzdelávacieho systému na slovensku	12
4 Inkluzívne vzdelávanie ako odpoveď na selektívnosť školstva?	15
5 Cesta k inkluzívnemu vzdelávaniu – medzinárodný kontext	16
6 Slovensko: zaviazali sme sa k princípom inkluzívneho vzdelávania	18
7 Zákruty na ceste k inklúzii	19
8 Svitá na lepšie časy?	21
9 Odporúčania pre verejné politiky	23
B Chceme vedieť viac o budúcnosti vzdelávania:	
Podporujú ľudia školu pre všetkých?	27
1 Kde, ako a čo učiť. A kto to bude garantovať?	28
1.1 Najlepšie školy priamo na sídlisku? Dostupnosť ako určujúci faktor pri výbere školy	28
1.2 Špecializácia škôl verzus rovnaké vzdelanie pre všetkých? Vnímanie konkurencie medzi školami	29
1.3 Rozmanitosť výhodou? Práca s individuálnymi potrebami dieťaťa	29
1.4 Rola školy a štátu. Implikácie pre inkluzívne vzdelávanie	30
2 Filozofia školy	31
2.1 Škola ako miesto výučby alebo vzdelávania? Debata o zmysle základného vzdelania	31
2.2 Individuálny prístup alebo spolupráca v kolektíve?	32
2.3 Úloha učiteľa. Mala by sa meniť?	34
2.4 Škola ako komunita	34
3 Ako zmeniť školy	35
3.1 Kam sa posúva školstvo?	35
3.2 Viac tabletov do škôl? Ak by sa v školách malo niečo zmeniť, čo by to bolo?	35
C Školy na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu:	
Prípadové štúdie troch škôl	37
Prípadová štúdia č. 1	39
Priateľská škola v Poprade	39
Žiaci – každý iný, každý unikátny	52
Prípadová štúdia č. 2	61
Prívetivá škola v Smoleniciach	61
Prípadová štúdia č. 3	73
Škola pod hradom v Krásnohorskom Podhradí	73
Záver	85
Použitá literatúra	86

A

Škola pre všetkých:

Ako sme sa
(ne)prepracovali
k inkluzívnemu
vzdelávaniu
na Slovensku

1 Situácia v školstve po roku 1989

Takmer každá vláda po roku 1989 považovala (aspoň na deklaratívnej úrovni) vzdelávanie a školstvo za veľmi dôležitú tému, ktorá má vplyv na rozvoj spoločnosti, ekonomický vývoj, sociálnu súdržnosť a morálne hodnoty spoločnosti. Avšak v praxi skutočná a komplexná reforma školstva nikdy neprebehla. Od roku 1989 sa na pozícii ministra školstva vystriedalo už 17 ministrov a žiaden z nich neprišiel s jasnou víziou toho, aké vzdelávanie pre deti chceme, k čomu má prispievať a ako je možné k týmto cieľom dospieť.

Zároveň kvalita vzdelávania neustále klesá a Slovensko sa dlhodobo umiestňuje v porovnávacích rebríčkoch kvality vzdelávacích systémov na veľmi nízkych priečkach. Je, samozrejme, ťažké porovnávať rôzne vzdelávacie systémy, lebo všetky fungujú v rôznych socio-kultúrnych kontextoch a majú veľmi rozmanité podoby. Avšak určitým indikátorom tieto porovnávania nepochybne sú. Podľa posledného medzinárodného testovania PISA v roku 2012 sa Slovensko vo všetkých meraných kritériách umiestnilo pod priemerom krajín OECD. Zároveň pri postojoch žiakov sa ukázalo, že sú menej vytrvalí v riešení problémov, majú nižšiu otvorenosť k riešeniu úloh a nedôverujú vo svoje schopnosti. A do tretice, vzdelávacie prostredie (organizácia vzdelávania) sa oproti roku 2003 výrazne zhoršilo, aj keď za priemerom OECD nezaostávame.¹

1 Šiškovič, M. – Toman, J. (2012): *PISA 2012: Výsledky Slovenska v kocke*, Bratislava, Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVŠ SR, dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>

2 Reforma školstva 2008: Rýchly výkrik do tmy

Napriek reforme verejnej správy, v rámci ktorej došlo (aj) k decentralizácii školstva, slovenský vzdelávací systém je ešte stále veľmi uniformný a vo svojej podstate centralistický. V roku 2008 sa formálne spustila reforma regionálneho školstva a bol prijatý nový zákon o výchove a vzdelávaní.² Táto reforma **obsahu vzdelávania** priniesla dvojúrovňový model vzdelávacích programov, v rámci ktorých štát určuje záväznú formu vzdelávania v základných a stredných školách prostredníctvom **štátnych** vzdelávacích programov a profilácia jednotlivých škôl je premietnutá do **školských** vzdelávacích programov, ktoré si pripravujú samotné školy.³ Vzdelávacie stupne boli zosúladené s medzinárodným systémom ISCED, bol zavedený dvojúrovňový model poradenstva a ďalšie zmeny, ktoré mali viesť k celkovej zmene vzdelávacieho systému.

Zuzana Zimenová a Marcela Havrilová vo svojej publikácii o reforme školstva⁴ z roku 2011 konštatujú, že reformné ciele sa nepodarilo naplniť. Hlavným dôvodom bol fakt, že reforma bola „šitá horúcou ihlou“ a reformné kroky boli do školstva zavedené prírýchlo, bez dostatočnej komunikácie so všetkými relevantnými aktérmi (učiteľmi, riaditeľmi škôl, rodičmi, odbornými zamestnancami v školstve a podobne). Autorky tvrdia, že najviac sa zlyhanie reformy prejavilo na obsahu vzdelávania a na tvorbe spomínaných vzdelávacích programov. *„Učitelia boli nútení pripravovať vzdelávacie programy prakticky len počas letných prázdnin, bez potrebných znalostí, metodického vedenia a, pochopiteľne, bez adekvátneho finančného ohodnotenia. Tomu dnes zodpovedá aj kvalita mnohých vytvorených vzdelávacích programov.“*⁵

Skutočná reforma školstva by však potrebovala ešte významnejšie zmeny, ako boli naplánované tie z roku 2008. Za najhlavnejší problém súčasného vzdelávacieho systému totiž považujeme predovšetkým jeho neflexibilitu a neinkluzívnosť. Slovenský vzdelávací systém je ešte stále veľmi selektívny a nedostatočne reaguje na zmeny, ktoré v spoločnosti nastali po roku 1989.

Jeho kvalita je nastavená na tzv. priemerného žiaka, ktorý (zjednodušene povedané) má dostatočné schopnosti a zručnosti adaptovať sa na požiadavky školy, má výraznú podporu zo strany svojho okolia (rodičia musia venovať veľa energie a času pomoci deťom s prípravou na vyučovanie), nemá žiadne špecifické vzdelávacie potreby, ktoré vyžadujú individuálny prístup a pochádza z prostredia, ktoré je „kultúrne kompatibilné“ s väčšinovou spoločnosťou (etnicky, jazykovo, nábožensky).

2 Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

3 Zimenová, Z. – Havrilová, M. (2011): *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve*. Bratislava: Nové školstvo

4 Zimenová, Z. – Havrilová, M. (2011): *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve*. Bratislava: Nové školstvo

5 Zimenová, Z. – Havrilová, M. (2011): *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve*. Bratislava: Nové školstvo, s. 6

Takýchto detí je však v skutočnosti veľmi málo. Takmer 20 % populácie na Slovensku patrí k určitej menšine, či už etnickej, alebo národnostnej. Dáta UNDP z roku 2010 hovoria o tom, že približne 40 % rómskej populácie tvoria deti, čo pri odhade celkovej rómskej populácie okolo 400-tisíc znamená, že vo veku povinnej školskej dochádzky je viac ako stotisíc rómskych detí.⁷ Čoraz viac narastá aj počet detí s migrantským pôvodom v slovenských školách. V roku 2013 bolo v slovenských základných školách 1 198 detí cudzincov a tento počet kontinuálne rastie.⁸ Aj výsledky testovania PISA nepriamo poukazujú na to, že etnicita v kombinácii so socioekonomickým pôvodom majú výrazný vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov. Socioekonomické zázemie bolo merané vzdelaním rodičov a vybavením domácnosti. Slovensko v tomto ohľade dopadlo najhoršie zo všetkých krajín OECD. Pritom sa ukazuje, že deti z prostredia menšín (predovšetkým rómske deti) majú horšie socioekonomické zázemie ako nerómske deti. Zároveň štatistiky UIPŠ hovoria o tom, že deti z prostredia menšín navštevujú školy, kde deti v PISA testované dosiahli horšie výsledky.⁹ Navyše deti, ktoré doma hovoria iným ako vyučovacím jazykom (7 % PISA vzorky) dosahovali od 97 do 123 bodov menej ako deti, ktorých materinský jazyk je aj vyučovacím jazykom.

Na Slovensku sa často nedostatočné vzdelávacie výsledky detí z prostredia menšín vysvetľujú „nepodnetným“ prostredím alebo nedostatočnou motiváciou rodičov. Výskum CVEK-u z roku 2010 poukázal na to, že situácia je oveľa komplikovanejšia. Poukázali sme na to, že školy nedokážu dostatočne dobre reagovať na špecifiká a potreby rôznych detí a v najvýraznejšej miere jej negatívny vplyv dopadá práve na deti z prostredia menšín.¹⁰

Nejde však len o deti, ktoré sú viditeľne odlišné svojím etnickým, sociálnym pôvodom alebo zdravotným znevýhodnením. Dnes je čoraz viac detí, ktorým sú diagnostikované rôzne poruchy učenia, koncentrácie, dokonca poruchy správania. **Školy tak vytvárajú čoraz viac kolónok pre čoraz viac detí, pričom do bežnej kolónky „žiak“ sa už postupne dokáže zmestiť len málokto z dieťa.** Vo výskume CVEK-u *Škola pre všetkých?* poukážeme na to, že na Slovensku dochádza k veľmi úzkemu vymedzeniu toho, čo sa považuje za „normálne“ vo vzdelávacom systéme.¹¹ Mnohé deti sa od tejto domnejšej normality v očiach učiteľov a očakávaní škôl výrazne odlišujú a sú preto vnímané ako „problémové“.

Dôvodom je predovšetkým to, že súčasný vzdelávací systém nie je na narastajúcu rozmanitosť detí v školách pripravený a zároveň funguje podľa modelov a mechanizmov vzdelávania, ktoré neodrážajú realitu, v ktorej dnešné deti žijú. V rámci kampane *Chceme vedieť viac*, na ktorej sa podieľal aj CVEK, boli realizované workshopy s deťmi základných škôl, v rámci ktorých sa preukázalo, že súčasné deti nie sú so školami spokojné, chýba im rešpekt zo strany učiteľov, väčšia flexibilita vo vzdelávaní a prívetivejšie podmienky, v ktorých vzdelávanie prebieha (atmosféra v škole, pohyb, možnosť participovať na rozhodovaní a podobne).¹² Ne-

6 UNDP (2012): Report on the living conditions of Roma households in Slovakia 2010

7 Presné čísla o počte rómskych detí neexistujú. Jediný relevantný údaj (UNDP) udáva len počet detí do 15 rokov, čo sa nekryje s vekom povinnej školskej dochádzky. Uvedené číslo je preto len veľmi hrubý odhad

8 Ústav informácií a prognóz školstva, Štatistická ročenka školstva, www.uips.sk

9 Gažovičová, T. (2013) PISA ukázala, že slovenské školstvo silno reprodukuje sociálne rozdiely. In: *Menšinová politika, 4/2013*, Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, dostupné tu: http://cvek.sk/uploaded/files/Mensinova_politika_na_Slovensku_4_2013.pdf

10 Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inklúziivnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, CVEK

11 Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inklúziivnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, CVEK

12 Výsledky workshopov budú premietnuté v záverečnom *Atlase predstáv o vzdelávaní, ktorý bude publikovaný na jeseň 2015*. *Predbežné predstavy detí o ideálnej škole je možné nájsť tu*: http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Novinky_z_kampane_2014.pdf

spokojnosť so súčasným vzdelávacím systémom sa ukázala aj v reprezentatívnom výskume v rámci kampane Chceme vedieť viac, kde si viac ako tretina respondentov myslela, že školstvo sa nevyvíja dobrým smerom a 55 % respondentov si myslí, že prešľapuje na mieste. Zároveň väčšina respondentov si pre svoje deti ako ideálnu predstavuje školu, kde sa deti cítia dobre a je tam dobrá atmosféra¹³ (pozri viac v prílohe 1).

13 Tlačová správa s výsledkami výskumu dostupná tu: <http://chcemevedietviac.sk/?p=1805>

3 Selektívnosť a neflexibilita vzdelávacieho systému na slovensku

Ukazuje sa, že slovenský vzdelávací systém na svoju neschopnosť narábať s rozmanitosťou potrieb a špecifik detí reaguje skôr väčšou selektívnosťou.

Už len bežné základné školy (ak majú viac tried v jednom ročníku), veľmi často zaraďujú deti do týchto tried podľa pravdepodobných alebo reálnych výsledkov. Vznikajú tak triedy pre nadané deti, pre deti s najlepšimi výsledkami, športové triedy, triedy pre slabšie deti a v niektorých oblastiach tzv. *veselé triedy* (čiže rómske). V snahe vytvoriť čo najväčšiu homogenitu a uľahčiť tak učiteľom prácu s kolektívom sa v pomerne skorom veku (už v prvom ročníku) určí dráha dieťaťa na základe nálepky získanej pri zápise alebo (v niektorých prípadoch) pri testovaní detí pred nástupom do školy. Ďalšou selekciou prechádzajú deti pri prechode na osemročné gymnáziá, kde najúspešnejšie a najšikovnejšie deti postupujú do „kvalitnejšej vetvy vzdelávania“. Osemročné gymnáziá majú množstvo odporcov aj zástancov, a aj keď je možné o nich diskutovať, minimálne nevyučujú isté typy detí z hlavného vzdelávacieho prúdu.

Veľmi špecifická situácia je pri rómskych deťoch, kde dochádza aj k oddelovaniu výlučne z dôvodu etnicity (aj keď je toto oddelovanie vysvetľované lepšími špecifickými podmienkami pre rómske deti v oddelených triedach). Množstvo výskumov poukázalo na to, že dochádza k oddelovaniu detí v oblastiach s vysokým zastúpením rómskej populácie v samostatných častiach školy, ktoré sú nezriedka aj fyzicky oddelené od nerómskej časti školy. Výskum UNDP z roku 2012 hovorí o tom, že 36,6 % rómskych detí je vzdelávaných v rómskych alebo prevažne rómskych triedach.¹⁴ Nie vždy ide len o zámernú segregáciu. Čoraz častejšie dochádza k tomu, že vznikajú čisto rómske školy vďaka nízkemu prírastku nerómskeho obyvateľstva alebo vďaka odlevu nerómskych detí do väčších škôl v okolitých obciach či mestách. V prípade, ak je v školách aspoň čiastočne rovnomerné zastúpenie rómskych a nerómskych detí, sú fyzická segregácia a vytváranie rómskych a nerómskych tried nevysvetliteľné.

Paralelné „vetvy“ vzdelávania však nefungujú len v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu. **Oveľa zásadnejšie oddelovanie prebieha v systéme špeciálneho školstva pre deti so zdravotným znevýhodnením a pre deti s mentálnym postihom.** V súčasnosti sa v systéme špeciálneho školstva nachádza takmer 60 000 detí, pričom časť z nich je individuálne integrovaná v bežných školách (26-tisíc), časť je v špeciálnych triedach základných škôl (takmer 10-tisíc) a časť v špeciálnych školách (takmer 27 000).¹⁵ Ide predovšetkým o deti s rôznymi druhmi zdravotného a mentálneho postihnutia.

14 UNDP (2012): Report on the living conditions of Roma households in Slovakia 2010. s. 103

15 Centrum vedecko-technických informácií (2014): Štatistická ročenka školstva za školský rok 2014/2015, dostupné tu: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>

Vylučovanie do systému špeciálneho školstva sa nadmerne dotýka aj **rómskych detí**, ktoré sú podľa viacerých výskumov nadproporčne umiestnené v špeciálnych školách alebo špeciálnych triedach základných škôl. Podľa výskumu REF/CVEK z roku 2008¹⁶ je viac ako 60 % detí v špeciálnych školách pre deti s mentálnym postihom práve rómskych. V prípade špeciálnych tried v bežných základných školách to bolo v roku 2008 viac ako 90 % detí. Výskum UNDP z roku 2010 zas priniesol údaje, že takmer 20 % všetkých rómskych detí, ktoré navštevujú nejaký typ školy, sú umiestnené v špeciálnej škole alebo špeciálnej triede bežnej základnej školy.¹⁷

Napriek tomu, že štát prijal viaceré opatrenia na zlepšovanie vzdelávacích možností pre rómske deti (asistenti učiteľov, nulté ročníky, viaceré národné projekty zamerané na marginalizované rómske komunity), ukazuje sa, že selektívny systém v školstve pretrváva a fyzická segregácia (oddeľovanie rómskych detí v samostatných triedach alebo oddelených častiach škôl) sa neustále prehlbuje. Výskum CVEK-u z roku 2010¹⁸ poukázal na to, že rôzne opatrenia len korigujú do istej miery komplikovanú situáciu v školstve, ale systémovo nepripravia k zmenám.

Nulté ročníky si kladú za cieľ odstraňovať rozdiely medzi rómskymi a ostatnými deťmi na začiatku povinnej školskej dochádzky, pričom ako najdôležitejší sa javí rozvoj grafomotorických zručností, osobnej hygieny a správania. Výsledkom pôsobenia nultých ročníkov je v lepšom prípade asimilácia detí, predovšetkým v jazykovej oblasti, v horšom, a priznajme si, oveľa častejšom prípade, segregácia rómskych detí do homogénneho stigmatizujúceho prostredia oddelenej triedy.¹⁹

Podobne je to aj s pedagogickými asistentmi. Napriek pôvodným zámerom využívať asistentov na to, aby pomáhali predovšetkým deťom, v súčasnosti skôr pomáhajú škole. V praxi sú potom asistenti viac strážcami poriadku ako tými, ktorí asistujú deťom pri vzdelávaní. Pritom domnelá neprispôsobivosť, agresivnosť a nepokojnosť týchto detí je často prejavom alebo reakciou na prostredie, do ktorého prichádzajú.²⁰

V školách narastá aj **počet detí cudzincov**, ktorí v čoraz vyššej miere prichádzajú na Slovensko. V súčasnosti navštevuje základné školy približne tisíc detí cudzincov, avšak ich podiely v jednotlivých školách sú veľmi nízke, a preto sa školy do veľkej miery snažia tieto deti integrovať individuálne. Chýbajú im stále podporné mechanizmy zo strany štátu, ale väčšie problémy s oddeľovaním detí a so selektovaním do rôznych prúdov vzdelávania sa zatiaľ nepozorovali. Avšak výskum o integrácii detí migrantov z roku 2011²¹ naznačil, že v prípade vyššieho podielu detí migrantov v slovenských školách **pravdepodobne nastane tendencia podpory ich oddeľovania v samostatných triedach, prípadne školách, pre takéto deti**. Situácia rómskych alebo zdravotne znevýhodnených detí sa tak môže zopakovať.

16 Friedman, Eben – Gallová Kriglerová, Elena – Kubánová, Martina – Šlosiarik, Martin (2009): Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve. Budapest: Roma Education Fund 2009

17 UNDP (2012): Report on the living conditions of Roma households in Slovakia 2010. s. 102

18 Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inkluzivnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, CVEK

19 Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inkluzivnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, CVEK.

20 Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inkluzivnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, CVEK.

21 Gažovičová, T. (ed)(2011): *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry

Deti so zdravotným znevýhodnením tiež nie sú naplno zaradené do vzdelávacieho procesu v bežných školách. V uplynulých rokoch výrazne narástol počet individuálne začlenených detí až na súčasných takmer 30-tisíc. Väčšina z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia a sú začlenené len v prípade, ak majú ľahšiu formu zdravotného znevýhodnenia.²² V roku 2014 bol prijatý Národný program rozvoja životných podmienok ľudí so zdravotným postihnutím na roky 2014 - 2020, ktorý si v kapitole vzdelávanie stanovil cieľ *„zabezpečiť právo osobám so zdravotným postihnutím na vzdelanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí zabezpečiť začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach a celoživotné vzdelávanie. Umožniť osobám so zdravotným postihnutím získať zručnosti v oblasti bežného života a sociálne zručnosti s cieľom uľahčiť ich plné a rovnoprávne zapojenie do systému vzdelávania a do života spoločnosti.*²³ Organizácia Nové školstvo v roku 2013 publikovala materiál Iné príbehy – manuál advokačného poradenstva - kde na príkladoch mnohých detí so zdravotným znevýhodnením (ale aj iných „iných“ detí) poukazuje na veľké bariéry, ktorým čelia deti a ich rodičia pri snahe o zapojenie do vzdelávacieho procesu.²⁴

Všetky uvedené dáta a informácie potvrdzujú, že nejasnosť v tom, ako má vzdelávací systém vyzerať a pretrvávanie „starého“ spôsobu vzdelávania, ktorý nedokáže reagovať na rôznorodosť potrieb detí vo vzdelávaní, vedie k jeho väčšej selektívnosti a vylučovaniu rôznych skupín detí z hlavného prúdu vzdelávania.

22 Ústav informácií a prognóz školstva, Štatistická ročenka školstva, www.uips.sk

23 Vláda SR (2014): Národný program rozvoja životných podmienok ľudí so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020, s. 26

24 Nové školstvo (2014) Iné príbehy. Manuál advokačného poradenstva. Dostupné na: <http://inepribehy.noveskolstvo.sk>

4 Inkluzívne vzdelávanie ako odpoveď na selektívnosť školstva?

V rámci verejnej komisie, ktorú zriadila organizácia Nové školstvo, prebehol v roku 2014 okrúhly stôl, na ktorom sa zúčastnili mnohí odborníci a odborníčky na vzdelávanie. Hlavnú prednášku pri okrúhlym stole viedol Daniel Sobel, odborník na inkluzívne vzdelávanie z Veľkej Británie. Práve ten poukazoval na neefektívnosť a nesprávnosť selektívneho systému vzdelávania. V záverečnom dokumente z tohto okrúhleho stola sa konštatuje, že „*selektívny systém má výchovno-vzdelávacie programy a jednotné štandardy vopred pripravené, a to pre deti ‚v norme‘, aj mimo nej. Pracuje s predstavou „ideálneho žiaka“, teda zdravého, bezproblémového dieťa, ktoré bez väčších ťažkostí zvláda absorbovať štandardné vzdelávacie obsahy, reaguje na štandardné pedagogické postupy a dosahuje štandardné študijné výsledky merateľné štandardnými nástrojmi*“.²⁵

Inkluzívne vzdelávanie vzniklo ako odpoveď na problémy spojené s vylučovaním detí z hlavného vzdelávacieho prúdu. Vychádza zo základných ľudskoprávnych hodnôt, akými sú rovnosť, spravodlivosť a rešpektovanie rovnakej hodnoty každého dieťaťa bez ohľadu na jeho psychické, intelektuálne, sociálne, emočné, jazykové alebo iné schopnosti. Na základe týchto princípov obhajuje práva všetkých detí na kvalitné vzdelanie v rámci spoločného vzdelávacieho systému. Podmienkou inkluzívneho vzdelávania je podpora pocitu prináležania k spoločnej komunite a vzájomná akceptácia.²⁶

V centre takéhoto vzdelávania stojí dieťa so svojimi hodnotami, potrebami a identitou, pričom je brané do úvahy socio-ekonomické a kultúrne zázemie, z ktorého dieťa prichádza. Inkluzívny model nevytvára skupiny či triedy na základe záujmov a výkonov, ale dopredu a v každej triede ráta s rôznymi záujmami a výkonmi detí. Tomu je prispôsobený nielen viacúrovňový obsah vzdelávania, ale aj práca učiteľov, asistentov a špecialistov a spôsoby hodnotenia a sebahodnotenia žiakov.²⁷

V inkluzívnom modeli sa teda nielen predpokladá, že všetky deti budú vzdelávané spoločne. To je základná, avšak nie dostatočná podmienka na kvalitné a úspešné vzdelávanie. Na to, aby každé dieťa malo možnosť skutočne participovať na vzdelávaní a aby bolo naplnené jeho právo na vzdelávanie podľa Dohovoru o právach dieťaťa, je nevyhnutné, aby škola reagovala na jeho špecifické potreby, aby dokázala vytvoriť atmosféru prijatia, zapojenia a pocitu prináležitosti (sense of belonging).

25 Zimenová, Z - Drál, P (2014) *Ako inkluzívne vzdelávanie reaguje na individuálne potreby detí*. Bratislava: Verejná komisia pre reformu vzdelávania, s. 7

26 Lajčáková, J. ‚Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania‘. In: Gallová Krígerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, CVEK

27 Zimenová, Z - Drál, P (2014) *Ako inkluzívne vzdelávanie reaguje na individuálne potreby detí*. Bratislava: Verejná komisia pre reformu vzdelávania, s. 7

5 Cesta k inkluzívnemu vzdelávaniu – medzinárodný kontext

V západnej Európe a Severnej Amerike sa uplynulé desaťročia venovala výrazná snaha a energia do presadzovania modelu, kde v centre pozornosti vzdelávacích systémov stojí samotné dieťa. Už Dohovor o právach dieťaťa hovorí o tom, že dieťa musí byť subjektom a nie objektom vzdelávania. Vzdelávanie má prispievať k získaniu zručností a schopností každého dieťaťa, aby dokázalo rozvíjať svoju osobnosť a nadanie.²⁸

Veľkú úlohu pri definovaní a zavádzaní inkluzívneho vzdelávania do praxe zohrala Organizácia Spojených národov, konkrétne UNESCO, ktoré sa už vyše dvoch desaťročí snaží o odstránenie diskriminácie, pričom uložila štátom povinnosť zabraňovať akejkoľvek diskriminácii a prijať kroky na jej **predchádzanie**.²⁹

Najvýznamnejším dokumentom upravujúcim potrebu zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe bolo vyhlásenie zo stretnutia UNESCO v Salamance v roku 1994, ktoré okrem iného hovorí: *Princíp inklúzie v sebe zahŕňa, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky*.³⁰ Vyhlásenie zo Salamancy ratifikovali všetky krajiny Európy. Prijatie tohto dokumentu malo zásadný vplyv na to, že mnohé krajiny sa postupne začali uberať cestou inkluzívneho vzdelávania. Toto vyhlásenie totiž zaviazalo štáty zmeniť svoje právne úpravy týkajúce sa školstva tak, aby obsahovali princípy inkluzívneho vzdelávania. V roku 2000 sa uskutočnilo stretnutie v Dakare, kde až 160 štátov prijalo akčný plán, v rámci ktorého majú štáty aktívne vyhľadávať deti, ktoré **nie sú zapojené do bežného vzdelávania**, a flexibilne odpovedať na potreby všetkých žiakov.³¹

UNESCO v roku 2009 prijalo koncepčnú smernicu o inklúzii vo vzdelávaní.³² Táto smernica uvádza, že: *„Inkluzívne vzdelávanie je proces posilňovania schopnosti vzdelávacieho systému dostať sa ku všetkým žiakom... inkluzívny systém vzdelávania možno vytvoriť len vtedy, ak budú **bežné školy viac inkluzívne – teda ak sa zlepši schopnosť vzdelávať deti v mieste ich bydliska**“*.³³

28 Výbor pre práva dieťaťa, Všeobecný komentár č. 1: Ciele vzdelávania, ods. 1 – 2

29 Ivanco, Š. - Stránska, T. ,Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelávanie pre každé dieťa. In: Hapalová M. – Gallová Kriglerová, E. (2013): *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava, CVEK , *Človek v tísi*ni Slovensko

30 The Salamanca statement and framework for action on special needs education - Ivanco, Š. - Stránska, T. ,Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelávanie pre každé dieťa. In: Hapalová M. – Gallová Kriglerová, E. (2013): *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava, CVEK , *Človek v tísi*ni, Slovensko

31 Ivanco, Š. - Stránska, T. Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelávanie pre každé dieťa. In: Hapalová M. – Gallová Kriglerová, E. (2013): *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava, CVEK , *Človek v tísi*ni, Slovensko

32 UNESCO (2009): *Policy guidelines on Inclusion in education*

33 UNESCO (2009): *Policy guidelines on Inclusion in education*, s. 8

Hlavný odkaz tejto smernice je v tom, že vzdelávanie a vzdelávacia politika by mali smerovať k tomu, aby podporovali kultúru priateľskú k deťom a prostredie všetkých škôl vedúce k efektívnemu učeníu a **zapojeniu všetkých detí**.³⁴

34 UNESCO (2009): *Policy guidelines on Inclusion in education*

6 Slovensko: zaviazali sme sa k princípom inkluzívneho vzdelávania

Už prijatím Dohovoru o právach dieťaťa³⁵ v roku 1993 sme sa zaviazali vo všetkých oblastiach konať na základe najlepšieho záujmu dieťaťa (čl. 3). Dohovor viaže všetky štáty k takej výchove, ktorá rozvíja osobnosť dieťaťa, jeho nadania, rozumové a fyzické zdatnosti a pripravuje ho na zodpovedný život v spoločnosti (čl. 29). Všetky deti teda majú právo na vzdelávanie a rovnaké možnosti na uplatňovanie si tohto práva, bez ohľadu na ich etnický alebo iný pôvod, náboženstvo, jazyk, rod alebo postihnutie (čl. 2).

Prijatím Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím³⁶ sme sa v roku 2010 posunuli ešte o krok vpred. Dohovor vyslovene uvádza inkluzívne vzdelávanie v hlavnom vzdelávacom prúde pre všetky deti, teda aj pre deti s akýmkoľvek druhom postihnutia ako jedinú vhodnú formu vzdelávania. Prijatím Dohovoru sa Slovensko zaviazalo zabezpečiť začleňujúci vzdelávaci systém na všetkých úrovniach bez diskriminácie detí a na základe rovnosti príležitostí (čl. 24).

Začlenenie všetkých detí do inkluzívnej školy bez akejkoľvek segregácie, nie je jednostranným procesom a vyžaduje si aj, aby vzdelávanie bolo flexibilné a adaptovalo sa pre potreby každého žiaka. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím prináša aj do slovenskej praxe koncept tzv. primeraných úprav (čl. 2) – nevyhnutné zmeny a prispôsobenia, s cieľom zabezpečiť napr. žiakom s určitým druhom postihnutia uplatňovanie si práva na vzdelanie spolu so všetkými ostatnými deťmi. V praxi to môže znamenať postavenie rampy, pridelenie osobného asistenta alebo poskytnutie všetkých učebníc aj v Braillovom písme. Je dôležité podotknúť, že nielen neprijatie žiaka so špeciálnymi potrebami do hlavného prúdu vzdelávania, ale aj neposkytnutie primeraných úprav školou sa považuje za diskrimináciu.

35 Dohovor o právach dieťaťa (1990), dostupné na: https://www.unicef.sk/dokumenty/materialy-na-stiahnutie/advocacy/dohovor_o_pravach_dietata.pdf

36 Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (2008), dostupné na: <http://www.snspl.sk/CCMS/files/dohovor2.pdf>

7 Zákruty na ceste k inklúzii

Napriek všetkým spomínaným okolnostiam stále jednoznačne nevidno, že by sa ministerstvo školstva alebo vláda ako celok oficiálne hlásili k princípom inkluzívneho vzdelávania. Už pri pohľade na Programové vyhlásenie vlády z roku 2012 je zrejmé, že priority v oblasti vzdelávania sa pohybujú inde, ako v napĺňaní vzdelávacích potrieb všetkých detí.

„Vláda považuje za základný pilier znalostnej spoločnosti a ekonomiky výchovu, vzdelávanie, vedu, výskum a inovácie, informatizáciu a digitalizáciu.“³⁷

Celkovo sa priority v oblasti vzdelávania týkajú predovšetkým kvality vzdelávania so silným dôrazom na uplatnenie na trhu práce, konkurencieschopnosť a ovládanie digitálnych technológií. V školách by sa podľa programového vyhlásenia mala najmä obnoviť „disciplína“ založená na prirodzenom vzore a autorite. Školstvo by malo zohľadňovať „nielen ambície, ale aj schopnosti detí“ a reagovať vo vzdelávacích plánoch na potreby trhu práce.³⁸

Aktivity ďalších dvoch ministrov školstva po voľbách v roku 2012 opäť len zakonzervovali „bezreformný“ stav v školstve a sústredili sa viac na zavádzanie digitálnych technológií ako na skutočnú reformu vzdelávania, ktorá by mala v centre pozornosti samotné dieťa.

Pritom určité mechanizmy smerom k vytvoreniu školy pre všetkých a nasmerovaniu vzdelávacieho systému k inkluzívnejšiemu prístupu boli už naštartované a pomerne kvalitne nastavené.

V máji roku 2011 vznikla v rámci Rady vlády pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť **Pracovná skupina pre oblasť inkluzívneho vzdelávania**. Dôvodov na zriadenie tejto pracovnej skupiny bolo viacero. V prvom rade išlo o zavedenie ľudskoprávných princípov do systému vzdelávania a napĺňanie práv detí na rovnosť vo vzdelávaní. *„Dôležitým aspektom inkluzívneho vzdelávania je potreba zohľadňovať špecifická rôznych detí - teda detí v marginalizovaných rómskych komunitách, ale aj zdravotne postihnutých, národnostných menšín, nových menšín, cudzincov, azylantov, čiže všetkých skupín... pretože len zohľadnenie ich špecifik môže viesť k skutočnej inklúzii.“³⁹* Pracovná skupina zložená zo zástupcov štátnej správy a ich rozpočtových organizácií, škôl, akademickej sféry a z mimovládnych organizácií naformulovala základné filozofické východisko inkluzívneho vzdelávania, ako aj odporúčania⁴⁰ pri smerovaní transformácií k zvýšeniu inkluzivity slovenského školského systému.

37 Vláda SR (2012): *Programové vyhlásenie vlády na roky 2012 - 2016*, dostupné na: <http://www.vlada.gov.sk/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-roky-2012-2016/>

38 Vláda SR (2012): *Programové vyhlásenie vlády na roky 2012 - 2016*, dostupné na: <http://www.vlada.gov.sk/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-roky-2012-2016/>

39 Záznam z rokovania pracovnej skupiny pre oblasť inkluzívneho vzdelávania zriadenej v rámci Rady vlády pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť, 10. mája 2010

40 Pracovná skupina pre problematiku inkluzívneho vzdelávania Rady vlády pre ľudské práva (2011): *Záver z druhého rokovania Pracovnej skupiny pre problematiku inkluzívneho vzdelávania zriadenej v rámci Rady vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť* dňa 14. júna 2011

V novembri 2011 zorganizoval Úrad vlády spoločne s viacerými mimovládnyimi organizáciami konferenciu „Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku“ pod záštitou podpredsedu vlády pre ľudské práva a národnostné menšiny. Ten vo svojom príhovore povedal, že *„inkluzívne vzdelávanie chápeme ako právo každého jednotlivca na prístup ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality, založenom na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k istej skupine a výsledkom takéhoto vzdelávania je plnohodnotné začlenenie - teda inklúzia - do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života.“*⁴¹ Na tejto konferencii vystúpil aj štátny tajomník ministerstva školstva, ktorý sa tiež vo svojom príspevku prihlásil k princípom inkluzívneho vzdelávania a vyzval smerom k ich napĺňaniu.

Týždeň pred konferenciou schválila vláda SR členstvo Slovenskej republiky v **Európskej agentúre pre špeciálne potreby a inkluzívne vzdelávanie** (European Agency for special needs and inclusive education). Ide o nezávislú organizáciu, ktorá funguje ako platforma pre spoluprácu ministerstiev školstva v členských krajinách. Jej práca sa zameriava na zlepšenie dosiahnutého vzdelávania všetkých žiakov na všetkých úrovniach inkluzívneho celoživotného vzdelávania. Má napomôcť zvýšiť šance a podmienky pre aktívnu participáciu všetkých na živote spoločnosti. Hlavným cieľom agentúry je napomáhať jednotlivým krajinám zlepšovať svoje vzdelávacie politiky pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.⁴²

Po zmene vlády v roku 2012 sa činnosť pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie prerušila a opäť nastala diskontinuita v presadzovaní inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. Nový minister školstva sa zameral predovšetkým na digitalizáciu vzdelávania a filozofia školy pre všetkých sa opäť dostala do úzadia. Boli síce spustené viaceré národné projekty zamerané na vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré vo svojich názvoch často niesli pojem „inklúzia“, avšak ich reálne dosahy napriek vynaloženým prostriedkom stále neboli preukázané. Navyše boli zamerané predovšetkým na situáciu rómskych detí, čo je vzhľadom na ich nepriaznivú situáciu v oblasti vzdelávania pochopiteľné a dôležité, avšak celkový vzdelávací systém ostal stále nezmenený.

Koalícia za rovnosť vo vzdelávaní, ktorá je platformou mnohých mimovládnych organizácií (vrátane Centra pre výskum etnicity a kultúry) a expertov v oblasti vzdelávania, sa počas nasledujúcich rokov opakovane a intenzívne snažila nadviazať komunikáciu s ministerstvom školstva so snahou o podporu na obnovenie činnosti pracovnej skupiny. Napriek viacerým stretnutiam a príslubom zo strany ministerstva školstva sa pracovná skupina vo svojom pôvodnom zložení (teda so zapojením naozaj širokej platformy odborníkov a odborníčok zo štátnych inštitúcií a mimovládnych organizácií) od roku 2012 nezišla.

41 Šanca pre inkluzívne vzdelávanie. Spoločná tlačová správa Úradu vlády SR a organizácií Amnesty International, Človek v tísní, Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 8. 11. 2011

42 Viac informácií o činnosti Agentúry je možné nájsť na jej webstránke: <https://www.european-agency.org/about-us>

8 Svitá na lepšie časy?

V apríli začala Európska komisia proti Slovensku konanie pre porušenie antidiskriminačnej legislatívy EÚ diskrimináciou rómskych detí v školách. Poukázala na nadmerné zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych škôl a fyzickú segregáciu detí v systéme bežného školstva. V nadväznosti na to predstaviteľky a predstavitelia viacerých mimovládnych organizácií (Rómsky inštitút, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, EduRoma, Človek v tísni - Slovensko) zvolali v júni 2015 stretnutie s novou štátnou tajomníčkou ministerstva školstva. Okrem vážnej situácie v téme segregácie rómskych detí poukázali aj na to, že bez zmeny celkového prístupu ku všetkým deťom nebude možné ani efektívne a s rešpektom vzdelávať rómske deti. Štátna tajomníčka na tomto stretnutí prisľúbila, že bude podporovať obnovenie pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie. Najbližšie týždne a mesiace ukážu, či sa tento prisľub aj podarí naplniť.

Za zmeny vzdelávania s cieľom vyjsť v ústrety všetkým deťom a rešpektovať individuálne potreby sa otvorene zasadil aj prezident SR, ktorý vo svojej správe o stave republiky v júni 2015 venoval téme vzdelávania veľkú pozornosť. Vo svojom príhovore okrem iného uviedol:

„Nemusíme vymýšľať nové radikálne ciele. Len musíme opustiť predstavu, že deti a svet, v ktorom vyrastajú, sa prispôbia našim školám. Učítelia by mali dostať viac slobody a podpory, aby sa mohli venovať deťom podľa ich individuálnych potrieb. Zmyslom známkovania a testovania žiakov by nemalo byť každoročné sklamanie; malo by viesť k informáciám, ktoré dokážeme prakticky použiť. Kde a v čom pomôcť konkrétnym žiakom alebo konkrétnym školám. Aby mali všetky deti príležitosť učivo zvládnuť, aby mohli primerane rozvíjať vlastné schopnosti a zručnosti. Aby základné školy motivovali a rozvíjali potenciál nadaných a schopnejších detí a pomáhali tým deťom, ktoré potrebujú podporu. Nemali by sme sa zmieriť s tým, že delenie na dobrých a zlých žiakov sa veľakrát začne hneď ich nástupom do prvej triedy... Musíme začať viac investovať do školstva... pretože základnými školami prechádzajú všetky naše deti, a dajme im teda všetkým rovnakú šancu. Aby sa všetky naše deti dokázali uplatniť, a aby dokázali v budúcnosti úspešne spravovať svoj štát.“⁴³

To, že postupnými, aj keď malými krokmi sa vieme približovať ku vzdelávaniu pre všetky deti, podporuje aj práca viacerých škôl a mimovládnych organizácií na lokálnej úrovni. Bez oficiálnej politickej podpory a vkladu ministerstva školstva sa však zmeny budú diať iba napriek systému, nie vďaka nemu.

Ukazuje sa, že aj verejnosť vyjadruje skôr podporu pre neselektívne a rešpektujúce vzdelávanie pre všetky deti. V rámci kampane Chceme vedieť viac, ktorú realizuje organizácia Nové školstvo od roku 2014 a CVEK je jedným z jej partnerov, sme v apríli 2015 realizovali reprezentatívny výskum o predstavách spoločnosti o podobách a budúcnosti vzdelávania.

⁴³ Prezident SR: Správa o stave republiky. Správa prednesená v NR SR dňa 18. 6. 2015, dostupná na: <https://www.prezident.sk/article/precitajte-si-prezidentovu-spravu-o-stave-republiky/>

Vo výskume sa ukázalo, že ľudia viac podporujú spoluprácu medzi žiakmi, odmietajú delenie na silnejších a slabších, a v školách im najviac chýba dobrá atmosféra a rešpekt k deťom. Najviac by sa mal zmeniť prístup učiteľov a ideálna škola je vnímaná ako „kvalitná škola, ktorú máme za rohom“. Výsledky výskumu, ktoré skúmajú podporu pre inkluzívne vzdelávanie, tvoria prvú prílohu tohto textu.

Druhou prílohou sú prípadové štúdie troch škôl, ktoré sme identifikovali ako tie, ktoré už na ceste k inklúzii sú. Prípadové štúdie CVEK-u realizoval ako súčasť projektu **Inclusive schools - Learn and Live together in democracy**, ktorý realizuje v spolupráci s partnermi z troch ďalších krajín - Rumunska, Argentíny a Mexika. Prípadové štúdie popisujú cestu, ktorú si zvolili tri vybrané školy s cieľom vytvoriť prostredie, kde sa každé dieťa môže cítiť dobre. Ani o jednej z týchto škôl sa nedá povedať, že je inkluzívna. Všetky čelia viacerým systémovým bariéram a aj nedostatku vlastných kapacít a podpory na plné začlenenie všetkých detí. Uvádzame ich však ako prvé lastovičky, ktoré sa snažia prekonať prevažujúci prístup k deťom a zmeniť tak paradigmu nazerania na vzdelávanie.

9 Odporúčania pre verejné politiky

Ako sme už spomenuli, v roku 2011 sa Slovensko stalo členskou krajinou Európskej agentúry pre špeciálne potreby a inkluzívne vzdelávanie. Tá už v roku 2009 vypracovala pomerne komplexné odporúčania pre vzdelávacie politiky,⁴⁴ ktoré vám v podobe adaptovanej na slovenský kontext prinášame aj v tomto texte.

Pri príprave politík, ktoré sú nasmerované na zlepšovanie vzdelávania pre všetky deti, je potrebné držať sa viacerých princípov:

Inklúzia sa týka všetkých žiakov

Ak hovoríme o inkluzívnom vzdelávaní, nedá sa hovoriť len o žiakoch s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do systému bežného vzdelávania je potrebné zapojiť všetkých žiakov, ktorí sú z neho v súčasnosti vylučovaní - ide teda aj o deti z odlišných socio-kultúrnych prostredí, detí so zdravotným a s iným znevýhodnením, ale aj deti, ktoré sa z rôznych dôvodov ocitajú v komplikovanej životnej situácii.

Samotný prístup k vzdelávaniu nestačí. Dôležité je úplné zapojenie do všetkých školských aj mimoškolských aktivít (participácia)

Prítomnosť detí v bežných školách je síce nevyhnutnou, ale nie dostatočnou podmienkou. Vzdelávacie politiky by mali byť nastavené tak, aby všetky deti boli aj naplno zapojené do všetkých vzdelávacích aktivít, a tie aby boli prispôsobené ich potrebám. Zároveň je potrebné pracovať s celým školským kolektívom tak, aby bolo vytvorené rešpektujúce prostredie v školách. Participácia zároveň znamená, že rodičia a aj samotné deti sa podieľajú na **rozhodovaní** o tom, ako bude vzdelávanie vyzeráť, a dostávajú všetky relevantné informácie, aby mohli tieto rozhodnutia robiť zodpovedne. Pri vzdelávaní má byť kladený dôraz nielen na obsah vzdelávania, ale predovšetkým na **proces**, ktorým sa vzdelávacie výsledky dosahujú. Tento proces rešpektuje žiaka a spolupracuje s ním na vyhodnocovaní vlastného progresu.

Vzdelávanie by malo byť postavené viac na kooperácii ako na súťaživosti medzi žiakmi

Vo vzdelávaní nie je dôležitý len vzťah učiteľ - žiak. Škola by mala využívať možnosti spolupráce s ďalšími aktérmi - rodičmi, odborníkmi, inými učiteľmi a podobne. Pri inkluzívnom vzdelávaní zohráva dôležitú rolu aj vrstovnicke učenie. Vzdelávacie politiky by mali vytvárať komplexný systém podpory učiteľom, ktorí v súčasnom nastavení vzdelávacieho systému

⁴⁴ Európska agentúra pre špeciálne potreby a inkluzívne vzdelávanie (2009): *Kľúčové princípy zlepšovania kvality inkluzívneho vzdelávania. Odporúčania zodpovedným politickým predstaviteľom*

nedokážu a ani nemôžu vedieť reagovať na všetky individuálne potreby žiakov. Odborná podpora, ale aj partnerský prístup k rodičom a deťom môže do veľkej miery napomôcť reflektovaniu potrieb detí a nastavovaniu efektívneho procesu vzdelávania.

Pri kooperatívnom učení je dôležité, aby neboli deti zaraďované do homogénnych skupín (tried, škôl, skupín v rámci triedy). Učenie sa od seba navzájom a kvalitný manažment diverzity v skupinách žiakov môže napomôcť synergickému efektu, z ktorého budú čerpať všetci žiaci. Nepochybne je tento prístup náročnejší na organizáciu práce, avšak pri dostatočnej podpore učiteľov prináša pozitívne výsledky.

Učiteľia musia byť pripravení na vzdelávanie v heterogénnom prostredí

Je mylné očakávať, že každý učiteľ sa z noci na deň stane pripraveným pre vzdelávanie v rozmanitom prostredí. Príprava učiteľov tak musí obsahovať jednak odbornú prípravu, ale aj podporovanie hodnotového a postojeového nastavenia učiteľov smerom ku všetkým žiakom. Bez toho, aby boli učiteľia presvedčení o správnosti inkluzívneho prístupu, nemožno očakávať ani jeho úspešné uplatňovanie v praxi. Odborná príprava zas zahŕňa podporu diferencovaného prístupu k rôznym žiakom, zručnosti v spolupráci s inými odbornými členmi tímu a ďalšími učiteľmi, prípadne asistentmi. Odbornú prípravu však potrebuje aj vedenie školy, aby dokázalo uplatňovať taký kvalitný manažment diverzity v škole, aby sa naozaj každý žiak či žiačka cítili zapojení, a aby učiteľia cítili podporu pre svoje aktivity.

Odborná príprava sa netýka len učiteľov – štát musí zabezpečiť systematickú podporu rôznych odborníkov

Podporné služby zahŕňajú široké spektrum špecializovaných služieb, organizácií, centier podpory (tzv. zdrojových centier) a podobne. Tieto služby by mali pružne reagovať aj na lokálny kontext, takže by nemali byť poskytované výlučne z centra. Zároveň by mali byť dôsledne koordinované vnútri sektora, ale aj medzi sektorovo (školsťvo, zdravotníctvo, sociálne služby, bývanie).

Financovanie inkluzívneho vzdelávania musí byť flexibilné

Nie je možné vopred stanoviť a presne vyčíslieť objem financií potrebný na napĺňanie potrieb všetkých žiakov. Z tohto dôvodu musí byť systém financovania pripravený pružne reagovať na rôznorodosť požiadaviek škôl a samotných detí. Európska agentúra odporúča ako najefektívnejší spôsob čo najväčšiu decentralizáciu systému financovania, pretože vďaka nej je možné reflektovať lokálny kontext a adekvátne reagovať na vznikajúce potreby. Financovanie by malo odrážať veľké množstvo faktorov, ktoré vplyvajú na potreby žiakov. Samotná diagnostika špecifických potrieb detí nie je dostatočným indikátorom.

Inkluzívne vzdelávanie musí dostať podporu zhora

Ako už vidno aj na Slovensku (pozri napríklad prípadové štúdie, ktoré sú prílohou tejto správy), viaceré školy alebo komunity sa snažia meniť prístup k deťom a vytvárať školu pre všetkých. Avšak často narádzajú na bariéry, ktoré sú tvorené samotným systémom vzdelávania.

Preto je nevyhnutné, aby aj na centrálnej úrovni inkluzívne vzdelávanie získalo jednoznačnú podporu. Takáto politika maximalizuje faktory, ktoré podporujú inklúziu a vytvára pre ňu adekvátne podmienky. Zároveň je však natoľko nerigidná, aby umožňovala reagovať na lokálny kontext a nepresadzovala len jednu jedinú líniu vzdelávacích postupov. Aj na centrálnej úrovni je potrebný multisektorový prístup. Inkluzívna politika vo vzdelávacom procese môže narážať na neinkluzívne politiky v oblasti sociálnych služieb, bývania a podobne. Jednotlivé sektory by preto mali spolupracovať na vytváraní takých koncepcií a opatrení, ktoré budú viesť k synergickému efektu a zabezpečia plnú participáciu všetkých na živote spoločnosti.

Inklúzia by mala dostať aj legislatívnu podporu

Koncepcie a plány inklúzie (aj na centrálnej úrovni) nemôžu byť efektívne, pokiaľ nebudú mať oporu v zákonoch a vo vykonávacích predpisoch. Akákoľvek prijímaná legislatíva by mala mať pri formulovaní konkrétnych opatrení v zákonoch (nielen školských) filozofiu inklúzie na pamäti. Vnútroštátna legislatíva by zároveň mala byť prepojená na medzinárodné dokumenty, ktorými je Slovenská republika viazaná, a ktoré umožnia ľahšie zarámcovanie témy inklúzie aj do ľudskoprávneho rámca a rámca práva na vzdelávanie pre všetky deti.



Chceme vedieť' viac o budúcnosti vzdelávania:

Podporujú ľudia školu pre všetkých?

Aby sme si vedeli utvoriť predstavu o tom, čo je v našom školstve žiadané a ako by malo v budúcnosti vyzeráť, musíme poznať aj názor spoločnosti. Lepšie pochopenie aktuálnych potrieb a trendov, ako aj celkového spoločenského nastavenia, je kľúčové pre široké spektrum aktérov - od učiteľov a riaditeľov škôl cez organizácie a expertov pôsobiacich v oblasti vzdelávania až po politikov vytvárajúcich školskú legislatívu a formujúcich vzdelávanie zhora.

Na tento účel sme v rámci kampane Chceme vedieť' viac, ktorú realizuje organizácia Nové školstvo, vypracovali dotazník, v ktorom sa k stavu školstva, k spokojnosti s ním a k očakávaniam do jeho budúcnosti vyjadřila reprezentatívna vzorka obyvateľov Slovenska. Spomedzi 1 000 respondentov, ktorí na otázky odpovedali, má 258 (26 %) v súčasnosti aspoň jedno školopovinné dieťa. Na nasledujúcich stranách prinášame najvýznamnejšie závery výskumu, ktoré sme tematicky rozdelili do kapitol týkajúcich sa celkovej organizácie základných škôl, ich filozofie a výučbových metód, ako aj ich ďalšieho smerovania. Snažíme sa nájsť odpovede na to, či a nakoľko ľudia podporujú formy vzdelávania, ktoré prispievajú k vytváraniu inkluzívneho prostredia v školách.

1 Kde, ako a čo učiť? A kto to bude garantovať?

1.1 Najlepšie školy priamo na sídlisku? Dostupnosť ako určujúci faktor pri výbere školy

Čo sa týka samotného výberu školy, až 46 % opýtaných preferuje geografickú blízkosť školy pred inými faktormi, akými je napríklad jej prestíž (7 %) alebo kvalita výsledkov v celoslovenskom testovaní (2 %). Pri výbere školy teda zohráva jej lukrativita a povest' oveľa menšiu úlohu, ako by bolo možné predpokladať. U rodičov naopak jasne prevláda pragmatizmus jej dostupnosti a umiestnenia v blízkom okolí, ktorý je navyše podporený zákonom o plnení povinnej školskej dochádzky v mieste trvalého bydliska. Na základe tohto zákona žiak plní školskú dochádzku v školskom obvode, do ktorej podľa trvalého bydliska spadá, pričom rozhodnutie vybrať si inú školu je nutné nahlasovať. Spomedzi opýtaných rodičov, ktorí prihlásili svoje dieťa do školy, ktorá bola blízko, až 61 % tak urobilo, aj keď neboli jednoznačne presvedčení o jej ideálnosti a mohli ho zapísať aj inam.



1.2 Špecializácia škôl verzus rovnaké vzdelanie pre všetkých? Vnímanie konkurencie medzi školami

Podobným spôsobom ako o rozmiestnení škôl respondenti uvažovali aj o obsahu základného vzdelania. Päťdesiatpäť percent rodičov si myslí, že kvalitné vzdelanie by malo byť dostupné vo všetkých školách v rovnakej miere, a za jeho obsah by mal byť zodpovedný štát. Len 21 % opýtaných sa v tomto smere priklonilo k názoru, že obsah vzdelávania by si mali určiť jednotlivé školy a mal by byť výsledkom ich vzájomnej konkurencie a špecializácie. V tomto smere je teda z obsahovej stránky možné sledovať odklon od trhového princípu a súťaživosti a príklon ku kvalitnému základnému vzdelaniu, ktorého obsah bude pre všetky deti rovnaký bez ohľadu na to, či si môžu dovoliť za vzdelaním dochádzať, alebo si vyberú spádovú školu.

Štát je v tomto smere vnímaný ako garant, či už ide o zriaďovanie škôl, dozeranie na ich kvalitu, či vytváranie učebného obsahu. Viac ako polovica (57 %) populácie je presvedčená, že štát by mal dohliadať na to, aby boli základné školy kvalitné a dostupné plošne, namiesto toho, aby umožnil časti škôl profilovať sa ako elitné, a teda dostupné len úzkej skupine ľudí.

1.3 Rozmanitosť výhodou? Práca s individuálnymi potrebami dieťaťa

Ďalším významným kritériom výberu školy je celkový prístup k deťom a spôsob, akým sa deti vyučujú. V súčasnosti sa menia deti a ich potreby tak, ako sa mení aj spoločnosť. Vyrastajú v rôznych prostrediach a preto prestávajú zapadať do noriem a ťažšie fungujú v uniformnom prostredí základných škôl. Fakt, že školstvo neprešlo zásadnou zmenou a nereaguje na potreby detí, rodičia pociťujú a dokážu formulovať, čo by od ideálnej školy požadovali vo výučbe.

Na otázku, aká by bola ideálna škola pre vaše dieťa, bolo najčastejšou odpoveďou preferovanie jej celkovej rozmanitosti, schopnosti využívať alternatívne spôsoby výučby a schopnosti zohľadniť tak potreby každého dieťaťa. Štyridsať percent opýtaných by si z viacnásobných možností vybralo školu, ktorá dokáže vzdelávať deti z rôznorodého prostredia s odlišnými potrebami pred školou, ktorá by bola úzko špecializovaná podľa ich preferencií (7 %). Dvadsaťosem percent opýtaných by si zvolilo školu, ktorá využíva alternatívne metódy výučby, a takmer štvrtina opýtaných (24 %) školu, ktorá dokáže zohľadniť individuálne potreby dieťaťa.



1.4 Rola školy a štátu. Implikácie pre inkluzívne vzdelávanie

Rodičia vnímajú povinnosti školy a štátu na rôznych úrovniach. Výskum ukázal, že v spoločnosti prevláda názor, že prístup by mali mať školy nastavené na mieru študentom, ktorí školu navštevujú, a nie daný zhora pre potreby tabuľkami definovaného „normálneho dieťaťa“, kategórie, do ktorej spadá čím ďalej, tým menej žiakov. Štát by sa na druhej strane mal postarať o to, aby mali školy porovnateľne kvalitné osnovy a náplň štúdia a boli dostupné širokej verejnosti.

Z týchto odpovedí vyplýva, že spoločensky preferovaným typom škôl sú naozaj také, ktoré zodpovedajú kritériám inkluzívneho vzdelávania. **Aj keď obsah pojmu inkluzívne školstvo mnoho ľudí z populácie nepozná, žiadajú pre svoje deti školy, ktoré hlavným princípom inklúzie zodpovedajú. Sú to školy lokálne, umiestnené doslova za rohom blízko k miestu bydliska, a školy otvorené pre všetkých, bez ohľadu na prostredie, z ktorého deti pochádzajú, alebo na špecifické potreby, ktoré sú s ich vzdelávaním spojené.** Zároveň sa však od týchto škôl očakáva schopnosť prispôbiť pružne výučbu individuálnym potrebám dieťaťa a nebať sa v prípade potreby siahnuť ani po alternatívnych či inovatívnych metódach výučby.

Vek, príjem, vzdelanie či kraj, ktorý respondenti obývajú, majú síce štatistický, ale nie významný vplyv na postoj respondentov v týchto témach. To znamená, že presvedčenie o dôležitosti kontroly obsahu učiva štátom, ale zároveň voľnosti v jeho podaní na druhej strane, je zdieľaný naprieč rôznymi socioekonomickými vrstvami na celom Slovensku.

2 Filozofia školy

2.1 Škola ako miesto výučby alebo vzdelávania? Debata o zmysle základného vzdelania

Dôležitou súčasťou akejkoľvek debaty o vzdelávaní je rozprava o požadovaných výstupoch základného vzdelania. V tomto smere je možné rozlišovať medzi dôrazom na nadobudnutie poznatkov a vedomostí dôležitých pre ďalšie uplatnenie sa dieťaťa, teda orientáciou na výkon a dôrazom na všestranný rozvoj dieťaťa vrátane osvojenia si morálnych zásad a sociálnych kompetencií. Len 14 % opýtaných si myslí, že zmyslom základného vzdelania by mala byť príprava na budúcu profesiu. **Nepomerne väčšia časť populácie (69 %) vníma základné vzdelanie skôr v zmysle nadobudnutia všeobecného rozhradu a získania morálnych základov.**

V procese vzdelávania zohráva dôležitú úlohu učiteľ, ktorý sa pre dieťa stáva významnou autoritou. Pýtali sme sa preto, aká by mala byť jeho rola. V podobnom duchu ako pri predchádzajúcej otázke, 61 % opýtaných si myslí, že učiteľ v škole vzdeláva aj vychováva, a preto by mal u detí rozvíjať aj postoje a hodnoty. Iba 14 % opýtaných si myslí, že prvoradou úlohou učiteľa je sprostredkovať deťom poznatky.

Za predpokladu, že je škola naozaj rozmanitá, vytvára v mnohých ohľadoch unikátny priestor, v ktorom deti prichádzajú do styku s vrstovníkmi z rôznych spektier spoločnosti. To školu predurčuje k tomu, aby v nej deti nadobudli schopnosť akceptovať diverzitu, rešpektovať sa navzájom, spolupracovať a podporovať aj spolužiakov, ktorí sú v niektorej oblasti znevýhodnení. Práve schopnosť nadobudnúť tieto sociálne kompetencie v ranom veku môže byť kľúčová pre ďalšie smerovanie spoločnosti a predovšetkým pre jej súdržnosť. Aj keď relatívne vysoké percento (47 %) opýtaných si myslí, že v škole by mali byť rozvíjané také zručnosti, ktoré umožnia deťom vyniknúť nad ostatnými, podstatne vyššie percento (71 %) opýtaných artikulovalo potrebu rozvíjať v rámci vzdelávania schopnosť tímovej spolupráce.

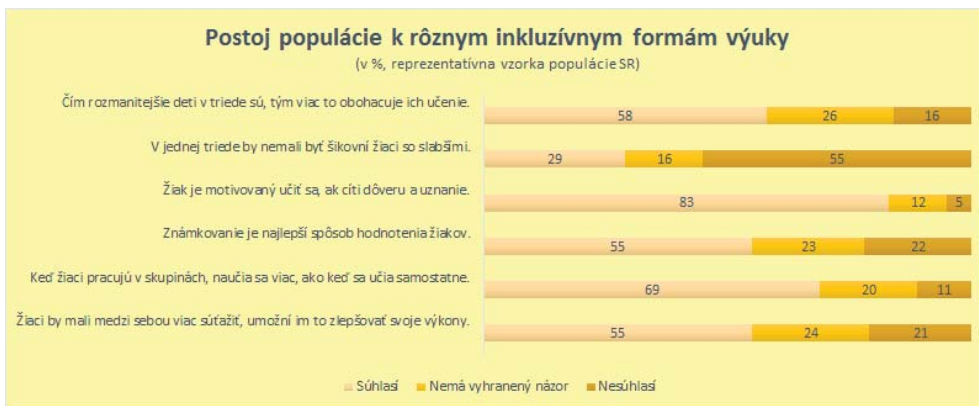
Zároveň 66 % respondentov si myslí, že deti by sa mali v škole naučiť v prvom rade veci, ktoré budú dôležité pre spoločnosť. Zaujímavá je posledná premenná v grafe. Aj keď z grafov vidíme, že pomerne veľká časť populácie (47 %) podporuje myšlienku výučby, ktorá deti vedie k tomu, aby vynikali, má oveľa menšiu podporu ako výroky kladúce dôraz na kolektívne aktivity a spoluprácu a zároveň má násobne viac odporcov v populácii na rozdiel od iných premenných.



Z uvedených odpovedí je možné usudzovať, že spoločensky žiadaným výstupom základného vzdelania by mal byť predovšetkým všestranný rozvoj dieťaťa a jeho socializácia do spoločnosti. **Základné vzdelanie je tak vnímané ako širší balík, ktorý nezahŕňa len vedomosti, ale aj osvojenie si morálnych hodnôt a nadobudnutie špecifických sociálnych kompetencií.** Ako také by teda nemalo byť redukované len na zvládnutie povinného učiva, ale nemenej dôležitú úlohu hrá aj výchova, práca s kolektívom a dôsledné rozvíjanie sociálnych zručností a tímovej spolupráce. Práve prijímaním inkluzívnych metód vzdelávania dokážu školy rozšíriť balík schopností a vedomostí, ktoré deťom prostredníctvom povinnej školskej dochádzky vstúpajú, o celé spektrum sociálnych kompetencií. Ako vyplýva z nášho výskumu, spoločnosť by väčší dôraz na tieto aspekty ocenila.

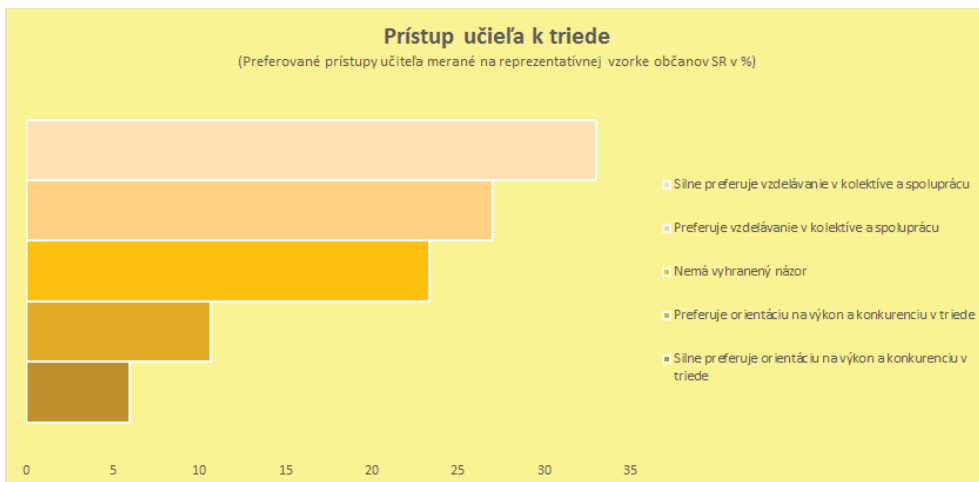
2.2 Individuálny prístup alebo spolupráca v kolektíve?

Vo výskume sme sa viacerými otázkami pýtali na to, akú formu výučby považujú respondenti za najvhodnejšiu. V rámci učebných štýlov je možné rozlíšiť v našom prostredí často zaužívanú tzv. frontálnu výučbu, kde je proces učenia sa detí riadený výlučne učiteľom, a viac partnerské formy výučby, ktoré dávajú dôraz aj na skupinovú prácu a vrstevnícke učenie. Až 69 % opýtaných sa vyjadrilo, že deti by sa mali učiť v skupinách a verí, že efektívne učenie prebieha aj v kolektívoch s rozmanitými deťmi.



S tým súvisí aj vnímanie roly učiteľa, v rámci ktorého je možné sledovať odklon od dôrazu na podporovanie súťaživosti a vychovávanie elít (15 %) smerom k rozvíjaniu spolupráce medzi žiakmi (55 %). Menej ako desatina (9 %) respondentov si myslí, že by sa učitelia mali zameriavať iba na najtalentovanejšie alebo najaktívnejšie deti. Až 59 % opýtaných si naopak myslí, že dobrý učiteľ vie identifikovať talent a potreby rôznych detí a zužitkovať ich pri ich vzdelávaní.

V grafe vidíme priemernú podporu jednotlivých typov výučby (od najsilnejšej podpory individualizácie žiaka po najsilnejšiu podporu kolektívnej výučby z hľadiska prístupu učiteľa) v sérii otázok, kde vidno jednoznačný rozdiel v podpore jednotlivých typov, kde kolektívne metódy podporuje 60 % populácie a oproti 17 % podpore na opačnej strane. Tento názor sa v rovnakej miere zastáva naprieč spoločnosťou a nemá naň významný vplyv vzdelanie, príjem, miesto bydliska či iné socioekonomické charakteristiky respondentov.



2.3 Úloha učiteľa. Mala by sa meniť?

Ako však náš výskum ukázal, oveľa väčší význam ako socioekonomické ukazovatele má pri formovaní názoru na formu výučby spokojnosť rodičov so súčasným učiteľom ich detí. Čo iba potvrdzuje dôležitosť jeho úlohy v procese výučby. Čím menej je rodič spokojný s aktuálnym prístupom učiteľa svojho dieťaťa, tým väčší dôraz kladie na skupinovú výučbu a spoluprácu v triede. Domnievame sa, že toto sa deje práve v prípadoch rodičov, ktorých dieťa má špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, v dôsledku ktorých nespadá do kategórie „normálneho“ žiaka a môže byť systémom a učiteľmi označované ako „problémové“. To, že rodičia, v takýchto prípadoch podporujú kolektívne vzdelávanie, podčiarkuje fakt, že tieto deti pravdepodobne nemajú problém učiť sa vo všeobecnosti, ale skôr, že majú problém učiť sa v rámci hraníc nastaveného systému. Rodičia veria, že dieťa viac vyťaží zo spolupráce v kolektíve, ako pod výlučným vedením učiteľa, ktorý nevie, respektíve nemá priestor sa mu venovať. Toto zistenie podporuje náš argument o zmene, ktorú školstvo potrebuje – začať nazerať na každé dieťa individuálne. Metódy inkluzívneho vzdelávania pomáhajú školám pripraviť sa na potreby rôznych detí, reagovať na ne pružne podľa toho, ako sa v priebehu výučby vynárajú, a pracovať s nimi v prospech kolektívu. Túto potrebu reflektujú aj zistenia prezentované v podkapitole Viac tabletov do škôl.

Spoločnosť si však zároveň uvedomuje limity súčasného nastavenia školského systému, predovšetkým čo sa týka kapacít učiteľa, a vníma potrebu nadviazania širšej spolupráce. V tomto smere je kladený dôraz na spoluprácu učiteľa aj s inými odborníkmi, ktorými môžu byť napríklad špeciálni pedagógovia, asistenti učiteľa alebo psychológovia. Päťdesiatšesť percent respondentov a 59 % respondentov-rodičov si myslí, že učiteľ nemá iba učiť, ale aj úzko spolupracovať s inými odborníkmi, aby spoločne pomohli aj slabším žiakom čo najlepšie rozvíjať svoje schopnosti a kompetencie.

2.4 Škola ako komunita

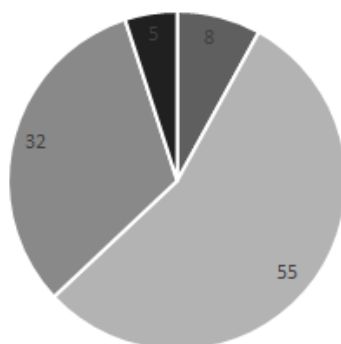
Okrem obsahovej a formálnej stránky vzdelávania sme sa vo výskume zaoberali aj vnímaním základnej školy ako inštitúcie, ktorá sa nachádza v rámci celej siete v spoločnosti prítomných aktérov, a nemala by preto fungovať izolovane. Úspešnosť vzdelávacieho procesu dieťaťa nezávisí len od školy, ale aj od aktívneho zapojenia a podpory zo strany jeho rodičov. Štyridsaťosem percent respondentov a 51 % rodičov považuje za dôležité zapájanie rodičov do procesu vzdelávania detí. Širšiu spoluprácu školy s celkovou komunitou vrátane rodičov, štátnych inštitúcií (napríklad mestského zastupiteľstva) a iných škôl požaduje až 42 % opýtaných a 46 % opýtaných rodičov.

3 Ako zmeniť školy

3.1 Kam sa posúva školstvo?

Nikam, prešľapuje na mieste. To si myslí až 55 % celkovej populácie zhodne s 55 % rodičmi. Z tých, ktorí si myslia, že sa vyvíja, skoro tretina ľudí (32 %) je presvedčená, že sa hýbe zlým smerom oproti 8 % populácie a 10 % rodičov, ktorí si myslia, že sa vyvíja dobre. Tento názor je stabilný naprieč krajinami aj socioekonomickými skupinami a nemá naňho vplyv ani to, v akom veľkom meste respondenti bývajú.

Slovenské školstvo ...
(v %, reprezentatívna vzorka populácie)



■ sa vyvíja dobrým smerom ■ prešľapuje na mieste ■ sa vyvíja zlým smerom ■ Neviem\bez odpovede

A kam by sa posúvať malo? Okrem smeru, ktorý sme načrtli v predchádzajúcich kapitolách, sme odpoveď respondentov priamo na túto otázku spracovali v nasledujúcej kapitole.

3.2 Viac tabletov do škôl? Ak by sa v školách malo niečo zmeniť, čo by to bolo?

Bez znalostí práce s digitálnymi médiami a modernými technológiami sa určite nezaobíde žiadne súčasné dieťa. Otázka je, či pravidelná diskusia o digitalizácii školstva je jediná, ktorú

potrebujeme, alebo vidíme v problematike školstva aj priestor na nastolenie iných, možno oveľa závažnejších tém.

Z nášho výskumu je zjavné, že napriek tomu, že respondentov trápi zastaranosť vybavenia v školách a až 75 % z nich si myslí, že ak by sa niečo malo meniť, tak je potrebné modernizovať, táto téma nie je jediná. Porovnateľnú alebo vyššiu podporu majú zmeny, ktorých pozitívny dosah by nebol v materiálnom zabezpečení škôl, ale v nových kompetenciách, ktoré by deti získali, či v celkovej atmosfére školy a prežívaní výučby. Celkovo najvyššiu podporu (83 % celkovej populácie a 85 % populácie rodičov) má téma zlepšenia atmosféry v školách tak, aby sa tam deti cítili lepšie. Až 76 % respondentov si myslí, že sa musí zlepšiť prístup učiteľov k žiakom a 71 % je presvedčených, že by sa vyučovanie malo postaviť na väčšej spolupráci žiakov medzi sebou. Tieto zistenia sú do veľkej miery zhodné s ostatnými zisteniami výskumu o požiadavkách rodičov a spoločnosti na školy.





Školy na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu:

Prípadové štúdie troch škôl

Na nasledujúcich stranách predstavujeme prípadové štúdie z troch slovenských základných škôl, ktoré sa svojou celkovou filozofiou a prístupom k žiakom snažia o presadzovanie inkluzívnych princípov vo vzdelávaní. Tento text vznikol ako súčasť výskumného projektu „Inclusive Schools – Learn and Live Together in Democracy“⁴⁵ realizovaného Centrom pre výskum etnicity a kultúry v rokoch 2014 a 2015. Jeho hlavným cieľom je poukázať na úspešné príklady inkluzívnych praktík, ktoré by mohli poslúžiť ako vzor pre ďalšie slovenské školy, a zároveň ako zdroj lepšieho pochopenia procesov, ktoré inkluzívny prístup v školách obsahuje.

Súčasnému školskému systému na Slovensku je možné vyčítať množstvo štrukturálnych nedostatkov, počínajúc nedostatkom financií a s ním spojeného problému chýbajúcich kapacít v radoch asistentov učiteľa, špeciálnych pedagógov či školských psychologov, končiac pri neflexibilných školských osnovách a prevažne frontálnom štýle výučby. Školstvo potrebuje systémovú zmenu, ktorá by pomohla školský systém nastaviť tak, aby viac zodpovedal potrebám širokého spektra detí a nielen deťom, ktoré výkonnostne spadajú do kategórie tabuľkovo definovaného „normálneho žiaka“. Takáto zmena je však dlhodobým procesom.

45 Projekt bol financovaný z fondov Open Society Institute (OSI) a realizovaný v spolupráci s rumunskými, mexickými a argentínskymi partnermi. Pre viac informácií o projekte, inkluzívnom vzdelávaní, či v prípade záujmu o prípadové štúdie v angličtine je možné vzhliadnuť webovú stránku projektu www.schoolforeveryone.org.

Zmyslom projektu je tak zároveň poukázať na spôsoby, akými sa je možné na úrovni jednotlivých škôl so štrukturálnymi nedostatkami vyrovnáť aspoň čiastočne už dnes, a presadiť tak do praxe inkluzívne princípy napriek chýbajúcej systémovej reforme.

Identifikovať v slovenskom prostredí školu, o ktorej by sa dalo povedať, že je plne inkluzívna, nie je jednoduché. Vo väčšine škôl, ktoré sa k inkluzívnym princípom hlásia, stále do väčšej či menšej miery pretrvávajú delenie detí do tried na základe ich odlišného výkonu (tzv. streaming), prípadne priamo na základe ich etnickej príslušnosti (existencia výlučne rómskych tried). Naším cieľom tak nebolo nájsť v slovenskom prostredí školy, ktoré by sme mohli označiť za plne inkluzívne. Sústredili sme sa skôr na proces, a teda na školy, ktoré sa na kľukatú cestu k inklúzii vydali a prešli aspoň určitú časť cesty, niekedy s odlišnou mierou úspešnosti.⁴⁶ Naším výskumným zámerom sa tak stalo zachytiť nielen úspechy, ale aj prekážky, s ktorými sa tieto školy museli vyrovnáť.

Každá z troch vybraných škôl je iná – líši sa skladba detí, ktoré školy navštevujú, geografická lokácia a veľkosť sídla, v ktorom sa školy nachádzajú, a v neposlednom rade aj ich prístup a vnímanie inkluzívneho vzdelávania. Domnievame sa, že práve táto diverzita a zároveň ukotvenie inkluzívnych úspechov či neúspechov škôl v širšom kontexte a histórii jednotlivých škôl môžu byť v celkovej debate o inklúzii vo vzdelávaní prínosné.

Príbeh trojice škôl je tak predovšetkým príbehom o individuálnom odhodlaní škôl prekračovať bežne zaužívané rámce základného vzdelávania a snahe sprístupniť vzdelanie pre všetky deti bez ohľadu na ich špecifické potreby.

46 Výberu škôl predchádzala analýza školských štatistík (počty detí so ŠVVP a detí s príspevkom na stravné, počet detí opakujúcich ročník, počet vymeškaných hodín a výsledky deviatackých monitorov z matematiky a slovenského jazyka), obsahu webových stránok škôl, konzultácia s autoritami, ktoré sa inkluzívnym vzdelávaním zaoberajú, ako aj stručné predstavenie sa školy zaslané na naše vyžiadanie riaditeľmi škôl, ktoré sa dostali do užšieho výskumného výberu

Prípadová štúdia č. 1

Priateľská škola v Poprade



Vitajte v Priateľskej škole - základné informácie o škole

Prvá spomedzi škôl na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu sa nachádza v Poprade. Pre potreby tejto výskumnej správy sme sa rozhodli nazývať ju Priateľská škola, pretože priateľská atmosféra k deťom, k rodičom, ako aj k širšej komunite je niečo, čím je škola podľa nás príznačná.

Priateľská škola je spojenou školou, ktorá pod jednou strechou združuje materskú školu, základnú školu, ako aj základnú umeleckú školu (ZUŠ). Kombinácia troch škôl na jednom pracovisku pôsobí funkčne, pretože umožňuje učiteľom spoznať deti a začať s nimi pracovať už od predškolského veku. Zároveň na rozdiel od bežných základných škôl umožňuje rozvíjať umelecké vloh dieťaťa, a to priamo v mieste školy. Slovanmi riaditeľky pripomínajú tri zložky Priateľskej školy žijúci organizmus, ktorý, napriek tomu, že sa jednotlivé časti nachádzajú

v odlišných krídlach budovy, výborne spolupracuje, navzájom sa dopĺňa a podporuje. Jedna z učiteliek túto spoluprácu popísala nasledujúco:

„Sme veľmi hrdí na to, ako naša škola vyzerá, na výzdobu. Bez spolupráce s našimi žiakmi umeleckej školy by to (krásna výzdoba) však nebolo možné.“

(Učiteľka matematiky)

Prítomnosť základnej umeleckej školy je vnímaná pozitívne aj rodičmi:

„Tak my tu máme aj umeleckú školu. Až keď tam deti začnú chodiť, si rodičia uvedomia, aká výhoda to vlastne je.“

(Mama tretiačky, fokusová skupina)

Podľa štatistík z roku 2014/2015 materskú školu navštevovalo 97 detí, základnú školu 430 detí a základnú umeleckú školu 902 detí. Škola sa pri výbere detí riadi princípom spádovosti, čo jej podľa vyjadrenia zástupkyne pomáha udržať inkluzívny charakter. Pretože sa v posledných rokoch dobré meno školy rozšírilo v rámci Popradu aj jeho bezprostredného okolia, stúpala taktiež počet požiadaviek o zápis aj z iných ako spádových oblastí. Škola je vo všeobecnosti určená pre každé dieťa, ochotná prijať a pracovať aj s deťmi s intelektovým nadaním, ale pomôcť aj deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (odteraz v texte uvádzané ako ŠVVP), ale zároveň, podľa vyjadrenia zástupkyne, nie je v záujme školy stať sa ani školou výberovou, ani školou, ktorú by vyhľadávali výlučne deti so ŠVVP. V tomto smere by mal princíp spádovosti aj v budúcnosti škole pomôcť udržať si lokálny charakter. Bez ohľadu na špecifické potreby dieťaťa, pokiaľ má dieťa trvalý pobyt v spádovej oblasti, bude do školy prijaté. Zároveň, ako sme už spomenuli, dlhodobým cieľom školy je vychovávať si žiakov už od materskej školy. Väčšina voľných miest v prvom ročníku tak bude obsadená deťmi, ktoré len plynule nadviažu na predškolské vzdelávanie poskytované Priateľskou školou.

V porovnaní s inými základnými školami je možné považovať počet detí v triedach Priateľskej školy za relatívne nízky. Väčšinu tried navštevuje 20 - 22 detí, v niektorých triedach je dokonca len 16 - 18 žiakov. Ako však upozorňuje riaditeľka školy, je potrebné brať do úvahy ŠVVP žiakov. Po prepočítaní počtu žiakov podľa smerníc zohľadňujúcich ŠVVP by sa reálna vyťaženosť tried blížila k číslam 30 - 31. Počet žiakov fyzicky prítomných v triede tak umožňuje učiteľom pracovať efektívne aj so žiakmi, ktorí vyžadujú individuálnejší prístup.

Školu navštevujú žiaci so širokým spektrom ŠVVP pochádzajúci z rozmanitých rodinných a sociálnych pomerov. Vo svojej schopnosti pracovať s rozmanitosťou potrieb a talentov detí je škola vnímaná ako výnimočná.

„Myslím, že je v tom výnimočná, lebo máme širokú vzorku (detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Máme veľa intelektovo nadaných detí a máme ich dosť aj s poruchami učenia. Myslím si, že sa dosť aj pani riaditeľka, aj tento pedagogický zbor snažíme vlastne poskytnúť (im) vzdelávanie.“

(Špeciálna pedagogička)

V súčasnosti navštevuje školu 29 detí so ŠVVP a jedna individuálne integrovaná žiačka. Počas posledných dvoch rokov začali školu navštevovať dvaja žiaci s Aspergerovým syndrómom.

mom, momentálne sú v prvej a v druhej triede. Ako bude zrejme aj neskôr v texte, veľká časť inkluzívneho úsilia učiteľov a vedenia školy sa koncentruje práve okolo týchto dvoch žiakov.

Školu navštevuje aj niekoľko detí s komunikačnými problémami, pričom riaditeľka školy označuje tento problém za čoraz častejšie sa vyskytujúci. Priateľská škola sa však dokáže so ŠVVP žiakov s komunikačnými problémami vyrovnávať relatívne úspešne.

„Máme päť detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Začína to byť ďalší veľký problém – narušená komunikačná schopnosť. Ale máme tu aj taký príklad, z ktorého sa teším: narodilo sa dieťaťko s narušenou komunikačnou schopnosťou, bolo v internátnej škole a teraz veľmi rodičia chceli, aby sme ho zobrali. Tak sme ho zobrali do tretieho ročníka a veľmi dobre sa drží.“

(Riaditeľka školy)

Niekoľko žiakov zároveň pochádza zo znevýhodneného rodinného prostredia, kde sú rodičia rozvedení alebo sa práve rozvádzajú. Podľa vyjadrenia učiteľov takéto podmienky majú často veľmi podobný dosah na žiakov ako ŠVVP, pretože sa deti pod vplyvom rodinnej situácie často nepripravujú na vyučovanie a sú počas hodín nesústredené.

„... aj keď v niektorých prípadoch nejde vyslovene o poruchy učenia, tieto deti sa správajú inak. V jednej triede máme situáciu, že 60 % ich je z rozvedených rodín a, bohužiaľ, na každom to zanecháva vážne stopy, lebo žiadne manželstvo sa neskončilo priateľsky. Takže tam naozaj sú dievčatá, ktoré nevidia svojho otca aj rok a dva, a chceli by ho vidieť. Zás niektoré sú veľmi zanevreté na svojich otcov, lebo žijú väčšinou s mamami. Aj keď mám také dievča, ktoré žije s otcom. S mamou nechce byť, lebo mama je alkoholička.“

(Učiteľka matematiky)

Školu navštevujú aj deti zo slabších socioekonomických pomerov. V tomto smere však, na rozdiel od mnohých iných škôl v regióne, u žiakov nedochádza nutne k prekryvaniu horšej socioeconomickej situácie s rómskou etnicitou. Presný počet rómskych detí nie je známy, pretože etnicita dieťaťa nie je v školských štatistikách evidovaná. Na základe rozhovorov s vedením školy a učiteľmi však je možné súdiť, že rómstvo nepôsobí ako faktor, na základe ktorého by bolo s dieťaťom zaobchádzané inak, učitelia k všetkým deťom pristupujú rovnakým spôsobom.

V súčasnosti nechodia do Priateľskej školy žiadne deti s fyzickým hendikepom. Riaditeľka školy sa domnieva, že malý záujem o zápis do školy zo strany rodičov takýchto detí je spôsobený predovšetkým existenciou špeciálnej školy pre deti s postihnutím v Poprade, kam rodičia svoje deti automaticky prihlásia. Napriek tomuto trendu sa v budúcnosti plánuje bezbariérová úprava budovy školy, aby školu mohli navštevovať aj deti s fyzickým postihnutím.

Čo sa týka personálnych kapacít školy, v čase realizácie nášho výskumu pôsobilo v materskej škole osem učiteľov a jeden asistent učiteľa, v základnej škole tridsaťtri učiteľov a dvaja asistenti učiteľa a v základnej umeleckej škole tridsať učiteľov. V škole taktiež pôsobia dve špeciálne pedagogičky a školská psychologička. Post psychológa je relatívne nový, bol zriadený v marci 2014.

Podľa vyjadrenia vedenia školy však tieto kapacity nie je ani zďaleka možné považovať za dostatočné. O nedostatkoch predovšetkým v radoch asistentov učiteľa a špeciálnych pedagógov počas rozhovorov zmienila a negatívne hodnotila väčšina pedagógov. Asistenti učiteľa sú síce v súčasnosti umiestnení do najviac problematických tried a špeciálni pedagógovia pracujú systematicky s deťmi s najzávažnejšími problémami, ich nedostatok v iných triedach však zároveň výrazne limituje snahu školy o individuálnu prácu so všetkými deťmi so ŠVVP.

„No minulý rok, čo fungovalo, mali s Marcelou⁴⁷, s tou špeciálnou pedagogičkou, ktorá by v podstate mala fungovať na druhom stupni, tak mali s ňou reedukáciu. To mali pravidelné hodiny, aspoň raz do týždňa, zo slovenčiny a potom ešte z matematiky, kde sa im špeciálne venovala vyslovene z takého ich pohľadu. Mala pripravené špeciálne úlohy, to, čo my sme cez týždeň brali, precvičovali, to bolo fajn. Bohužiaľ, tohto roku, aj keď sme to žiadali, tak to nevyšlo. Jednak sú aj problémy s rozvrhom, z deti nemôžu mať už viac hodín, ako majú, jednak je veľmi vyťažená. A čo viem, pani riaditeľka hneď žiadala o pomoc ministerstvo. Ja by som nemala problém tam mať proste človeka navyše, v tej triede, ale neviem, či je problém na ministerstve, alebo kde, ale nedostali sme (financie na zamestnanie ďalšej špeciálnej pedagogičky).“

(Učiteľka matematiky)

Kým v snahe zamestnať ďalšieho špeciálneho pedagóga škola neuspela, v prípade asistentov učiteľa bolo vedenie školy aspoň čiastočne schopné doplniť chýbajúce kapacity.

„No my sme toho roku využili, že sme sa obrátili na úrad práce, sociálnych vecí a rodiny a máme asistentov z programu dobrovoľníckej činnosti, zamestnali sme si (ľudí vykonávajúcich) absolventskú prax. Tak sme sa snažili si trošku finančne pomôcť, pretože títo ľudia sú financovaní z úradu práce, ale využívame ich ako asistentov. Máme takto dvoch ľudí. A potom máme zamestnaných dvoch špeciálnych pedagógov a jedného psychológa.“

(Riaditeľka školy)

Proaktívny prístup vedenia školy, dobrá orientácia v zákonoch, v systéme sociálnej podpory, ako aj znalosť možností financovania tak do určitej miery pomáha Priateľskej škole prekonať inštitucionálne nedostatky a nedostatok podpory zo strany ministerstva školstva. Tie v slovenskom prostredí veľmi často limitujú možnosti inklúzie jednotlivých škôl.

Vedenie školy - vytváranie podmienok na inklúziu

V Priateľskej škole hrá jednu z najkľúčovejších rolí pri určovaní inkluzívneho smerovania školy riaditeľka. Na poste riaditeľky pôsobí od roku 2009, predtým bola riaditeľkou základnej umeleckej školy. Práve ona bola iniciátorkou vytvorenia spojenej školy, v rámci ktorej by materská, základná a základná umelecká škola spolupracovali. Tento koncept odráža aj jej dlhodobý cieľ, ktorým je vytvoriť priestor, kde by mali deti možnosť vzdelávať sa počas celého dňa. Škola by v takomto ponímaní nemala poskytovať len všeobecné vzdelanie, ale aj voľnočasové aktivity a priestor na ďalší rozvoj dieťaťa.

47 Meno špeciálnej pedagogičky bolo z dôvodu zachovania anonymity zmenené.

„... a naším cieľom je vlastne vytvoriť taký systém celodennej starostlivosti. V tom zmysle, že dieťa si nájde také svoje miesto, bude chcieť byť v komunite tých svojich spolužiakov a bude s nimi komunikovať, rozprávať, čítať, zabávať sa, tráviť chvíle s umením, chodiť na besedy so zaujímavými osobnosťami a takto vlastne chystáme aj život našej školy do budúcnosti. (...) Takže v podstate, tak v krátkosti má vyzerať filozofia programu, nazvali sme ju Škola pre každého, škola na každý deň.“

(Riaditeľka školy)

Z rozhovorov vyplýva, že je to predovšetkým riaditeľka, ktorá vytvára víziu školy a presadzuje jej inkluzívny charakter. V jadre tejto vízie je presvedčenie, že deti by nemali vyrastať ako v skleníku a škola by mala byť síce chráneným a bezpečným miestom, ale zároveň priestorom, v ktorom môžu deti prísť do styku s rôznosťou.

„... aby si aj bežné deti uvedomovali, že aj porucha je batoh, ktorý nosí dieťa na chrbte a preto mu treba pomôcť. A že môžu byť radi a šťastné, že ony taký problém nemajú, ale kamarátovi môžu pomôcť. Takže ja to (inkluzívne vzdelávanie) vítam a preto súhlasím, že inkluzívne vzdelávanie má mať priestor, aby sme ľudí nevychovali ako v skleníku. To znamená, že ak ty máš nejakú poruchu, tak tu ňa uchránime na určitý čas od života... toto nikdy nebude fungovať.“

(Riaditeľka školy)

Spolupráca vedenia školy s učiteľmi

Docieľať to, aby všetci pedagógovia prijali myšlienku inklúzie za svoju, predovšetkým ak to obnáša prácu nad rámec obvyklých pracovných povinností, nie je jednoduchá úloha. Vedenie školy však v tomto smere robí všetko pre to, aby sa inkluzívnosť stala zdieľanou hodnotou celej školy, nielen projektom osamelých vizionárov. V tomto smere je pravidelná a efektívna komunikácia základným stavebným kameňom úspechu. Učitelia a vedenie školy sa stretávajú na pravidelných poradách každý týždeň.

„My sa stretávame (na poradách) týždenne. Vždy v pondelok. Stretávame sa buď po jednotlivých úsekoch - doslova - to znamená, že prvý stupeň, druhý stupeň, osobitne sa stretáva hudobný odbor, skupinové odbory... proste, buď také mikro... a rozprávame sa vlastne o učebných technikách, ktoré učitelia vyskúšali, ako sa im osvedčili, alebo si pripravujeme najnovšie (aktuality), čo letí nové vo výskumoch, čo by sme mohli zaviesť...“

(Riaditeľka školy)

Mať porady každý týždeň, a nielen raz štvrťročne, ako je to zvykom iných základných škôl, je skôr nezvyčajné. Táto prax je pre učiteľov veľmi časovo zaťažujúca, zároveň však chápu jej dôležitosť v kontexte celkového smerovania školy.

„Je to potrebné, keď chce škola fungovať, aby sme všetci fungovali rovnakým spôsobom, ale je to nesmierne zaťažujúce.“

(Triedna učiteľka, 2. ročník)

Sú to práve pravidelné porady, ktoré vytvárajú potrebný priestor na diskusiu o jednotlivých žiakoch a ich špecifických potrebách. Len čo dieťa prechádza ťažším obdobím, triedny/a

učiteľ/ka informuje vedenie školy a ostatných učiteľov tak, aby sa mohli lepšie pripraviť na eventuality problematické situácie v triede. Zároveň porady umožňujú učiteľom vymeniť si skúsenosti a porovnať si spôsob práce s jednotlivými žiakmi.

Zapojenie sa do projektov a medzinárodná spolupráca

Prístup vedenia školy je vo všeobecnosti možné zhodnotiť ako veľmi proaktívny, aj čo sa týka aktívneho vyhľadávania projektov a grantových schém. Za posledné roky sa škola zapojila hneď do niekoľkých projektov, čo malo bezprostredný dosah na rozvoj metód výučby. Medzi najdôležitejšie aktivity v tomto smere patrila projekt, ktorým škola získala nenávratný finančný príspevok z ESF s názvom „Naplníme výzvy modernej školy: Text ako komunikačné médium a univerzálny nástroj vzdelávania v 3. tisícročí“. V rámci tohto projektu mali učitelia šancu navštíviť holandskú školu a vymeniť si skúsenosti s miestnymi učiteľmi. Napriek relatívne vysokej časovej náročnosti (učitelia zapojení do projektu strávili prípravami a prácou veľkú časť letných školských prázdnin), hodnotia všetci tento projekt ako veľmi úspešný, pre školu prínosný a často naňho v rozhovoroch odkazujú.

Atmosféra v škole - pravidlá písané medzi riadkami

Prívlastok „priateľská“ si v našom výskume škola v Poprade vyslúžila oprávnené - od prvého vstupu do školy je priateľský prístup a atmosféru cítiť takmer okamžite. Táto atmosféra je čiastočne vytváraná fyzickým usporiadaním školy, teda jej výzdobou a materiálnym vybavením, ale predovšetkým priateľským a partnerským prístupom učiteľov k žiakom.

Škola ako obývačka - vybavenie školy

Ako sme sa už zmienili v úvodnej kapitole, vďaka úzkej spolupráci základnej školy s umeleckou sú školské chodby bohato zdobené farebnými detskými prácami a projektmi. Na niektorých miestach sa na chodbách nachádzajú gauče, na ktoré si deti počas prestávky môžu sadnúť. Na jednej z chodieb sa dokonca nachádza aj stolný tenis, počas prestávok hojne okupovaný žiakmi druhého stupňa. Vo všeobecnosti tak priestory školy pôsobia ako miesto, kde sa deti cítia dobre a rady trávia svoj čas.

Význam celkového výzoru a materiálneho vybavenia školy si uvedomujú aj učitelia a priznávajú, že do veľkej miery spoluvytvára celkovú atmosféru školy.

„Takisto vybavenie školy - ja si myslím, že je to obohatené prostredie - ja len... keď moja dcéra bola prvýkrát v tejto škole a hovorila: Mami, veď tie triedy sú krajšie ako moja detská! Prečo ja som nemala to šťastie?“ To je možnože zanedbateľné, ale je to dôležité. To, že dieťa má svoj kútik a môže, že sa nebojí (niečo) povedať... to je naozaj veľmi veľa pre učiteľa, čo má toľko rokov a zažil všetky možné socialistické spôsoby výchovy a ešte si dobre pamätá, v akom pozore sme boli, ako prehltnuté pravítka, keď vošiel učiteľ. Je to posun.“

(Učiteľka angličtiny)

V uvedenej citácii zmieňuje angličtinárka „kútik“. Týmto pomenovaním naráža na špecifický priestor s kobercom, gaučom a vankúšmi v zadnej časti triedy, ktorý sa využíva na sku-

pinové aktivity, ktoré vyžadujú pohyb, na pravidelné stretnutia, tzv. komunity, a taktiež na hru počas prestávok. Každé dieťa má v kútiku odložený svoj vankúš, na ktorý si pri týchto aktivitách môže sadnúť. Práve tento vankúš určuje oveľa viac ako neosobná stolička pevné miesto dieťaťa v triede. Zároveň ako predmety pripomínajúce domov, pomáhajú tieto farebné a unikátne vankúše deťom prekonať rozdiel medzi domácim a školským prostredím a vytvoriť tak atmosféru bezpečia.

Príklad Priateľskej školy zároveň ukazuje, že nie je nutnosťou do materiálneho vybavenia školy investovať finančné prostriedky, ktorých má škola vždy nedostatok - všetky gauče, rovnako ako aj väčšina iných predmetov a nábytku (vrátane stolného tenisu), darovali škole rodičia alebo iní členovia komunity. Napriek tomu, že sú z druhej ruky, na svoj účel slúžia mimoriadne dobre.

Škola ako priestor na vyjadrenie názoru - participatívny princíp v praxi

Ďalším zo základných pilierov filozofie Priateľskej školy je participatívny princíp, na základe ktorého nie sú deti vnímané len ako objekty vzdelávacieho procesu, ale ako jeho spolutvorcovia. Ako škola tento princíp zavádza do praxe, je možné ilustrovať na nasledujúcich príkladoch.

Prvý príklad sa týka pravidiel správania, ktoré si žiaci v každej triede sami formulujú. Aj keď sú určité pravidlá, ktoré musia byť vždy zahrnuté (napríklad nevyrušovanie počas výučby alebo príprava na nasledujúcu hodinu), možnosť kreatívne pracovať s formuláciami a s výzorom pravidiel (tie sú napísané a namaľované na plagáte prilepenom na dverách do triedy), ako aj samotná diskusia nad nimi, pomáha deťom prijať pravidlá za svoje.

Deti majú taktiež možnosť zvoliť si meno svojej triedy. Namiesto obvyklých označení tried číslom a písmenom (1. A, 1. B a 1. C) tak každá trieda dostane špecifické meno, ktoré si deti majú šancu zvoliť v prvom ročníku a neskôr, keď vyrastú, ho môžu prípadne pozmeniť na viac serióznou formu tak, aby prvotné písmenko ostalo zachované. Triedy, ktoré sme počas nášho pobytu v škole navštívili, sa volali napríklad 3. F - Farbičky a 7. B - Bádateľia. Tieto mená sa bežne používajú aj v komunikácii medzi učiteľmi a vedením školy. Nielenže táto prax robí štruktúru školy pre deti viac zrozumiteľnú a priateľskú, zároveň aj podporuje spoločnú identitu a pocit príslušnosti k tej-ktorej triede.

V neposlednom rade majú deti šancu zasiahnuť do rozhodovacích procesov v škole. Riaditeľka počas rozhovoru spomenula situáciu, v ktorej za ňou prišli žiaci vyšších ročníkov so žiadosťou, aby na odborné predmety ako angličtina alebo chémia nemuseli opúšťať svoje kmeňové triedy a navštevovať odborné učebne. Riaditeľka si ich žiadosť vypočula a pokúsila sa im vysvetliť, prečo učitelia potrebujú na odborných predmetoch pracovať v špeciálne vybavených triedach. Následne sa s deťmi dohodla na trojmesačnej skúšobnej lehote, počas ktorej majú sledovať, či sú pre nich tieto presuny akceptovateľné, a následne sa o tejto téme môžu opäť porozprávať a eventuálne pravidlo pozmeniť.

Komunikácia alebo čo sa je možné naučiť v komunitách

Dôležitou súčasťou prístupu Priateľskej školy k deťom je fungovanie komunít, teda pravidelných stretnutí triedneho učiteľa s deťmi, ktoré sa konajú dvakrát do týždňa, väčšinou v pondelok a v piatok ráno. Jedna z učiteliek komunity popísala nasledujúce:

„Komunity fungujú tak, že deti v kruhu majú rôzne aktivity vopred riadené učiteľom zamerané buď na zručnosti, alebo si len vylejú srdiečko. Alebo majú len tak v kruhu si ráno pripraviť ten deň, ako sa cítia, alebo povedať zážitky z víkendu. Je to veľmi rôzne, ale máme na to veľmi veľa aktivít, máme na to knihy. Často sa na komunitách cielene precvičuje aktívne počúvanie, alebo keď sú v triede problémy s prijatím nejakého - nechcem povedať Cigánna – ale to mi napadlo, alebo iného žiaka, napríklad inej národnosti, tak sa zameriam, nájdem si také aktivity, nejaký balón priateľstva, aby som (tú skupinu detí) tiahla, aby to dieťa pochopilo, že odlišnosť je niečo, za čo nemôže.“

(Učiteľka angličtiny)

Okrem možnosti vyriešiť nepokoje a konflikty medzi žiakmi pomáhajú komunity vybudovať v triede atmosféru dôvery a bezpečia. Zároveň umožňujú učiteľovi naladiť sa na triedu; učiteľ okamžite odhalí, ak sa momentálne v rodine niektorého z detí deje niečo vážne a je schopný s dieťaťom lepšie pracovať a pochopiť v tomto kontexte jeho prípadné slabšie výkony na hodinách.

„A keď (učiteľ) cíti, že je nejaký nepokoj, ako napríklad teraz po prázdninách, tak by bolo možno fajn, keby sa aj teraz venovala nejaká hodinka tým prázdninám. Nech dieťa vníma, že aj to (školský kolektív) je rodina, že aj v škole je priestor na to. Ako sa mi postťažovali (počas poslednej komunity), že sa rodičia hádajú, že sa rozvádžajú – a dieťa to potrebuje zo seba dať. A keď to povie, tak to z neho ako keby spadlo.“

(Učiteľka angličtiny)

Schopnosť počúvať jeden druhého je v triedach jasne citel'ná. Počas jednej z výskumných aktivít dostali tretiaci a šiestaci úlohu, v rámci ktorej mali namaľovať obrázok školy a vysvetliť, čo sa im v ich škole páči a čo nie. Obe skupiny detí sa vyjadrovali jasne a zrozumiteľne, aj keď medzi tínedžermi bola schopnosť počúvať jeden druhého o niečo nižšia. Čo bolo pre nás prekvapivé, bolo správanie mladších detí k svojej spolužiačke, ktorá má viacnásobné ŠVVP a poruchu komunikácie. Len čo prekonala počiatkové váhanie a začala rozprávať, deti jej spontánne, bez akéhokoľvek navedenia učiteľkou, začali tlieškať a povzbudzovať ju.

Tolerancia a sociálne kompetencie – dôležitá pridaná hodnota inklúzie

Jeden z najčastejšie vyzdvihovaných pozitívnych prínosov inklúzie vo vzdelávaní je schopnosť budovať medzi deťmi vzájomné porozumenie a rozvíjať ich sociálne zručnosti. Učiteľia na Priateľskej škole takýto prístup k deťom nazývajú jednoducho „ľudský“.

„Tak neviem, podľa mňa to (schopnosť detí navzájom sa rešpektovať) súvisí všetko so všetkým a súvisí to s inklúziou, s tým, že máme iný prístup k deťom. Máme

určite, trochu som sa snažila aj ja, my sa snažíme, nie hŕr a ide sa na to. Ale trochu sa s nimi ľudsky porozprávať, ako sa majú. Takže humánny prístup, myslím si, je viditeľný v našej škole. Aj keď naše deti si to neuvedomujú. Lebo tým, že rastú od prvého ročníka takto, tak pre nich je to prirodzené. Ale pre iných, ktorí sú v iných školách, to nie je prirodzené. A tým sa to, samozrejme, dotýka aj detí, ktoré majú špecifické (vzdelávacie potreby), lebo tým, že sú od prvej triedy učené zručnostiam a jednoducho, aby vedeli akceptovať, prijať iných, stíšiť hlas a všetky tie zručnosti, ktoré sa učia od prvého ročníka. Byť pravdivý a priateľský a prijímať názor iných, tak by sa to malo nejako odzrkadľovať.“

(Učiteľka angličtiny)

Škole sa výchova detí k vzájomnej tolerancii a podpore darí, o čom napovedajú výpovede učiteľov, rodičov aj samotných detí, ako aj pozorovanie triedy počas výučby.

„Ja som tu dosť chodil na vyučovanie, a keď to porovnám s klasickou školou, kde chodil (môj syn) predtým, tak tu napr. na tých deťoch vidím, že deti úplne ináč vnímajú samých seba, aj celý kolektív. Ony sú úžasné, ako si dokážu pomáhať, ako poznajú jeden druhého, čo ten dokáže, čo ten dokáže. A je tu pokoj v škole, dá sa povedať, cez prestávky oproti tomu, keď to porovnám na tamtej škole. Tam bol hluk, nedalo sa cez prestávku ani rozprávať, deti behali, lietali a tu je to také organizované, a nie nejako násilím, alebo tak nejako, ale deti vedia, tak sú vedené k tomu, že sú partia.“

(Otec druháka s Aspergerovým syndrómom, fokusová skupina)

Deti, v tomto prípade žiaci 3. F, do ktorej chodia s rôznymi ŠVVP, boli povzbudzované, aby v rámci skupinovej aktivity na hodine angličtiny vyjadrili svoj názor. Traja žiaci na začiatku veľmi váhali, kým sa odvážili prehovoriť. Nakoniec sa však odvážili a odpovedali na otázku pani učiteľky. Trieda ich následne odmenila spontánnym potleskom, bez akéhokoľvek povzbudenie zo strany učiteľa.

(Terénna poznámka, trieda 3. F)

Počas fokusovej skupiny sa niektorí rodičia vyjadrili, že doteraz ani nevedeli, že triedy, do ktorých chodia ich deti, navštevujú aj deti so ŠVVP, či deti inak vyžadujúce individuálny prístup. Doma nikdy nehovorili o takýchto spolužiakoch ako o niekom, kto by bol zvláštny alebo odlišný v akomkoľvek zmysle slova. Práve naopak, jeden z rodičov dcéry s viacnásobnými ŠVVP si spomenul na situáciu, v ktorej jeho dcéra nechcela ísť ráno do školy, sadla si na lavičku kúsok od vchodu do budovy a odmietala sa pohnúť. Potom, ako sa jej rodičom opakovanne nepodarilo prinútiť ju, aby do školy išla, pristavila sa pri nej okoloidúca spolužiačka, ktorá ju sama svojím kamarátskym prístupom presvedčila. Pre rodičov táto príhoda znamená veľa, pretože vypovedá o akceptácii a podpore, ktoré ich dcéra v škole dostáva.

Učiteľia a výučba – každodenná inklúzia v praxi

„Myslím si, že nasadenie je vysoké, ale všetkým to niečo dáva. To znamená, že napriek tomu, že je veľmi veľa práce, obohacuje to všetkých nás.“

(Učiteľka geografie)

Uvedená citácia výstižne zhŕňa to, na čom sa väčšina učiteľov pôsobiacich na Priateľskej škole zhodne: napriek tomu, že objem a náročnosť práce väčšinou prevyšujú pracovnú náplň typickú pre iné základné školy a často si vyžadujú dlhší pracovný čas či prípadnú extra prácu cez školské prázdniny, celkový koktejl náročnosti a vysokých očakávaní na jednej strane a pocitu sebanaplnenia a sebarealizácie na druhej strane je namiešaný vcelku uspokojivo. Učitelia majú svoju prácu radi a vážia si možnosť sebarealizácie, ktorú im škola poskytuje.

„Je tu možnosť realizácie, som rada, keď je človek aktívny, alebo keď sa snaží, tak pani riaditeľka stále je otvorená voči týmto (akýmkoľvek novým) veciam. A naša škola... aj veľmi veľa musia pracovať učiteľky, hej, boli sme v projekte. Ja som síce ešte v ňom nebola, ale videla som a vnímala to, že moje kolegyně mali veľmi veľa práce s tým, a tak. Fakt sa tu robí, myslím si. Že sa snažia, aby sme boli nie výnimoční, ale takí prospešní. Aby bola iná atmosféra v škole, alebo tak.“

(Špeciálna pedagogička)

Učitelia sami školu považujú za inovatívnu a progresívnu. Zo strany vedenia školy sú neustále povzbudzovaní na to, aby skúšali a zavádzali nové učebné metódy a následne ich zhodnotili a podelili sa o svoje skúsenosti na pravidelných poradách. Práve tieto pravidelné reflexie hrajú kľúčovú rolu v celkovej schopnosti školy vypracovávať svoje vlastné učebné postupy. Riaditeľka zároveň pravidelne pozýva svojich kolegov, aby sa prišli pozrieť na modelové hodiny, ktoré pripravuje. Zároveň sama navštevuje hodiny ostatných učiteľov.

!Hľadám tak, aby ma pozvali oni (učitelia), že si to dobre pripravlia. Lebo ide o to, že chcú niečo využiť v praxi. Aby som tam nešla len preto, že niekoho chcem na niečom nachytať, ale práve naopak. Keď je to hodina, že do nej vložil aj určitú energiu, možno mu padne aj dobre, keď mu poviem pár dobrých slov, že som veľmi rada, že to takto urobil. (...) Chodíme hlavne (k) začínajúcim pedagógom, ale ani to, že to nie sú výčitky, ale skôr potom ja v riaditeľni sedím s tými učiteľmi a robíme stratégie, ktoré použijú na vyučovaní a necháme im aj čas, aby to využili. A potom, keď už vidíme, že nie je flexibilita a nejde to, napriek tomu, že koučujeme a robíme s tými učiteľmi, tak potom sa radšej (s nimi) rozlúčime a idú preč.“

(Riaditeľka školy)

Podľa vyjadrenia riaditeľky situácie, v ktorých učitelia odídu, nie sú ojedinelé. Počas posledného roka školu z viacerých dôvodov opustili traja učitelia. Vedenie školy však takúto fluktuáciu nepovažuje nutne za negatívnu, pretože schopnosť učiteľov prijať vysoké pracovné tempo a osvojiť si celkovú filozofiu školy je vnímaná ako veľmi dôležitý predpoklad na celkové inkluzívne smerovanie školy. V podobnom duchu sa vyjadrila aj učiteľka geografie, ktorá sama poznamenala, že novo prichádzajúci učitelia sú väčšinou schopnejší vydržať požiadavky, ktoré na nich škola kladie, a celkovo lepšie zapadnúť do kolektívu ako učitelia, ktorí odišli. Zároveň však ostáva otáznou, ako citlivo tieto zmeny vnímajú deti.

Efektívna výučba – hľadanie širšieho kontextu

Priateľská škola pristupuje k metódam výučby inovatívne a kreatívne. Učivo je zoskupené do komplexných tematických blokov a zaradenie jednotlivých tém sa tak do určitej miery líši od bežne zaužívaných školských osnov. Toto umožňuje učiteľom pracovať na jednej téme (napríklad na téme vody alebo prírody) v rámci viacerých predmetov zároveň a pomôcť tak

dieťaťu pochopiť učivo v širších súvislostiach. V tomto smere škola jednoznačne prekračuje tradičné školské osnovy a vytvára nový model výučby, ktorý v prípade záujmu ochotne poskytne aj iným školám na Slovensku.

„Tam ide o to, že aj keď ministerstvo školstva (...) urobilo vlastne tie oblasti, predmetové oblasti, výchovno-vzdelávacie oblasti, tak vôbec sa nestretávajú predmety v tom, že by mali nejaké ciele, kde by sme sa mali dostať. Vypracovalo nejaké štandardy, a v podstate tými výkonovými štandardmi chce zošnúrovať školy. To podľa mňa je nedobré, má byť základná osnova, čo treba naučiť a rozdeliť to, kde treba čo naučiť a hotovo. Čiže my sme práve (zaviedli) kognitívno-komunikačný princíp na základe toho, že sme si nastavovali revidovanú Bloomovu taxonómiu a vytvorili sme model. A tento model používame vo všetkých predmetoch a nám to vlastne hádže, že máme tematický celok, máme tému vyučovacej hodiny, máme ciele vyučovacej hodiny, učebné činnosti a takto sa nám to pekne nabaľuje, že za ten rok by sme mali postaviť aj skutočne niečo odučené. Že to dokážeme odučiť aj s tými cieľmi, takže si myslím, že to bude ozaj dobrý dokument aj pre ostatné školy, aj pre školy, kde majú možno viac rómskych detí...“
(Riaditeľka školy)

Zároveň učitelia nielenže pomáhajú deťom nachádzať súvislosti naprieč jednotlivými predmetmi, dôraz je kladený aj na nachádzanie širšieho kontextu a príkladov v praxi, teda v okolitom svete mimo školy. Učitelia sa domnievajú, že len takto žiaci naozaj pochopia význam učenia sa.

„Minulý rok sme urobili to, aby neučila matematikárka také veci, ktoré potrebuje fyzikárka, napr. v šiestom ročníku, a ona to učí v siedmom alebo podobne... Čiže sme vyrovnali, kto čo potrebuje a kedy mu to treba odučiť. A teraz vlastne robíme na tom, že ešte hľadáme tematické prepojenia v súvislosti, aby žiak cítil zmysel, prečo sa to má naučiť, kde to bude v živote potrebovať.“

(Riaditeľka školy)

Prispôsobovanie štýlu výučby

Učitelia na Priateľskej škole často prispôsobujú štýl výučby individuálnym potrebám dieťaťa tak, aby sa do výučby mohli zapojiť všetky deti, každé úmerne svojim schopnostiam a možnostiam.

„Ja osobne napr. v rámci matematiky, tak ony (deti so ŠVVP) majú oveľa častejšie dovolené používať kalkulačku, hej, zjednodušujem im úlohy. Keď to zoberiem, že mám druhú triedu, kde sú šikovnejšie deti, tak náročnosť staviam vyššie. Takže v tejto triede sa skôr orientujeme na nižšie úrovne a viac takého opakovania. A snažím sa im dávať viac také hravé aktivity, lebo tiež vidím, že pozornosť je narušená, tak vždy mám pripravenú nejakú hru na kartičkách, ideme sa posadiť dozadu na koberec a precvičíme si učivo a ony si myslia, že sa hrajú. No a tohto roku super pomôcka tablety, pretože tam jednoducho mám nastáňované nejaké matematické aplikácie a pre nich je to vždy také, že majú pocit, že sa hrajú. Aj keď tam rátajú matematiku aj robíme testovanie cez to, že si pripravím testy. A tam

naozaj badám, že mnohí, aj tí slabí žiaci, sa aj doma vrátia k testu. Lebo mi to ukáže, ja to vidím.“

(Učiteľka matematiky)

Ďalším podporným mechanizmom zapájania celej triedy do učebného procesu je skupinová práca. V priateľskej škole žiaci často pracujú spolu v pároch alebo v menších skupinkách. Kooperatívne učenie pomáha vyrovnávať rozdiely vo výkonoch u jednotlivých žiakov, pretože šikovnejší žiaci dokážu pomôcť svojim spolužiakom, ktorí v učive zaostávajú. Taktiež, ako podotýkajú učitelia, tento systém nepomáha len slabším deťom, ktoré často dokážu pochopiť učivo vysvetlené jazykom svojich vrstovníkov rýchlejšie a efektívnejšie, ale zároveň aj žiakom, ktorí už majú učivo zvládnuté. Odovzdávanie učiva ďalej im umožňuje dostať vedomosti naozaj pod kožu.

Pomocní pedagogickí zamestnanci – roly školskej psychologičky, špeciálnych pedagogičiek a asistentiek učiteľa

Okrem vedenia školy a učiteľov pozostáva pedagogický tím Priateľskej školy aj z ďalších zamestnancov - špeciálnych pedagogičiek, asistentiek učiteľa a školskej psychologičky. Post posledne zmienenej bol zriadený relatívne nedávno v reakcii na aktuálne potreby školy, ktoré vyvstali z konfliktnej situácie v jednej z tried.

„... napríklad pri prechode na druhý stupeň minulého roku sme mali (vážny konflikt v triede), tak tam (učiteľ) presne hovoril, že „už sa v tej triede nedá vydržať“ a na základe toho sme vlastne v marci zamestnali školského psychológa, pretože sa necítíme kompetentnými, aby sme vedeli a hľadali príčiny (takéhoto správania detí). A potom sme prišli na to, že jednoducho učiteľky nemôžu byť to tretie oko stále v triede, ale že deti k tej zodpovednosti musíme vychovávať.“

(Riaditeľka školy)

Toto rozhodnutie vyžadovalo na strane vedenia školy určité odhodlanie a na strane učiteľov určitú obeť, pretože škola má limitovaný objem finančných prostriedkov a vytvorenie nového pracovného miesta sa nepriamo dotklo aj ďalších zamestnancov.

„A takto ja vlastne oberám mojich zamestnancov o to, čo by som im napr. mohla dať k platu. Ale ja som sa rozhodla aj s ostatnými kolegami, že to urobíme, že zamestnáme školského psychológa, lebo všetci cítíme túto potrebu. My nie sme na to pripravení, aby sme mohli chcieť všetky - ako by som povedala - veci riešiť z hľadiska odbornosti.“

(Riaditeľka školy)

Aj sama školská psychologička hodnotí tento krok pozitívne.

„Napriek tomu, že mať školského psychológa je odporúčané (ministerstvom školstva), nie je to povinné a väčšina škôl psychológa nemá. Takže rozhodnutie zamestnať školského psychológa vypovedá o špeciálnom odhodlaní (na strane školy).“

(Školská psychologička)

Toto rozhodnutie bolo zatiaľ celkovo zhodnotené ako veľmi dobré, pretože školská psychologička nielenže rieši akútne situácie v triedach, ale zároveň systematicky pracuje s deťmi a pomáha zlepšiť celkovú klímu triedy. Jej prítomnosť v škole taktiež vytvára priestor na pravidelné konzultácie s učiteľmi či s inými členmi pedagogického tímu, a v prípade, že v triede vzniká konflikt, je schopná zasiahnuť a pomocou drobných aktivít a hier pomôcť situáciu upokojiť.

S prítomnosťou školskej psychologičky sú spokojní aj rodičia. Rozhodnutie zriadiť tento post vnímajú ako jeden z ďalších pozitívnych krokov školy smerom k individuálnejšej práci s deťmi a uvedomujú si tak jeho význam. Ako sa vyjadril otec tretiačky s viacnásobnými ŠVVP: *„Ďalšie pozitívum prišlo teraz, keď vlastne škola vynaložila finančné prostriedky a prijala aj psychológa.“*

Kancelária psychologičky zároveň vytvára jeden z ďalších bezpečných bodov v celkovej infraštruktúre školy, kde môžu deti eventuálne požiadať o pomoc. Podľa vyjadrenia psychologičky za ňou deti nechodia výlučne na popud učiteľa, ale niekedy prídu aj samy od seba. Aby ich v tom podporila, zriadila si špeciálnu schránku, ktorá sa volá „Čo mám na srdci?“, v ktorej jej deti môžu nechať odkaz.

V škole v súčasnosti pracujú dve špeciálne pedagogičky. Ich práca obnáša predovšetkým tvorbu individuálnych vzdelávacích plánov, reedukáciu s deťmi so ŠVVP a individuálnu prácu s deťmi, ktoré vyžadujú špecifický prístup a za špeciálnymi pedagogičkami prídu vždy vtedy, keď nie sú schopné pracovať v triede s ostatnými žiakmi.

Špeciálne pedagogičky pracujú v úzkej spolupráci s učiteľmi, ktorí im vždy zadajú látku, ktorú majú so žiakmi prebrať.

„Ja spolupracujem s triednou učiteľkou (druháka s Aspergerovým syndrómom) .Ona mi povie čo majú jeho spolužiaci prebrať a ja vlastne tak alternatívne, ako on funguje, podľa toho, aký má deň, lebo s týmito žiakmi (so ŠVVP) je niekedy taká práca, že podľa toho, ako sa cíti. Niekedy sa dá veľký výkon podať a niekedy, keď je rozrušený, alebo keď vidím, že sa s ním nedá veľmi pracovať, tak potom sa snažíme nejaké... on má rád encyklopédie, knihy, tak si číta. Snažím sa ho upokojiť, aby sa nejako zase začlenil do systému.“

(Špeciálna pedagogička)

Špeciálna pedagogička, s ktorou sme v rámci výskumu robili rozhovor, však poznamenala, že jej rola býva často nepochopená a podceňovaná zo strany ostatných kolegov. Tento fakt je pre ňu zdrojom nepríjemných pocitov.

„Tým, že vlastne nemáme svoju triedu, mám vlastne žiaka jedného, tak možno sa niekomu zdá, že nič nerobím, lenže ten žiak ma niekedy... veľakrát viac unaví, ako keby som mala 24 žiakov v triede. A niektorí ľudia, ktorí to chápú, ktorí majú takýchto žiakov v triede, tak si myslím, že rozumejú mojej práci ako špeciálnej pedagogičky.“

(Špeciálna pedagogička)

V priateľskej škole pôsobia aj dve asistentky učiteľa. Škola by v tomto smere jednoznačne potrebovala viac kapacít, prítomnosť dvoch asistentiek im však umožňuje pracovať lepšie aspoň s triedami, ktoré sú navštevované deťmi s najzávažnejšími ŠVVP. Napriek tomu, že niekedy je v triede dieťa, ktoré vyžaduje permanentnú prítomnosť a podporu, asistentky učiteľa sú vo väčšine prípadov schopné pomôcť viacerým žiakom zároveň a prispieť tak k celkovému zlepšeniu vzdelávacieho procesu v triede. Počas našej prítomnosti na hodine u tretiakov sme mali možnosť pozorovať situáciu, v ktorej žiak, ktorý permanentne vyžaduje pozornosť a fyzickú blízkosť ďalšej osoby, poprosil asistentku učiteľa, aby mu dala krátku masáž. Pretože sa to odohralo počas jednej z menej formálnych aktivít, pri ktorej sedeli deti vzadu na koberci v kruhu, masáž mu dala a po zvyšok aktivity držala svoje ruky na jeho pleciach. Žiak sa okamžite upokojil a začal sa sústreďovať na svoje úlohy.

Žiaci – každý iný, každý unikátny

Základy inklúzie - individuálny prístup k det'om

Ako sme sa už viackrát zmienili, školu navštevuje široké spektrum detí s rôznymi nadaniami i so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Práve vzhľadom na diverzitu detí tvorí individuálny prístup k nim jeden z ďalších dôležitých pilierov inkluzívneho prístupu školy.

„Ku každému žiakovi, myslím si, že sa prístupuje individuálne, každý je informovaný o tom, kto má aké papiere (v zmysle určenia ŠVVP) alebo nejaké vyšetrenie - tak sa prístupuje individuálne - áno, tento je taký a taký. A vždy komunikujeme medzi ostatnými učiteľmi, či to vnímajú tak, ako napríklad ja, alebo nie.“

(Učiteľka geografie)

Deti sú vnímané ako osobnosti, každé z nich je iné, každé z nich je výnimočné. Učitelia sa v tomto smere snažia pracovať nielen s viacnásobnými talentmi detí, ale aj s ich odlišným sociálnym pozadím a akceptujú, že každé dieťa je nadané v inej oblasti a zároveň môže mať i inú štartovaciu pozíciu. Takýto prístup pomáha učiteľom vyvarovať sa situácií, v ktorých by sa pozerali zhora na deti, ktorým sa na ich predmete nedarí a nemajú dobré známky. Učiteľka matematiky napríklad spomenula triedu na druhom stupni, ktorá vo všeobecnosti patrí medzi najslabšie v škole. Napriek tomu, že sa deťom na hodinách matematiky veľmi nedarilo, boli okamžite schopné začať používať tablety, ktoré v rámci výučby začala učiteľka využívať. V porovnaní s nimi mali žiaci v ostatných triedach oveľa väčšie problémy porozumieť technológii. Učiteľka tento fakt využila a deti pochválila, pretože chcela, aby na seba boli hrdé.

IVKO - systém včasnej diagnostiky potrieb detí

Škola sa pokúša pracovať s deťmi počínajúc predškolskou výučbou. Hlavným hnacím motorom tohto rozhodnutia je presvedčenie, že čím skôr škola spozná, v čom dieťa vyniká, a čo mu naopak až tak dobre nejde, tým lepšie bude schopná reagovať na jeho potreby. Dôležitú súčasť prístupu školy preto tvorí systém včasnej diagnostiky IVKO, ktorý prebieha

v materskej škole u päťročných detí. Jeho meno je akronymom, kde „I“ odkazuje na intelekt a viacnásobnú inteligenciu dieťaťa, „V“ na jeho vlastnosti a temperament, „K“ na kooperáciu a sociálne kontakty a „O“ na odporúčania pre učiteľov, školu a rodičov o tom, ako majú s dieťaťom ďalej pracovať, aby ho v potrebných oblastiach posilnili. Aby táto diagnostika bola čo najpresnejšia, jej základom je dlhodobé pozorovanie správania dieťaťa, ktoré vykonávajú učitelia materskej školy, základnej umeleckej školy, ako aj psychológovia. Na základe ich pozorovania potom rodičia dostanú odporúčanie, do ktorej triedy dieťa zaradiť a k akým umeleckým aktivitám ho viesť.

„... čiže kým ide dieťa do prvého ročníka alebo na zápis, tak vlastne vieme, v ktorej oblasti ho ešte máme posilniť, kým pôjde do prvého ročníka, a už zároveň aj naše učiteľky majú obraz o tých deťoch. A na základe toho vlastne ako základ inklúzie sa snažíme, aby sme deti rozdelili do skupín, kde by sme im umožnili sa vzdelávať dobre.“

(Riaditeľka školy)

Podľa vyjadrenia riaditeľky IVKO nemá nič dočinenia s identifikáciou špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, tie sa prejavujú väčšinou až postupne v priebehu vzdelávacieho procesu. Úlohou IVKO je tak skôr poskytnúť celkový obraz o dieťati. Ako riaditeľka ďalej uvádza, akákoľvek diagnóza v zmysle porúch učenia podľa jej názoru nezohráva až takú veľkú rolu - oveľa dôležitejšia je podľa nej dobrá znalosť schopností a zručností dieťaťa tak, aby aktivity mohli byť pre dieťa užité na mieru. Škola verí, že práve v tomto je IVKO nápomocný.

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby ako zdroj ďalšieho rastu dieťaťa

V Priateľskej škole sa snažia k ŠVVP dieťaťa neprístupovať ako k nevyhnutným limitom jeho schopnosti učiť sa, ale skôr ako ku zdroju jeho ďalšieho rozvoja.

„Čiže ono sa to (ŠVVP) postupne niekedy ukazuje. Ale viete, ten hendikep, to je len hendikep. To je vývinová porucha, ona sa neodstráni. Ale dá sa dobrým prístupom urobiť z hendikepu aj prostriedok sebarozvoja toho dieťaťa. A o to sa my snažíme, my to preto vieme a nekričíme: ‚Prečo škriabeš?‘ Ale preto, že vieme, a iní si budú písať, ale ja ti dám ten text a doplníš si len kľúčové slovo, a to je pre nás práca s dieťaťom so ŠVVP.“

(Riaditeľka školy)

Z pohľadu učiteľov je najväčšou výzvou kombinácia ŠVVP detí a ich „problematického“ správania. Toto je napríklad prípad detí s Aspergerovým syndrómom. Učitelia, vedenie školy, špeciálne pedagogičky aj psychologička zhodnotili prácu s takýmito deťmi ako veľmi namáhavú, pretože si vyžadujú veľa pozornosti a individuálneho prístupu a niekedy potrebujú jedného človeka len pre seba. Vzdelávanie detí s Aspergerovým syndrómom je preto pre školu výzvou.

„To je veľký problém, pretože deti majú také svojské správanie, že je ťažká práca s nimi. A tam máme asistentov. Tam sme to skombinovali tak, že sme dali aj špeciálneho pedagóga, aj asistent je na vyučovaní. A keď dieťa proste má tie svoje prejavy, tak jednoducho ho berie preč. A to sú veľmi ťažké veci. Práve preto

hovorím, že... zas je to dobré, aby aj zdravé deti videli, že proste môže mať niekto aj problémy a za tie problémy vlastne nemôže, proste sa s tým narodil. A môže to už iba nejako korigovať, ale už to nevymizne. Práve preto som za inklúziu. Aby si to deti uvedomili.“

(Riaditeľka školy)

Napriek výzvam, ktoré práca s takýmito žiakmi obnáša, riaditeľka školy zreteľne vidí prínosy ich prítomnosti v škole a učitelia robia všetko pre to, aby s nimi vedeli čo najlepšie pracovať. V nasledujúcej citácii triedna učiteľka chlapca s Aspergerovým syndrómom popísala, ako v triede rieši kritické situácie.

„Keď sa nahnevá, začne kričať. Behá po triede, alebo aj niečo hodí, aby sa upokojil. Ale už sa naučil to, že keď sa hnevá, tak ide na chodbu a tam sa vyzlostí a vráti sa späť. Alebo odchádza k špeciálnej pedagogičke - vie, že tam už má svoje miesto. Ale občas sa mu stane, že behá po škole a kričí. Podľa toho, aká je intenzita jeho hnevu. U mňa je to tak, že keď som unavená, tak už ani ja nezvládnem a zatvárať sa asi hrozne, ale keď vládnem, keď je začiatok týždňa alebo ľahší deň, alebo deti sú fajn, tak sa snažím to zastaviť. Alebo ho nechám, nech sa vykričí. Alebo odíde a pokračujeme a ide sa ďalej.“

(Triedna učiteľka, 2. ročník)

Okrem úprimného zhodnotenia vlastných kapacít učiteľky, zmienená citácia odкрýva dôležitosť viacerých dostupných možností na upokojenie dieťaťa vrátane externej podpory, ktoré je možné pri práci s dieťaťom v krízovej situácii využiť. Každá z týchto možností smeruje k upokojeniu žiaka a jeho opätovnému zapojeniu do výučby či už v triede, alebo individuálne so špeciálnou pedagogičkou. Vzájomné porozumenie medzi učiteľom a žiakom o tom, aké tieto možnosti sú, je veľmi dôležité.

Vzt'ahy medzi žiakmi a učiteľmi

Učitelia citlivo vnímajú individuálnu situáciu svojich žiakov rovnako ako celkovú klímu triedy. Kritériá nie sú nastavené tak, aby bolo hlavným cieľom učenia sa a osobnostného rozvoja žiaka bezpodmienečne excelovať. Napriek tomu, že umiestnenie v celoslovenských rebríčkoch hodnotenia deviatakov slúži pre školu ako určitý referenčný rámec, poraziť v tomto hodnotení ostatné školy nie je cieľom. Dôraz je kladený skôr na postupné zlepšovanie výkonu všetkých žiakov.

„A pre mňa to (individuálne zlepšenie) je hodnota, pretože mi ukazuje, že ozaj ani jedno dieťa mi nešlo (v celoslovenskom testovaní deviatakov) pod 20 % v ničom. A povedali sme si teraz, že budeme deti ťahať na 40 %. Že sme si zase povedali, dá sa to, lebo sme mali aj slabšie deti a podarilo sa nám vlastne tou usilovnosťou, prácou a pochopením, aby zmenili svoj postoj k učeniu. Tak sme si teraz povedali, že skúsime na 40 %. Takže všetko sa dá. Ale treba mať aj métu, kde sa šplhá.“

(Riaditeľka školy)

Kritériá hodnotenia – význam individuálneho pokroku žiakov

Ako naznačujú predchádzajúce riadky, dôraz sa kladie predovšetkým na participatívnu formu výučby a individuálny pokrok dieťaťa. Tieto princípy sa odzrkadľujú aj vo forme hodnotenia, v rámci ktorého si každá trieda a zároveň každé dieťa nastavujú učebný cieľ samostatne. V konečnom dôsledku v tomto systéme nie sú známky tým, čo najviac zaváži, ale skôr pokrok toho-ktorého dieťaťa.

„Každý učiteľ totiž si tak isto so svojou triedou alebo s tými žiakmi, čo učí, si v triede dáva kritérium, kde sa chce dostať. (...) Snažíme sa aj za každú triedu si to vypracovávať, aj potom vyhodnocovať, ako ktorá trieda ide. A teraz sme si dali takú krátku charakteristiku triedy, aby si to zadefinovali, ale aby to zároveň aj všetci počuli, lebo je dôležité, aby sme to aj od tých žiakov vedeli. (...) Našou úlohou je, aby každý, kto si dá ten cieľ, sa snažil k nemu dostať. Keď sa nedostane, pomenuje dôvod, prečo.“

(Riaditeľka školy)

Dôraz na individuálny pokrok dieťaťa na úkor dôrazu na známkovanie hrá významnú rolu predovšetkým pri hodnotení žiakov so ŠVVP. Učitelia si uvedomujú, že tieto deti často nedokážu získať dobré známky. Pokiaľ sa však sústredia na celkové napredovanie dieťaťa, môžu mu dať pozitívnu spätnú väzbu a pochváliť ho oveľa častejšie.

Dôvera a porozumenie

Všetci učители, s ktorými sme robili v rámci výskumu rozhovor, zdôrazňovali dôležitosť dobrého vzťahu s deťmi. Niektorí z nich popísali budovanie takéhoto vzťahu ako proces, na ktorom systematicky pracujú (v prípade učiteľky angličtiny napríklad formou organizácie palacinkovej párty a iných neformálnych stretnutí s deťmi a rodičmi), ďalší ako niečo, čo sa objaví skôr prirodzene.

„Áno, ale nie že by som to vyslovene chcela, ale nájdú vo mne takú dôveru, že mám niekedy problém ich po obede vyhnať z triedy. (smiech) Lebo ja si tu pracujem a pripravujem sa na ďalší deň a minule naozaj už som ich musela vyhnať. Vravím, baby, už musíte odísť, lebo ja musím aj niečo urobiť a pripraviť sa, hej. A ony už prídu a začnú mi rozprávať, hej, a ja som taká bútlavá vŕba, tak chcú sa trošku s niekým akože vyrozprávať. Z toho, čo zažívajú doma. A naozaj niektoré to majú také, že sa sťahujú každý druhý týždeň. Že vtedy človek niekedy pochopí, že som aj Milke⁴⁸ povedala, že Milka, ja aj keď som dakedy zdvihla na teba hlas, že si bola úplne mimo, tak teraz chápem, že ty to máš doma také ťažké, ja ťa obdivujem, že ty pri tom funguješ tak, ako funguješ.“

(Učiteľka matematiky)

Výpoveď učiteľky matematiky, ktorá je zároveň triednou učiteľkou šiestakov, len podčiarkuje dôležitosť porozumenia výkonom dieťaťa v kontexte jeho individuálnej situácie. Predovšetkým u detí s problematickým rodinným zázemím tak môžu porozumenie a podpora zohrať určujúcu rolu pri budovaní ich vzťahu k učeniu sa a motivácie venovať sa škole.

48 Meno dievčatka bolo z dôvodu zachovania anonymity zmenené

Počas našej prítomnosti v škole sme mali šancu čeliť niekoľkým situáciám, v ktorých deti počas prestávok učiteľov vyhľadali a začali sa s nimi priateľsky rozprávať, pričom témy rozhovoru sa netýkali nutne len školských záležitostí, ale zahŕňali aj voľnočasové aktivity či iné záujmy detí.

Atmosféra dôvery a porozumenia je spätá aj s princípom druhej šance, ktorý sa škola snaží presadzovať. Tento princíp pomáha destigmatizovať deti, ktoré by za normálnych okolností mohli byť pre horšie školské výsledky alebo problematické správanie označené ako lajdáci alebo grázlici.

„... ale teraz sme si taký nový postup (zaviedli), že v podstate sme mali takú skúsenosť, že keď sme to predtým používali, tak to bolo: neurobil si to (príkaz učiteľa), tak prišiel trest. Teraz sme sa rozhodli, že nebude to tak, že teraz tá trestám, ale tak, ako je to napríklad v doprave, že spravíš chybu, ale môžeš ísť na skúšky a my ti odpustíme a jazdiš ďalej... čiže my sme vlastne chceli (aby to dieťa), aj keď to nedodržiava, aby malo šancu sa vrátiť naspäť.“

(Riaditeľka školy)

Vzt'ahy medzi školou a rodičmi

Schopnosť školy komunikovať a spolupracovať s rodičmi je možné označiť za jeden zo silných rysov Priateľskej školy.

„Okrem toho, že sa učíme zručnostiam a máme vyučovanie v blokoch, máme, myslím, aj iný prístup k rodičom. Lebo máme neformálne stretnutia s rodičmi, ono to vyzerá, že to sú (nie také podstatné veci)... ale je to veľmi dôležité, že rodič sa inakšie správa k učiteľovi (potom).“

(Učiteľka angličtiny)

Aj riaditeľka považuje vitálnu komunikáciu s rodičmi za dôležitú, pretože rodičov považuje za najdôležitejších aktérov vo vzdelávacom procese ich detí. Bez podpory a spolupráce rodičov sú akékoľvek edukatívne schopnosti školy značne limitované.

Každý triedny učiteľ/ka ročne zorganizuje aspoň štyri rodičovské združenia, pričom aspoň jedno z nich je tzv. netradičné a zúčastnia sa na ňom spolu s učiteľmi a rodičmi aj deti. Každý z učiteľov má svoj špecifický spôsob, ako pripraviť takéto menej formálne rodičovské združenie. Učiteľka angličtiny napríklad pozýva deti s rodičmi k sebe domov na palacinkovú párty.

„Ja som mala palacinkovú párty, kde nikto nikdy nechýbal, lebo palacinky za gaučom, to iba u triednej môžu mať.“

(Učiteľka angličtiny)

Komunikácia zo strany školy je hodnotená pozitívne aj samotnými rodičmi, pretože tí sú pravidelne informovaní nielen o pokroku svojho dieťaťa, ale zároveň aj o aktuálnej situácii v triede a v škole. Tieto informácie im umožňujú lepšie pochopiť aktuálne dianie v škole, jej ďalšie smerovanie, ako aj vidieť prípadné konfliktné situácie v širšom kontexte.

Rodičia sú do určitej miery zapájaní aj do rozhodovacieho procesu. Jeden z príkladov takéhoto zapojenia zmienila počas fokusovej skupiny mama tretiačky. Trieda jej dcéry mala vyhradený rozpočet buď na výmenu okien, alebo na zakúpenie interaktívnej tabule. Rodičia sa mali rozhodnúť, do ktorej z týchto dvoch položiek zainvestovať. Pretože však rodičia považovali aj okná aj interaktívnu tabuľu za rovnako dôležité, nevedeli sa medzi nimi rozhodnúť a rozhodli sa preto školu požiadať o zaobstaranie oboch. Napriek tomu, že triedna učiteľka na začiatku vyjednávacieho procesu pochybovala, že sa rodičom podarí s vedením školy vyjednať aj okná, aj tabuľu, nakoniec uspeli. Rodičia tento úspech vnímajú predovšetkým ako výsledok otvorenej a produktívnej komunikácie so školou.

Ďalší z príkladov ukazuje, že dobrá komunikácia s rodičmi je prínosná aj pre školu, ktorá z nej môže ťažiť napríklad vo forme aktívneho zapojenia sa rodičov do školského diania a dobrovoľne ponúknuť pomoci.

„Mám taký krásny zážitok. My tu máme také preskočky, kde si môžu deti hrať loveče a tak. Boli sme teraz veľmi vyťaženi tými (administratívnymi) procesmi a prišla jedna mamka a mi hovorí: ‚Vy to máte také, že vám tá farba už odchádza. Tak keď by ste prijali, tak ja, my by sme to prišli ešte s jednou mamičkou na materskej namaľovať.‘ Tak super, ja som povedala, že farby kúpime, ale my sme takí vyťaženi, že nemáme čas ani to robiť.“

(Riaditeľka školy)

Riešenie konfliktných situácií

Ako ukázala fokusová skupina s tromi matkami a tromi otcami žiakov z rozličných tried, rodičia celkovo považujú vedenie školy za prístupné a ústretové voči ich návrhom a potrebám ich detí. Počas hodinového stretnutia rodičia spomenuli len jednu konfliktnú situáciu, ktorá sa týkala nemožnosti žiačky s ADHD a epilepsiou zúčastniť sa na plaveckom kurze. Škola odmietla dievča zapojiť do kurzu, pretože nebolo možné zariadiť prítomnosť asistentky učiteľa, ktorá s ňou obvykle v triede pracuje a plávanie sa tak mohlo stať nebezpečným pre dieťa samotné, ako aj pre jej spolužiakov. Toto rozhodnutie rodičov nahnevalo, pretože ho považovali za spôsob vylúčenia ich dcéry z kolektívu. Na konci však boli ochotní uznať argumenty školy a situáciu vyriešili tak, že svoju dcéru na plaváreň sprevádzali sami a nahradili tak chýbajúce kapacity na strane pomocných pedagogických zamestnancov.

Na strane vedenia školy riaditeľka spomenula jeden incident, v rámci ktorého sa rodičia sťažovali, že učiteľka na hodine venuje príliš veľa pozornosti žiakovi s Aspergerovým syndrómom na úkor ostatných detí. Základom tejto sťažnosti bola výčitka, že sa chlapec „nevie správať“ a že ho učiteľka „musí naháňať po chodbách“. Riaditeľka bola v kontexte celkovej náročnosti práce s týmto žiakom, ale aj úspechov, ktoré práca s ním postupne prináša, z týchto sťažností rozčarovaná a snažila sa u rodičov vzbudiť vzájomné pochopenie, predovšetkým pokiaľ ide o problematické situácie vyvolané dieťaťom niekoho iného. Riaditeľka takisto vyjadrila obavu z dôsledkov takýchto sťažností na celkovú reputáciu školy, pretože „zlé správy sa šíria rýchlo“. Konflikt bol však vďaka proaktívnemu prístupu zo strany školy relatívne rýchlo urovnaný a riaditeľka dohodla špeciálne rodičovské združenie.

„Teraz budeme mať rodičovské združenie, chcem ísť osobne a s takým dialógom s rodičmi, každý aby povedal o svojom dieťati, aj ako sa správa, a možno aby sa

navzájom oboznámili, aké majú deti v triede. A že aj napríklad, ako môžu pomôcť. Čiže musíme pripraviť také netradičné rodičovské združenie.“

(Riaditeľka školy)

Spôsob riešenia tohto konfliktu je tak zároveň príkladom prerámovania konfliktnej situácie ako širšej debaty o vzájomnej podpore rodičov pri vzdelávaní ich detí a eventuálne tak môže v budúcnosti prispieť k nadviazaniu hlbších vzťahov medzi školou a rodičmi, ako aj medzi rodičmi navzájom.

Vzt'ahy medzi školou a komunitou

Vedenie školy vníma dôležitosť spolupráce so širšou komunitou a prepojením školského života detí s ich mimoškolskou každodennosťou. Deti sú v tomto smere vedené k tomu, aby vnímali, čo sa deje v ich bezprostrednom okolí. Škola pravidelne organizuje exkurzie a spolupracuje s rôznymi inštitúciami, pričom výučba niekedy prebieha priamo na mieste exkurzie. Učiteľka chémie uviedla príklad návštevy observatória, v ktorom spolu s kolegyňou odučili spojenú hodinu fyziky a chémie.

Škola zároveň do života komunity aj aktívne prispieva. V tomto smere je jeden z najvýznamnejších príspevkov vydanie publikácie „Poprad mám rád“, ktorá je turistickým sprievodcom po pamiatkach a iných zaujímavých miestach v Poprade. Kniha bola vytvorená deťmi samotnými, pod vedením deviatich učiteľov sa na nej podieľalo 120 žiakov školy. Okrem informácií o jednotlivých miestach obsahuje aj drobné úlohy a aktivity pre deti a ich rodičov. Zároveň je táto knižka bohato ilustrovaná a pre čitateľov vizuálne príťažlivá. Jedna z učiteliek vysvetlila, že impulz na vytvorenie tohto diela prišiel počas jednej diskusie s deťmi, v ktorej sa vyjadrili, že v Poprade nie sú žiadne zaujímavé miesta. Knižný sprievodca sa preto snaží deťom ukázať pravý opak a dať im do pozornosti bohaté kultúrne a historické dedičstvo mesta. Publikáciu následne dostali aj iné školy v meste.

Prekážky inkluzívneho prístupu školy - priestor na zlepšenie

Na predchádzajúcich stranách sme popísali dobré príklady inkluzívneho prístupu Priateľskej školy. Náš výskum však identifikoval aj niekoľko oblastí potenciálneho rozvoja. Dve z týchto oblastí spolu úzko súvisia a sú to praktiky streamingu, teda delenia detí do rôznych tried v závislosti od ich výkonu, a problém nedostatočných kapacít v radoch podporných pedagogických zamestnancov.

Streaming

Napriek snahe vedenia školy o inkluzívny prístup a mnohým ďalším veľmi pozitívnym príkladom v oblasti rovného prístupu ku všetkým deťom, dochádza v škole naďalej k deleniu detí do tried na základe ich výkonu. K tomuto deleniu dochádza na základe záverov pozorovania detí v rámci systému IVKO, ako aj ďalších psychologických diagnostík. Počet tried v jednotlivých ročníkoch je odlišný, vo väčšine prípadov sú však aspoň dve - jednu navštevujú deti s rýchlejšim pracovným tempom a druhú deti, ktoré podľa učiteľov potrebujú pomalšie pracovné tempo. Takáto forma streamingu síce žiakov so ŠVVP úplne neoddeľuje od ostatných žiakov (triedu s pomalším pracovným tempom navštevujú aj deti, ktoré by podľa tabuliek

mohli byť považované za deti so štandardným výkonom, rovnako ako triedu pre nadané deti navštevujú žiaci so ŠVVP, ktoré súvisia priamo s ich intelektovým nadaním), napriek tomu však táto praktika rozdeľuje deti do dvoch nerovnakých skupín. Rozdiel vo výkone aj celkovej klíme triedy vnímajú tak učitelia, ako aj školská psychologička.

„Intelektovo nadané deti sú oddelené od detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a v rámci jedného ročníka navštevujú iné triedy, čo niekedy medzi nimi vytvára príliš veľký rozdiel. Takže tu máme tých úspešných a potom tých slabších.“
(Školská psychologička)

Streaming je vo vzťahu k hlavnej myšlienke inkluzívneho vzdelávania možné vnímať ako problematický, čo si vedenie školy naplno uvedomuje. Riaditeľka aj väčšina učiteľov však delenie detí podľa rôznych výkonnostných stupňov považujú za dôležité a dôrazne ho obhajujú. V ich prípade však nejede o ideologickú obhajobu, ale skôr o obhajobu čisto praktickú - streaming je vnímaný ako jediná schodná cesta umožňujúca prácu s deťmi so širokou škálou potrieb siahajúcou od porúch učenia až po intelektové nadanie v rámci kapacít, ktoré škola v súčasnosti má. Napriek tomu, že vedenie školy nemá v pláne túto prax v blízkej budúcnosti meniť, učitelia sami priznávajú, že pokiaľ by škola mala viac podporných zamestnancov, predovšetkým z radov asistentov učiteľa, nepovažovali by za problematické vzdelávať deti z rozličnými potrebami naraz. V súčasnej situácii je však vzhľadom na nedostatok personálnych kapacít z ich pohľadu takýto scenár nerealizovateľný.

„... z môjho pohľadu je to (delenie) nie zlé. Lebo v tých nadanejších triedach sa predsa deti posúvajú inde a ja viac preberiem. Keby neboli tie šikovnejšie triedy, tak učiteľ viac-menej má... mal by mať asistenta potom. Lebo má veľmi ťažkú prácu so slabými a ešte sa špeciálne venovať tým šikovným a ešte kdesi ten priemer a je... je to nezlučiteľné. A keď ja trebárs mám nadanú triedu, tak tam nemám nikoho, kto pláva, maximálne jeden slabší, ten sa potiahne a ako úplne inú látku tam dávam, úplne iný spôsob a môžem celú hodinu po anglicky rozprávať a urobiť si, a akože to neprekáža. A kde, v slabšej triede to nie je (možné). Ale, samozrejme, má to negatíva. Lebo aj tí slabší sa nájdu šikovní a nemôžu... no tak jasne... doplatia (na to delenie)... lebo látka tam je jednotvárska inak ako v tej nadanej (triede).“
(Učiteľka angličtiny)

Chýbajúce personálne kapacity

Snaha o nasledovanie princípov inkluzívneho vzdelávania je často limitovaná práve nedostatčným počtom asistentov učiteľa prítomných v škole. V tomto smere je možnosť zamestnať dodatočných asistentov alebo špeciálnych pedagógov priamo závislá od rozpočtu školy, nad ktorého výškou nemá vedenie školy priamu kontrolu. Napriek tomu, že v tomto prípade ide skôr o štrukturálny problém, ktorého riešenie nie je v schopnostiach školy samotnej, je dôležité naňho upriamiť pozornosť, pretože ide o dlhodobý systémový problém, s ktorým sa stretávajú mnohé školy na Slovensku. Na to, aby boli školy vo väčšej miere schopné pracovať s deťmi na individuálnej báze, je potrebné zamestnať viac pomocných pedagógov.

„No ja cítim hlavne od štátu, že keď chce robiť inkluzívne vzdelávanie, tak tam sa vôbec nepočíta, že aj nejakého špeciálneho pedagóga zamestnám. Alebo že

zamestnám nejakého asistenta, alebo nejakého školského psychológa. Podpora (hlavne finančná) chýba.“

(Riaditeľka školy)

Zároveň prítomnosť asistentov učiteľa je zväčša limitovaná na čas oficiálnej výučby a škola nemá personálne ani finančné kapacity, aby deťom zabezpečila asistenta v poobednej družine, či ako vyplávalo na povrch aj počas fokusovej skupiny s rodičmi, počas školských záujmových krúžkov. V dôsledku tohto sú deti so špeciálnymi potrebami často vylúčené z mimoškolských aktivít.

Záver – kde je vôľa, tam je cesta

Priateľská škola svojím citlivým a individuálnym prístupom k deťom vytvára mimoriadne vzdelávacie prostredie pre všetkých svojich žiakov. Vedenie školy, učiteľia, ako aj pomocní pedagogickí pracovníci sú odhodlaní výučbu prispôsobiť najlepšiemu záujmu svojich žiakov a nad rámec učebnej látky im pomôcť osvojiť si základné sociálne zručnosti a poskytnúť im podporu a pozitívne sociálne vzory.

Proaktívny prístup k prekonávaniu prekážok akéhokoľvek druhu, efektívna komunikácia medzi vedením školy a učiteľmi, presah aktivít školy smerom ku komunite a predovšetkým inkluzívny prístup k práci so žiakmi a ich podpora, to všetko sú príklady dobrej praxe, ktoré môžu byť inšpiratívne aj pre ďalšie základné školy na Slovensku. Viac než čokoľvek iné, je tak prípad Priateľskej školy príkladom toho, že keď je na strane vedenia školy snaha o zavádzanie inovatívnych učebných metód a inkluzívny prístup vo vzdelávaní, cestu k naplneniu tohto ideálu je vždy možné nájsť.

Prípadová štúdia č. 2

Prívetivá škola v Smoleniciach



Na prvý pohľad obyčajná škola

Základná škola v Smoleniciach je na prvý pohľad úplne klasickou vidieckou školou. Nachádza sa v menšej dedine s 3 370 obyvateľmi a je situovaná na západnom Slovensku približne 80 km od Bratislavy. Nepatrí medzi najmenšie ani najväčšie na Slovensku, svojím výzorom a počtom žiakov sa prakticky od ostatných slovenských škôl nelíši. Jej špecifiká sa ukazujú až neskôr, po vstupe do školy a po hlbšom pohľade do toho, akých žiakov škola vzdeláva a ako sa snaží vyjsť v ústrety tým deťom, ktoré by nemohli byť vzdelávané na iných bežných základných školách.

Základná škola má momentálne 237 žiakov, z ktorých je až 32 individuálne začlenených. Týmto sa stáva škola unikátnou oproti ostatným školám na Slovensku, pretože pomerne

úspešne vzdeláva žiakov, ktorí by inak museli navštevovať špeciálne školy pre deti s mentálnym alebo fyzickým postihnutím.

Škola doposiaľ vzdelávala deti s rôznymi zdravotnými znevýhodneniami - telesným postihnutím, ľahkým mentálnym postihnutím, autizmom, Aspergerovým syndrómom, deti s poruchami zraku, sluchu, dieťa s Downovým syndrómom, rakovinou a podobne. Týmto je škola špecifickou, pretože obvykle bývajú v bežných základných školách začlenené len deti s ľahkým mentálnym postihnutím a aj ich integrácia je zvyčajne len formálna. Začlenení žiaci úspešne ukončujú odborné aj stredné odborné školy a sú zamestnaní alebo študujú na vysokých školách (ak im to ich zdravotné znevýhodnenie dovoľuje).

Rozmanitosť v škole je veľká, pretože ju navštevujú aj žiaci odlišných národností, deti cudzincov (ktoré po nástupe do školy neovládali dostatočne vyučovací jazyk) a deti z chudobných rodín. To kladie na školu veľké výzvy, ktorým sa snaží čeliť a robí to pomerne úspešne. To, aké metódy používa a ako sa jej darí, budeme popisovať v tejto prípadovej štúdií.

Všetky deti sú zapájané do školských aj mimoškolských aktivít - záujmových krúžkov, vystúpení, exkurzií, výletov a športových podujatí.

Napriek veľkým výzvam, ktorým škola čelí, majú žiaci pomerne dobré študijné výsledky. V školskom roku 2013/2014 viac ako polovica žiakov (54 %) prospela s vyznamenaním a viac ako 22 % prospelo veľmi dobre. Aj v celonárodných testovaniach sa žiaci školy umiestnili lepšie, ako je celoslovenský priemer. Riaditeľka vidí ako problematické práve celoslovenské testovanie žiakov, ktoré je postavené na absolútnych výsledkoch žiakov a nezohľadňuje rôzne špecifické potreby detí. Ak škola vzdeláva deti s rôznymi telesnými alebo mentálnymi postihmi, nikdy nemôže v rebríčkoch úspešnosti „škórovať“ tak vysoko ako školy, ktoré sa zameriavajú len na najlepších žiakov. Preto sa ani nezameriavajú na najlepšie výsledky, ale snažia sa, aby každé dieťa uspelo čo najviac v rámci svojich aktuálnych možností a posúvalo sa dopredu. To je jedným z indikátorov inkluzívneho prístupu a zároveň jeden z dôvodov, prečo sme školu zaradili do nášho výskumu.

„... ostatné školy majú možno šikovnejšie deti, lebo neintegrujú proste... a ja by som chcela kričať všade, že my sme dobrá inkluzívna škola a kadečo... ale ešte veľa nám do toho chýba a tu to nikoho nezaujíma. Tu v Smoleniciach sa to berie ako samozrejmosť.“

(Riaditeľka školy)

Škola v Smoleniciach veľmi dbá o to, aby sa v nej žiaci cítili dobre. Stala sa „školou priateľskou k deťom“, čo je ocenenie, ktoré udeľuje medzinárodná organizácia UNICEF pre školy, ktoré vytvárajú také prostredie, kde sa každé dieťa cíti bezpečne, dobre, sebaisto a do ktorého chodí s radosťou. Práva dieťaťa sú v centre záujmu. Škola priateľská k deťom nielen učí o právach dieťaťa, ale ich aj žije. Nastavuje rámec fungovania vzťahov medzi pedagógmi, deťmi, rodičmi. Tieto témy sú obsiahnuté v siedmich krokoch - kritériách, ktoré je potrebné splniť na získanie titulu Škola priateľská k deťom.

V napĺňaní všetkých inkluzívnych cieľov škole pomáhajú aj rôzni odborní a podporní zamestnanci. Už 11 rokov škola zamestnáva asistentov učiteľa, ktorí pomáhajú žiakom buď individuálne, alebo sú pomocnou rukou pre učiteľov. V škole pôsobí aj špeciálna pedagogička,

ktorá je hýbateľkou všetkých aktivít, a bez ktorej (podľa vyjadrení všetkých respondentov výskumu), by začlenenie takto rozmanitých žiakov nikdy nebolo možné. Zároveň v škole pôsobí aj školská psychologička. V spolupráci s ostatnými podpornými zamestnancami tvoria tím, ktorý umožňuje deťom naplňovať ich vzdelávacie a aj osobné potreby tak, aby sa mohli cítiť začlenené.

Celkovo v škole pôsobí 39 učiteľov vrátane vedenia školy a vychovávateľiek. Tak ako vo väčšine slovenských škôl, aj v Smoleniciach prevažujú v učiteľskom zbore ženy, sú tu len štyria učitelia - muži.

Pokojná atmosféra v škole

Kým v iných školách na Slovensku často počuť krik učiteľov a detí počas hodín aj prestávok, v tejto škole panuje celkom zvláštny pokoj. Učitelia s deťmi hovoria pokojne, na chodbách cítiť vzájomný rešpekt a pochopenie. Pozorovanie diania v škole ukázalo, že deťom so zdravotným postihnutím pomáhajú ostatné deti prekonať fyzické či symbolické bariéry, ktorým v škole čelia.

Ďalšou nezvyčajnou charakteristikou školy je to, že nie je počas dňa zamknutá. V iných školách sú často nápisy „*Prosíme rodičov, aby nevstupovali do budovy školy*“, tu nič také nenájdete. Samozrejme, vyvoláva to otázky bezpečnosti žiakov a potrebu ochrániť ich pred nebezpečenstvom zvonka. Vedenie školy v súčasnosti pripravuje zriadenie systému čipových kariet, aby rodičia aj žiaci mohli do školy vstupovať slobodne, ale aby zároveň škola bola zabezpečená.

Učitelia sa správajú ústretovo aj k návštevníkom školy. Často sa pri nás výskumníčkach pristavili, predstavili sa a rozprávali o bežnom chode školy, ako aj o deťoch. Aj rodičia počas fokus skupiny potvrdili lepšiu atmosféru v škole oproti iným školám, ktoré poznajú:

„... pedagógovia sú komunikatívni, ústretoví, počúvajú vás, snažia sa vyjsť v ústrety, pristavia sa pri vás, porozprávajú. Veľmi ma prekvapilo, keď sme sem začali chodiť, že nás zdravili aj deti pred školou. Úplne cudzie nás pozdravili. V tej druhej škole som bol prekvapený, tam nám nikto neodzdravil. Tam sme mali zákaz do školy vôbec vstúpiť. Museli sme byť pred školou vonku. Tuto mi pani riaditeľka alebo zástupkyňa ponúkala zložiť sa do kancelárie.“

(Otec dievčatka s Downovým syndrómom, ktorý trávi s dieťaťom celý deň v škole)

Nástenky a spoločné priestory v škole patria najmä deťom. Hlas detí sa odráža v tom, že veľkú nástenku na medziposchodí tvoria informácie o právach detí, zložení žiackeho parlamentu a názoroch detí na rôzne oblasti. Celá škola je pomalovaná a vyzdobená prácami detí. Je zrejmé, že tie sú pre školu centrom pozornosti. A nielen deti, ktoré sú najúspešnejšie a reprezentujú školu na rôznych súťažiaciach. Už len pobytom na chodbách školy bolo vidno, koľko začlenených detí s rôznymi vzdelávacími potrebami školu navštevuje. Nikto sa nesnaží ich prítomnosť skrývať, práve naopak. Inkluzívny prístup sa prejavuje aj tým, že deti sú v škole vítané a patria do spoločnej komunity.

Pokojná atmosféra panuje aj počas vyučovacích hodín. Pozorovania ukázali, že deti sú na hodinách zvedavé, neboja sa komunikovať, nemajú počas vyučovania stres. Učitelia dobre reagujú na ich potreby. Predovšetkým u mladších detí učitelia využívajú pohyb a cvičenie aj počas hodiny, predovšetkým ak sa ukazuje, že deti sú unavené a strácajú pozornosť. Ak nerozumejú preberanému učivu, učitelia používajú rôzne názorné pomôcky, ktoré deti veľmi vítajú. Napríklad ak sa deti učili rozdeľovať slová na slabiky, učiteľka s nimi rapovala a deti počas toho tancovali. Na hodinách biológie zas učiteľ používal videoukážky, pričom deti vstupovali do komunikácie a rozprávali vlastné príbehy z výletov v prírode.

Učitelia počas rozhovorov poukazovali na to, že atmosféra v škole a aj počas vyučovania má veľký vplyv na celkovú „pohodu“ žiakov a ich vzťah ku škole:

„Atmosféra v triede je zásadná. Keď sa tak v globále pozriem na deti, tak keď majú príjemnú atmosféru, tak pre každé dieťa je to bezpečné prostredie na to, aby mohlo prijímať informácie.“

(Učiteľka 1. ročníka)

Nové vedenie, nový viator

Vedenie školy sa do veľkej miery vymenilo pred štyrmi rokmi. Dovtedy mala táto škola podľa viacerých respondentov výskumu zlú povesť. Rodičia radšej umiestňovali svoje deti do škôl v okolitých dedinách alebo mestách. Prístup k deťom aj rodičom bol autoritatívny, neexistoval partnerský prístup. Už v tom období sa škola zameriavala na integráciu detí s rôznym znevýhodnením, ale bolo to len vďaka špeciálnej pedagogičke, ktorá v škole pracovala. Veľká podpora zo strany vedenia v tom čase v škole nebola prítomná.

Momentálne je vedenie školy ostatnými učiteľmi vnímané ako ústretové a podporujúce vlastné nápady a zapojenie do rôznych aktivít či projektov. Najväčšia zmena, ktorá nastala po príchode nového vedenia, bola práve popísaná atmosféra školy. Riaditeľka si stanovila za cieľ, aby sa škola stala priateľskou ku všetkým deťom, a na tom sa stavia celkový prístup k tomu, ako sa škola bude vyvíjať. Práca v rozmanitých triedach je veľmi náročná a vyžaduje špecifickú prípravu a podporu ostatných pedagógov. Ak sú v jednej triede nadané deti spolu s deťmi s autizmom alebo telesným postihnutím, učiteľ musí prispôbovať výučbu všetkým týmto deťom a kladie to na neho zvýšené nároky. Veľkou pomocou pre učiteľov je v tomto smere špeciálna pedagogička a asistenti učiteľa, ktorí sa intenzívne zapájajú do vyučovania. Pri špecifických témach alebo ak vznikne potreba, pracuje špeciálna pedagogička a asistentky s deťmi individuálne, väčšinu vyučovania však trávajú v kolektívoch.

Vedenie školy tvorí riaditeľka, zástupkyne a vedúci predmetových komisií. Porady sa konajú pravidelne raz za mesiac. Riaditeľka považuje svojich učiteľov za mimoriadne aktívnych, preto rozhodovanie prebieha skôr tak, že vedenie školy koordinuje kapacity učiteľov, aby sa jednak naplňal vzdelávací plán na najbližšie obdobie, a aby zároveň mohli učitelia s deťmi realizovať aktivity, o ktoré majú záujem. Pravidelne prebiehajú aj klasifikačné porady (týkajúce sa výsledkov žiakov) a množstvo rozhodnutí je potrebné robiť ad hoc, ako sa vyvíja situácia v škole.

Na poradách sa priebežne prerokúva aj začleňovanie detí. Učitelia informujú vedenie o priebehu začleňovania a nastavujú sa vzdelávacie plány a podobne. V pravidelných obdobiach

učitelia referujú aj o tom, nakoľko bolo dieťa skutočne začlenené do kolektívu, riešia sa problémy, ktoré v danom období vyvstali a navrhujú sa riešenia.

„Vždy keď je štvrtročná porada, riešime tam celú triedu. Obzvlášť sa referuje o začlenených deťoch, aj o deťoch, ktoré nie sú diagnostikované, ale majú nejaké ťažkosti. Čiže sa na to upozorňuje a tým, že je tam špeciálna pedagogička aj psychologička, tak sa vždy dohodneme, kto si to dieťa zoberie do starostlivosti.“

(Špeciálna pedagogička)

Riaditeľka a zástupkyňa pravidelne navštevujú aj vyučovacie hodiny. Z rozhovorov vyplynulo, že je to pomerne formálny proces, ktorý vyžaduje slovenská legislatíva. Na Slovensku sa ešte stále vnímajú takéto návštevy viac ako kontrola učiteľov, než ako prínosná spätná väzba. Toto je oblasť, kde by bolo potrebné zmeniť celkový prístup a nastaviť procesy vzájomnej podpory medzi učiteľmi tak, aby smerovali jednak k lepším vzťahom v triede, ale aj k napredovaniu žiakov a zvyšovaniu inkluzívnosti škôl. Momentálne si učitelia poskytujú viac-menej neformálnu podporu - tí, čo učia rovnaké predmety alebo rovnaké triedy, si vzájomne pomáhajú. Škola však doposiaľ nevytvorila komplexný mechanizmus vzájomnej podpory medzi učiteľmi a ďalšími odbornými zamestnancami.

Zaostrené na učiteľov

Učitelia sú nepochybne jedným z najdôležitejších faktorov, ktoré vplyvajú na inkluzívny prístup v akejkolvek škole. To, ako sa k deťom správajú, ako k nim pristupujú a aké metódy vzdelávania používajú, má veľký vplyv na to, či budú všetky deti zapojené do vzdelávacieho procesu efektívne.

V prípade školy, akou sú Smolenice, teda školy, ktorú navštevuje pomerne veľa individuálne začlenených žiakov, to platí dvojnásobne. Ak má učiteľ/ka v triede niekoľko žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, musí prispôbiť spôsob výučby každému žiakovi individuálne.

Špeciálna pedagogička sa snaží identifikovať vzdelávacie potreby detí čo najskôr, už na prvom stupni, aby tzv. podchytila dieťa v čo možno najnižšom veku. Často sa stáva, že nastavené učebné plány sa musia prerušiť a je potrebné okamžite zareagovať na vzniknutú situáciu a venovať sa práve dieťaťu, ktoré to momentálne najviac potrebuje. Vyžaduje to veľkú flexibilitu práce a navyše aj dobrú koordináciu s ostatnými učiteľmi.

Táto učiteľka v práci s deťmi používa aj rôzne špeciálno-pedagogické metódy. Čo však ona považuje za dôležité, je motivovať a oceniť dieťa za akýkoľvek pokrok. Dôležité je, aby dieťa pociťovalo úspech a aby aj ostatní žiaci videli, že začlenené dieťa napreduje. Preto sa snaží oceňovať dieťa nielen pred ním samým, ale aj v rámci triedy, do ktorej dieťa normálne patrí. Oceňovať dieťa znamená nielen ohodnotiť objektívne vedomosti, ktoré dieťa nadobudlo, ale predovšetkým pokrok, ktorý urobilo. Tu bola špeciálna pedagogička ostatnými respondentmi vnímaná ako veľmi úspešná:

„Ona presne vie, koľko má na dieťa zatlačiť. To nevie každý učiteľ. Je to úspech, že (začlenené) dieťa dokáže písať oveľa krajšie, ale oproti normálnemu dieťaťu je

to stále katastrofa. A ako ho má ona ohodnotiť? Ved' on urobil obrovský pokrok v rámci samého seba.“

(Riaditeľka školy)

Zároveň pri vzdelávaní je dôležité pýtať sa aj na názor dieťaťa a spolu s ním vymyslieť spôsoby, ako pristupovať k učeniu:

„Veľa s nimi takto komunikujem. Pýtam sa ich na ich názor, ako sa im darí, ako oni vnímajú, čo sa im darí, čo majú nové všeobecne v živote, lebo proste život naozaj nie je len o škole. A tak sa snažím pýtať, čo majú nové.“

(Špeciálna pedagogička)

Začlenené deti majú vypracovaný individuálny vzdelávací plán. Niekedy majú zredukované učivo, niekedy len iné metódy vysvetľovania učiva. Individuálny plán sa neustále prispôbuje. Preto aby škola mohla byť inkluzívna, je potrebné aj inkluzívne nastavenie a prístup všetkých učiteľov, nielen odborných zamestnancov, ktorí sa venujú začleneným deťom.

Viacerí respondenti, najmä vedenie školy poukazovali na to, že učitelia v tejto škole sú veľmi aktívni a snažia sa prispôbovať svoj prístup potrebám detí. Nie vždy sa to darí a často to závisí od konkrétneho učiteľa a jeho/jej ochoty. V súčasnosti je obsah učiva, ktorý majú žiaci prebrať, extrémne náročný a učiteľom nezostáva dostatok času venovať sa témam podrobne a navyše riešiť v prípade potreby aj akútne vznikajúce problémy. To respondenti vyhodnotili ako jeden z najväčších mínusov slovenského vzdelávacieho systému. Ak sa aj deti začínú viac zaujímať o učivo, nie je dostatok času prebrať všetko. Pri začlenených žiakoch je to ešte o to komplikovanejšie, že pre nich je potrebné voliť iný prístup.

„... chcela som im porozprávať o trójskej vojne, o krásnej Helene, mala som pripravenú prezentáciu na interaktívnej tabuli a už keď sme sa rozprávali - nestihla som napísať poznámky. Proste zarozprávali sme sa. Deti sa pýtali, chceli vedieť, prečo veci boli tak, ako boli... No a nestihla som zopakovať učivo, napísať poznámky a keby prišla inšpekcia, tak mám zle.“

(Riaditeľka školy)

Z výskumu vyplynulo, že to sa darí predovšetkým na prvom stupni, kde jedna učiteľka učí všetky predmety a má teda vytvorený veľmi osobný a dôverný vzťah so všetkými svojimi žiakmi.

„Netvrdím, že by sa nič nedalo zlepšiť, ale učiteľky sú naučené robiť, a majú akoby takú dôveru aj v niečo neznáme a prijímajú to ako výzvu.“

(Zástupkyňa školy)

To sa ukázalo aj v rozhovore s učiteľkou prvého ročníka a počas pozorovania v druhom ročníku. Učiteľky si uvedomovali, že deti sú rôzne a musia sa prispôbovať ich potrebám. Niektoré deti vyžadujú viac pohybu ako iné, a preto je potrebné strieďať aktivity, aby to vyhovovalo všetkým. Ako úspešná sa ukazuje aj skupinová práca. Deti si v nej vytvárajú partnerské vzťahy a učia sa navzájom sa počúvať a rešpektovať.

„Dieťa musí byť v takej rovine, aby mohlo vnímať, aby nebolo ustráchané, lebo potom sa zablokuje. A je tam veľmi veľa takýchto detí, ako máličko stačí a človek si ani neuvedomuje, čo spravil a vidím na ňom, že je zablokované.“

(Učiteľka 1. ročníka)

Aj pozorovanie na hodine potvrdilo zistenia z rozhovorov. Učiteľka druhého ročníka do veľkej miery reflektovala potreby detí a prispôbovala im vyučovanie. Deti pracujúc v skupinách sa intenzívne zapájali a s nadšením reagovali. Zaujímavé bolo aj sledovať spôsob zapájania individuálne integrovaného dievčatka s mentálnym postihnutím. Určitú časť hodiny Zuzka⁴⁹ sedela v samostatnej lavici a mala vlastné aktivity na základe individuálneho plánu. Tie však boli nastavené tak, aby sa v konečnom dôsledku napojili na prácu ostatných detí.

„Zuzka nám zatiaľ pripraví slová, s ktorými budeme pracovať.“

(Učiteľka 2. ročníka)

Keď Zuzka dokončila svoju prácu, sadla si do skupiny k ostatným deťom a ďalšia časť vyučovania prebiehala spoločne s ostatnými. Bolo vidieť, že učiteľka má hodinu a jej cieľ dobre pripravené a že zapája všetky deti. To, čo sa deti naučili na hodine prírodovedy, používala učiteľka aj na nasledujúcej hodine slovenčiny, čím si zároveň opakovali naučené. Deti sa často pohybovali po triede, celý priestor bol maximálne využitý na rôzne aktivity. Z pozorovania bolo zrejmé, že deti učenie baví a nemajú stres.

Aj rodičia na fokusovej skupine potvrdili, že prístup učiteľov k individuálne začleneným deťom je priateľský a otvorený. V prípade dievčatka s Downovým syndrómom učiteľka matematiky konzultovala s rodičmi metódy vzdelávania začlenených žiakov:

„Mňa napríklad prekvapila pani zástupkyňa. Pani zástupkyňa učí Majku⁵⁰ matematiku. A ako sme prichádzali vlastne zo začiatku sem, ten prvý ôsmy ročník, keď začala chodiť, tak sa nás pýtala, ako sme ju učili. Ju to zaujímalo z odborného hľadiska, lebo má také deti, čo asi budú potrebovať pridať v matematike a nevie im to nejako vysvetliť. Zase ona nám vysvetľovala, aké používa metódy. Tak som jej doniesol také pomôcky, čo som mal vyrobené.“

(Otec začlenej žiačky)

Napriek spomínaným pozitívam ešte stále existujú viaceré oblasti, kde prístup učiteľov nie je veľmi inkluzívny. Predovšetkým na druhom stupni je podľa viacerých respondentov dosť učiteľov, ktorí ešte stále používajú metódy, ktoré v súčasnosti už nereflektujú vzdelávacie potreby detí. Riaditeľka sa vyjadrila, že by škola potrebovala odbornú podporu zvonka - niekoho, kto by im vyhodnotil metódy a formy vzdelávania u všetkých učiteľov.

Zaostrené na žiakov

Identifikácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prebieha rôznym spôsobom. Niektoré deti prichádzajú diagnostikované už z materskej školy alebo ich potreby

49 Meno dievčatka bolo z dôvodu zachovania anonymity zmenené

50 Meno dievčatka bolo z dôvodu zachovania anonymity zmenené

majú rodičia zmapované poradňami už pred nástupom do školy. V iných prípadoch tieto potreby začínajú identifikovať učitelia v nízkych ročníkoch základnej školy.

„Tak poväčšine je to už v prvom alebo druhom ročníku, kedy učiteľ zbadá, že dieťa napriek tomu, čo on robí (že pracuje individuálne s dieťaťom) nenapreduje, nedosahuje nijaký pokrok alebo sa tam objavujú nejaké jasné príznaky poruchy.“
(Špeciálna pedagogička)

Tým, že sa škola stala známou svojou ochotou prijímať do bežnej školy aj deti, ktoré by za iných okolností navštevovali špeciálnu školu, obracajú sa na riaditeľku alebo špeciálnu pedagogičku rodičia, ktorí by dieťa chceli do školy zaradiť. Vyjadrovanie vlastného názoru považovala špeciálna pedagogička za najväčší úspech a zároveň silnú stránku individuálne začlenených detí.

„Začlenené... určite som hrdá na to, že tiež vedia vyjadrovať svoj názor, že vedia sa už samé ozvať, samé pripomenúť veci, samé neboja sa aj učiteľovi vlastne povedať, že toto a toto vidia inak, alebo toto a toto vlastne sme sa dohodli...“
(Špeciálna pedagogička)

Ak je deťom prejavovaná dôvera, dokážu dosiahnuť veľké úspechy - aj také, ktoré by od nich pred tým nikto neočakával. Pri začlenených deťoch na smolenickej škole to platí niekoľkonásobne. Deti s komunikačnými bariérami vďaka tejto dôvere dokázali riešiť svoju situáciu tým, že sa ozvali a komunicovali. Chlapec s aspergerovým syndrómom vďaka vlastnej húževnatosti a dôvere napísal výsledné testy (tzv. Monitor) lepšie, ako zdravé deti. Dievčatko s downovým syndrómom reprezentuje školu v plávaní.

Škola kladie čoraz väčší dôraz aj na samotný hlas detí. Ako sme spomínali, práve týmto sa odlišuje súčasné vedenie školy od toho predchádzajúceho. Kultúra komunikácie s rodičmi aj s deťmi sa výrazne zmenila, a cítiť to aj na dôvere detí a rodičov voči učiteľom.

Metódy, ktoré učitelia (v našom výskume) používajú, do veľkej miery reflektujú potreby rôznych detí bez ohľadu na to, či sú začlenené, alebo nie. Na matematike učiteľka pripravuje pracovné listy pre rôzne skupiny detí tak, aby odrážali ich momentálne schopnosti.

Nie všetci učitelia sa však zameriavajú na začlenené deti alebo vnímajú pozitívne aspekty rozmanitosti detí. Jeden z respondentov poukázal na to, že silnou stránkou školy je to, že sa tam dajú nájsť výnimočne chytré deti a na tie sa on predovšetkým sústreďuje.

„... ak mám tam napr. žiaka, ktorý sa nepotrebuje učiť. On to pochopí na hodine. On aj povie: ‚Ja sa učím na hodine‘. Tak keď som sa rozprával s mamou, tak som povedal, že on má na viac a že ho budem aj viesť, tak teraz sme boli spolu na olympiáde - geografickej zasa. Tam som povedal matke aj jemu. Teda jemu som to dal príkazom: Jožko⁵¹, ty sa tu nudíš - on že je aj o rok, mal byť starší o rok - tak v poriadku, ty sa tu nudíš, tieto veci, ale tie dvojky by si niektoré nemusel mať, lebo to je naozaj len lenivosť.“

(Učiteľ, 2. stupeň)

51 Meno chlapca bolo z dôvodu zachovania anonymity zmenené

Najinkluzívnejší prístup však prejavila učiteľka prvého ročníka, ktorá počas rozhovoru neustále poukazovala na to, že škola pristupuje a mala by pristupovať ku každému dieťaťu individuálne. Tým, že ide o dedinskú školu, učitelia vedia o každom dieťati dosť veľa vrátane toho, kedy má dieťa určité problémy. Zároveň, dokážu nájsť na každom dieťati niečo pozitívne:

„Deti sú dobré vo všetkom. len treba nájsť tú správnu stránku, lebo každé v niečom vyniká. Teraz je to tak, že deti majú široký rozhľad. S každým sa môžete rozprávať na nejakú tému. Vie sa chytiť.“

(Učiteľka, 1. ročník)

Vzt'ahy medzi učiteľmi a žiakmi

Prístup učiteľov k deťom má vplyv na vzájomné vzťahy a celkovú atmosféru v škole. Učitelia by podľa viacerých respondentov vo výskume mali byť predovšetkým vzorom pre žiakov. Deti sa už od malička učia predovšetkým napodobňovaním, a je ťažké očakávať dodržiavanie pravidiel vtedy, ak to nevidno u samotných učiteľov.

V prípade začlenených detí to má ešte výraznejší vplyv predovšetkým na modelovanie vzorcov správania v širšej spoločnosti. Najmä preto je dôležitá integrácia týchto detí do bežných základných škôl, kde sa stretávajú s veľmi rozmanitými učiteľmi a zároveň aj s rozmanitými žiakmi a učia sa tak vytvárať si k nim vzťah.

Špeciálna pedagogička vyjadrila veľmi zaujímavý názor v súvislosti s tým, aké dôležité je správanie učiteľov voči žiakom ako rolový model pre začlenené deti:

„A toto vidím aj vo vzťahu k začleneným deťom, že veľakrát nevedia, ako sa majú správať a či majú ostatným deťom len ustupovať a všetko im len odobriť... a potom keď vidia nás, že im dávame isté limity, že sa nebojíme otvorenej komunikácie, že im dáme priestor, aby sa vyjadrili, tak potom toto sú také zručnosti, ktoré napodobňujú.“

(Špeciálna pedagogička)

Celkovo učitelia vnímajú samých seba vo vzťahu k žiakom ako síce veľmi prísnych, ale rešpektujúcich a počúvajúcich. Majú voči žiakom pomerne vysoké požiadavky a dbajú na dodržiavanie stanovených pravidiel.

Pri vzťahu učiteľov k žiakom je dôležité aj to, aby sa žiaci necítili zaškatuľkovaní ako „neschopní, vyrušujúci, trublumakers“ alebo naopak, ako „vždy pripravení, dobrí žiaci a podobne“. Tomu sa dá zabrániť tým, že si učitelia všímajú aktuálne výkony alebo správanie žiakov a hodnotia toto konanie a nie ich osobnosť:

„Je dôležité prejavíť taký rešpekt dieťaťu, aj keď je práve drzé alebo zlé... Ty sa teraz síce nesprávaš ku mne slušne, ale môj postoj je to a to. Teraz musím vyvodiť dôsledky z tvojho konania. A veľakrát vidím, že sú na to zvyknuté, lebo ich to zabrzdí.“

(Špeciálna pedagogička)

Aj ďalší učitelia vnímali samých seba ako veľmi náročných voči deťom. Svoju náročnosť však vysvetľujú snahou identifikovať potenciál detí a dbať na to, aby bol v čo možno najväčšej miere využitý. Cítia, že majú voči deťom *autoritu*, ktorú deti aj rešpektujú („*vy si tu viete urobiť poriadok*“ - zástupkyňa školy).

Dbanie o prísne dodržiavanie pravidiel však podľa pozorovania v škole vedie k dobrej atmosfére, ktorú sme videli na chodbách aj počas vyučovania. Učitelia dokázali reagovať bez kriku a na deťoch bolo vidno, že nemali strach.

Deti počas neformálnych rozhovorov vnímali rôznych učiteľov rôzne. Keď v rámci nášho výskumu kreslili, čo sa im v škole páči a čo nie, v záverečnej diskusii spomínali učiteľov, ktorí sú príliš prísni a nedá sa s nimi dobre vychádzať.

Otec začleneného dievčatka však prístup učiteľov voči svojej dcére s Downovým syndrómom popísal pomerne jednoznačne:

„Myslím, že učitelia sú príjemní. Veľmi... išli sme okolo školy, kde chodila predtým a Simonka hovorí: ‚Tatino, tu neodbočuj.‘ A keď sa manželka opýtala prečo, tak odpovedala, že sú tam zlí učitelia. Toto povedala po dvoch rokoch, čo tam už nechodí.“

(Otec začlenenej žiačky)

Vzt'ahy školy, rodičov a komunity

Hlas rodičov v škole sa výrazne zmenil po tom, čo sa zmenilo vedenie školy pred niekoľkými rokmi. Rodičia sa čoraz viac ozývajú, majú možnosť oveľa viac komunikovať s učiteľmi, a tí sa aj obracajú na rodičov, keď je potrebné niečo riešiť so žiakmi. Podľa slov riaditeľky bolo potrebné úplne zmeniť kultúru komunikácie s rodičmi. Predtým existovalo veľa intríg, veci riešili rodičia s učiteľmi na chodbách alebo počas vyučovania.

„Takže toto mi vlastne trvalo doteraz. Keď príde rodič, nedávam si ho cez vyučovanie, ani ráno, ale poobede. Stretneme sa v kancelárii a riešime veci. Nepreberať žiakov na chodbách. Toto bolo asi také najhoršie pre mňa, čo tu bolo. Kým sa vôbec nastavili, že je nejaká kultúra v škole.“

(Riaditeľka školy)

Neformálne vzťahy sú postavené na tom, že škola sídli v pomerne malej dedine, kde sa mnohí poznajú. Rodičia vedú v škole krúžky záujmovej činnosti, sami vymýšľajú rôzne aktivity, do ktorých by sa mohli žiaci aj učitelia zapájať, niektorí sa zapájajú aj do projektov, ktoré škola realizuje.

„Áno, tuto ihrisko postavili, ten materský klub založili, viem, že proste chodia aj na rôzne aktivity, chodia aj fotiť, aj tak sú... ja nie som na mnohých tých aktivitách prítomná tým, že teraz tu už ani nebývame v Smoleniciach, že aj už teda tu nemám deti. Ale keď som mala tu deti, tak som videla, aj ja som bola jeden z takých iniciátorov, že som pozývala rodičov, pýtala som sa, či nechcú pomôcť. A zas keď aj ja viem, tak aj ja vlastne tých rodičov iniciujem, pýtam sa.“

(Zástupkyňa školy)

Rodičia navštevujú aj otvorené hodiny, predovšetkým na prvom stupni sa zapájajú do vyučovania pomerne často, lebo sú v intenzívnejšom vzťahu s učiteľkou a deti sú ešte malé, vzťahy emocionálnejšie.

Tak ako sú v škole rôzni učitelia, sú rôzni aj rodičia. Niektorí si vedia vytvoriť navzájom partnerský vzťah a komunikujú tak, aby to bolo v prospech dieťaťa. Iní zas vidia školu ako nepriateľa a vstupujú do vzájomnej interakcie vždy konfliktne. Špeciálna pedagogička to zhodnotila tak, že ide o rodičov, ktorí majú potrebu na úkor ostatných určovať, ako škola bude fungovať.

„Pokiaľ my nebudeme s tým rodičom hovoriť, my ho nikdy nedokážeme pochopiť, my nikdy nepochopíme to dieťa, lebo rodičovi sa niečo môže javiť úplne inak ako nám. My sa musíme spoznávať a rozprávať sa.“

(Zástupkyňa školy)

Pre vzájomný partnerský vzťah rodiny a školy je dôležité, aby v konflikte nešlo o „vítěza“. Pre dieťa je vždy najdôležitejšie, aby sa našlo spoločné riešenie problému.

Rodičia na fokus skupine vnímali vzťahy s učiteľmi ako dobré. Ak majú rodičia nejaké požiadavky, sú ochotní vyjsť v ústrety a komunikovať o všetkom, čo sa týka detí. Považujú ich za zodpovedných voči deťom a tolerantných. Ak učiteľka vidí, že dieťa začína stagnovať, zavolá si rodiča a nekonfliktným spôsobom sa snažia prísť spoločne na príčinu problému a nájsť spoločné riešenia.

Rodičia a učitelia nie sú jedinými aktérmi, ktorí vplývajú na fungovanie školy. Tým, že táto škola je zapojená do množstva rôznych projektov, spolupracujú aj s rôznymi organizáciami z okolia. Pomerne intenzívna spolupráca je nadviazaná aj s obcou. Takéto aktivity sú veľmi pozitívne vnímané učiteľmi, niektorými rodičmi, ale predovšetkým samotnými deťmi. Každoročne sa koná žiacka konferencia, kde deti prezentujú rôzne príspevky. Dôležité je, že do tejto konferencie sú zapojené aj začlenené deti. Pre nich má špeciálny význam, ak majú možnosť prezentovať svoje úspechy spoločne s ostatnými deťmi.

Rodičom na fokusovej skupine však chýbalo ešte viac komunitných aktivít.

Nie všetci rodičia sú však natoľko aktívni, aby sa do podobných akcií zapájali. To si uvedomovali aj rodičia, ktorí sa zúčastnili na fokusovej skupine. Avšak stále chýba lepšia platforma na vzájomnú komunikáciu medzi deťmi, učiteľmi a rodičmi o veciach, ktoré by sa v škole mohli zlepšiť.

Čo funguje a čo ešte chýba

Nedá sa jednoznačne povedať, že škola v Smoleniciach naplňa všetky prvky inkluzívneho vzdelávania. Avšak rozhovory s učiteľmi, vedením aj rodičmi poukázali na to, že rozhodne je na správnej ceste. Dôležitým impulzom bolo rozhodnutie školy byť priateľskou k deťom a začleňovať aj tie, ktoré by za iných okolností boli vzdelávané v špeciálnych školách. Rozmanitosť žiakov v škole umožňuje vytvárať atmosféru spoločnej komunity a čoraz väčšie zapájanie ďalších aktérov.

Množstvo projektov, do ktorých sa škola zapája, je ďalším z indikátorov progresu a snahy meniť veci k lepšiemu. Aj začlenené deti, deti s rôznymi poruchami učenia alebo so zdravotným znevýhodnením majú možnosť prezentovať sa ako súčasť komunity školy. Tieto deti sú naplno zapojené do všetkých aktivít a pozorovanie v škole ukázalo, že vzťahy medzi bežnými a začlenenými žiakmi sú veľmi dobré. Deti si navzájom pomáhajú a snažia sa ostatným spolužiakom vyjsť v ústrety. K dobrým vzťahom v škole prispievajú aj tzv. projektové dni, kde sa stretnúť všetci žiaci a učitelia a vytvoria si tak spoločný priestor na vzájomné spoznávanie sa a vytváranie väzieb. Deti napríklad počas jedného školského roka písali spoločný školský román.

Rodičia ako dobrý aspekt školy vnímali aj webstránku, ktorou sa škola prezentuje. Rodičia tam nájdú všetky informácie o fungovaní školy, môžu prostredníctvom nej komunikovať s učiteľmi, je pravidelne aktualizovaná. Na stránke sa dajú nájsť aj rôzne cvičenia, testy, aktivity, ktoré môžu rodičia doma robiť s deťmi.

Respondenti však identifikovali aj viacero oblastí, ktoré by ešte bolo potrebné zmeniť a zlepšovať. Podľa špeciálnej pedagogičky občas chýba dôslednosť v aktivitách. Ak dôjdu učitelia spolu s rodičmi k istým dohodám alebo návrhom na zlepšenie, nie vždy sa to dotiahne do konca. Množstvo byrokratickej záťaže kladenej na učiteľov a tém, ktoré majú prebrať, by sa malo eliminovať v prospech času venovanému deťom, mediácii konfliktov, budovania vzťahov či diskusiám.

Riaditeľka sa pokúsila získať finančné prostriedky na realizáciu projektu „Rešpektovať a byť rešpektovaný“, ktorý mal byť zameraný na vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, rodičmi, deťmi navzájom a podobne. Avšak vzhľadom na požiadavky ministerstva (ktoré vyžaduje oveľa väčšiu cieľovú skupinu pri realizácii projektov, čo sa vzhľadom na nižší počet žiakov nedalo uskutočniť), projekt škola nakoniec nezískala.

Celkovo je možné konštatovať, že vďaka osobnostnému nastaveniu niektorých učiteľov a vedenia školy sa táto škola dá naozaj nazvať „Vítajúcou školou“. Ide o úplne bežnú vidiecku školu, ktorá len vďaka svojim aktivitám a veľkej ochote zamestnancov získava žiakov, ktorých ostatné školy nechcú.

Škole však chýba ocenenie a podpora zriaďovateľa (obce), štátu (ministerstva) a niekedy aj rodičov. Dostatočná podpora by umožnila škole sa ešte viac rozvíjať a motivovala by učiteľov zapájať sa do ďalších aktivít a mať radosť zo svojej práce.

Prípadová štúdia č. 3

Škola pod hradom v Krásnohorskom Podhradí



Základné informácie o obci a škole

Základná škola na Pokrokovej ulici v Krásnohorskom Podhradí je jednou z dvoch miestnych škôl. Nachádza sa pod zámkom zo 14. storočia, na ktorý je výhľad priamo zo školských tried. Škola je umiestnená v piatich pavilónoch a navštevuje ju celkovo 242 žiakov, z ktorých sú takmer všetci bilingválni (rómmčina a slovenčina), alebo trilingválni (rómmčina, slovenčina, maďarčina). Základná škola na Pokrokovej ulici je jedinou základnou školou, v ktorej je vyučovacím jazykom slovenčina, zatiaľ čo v druhej škole v obci je vyučovacím jazykom maďarčina.

Škola vždy bola tradičnou miestnou vzdelávacou inštitúciou, ktorá prijímala všetky deti z obce Krásna Hôrka, ktorej populáciu v súčasnosti tvorí 40 % obyvateľov slovenskej a 60 % obyvateľov rómskej národnosti (z týchto asi ¼ žijú v miestnej osade). Väčšina detí z majoritnej národnosti však denne dochádza do neďalekej Rožňavy (vzdalenej menej ako 10 km) práve pre skutočnosť, že si rodičia môžu vybrať školu, ktorú bude ich dieťa navštevovať. Z tohto dôvodu, hoci v minulosti školu navštevovali žiaci pochádzajúci z rozličného jazykového a et-

nického prostredia, je v súčasnosti drvivá väčšina žiakov školy rómskeho pôvodu. Okrem toho je ďalším dôvodom masívny odchod žiakov z majority (tzv. *white flight* fenomén).

„Asi pred 15 rokmi sme dostali ako prvá škola v regióne podporu – projekt Nevidíme všetko čierne-biele z Nadácie otvorenej spoločnosti, to bolo zamerané aj na inklúziu. Ja som bol aj s kolegyňou z Bratislavy v Sofii, tam bol veľký kongres mladých ľudí z rôznych krajín východnej Európy, ja som bol jediný zo Slovenska. Vtedy sme mali pomer 60 ku 40, vtedy sa dalo hovoriť o inklúzii. Snažili sme sa, nemali sme tu triedy rómske-nerómske. (...) Máme radosti aj starosti a nikdy sme neboli dokonalí a ani nebudeme, ale učitelia by si zaslúžili pozornosť od štátu, od ministerstva, aby videli, v akých podmienkach makajú tí ľudia.“

(Riaditeľ školy)

Vzťahy medzi Rómami a Nerómami a škola

Vzťahy v obci Krásnohorské Podhradie narušila v roku 2012 udalosť, počas ktorej veľká časť zámku Krásna Hôrka vyhorela. Z požiaru usvedčili dvoch rómskych chlapcov, ktorí sa hrali s ohňom v suchej tráve. Požiar zámku sa odvtedy zobrazuje ako národná tragédia a je spojená so silnými protirómskymi konotáciami. Eskaláciu nenávisti voči miestnym Rómom (a Rómom všeobecne) ešte posilnila prítomnosť extrémne pravicovej strany Ľudová strana Naše Slovensko na čele s Marianom Kotlebom (ktorý je v súčasnosti predsedom Banskobystrického samosprávneho kraja). Strana v obci každoročne organizuje demonštráciu ako pripomienku tejto udalosti. Posledná demonštrácia z roku 2015 mala však len malú účasť, čo pramenilo aj zo straty záujmu obyvateľov Krásnej Hôrky.

Zatiaľ čo požiar zámku narušil vzťahy v obci, vedenie školy zareagovalo veľmi dobre svojou snahou chrániť žiakov školy pred nenávisťou a dištancovalo sa od protirómskych nálad namierených voči ich žiakom.

„Napriek tomu hradu, čo vidíte vypálený, Kotlebovi, napriek všetkým týmto záležitostiam, ja si myslím, že spolupráca v minulosti tu nebola zlá. Určite sa to zhorením strechy hradu natrieštilo, skazili sa tu vzťahy, (...) my tu musíme byť stále spolu a musíme hľadať, ako riešiť každodenné problémy, nielen tie väčšie, ale aj tie detailnejšie. A deti by si to nemali odniesť, určite, ani za svojich rodičov, ani za politiku, ktorá sa tu živí a realizuje, pretože ak sa niekde vyššie, na štátnej úrovni tieto problémy zanedbávajú a dlhodobo sa neriešia, alebo sa neriešia tak, ako by sa mali, nie je tam efekt. A deti si to potom odnesú, žiaľbohu, tak či onak.“

(Riaditeľ školy)

Škola navyše zorganizovala podujatie, ktoré v sebe nieslo silné symbolické poslanstvo – žiaci a učitelia sa snažili vytvoriť „živú reťaz“ od školy k hradu a vyslať tak dobrú energiu k renoácii zámku:

„Keď sa spálil hrad, spravili sme živú reťaz zo žiakov, poslali sme energiu odtiaľ až po hrad. To si viete predstaviť, živú reťaz z našich žiakov sme pospájali od školy až po bránu hradu, nie všetko sa podarilo podľa predstáv, chceme to potom

zopakovať, keď sa obnoví hrad, že znovu dodáme energiu, také memento, aby sa to neopakovalo.“

(Riaditeľ školy)

Organizácia vyučovania

Školské vyučovanie sa uskutočňuje v piatich pavilónoch (vrátane vnútorných a vonkajších športových zariadení), v triedach od 0. po 9. ročník. Škola má aj jednu špeciálnu triedu asi pre 16 žiakov s rôznym postihnutím. Asi 15 žiakov s postihnutím (s psychosociálnym postihnutím alebo čiastočnou nedoslýchavosťou) je integrovaných do bežných tried. V triedach pracujú štyria asistenti učiteľa (dvaja sú financovaní prostredníctvom štátnych dotácií), dvaja z nich pôsobia v nultom ročníku.

Dve triedy nultého ročníka sú určené pre deti, ktorým sa ešte neodporúča nastúpiť do prvej triedy. V nich sa začína vzdelávací proces predovšetkým pre nedostatok predškolskej výchovy. Okrem toho je v obci nedostatok miest v materskej škole, čo je aj systémovým problémom celej krajiny.

Niektoré deti sa musia naučiť slovenčinu ako svoj druhý jazyk. Nultý ročník im má preto so slovenčinou, ktorá je v školách oficiálnym vyučovacím jazykom, pomôcť. Práve z tohto dôvodu je podľa učiteľov nultý ročník prínosný - títo žiaci sú podľa nich lepšie pripravení na vstup do prvého ročníka, a to dokonca aj v porovnaní so žiakmi, ktorí predtým navštevovali materskú školu. Napriek tejto skutočnosti však nulté ročníky bývajú kritizované ako forma segregácie rómskych detí (ktoré ako jediné navštevujú tento typ tried), ktoré následne trvá počas celej dochádzky v základnej škole. No keďže takmer všetky deti navštevujúce základnú školu v Krásnohorskom Podhradí majú rómsky pôvod, spomínaný problém oddelovania nie je v tejto škole prítomný.

Asistenti učiteľa, ktorých úlohou je pomáhať učiteľom pri vzdelávaní žiakov pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia, taktiež pomáhajú pri vzdelávaní žiakov s postihnutím integrovaných do bežných tried. Napriek tomu je potrebná väčšia pomoc pri úspešnom vzdelávaní a zaraďovaní všetkých detí s postihnutím a so špeciálnymi potrebami do bežných tried, bez nutnosti vytvárať pre ne špeciálne triedy, aj keď sa môže zdať, že oddelené vzdelávanie je pre učiteľov i žiakov výhodnejšie.

Atmosféra v škole

Základnú školu v Krásnohorskom Podhradí možno charakterizovať ako školu s priateľskou atmosférou, rozsiahlymi zelenými plochami, športovými zariadeniami a otvorenými priestranstvami (čo je skutočným prínosom škôl v menších mestách). Pocit spolupatričnosti dotvárajú veľmi priateľské vzťahy medzi učiteľmi, asistentmi a vedením školy. Všetci učiteľia, asistenti i členovia vedenia školy oceňujú vzájomné priateľské vzťahy, otvorenosť a vzájomnú podporu.

„Ono keď človek ráno príde do kolektívu, kde má aj priateľov a vie sa aj vyrozprávať, aj ho podržia, tak to je super.“

(Výchovná poradkyňa a učiteľka)

„Myslím si, že celkovo takto môžem hodnotiť, že toto je dobrá škola, by som povedala. Aj spolupráca s rodičmi, aj s asistentmi, aj s kolegami, aj s poradňou, mám dobré skúsenosti. Ani by som nemala čo zlé povedať. Akurát jedinú jednu vec, čo ma mrzí veľmi - to, že máme ešte aj také deti, ktoré prídu k nám do školy a nemajú materskú školu.“

(Špeciálna pedagogička)

Napriek všednosti školských budov a zariadení je škola, zásluhou jej vedenia alebo spolupráce so sponzormi, veľmi dobre vybavená modernými technológiami. Škola má k dispozícii laptopy, interaktívne tabule a tablety, ktoré sa, na veľkú radosť žiakov, používajú pri vysvetľovaní učiva už od najnižších ročníkov. Využívanie najnovších technológií pri vyučovaní zjavne udržiava záujem a pozornosť žiakov a zároveň pomáha učiteľom tvorivo prebúdať v žiakoch nadšenie na získavanie vedomostí.

Vedenie školy

Riaditeľ školy aktívne zohráva dôležitú úlohu pri vytváraní prijímajúcej atmosféry a kladení dôrazu na myšlienky demokracie, humanizmu a tolerance. Vzhľadom na to, že takmer všetci žiaci sú rómskeho pôvodu a pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, škola reflektuje na negatívne stereotypy prisudzované rómskym žiakom a pokúša sa pestovať v žiakoch hrdosť. Keďže všetci dospelí pracujúci v škole vnímajú problémy spojené s výchovou a so vzdelávaním znevýhodnených rómskych žiakov a hovoria o nich, učitelia a vedenie reagujú snahou o vytváranie podporujúceho prostredia a pocitu spolupatričnosti v škole. Riaditeľ školy a zástupkyňa riaditeľa rozprávajú o svojich žiakoch úprimne, s hrdosťou na ich úspechy a riadia sa myšlienkami humanizmu a nediskriminácie – ide o postoje, ktoré v slovenskom prostredí rozhodne nemožno podceňovať ani brať ako samozrejmosť. Vedenie vidí vo svojich žiakoch predovšetkým deti, no taktiež sa ich snaží chrániť pred neznášanlivosťou a negatívnymi výrokmi pre ich rómsky pôvod. Práve pre kľúčové postavenie humanistických myšlienok vo výchove a vzdelávaní znevýhodnených rómskych detí táto škola v porovnaní s inými základnými školami vyniká.

Samotní učitelia rozprávajú o prospešných a priateľských vzťahoch medzi nimi a vedením školy:

„Veľmi dobrá spolupráca medzi vedením. Jasné, že sú problémy, však vyskytnú sa, ale stále sa vieme dohodnúť. Odo mňa, ako špeciálneho pedagóga, si stále dá poradiť (pozn. riaditeľ) učiteľské veci, lebo nemôže byť vo všetkom odborník. Musím povedať, že keď niečo je, tak to riešime. Aj s pani zástupkyňou.“

(Špeciálna pedagogička)

„Riaditeľ je šikovný a všetko zabezpečuje cez projekty – máme interaktívne tabule, takmer každý má notebook, naozaj sa snaží, aby sme všetko mali.“

(Výchovná poradkyňa a učiteľka)

Zamerané na učiteľov

Dovedna v škole pracuje 21 učiteľov a štyria asistenti učiteľa. Riaditeľ oceňuje ich úsilie pri výchove a vzdelávaní – niektorí učitelia sú v škole zamestnaní vyše 15 rokov, čiže sú priamymi svedkami zmien v zložení svojich žiakov. Asistenti učiteľa sú veľmi cenení a nesmierne potrební pre efektívne vzdelávanie detí pochádzajúcich zo znevýhodnených komunít. Vedenie školy okrem toho vidí nedostatok podpory a ocenenia učiteľov zo strany štátu:

„To je to smutné, že títo učitelia nie sú ohodnotení tak, ako by mali byť. (...) Ideálne by bolo, keby som mal 6 - 7 asistentov, ale nemám ich toľkých, aj keď ich mám dosť, ale nie je ich dosť na to, aby boli v triedach a pomáhali učiteľom. (...) Pozrite sa na fínsky model, tam majú 2 - 3 asistentov v jednej triede, a 10 - 15 takýchto žiakov, a tam integrujú priamo, tam ani nemusia mať špeciálne triedy, tam majú rozdelené úlohy.“

(Riaditeľ školy)

Úloha asistentov učiteľa je preto kľúčová a veľmi potrebná. Nanešťastie však kraj neschválil ďalšie financovanie dvoch asistentov na ďalší rok. Keď vezmeme do úvahy, že sú tu i žiaci, pre ktorých by asistenti učiteľa či osobní asistenti boli nielen značne prínosní, ale by ich aj ochránili pred segregáciou na základe ich postihnutia, tak má nedostatok prostriedkov na asistentov zo strany štátu či dokonca krátenie ich počtu veľmi negatívny dosah na úspešnú inklúziu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Okrem učiteľov a asistentov učiteľa škola zamestnáva aj špeciálneho pedagóga, ktorý vyučuje žiakov s postihnutím v „špeciálnej“ triede, štyroch vychovávateľov pre školský klub pre žiakov od 0. do 4. ročníka a výchovnú poradkyňu (ktorá je aj učiteľkou).

Špeciálny pedagóg dohliada na výchovu a vzdelávanie detí s postihnutím v špeciálnej triede, ako aj na tie, ktoré sú integrované do bežnej triedy. Okrem toho poskytuje poradenstvo pre ostatných učiteľov či rodičov.

Škola kladie dôraz na školskú družinu po vyučovaní pre deti po 4. ročník, ktorá slúži na doučovanie učiva, robenie si domácich úloh i na odpočinkové činnosti po vyučovaní. Keďže pre niektorých žiakov je to jediné miesto, kde si robia domáce úlohy, všetci učitelia i vychovávateľia sa zhodujú na tom, že takúto družinu by potrebovali aj starší žiaci. Žiaci od piateho ročníka vyššie nemajú podobný doučovací program, no môžu po vyučovaní navštevovať početné krúžky (napríklad športový, matematický, divadelný, kreatívny, prírodovedný či hudobný).

Úlohou výchovného poradcu je poradenstvo určené starším žiakom pri vhodnom výbere ich budúcej strednej školy (škola veľmi úspešne nabáda svojich žiakov, aby pokračovali v ďalšom vzdelávaní). Niektorí žiaci študujú ďalej a pokračujú na gymnáziách, pedagogických školách či obchodných akadémiách (zväčša ide o žiakov z majoritnej národnosti). Rómski žiaci v takmer úplnej väčšine pokračujú vo vzdelávaní na dvoch školách v Rožňave, ktorá je najbližšie ich bydlisku. Navštevujú trojročné učňovské štúdium, napríklad v oblasti služieb či mechaniky. Jeden z dôvodov, prečo si žiaci vyberajú výlučne tieto školy, tkvie v skutočnosti, že ich rodičia nie sú dostatočne finančne zabezpečení na to, aby si mohli dovoliť platiť väčšie výdavky na cestovné a ubytovanie. Ďalším dôvodom je to, že žiaci si zväčša vyberajú

ľahšie predmety alebo nasledujú príklad svojich kamarátov napriek tomu, že mnohé učňovské povolania nemajú v regióne uplatnenie.

Výchovná poradkyňa však v súvislosti s týmto vytvorila zaujímavý poradenský postup. Keďže rodičia žiakov mali len malý záujem o stretnutie sa s predstaviteľmi stredných škôl, poradkyňa pozvala bývalých žiakov, teraz už žiakov stredných škôl, aby porozprávali o svojich vlastných skúsenostiach po ukončení základnej školy. Rozprávanie ich priateľov či rovesníkov pomohlo žiakom vybrať si svoj budúci odbor rozumnejšie na základe referencií z praxe a nie iba podľa školských brožúrok.

„Prídu porozprávať, ako sa im darí a naozaj, tie besedy sú dosť prínosné, lebo veľakrát tí žiaci povedia oveľa viac, ako keď nám príde urobiť besedu akože nejaký učiteľ, zástupca alebo výchovný poradca zo strednej školy. A žiaci naozaj povedia niektoré také zaujímavosti a pikošky, ktoré vlastne ten učiteľ nepovie, a svoje vlastné skúsenosti a je to prínos (...) a stalo sa už, že niektorí si aj rozmysleli po besede, že chceli ísť na tú školu, lebo im povedali, že jéj, to sa neoplatí, toto a toto, čo nám sľubovali, vôbec nebola pravda, tak vlastne oni zmenili svoje rozhodnutie a prehodnotili ho. A potom im aj odporučili, že tam je dobre, lebo tam toto robia a toto robia a úplne inak to funguje.“

(Výchovná poradkyňa a učiteľka)

Navyše návštevy bývalých žiakov poskytujú učiteľom užitočnú spätnú väzbu na ich prácu a prinášajú im uspokojenie, keď bývalí žiaci tvrdia, že ich naučili dobre a teraz sú na strednej škole úspešní.

Základná škola okrem toho nedávno pomohla dvom žiakom so štipendiom určeným pre rómskych žiakov, aby boli schopní finančne pokryť náklady na stredoškolské štúdium a mohli tak navštevovať pedagogickú školu vo vzdialenejšom meste.

Okrem stálych zamestnancov školu dvakrát mesačne navštevuje logopéd. Podľa špeciálneho pedagóga by však škola potrebovala aj psychológa, ktorý tu, ako aj v iných základných školách, chýba.

Zamerané na žiakov

Základnú školu v Krásnohorskom Podhradí v súčasnosti navštevuje 242 žiakov, z ktorých je podľa odhadov školy 99 % rómskej národnosti. Čo sa však týka národnosti, ako ju uvádzajú rodičia, 46 % je slovenskej, 5 % rómskej a 49 % maďarskej národnosti. Väčšina žiakov pochádza z rodín v hmotnej núdzi, preto môžu požiadať o finančnú výpomoc, ako sú napríklad príspevky na obedy či mimoškolské aktivity (na tieto prispievajú rodičia malou sumou, napríklad dve eurá mesačne).

Keďže rómčina nie je vyučovacím jazykom v žiadnej základnej škole na Slovensku, rómski žiaci sa musia vždy učiť buď slovenčinu, alebo maďarčinu. Tieto dve možnosti sú k dispozícii aj v dvoch základných školách v Krásnohorskom Podhradí. Väčšinou sú preto žiaci už od skorého veku bilingválni alebo trilingválni. Systém primárneho vzdelávania zahŕňa aj prvý povinný cudzí jazyk (anglický, nemecký alebo ruský na skúmanej základnej škole) od tretie-

ho ročníka a druhý cudzí jazyk od siedmeho ročníka, čo je podľa školy pre žiakov pomerne náročné.

Základná škola zamestnáva štyroch asistentov učiteľa (pôvodne tzv. rómski asistenti učiteľa), ktorí sa podieľajú aj na výchove a vzdelávaní detí s postihnutím, ktoré sú integrované do bežných tried.

Podobne ako iným školám, ktoré učia deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aj škole v Krásnohorskom Podhradí by sa určite zišla väčšia pomoc od štátu vo forme ďalších pedagógov. Podľa vedenia školy však po krátení týchto zvláštnych pozícií zo strany štátu škola nebude mať v budúcnosti k dispozícii viac asistentov učiteľa.

Škola taktiež požiadala o špeciálnych osobných asistentov pre deti s postihnutím. Takáto forma štátnej podpory jej však bola zamietnutá, čím sa znižuje efektívne vzdelávanie a inklúzia detí s postihnutím do bežnej triedy bez toho, aby boli separované či už mimo, alebo v rámci triedy.

Integrované tematické vyučovanie

Na prvom stupni učiteľia uplatňujú integrované tematické vyučovanie, ktoré zahŕňa prierezové témy, prostredníctvom ktorých sa deti učia rozličné predmety. Napríklad učiteľka prvého stupňa na začiatku školského roka oboznámila deti s rozprávkou *Alica v krajine zázrakov*. Teraz, po pozretí rozprávky s deťmi, používa témy z Alice pri výučbe predmetov, ako je matematika alebo čítanie. Triedu zjavne takéto učenie baví a žiaci sú aktívni, majú o učenie záujem najmä vďaka nadšeniu učiteľky a jej láskavému prístupu k deťom.

Pre zmeny v zložení žiakov školy sa podľa učiteľov znížili úspechy i očakávania od žiakov. Avšak odkaz úspešnej školy, ako aj schopnosti, postoje a motivácia učiteľov a vedenia školy sú veľmi viditeľné. Výrazne cítia ich záujem o svojich žiakov a o ich budúcnosť.

Žiacky parlament

Žiacky parlament je zložený zo žiakov od 4. až 9. ročníka (dvaja žiaci z každej triedy), ktorých si volia ich spolužiaci. Zástupcovia žiakov predkladajú a riešia problémy žiakov a organizujú niektoré školské aktivity.

Jednou z veľmi zaujímavých aktivít, ktorú organizuje žiacky parlament, je takzvané *slniečkovanie*. Ide o uvítanie nových žiakov nastupujúcich do školy. Žiaci 9. ročníka vítajú žiakov 1. ročníka a navzájom pre seba vytvárajú program. Spravia veľké papierové slnko s farebnými odtlačkami rúk a menom každého malého žiaka. Takéto papierové slnko sa potom zavesí do každej triedy:

„Jedna z aktivít je napríklad slniečkovanie, to je naša imatrikulácia, ak viete, čo to je. To je zaujímavé, prváčikovia, ktorí prichádzajú a deviataci sa spoja, prváci robia pre deviatakov program a deviataci pre prvákov, chytia sa za rúčky, majú rovnaké značky – obrázky, aby vedeli, kto je koho tútorom, a deväť rokov by sa mali o nich starať, (...) malí ich berú ako autoritu (...) a potom sme ich akože prijali

do našej školy, tak si pekne ‚nadžabajú‘ prsty temperkami a otlacia ich na také veľké slniečko, majú tam mená, a keď dôjdu do deviateho ročníka, dáme tam mená a ako sa im zväčšili ruky a budú to mať ako tablo. Takže aj táto aktivita je akousi tradíciou našej školy.“

(Riaditeľ školy)

Ďalšou aktivitou, ktorú žiaci parlament každoročne usporadúva, je charitatívna zbierka pre Ligu proti rakovine na Deň narcisov. Žiaci sú v nej veľmi aktívni, na čo je riaditeľ školy hrdý:

„Pred tromi rokmi, na to, že máme to, čo máme a ťažké prostredie, na počet žiakov sme boli najlepšia škola, ktorá vyzbierala najviac peňazí, mám skoro slzy v očiach, lebo dobre to padlo.“

(Riaditeľ školy)

Prostredníctvom týchto aktivít si škola kladie za cieľ vštepiť deťom myšlienku empatie a solidarity s inými ľuďmi.

Malí žiaci zasa zrejme veľmi obľubujú slniečkovanie, keďže práve toto uvádzali ako jednu z vecí, ktoré sa im v škole najviac páčia. Medzi ďalšie „najobľúbenejšie veci“ patria počítače, informatika, zelené plochy, stromy a kvety v škole. Veci, ktoré sa malým žiakom vôbec nepáčia, sú spojené so správaním sa starších žiakov, ako napríklad ničenie zariadenia, sácanie sa na chodbách alebo vonku a bitky.

Starší žiaci, vzťahy medzi žiakmi a záškoláctvo

Vedenie školy a učiteľia spomínajú niektoré problémy so žiakmi vyšších ročníkov. Väčšinou ide o žiakov 5. a 6. ročníka alebo o prípady, kde ide o takmer čisto chlapčenské triedy.

„Jedna trieda, tá, to je veľmi dobrý kolektív, veľmi dobre sa tam pracuje, snažia sa, naozaj nám budú chýbať. A druhá trieda, tak tam sú troška slabší prospechovo a ono tak trochu aj tým správaním, ale možno aj v tom to je, že to je taká chlapčenská trieda. (...) ale akože zo začiatku, keď boli v tom 5. - 6. Ročníku, bolo tam ťažké vyučovať, ale teraz sme už hovorili, že niekedy sú také ako náznaky, že už sa tak upokojili, možno aj ten vek to robí, takže už aj oni chcú pracovať, ešte tak rok dva, keby ste tu zostali, tak už sme spokojní.“

(Výchovná poradkyňa a učiteľka)

Vzťahy medzi žiakmi sú dobré a priateľské. Ak vznikne konflikt, triedny učiteľ sa snaží vyriešiť situáciu spolu s deťmi alebo aj s pomocou výchovnej poradkyne. V prípade, ak dieťa vymeškáva veľa hodín, škola upozorní školskú komisiu v obci, ktorá sa následne pokúša riešiť problém s rodinou žiaka. Výchovná poradkyňa uviedla, že dôvodom vymeškávania veľkého počtu hodín býva aj nepriaznivá finančná situácia rodiny:

„Ale ono je to ťažké. Lebo máme tu napr. teraz takých, čo sú z Rožňavy a oni sa odtiaľto presťahovali a dochádzajú. A keď nemajú napr. financie na autobus, tak neprídu. Ono je to ťažké, verím, že keď nemajú na autobus, keď tu chodia traja

alebo štyria súrodenci a rodina asi už keď je na konci mesiaca a nemajú financie, tak potom ich do školy ani nepustí.“

(Výchovná poradkyňa a učiteľka)

Preto je podľa učiteľov dôvodom veľkého počtu vymeškaných hodín najmä rodinná situácia žiakov. Ak žiak vymešká viac ako 50 hodín, škola upozorní mesto a s pomocou riaditeľa školy, starostu a iných členov vzdelávacej komisie navštívi rodinu dieťaťa. Tento prístup je podľa riaditeľa školy úspešný v menej ako polovici prípadov. Vyskytli sa aj prípady, keď škola musela požiadať o pomoc políciu pre správanie sa niektorých žiakov vyšších ročníkov.

Špeciálny pedagóg tiež uviedol, že v niektorých prípadoch sa vďaka zjednodušeným učebným plánom v špeciálnych triedach zvýšila motivácia a dochádzka tých detí, ktoré predtým veľa zameškávali. Dôvodom vymeškávania bola pravdepodobne strata motivácie z neúspešnosti, a preto by bolo prínosné, ak by sa škola pokúsila zaviesť individuálny prístup ku každému žiakovi a nebola by tak odkázaná na zriaďovanie špeciálnych tried. Flexibilita a individuálny prístup ku každému žiakovi sú dôležitými prostriedkami na dosiahnutie inklúzie v procese vzdelávania. Napriek tomu štát v tejto oblasti neposkytuje školám veľa priestoru ani pomoci. Pre obmedzené možnosti vzdelávať deti so špeciálnymi potrebami v bežných triedach sa potom špeciálne školy a špeciálne triedy javia ako výhodné riešenie pre žiakov.

Rómske reálie a kultúrne povedomie

Škola sa zapája do početných aktivít, ktoré v žiakoch podnecujú hrdosť na svoju rómsku identitu a odovzdávajú im vedomosti o nej. Medzi voľnočasovými aktivitami nájdeme aj tanečnú súťaž či Rómsky deň (financovaný prostredníctvom štátneho projektu). Okrem toho učebný plán školy zahŕňa aj predmet *rómske reálie*, kde sa žiaci učia o histórii Rómov, ich kultúre či o známych osobnostiach rómskeho pôvodu. Vedenie školy okrem toho prišlo aj s myšlienkou zmapovať históriu Rómov v obci s pomocou žiakov, čo by viedlo k zvyšovaniu povedomia Rómov v obci Krásnohorské Podhradie:

„Chceme robiť históriu osady u nás a vôbec Rómov. (...) Taktiež chceme prostredníctvom najstarších ľudí získavať informácie, chceme vytvoriť veľkorozmerné obrazy, vyrobiť plagáty o živote Rómov v osade a vôbec, z rôznych pohľadov.“

(Riaditeľ školy)

Škola je hrdá na všetky úspechy svojich terajších aj bývalých žiakov a tiež podporuje rómsku hrdosť, čo je veľmi záslužné a hodné nasledovania. Vedenie školy tiež kritizuje a má obavy z prejavov rasizmu a odsudzovania svojich žiakov, napríklad pri protirómskych demonštráciách v obci alebo prejavovanie nenávisťi v príspevkoch na internetovej stránke školy. V niektorých prípadoch sa bývalí žiaci pochádzajúci z majoritnej populácie otáčajú svojim bývalým spolužiakom rómskeho pôvodu chrbtom. Všetky tieto prípady sú veľmi citlivé a môžu rómskym žiakom veľmi ublížiť.

Vzt'ahy medzi žiakmi a učiteľmi

Napriek tomu, že sme v škole strávili len obmedzený čas, návštevy v triedach počas vyučovania, voľnočasové aktivity a rozhovory s učiteľmi a mladšími žiakmi potvrdili šikovnosť, motiváciu učiteľov, ich záujem o deti a vcítenie sa do problémov prameniacych zo znevýhodneného prostredia, z ktorého pochádzajú, a s ktorými sa musia vyrovnávať. Učítelia žiakom radia a snažia sa im pomôcť s ich osobnými problémami:

„Keď vidíme, že sa trápia, alebo že sú smutní, lebo napr. rodičia sa rozviedli, máme tu veľa takých detí, alebo sa rozvádzaajú a ono naozaj aj ja, keď v tej triede učím a vidím, že s tým žiakom niečo je, že sa niečo deje, tak väčšinou takto, že keď... buď triedny učiteľ, alebo aj ja sa spýtam, je ti niečo? Trápi ťa niečo? A on potom, keď chce, tak porozpráva, alebo aj spolužiaci porozprávajú, že toto, takže potom keby chceli aj nejakú pomoc, tak dá sa.“

(Výchovná poradkyňa a učiteľka)

Vyskytli sa však aj prípady, keď učítelia akoby stratili motiváciu alebo trpezlivosť a rozprávali sa s deťmi veľmi ponížujúcim alebo urážlivým spôsobom. Túto skutočnosť zdôraznili aj niektorí rodičia. Aj keď je zjavné, že učítelia pracujú v ťažkých podmienkach a zažívajú náročné situácie, takéhoto správania by sa mali úplne vyvarovať, a to najmä pri veľmi malých deťoch, ktoré to môže traumatizovať a ublížiť im.

Na druhej strane však bolo v škole vidieť mnoho motivovaných, šikovných a tvorivých učiteľov a vedenie, ktoré pôsobí v škole už mnoho rokov a pri vzdelávaní žiakov vyvíja to najväčšie úsilie. Toto treba zdôrazniť aj preto, že niektorí učítelia sa rozhodli po zmene zloženia žiakov odísť.

Na otázku, aké sú najlepšie vlastnosti ich žiakov, špeciálna pedagogička povedala:

„Silné stránky? Tak v prvom rade to, že chodia do školy. To je veľké. Sú snaživí, priateľskí a dá sa s nimi vybudovať vzťah. To je veľmi dôležité, že viem, ako mám so svojimi žiakmi pekný vzťah. A nerieši sa tu, že oni sú Rómovia a učítelia bieli. Myslím si, že je to tiež podstatné.“

(Špeciálna pedagogička)

Učítelia sa vedia vcítiť do každodenných problémov, s akými sa ich žiaci môžu stretnúť:

„Aj s hygienou majú poniektorí problém, určite, a nemajú tie základné potreby, čo by mali mať, nemajú to prostredie doma, ani starostlivosť, pomoc rodičov. Nehovorím o všetkých, lebo sú aj normálni, ale je viac tých, čo potrebujú pomoc (...) Je to pre mňa aj ťažké, keď sa tak na nich pozerám. Minule som im aj doniesla šaty, čo som mala doma, ktoré nepotrebujeme. Takže ako sa len dá.“

(Asistentka učiteľa)

Škola, rodičia, komunita

Komunikácia medzi školou a rodičmi je pomerne obmedzená. Vedenie školy a učítelia uvádzajú nedostatočný záujem zo strany rodičov o vzdelávanie svojich detí aj keď individuálne

prípady sa rôznia. Sú tu aj niektorí rodičia, ktorí prejavujú veľký záujem a naopak, aj takí, ktorých v škole ešte ani nevideli. Vychovávatelia uvádzajú, že vysoké percento rodičov má záujem a komunikuje s nimi.

„Rodičia, ktorí majú prácu, majú aj možnosti (...) tak toto vidíme aj na starostlivosti tých detí. Že sú tie rodiny lepšie situované, majú možnosť viac investovať aj do detí, nemyslím len finančne, ale celkovo aj možnosťami, ktoré možno väčšina nemá (...) Lenže tu je veľká nezamestnanosť nielen minority, ale aj majority. My tu máme rebríček, tretí, štvrtý okres, kde je najväčšia nezamestnanosť. To som chcel skutočne povedať, že by bolo lepšie, keby mali možnosť pracovať.“

(Riaditeľ školy)

Na druhej strane však rodičia uvádzajú nedostatok informácií zo strany školy, napríklad čo sa týka mimoriadnych prázdnin alebo školských akcií. Niektoré problémy medzi školou a rodičmi môžu prameniť z nedostatočnej komunikácie a porozumenia. Rodičia navrhli, aby mali pri vchode do školy informačnú tabuľu, na ktorú by sa dávali všetky oznámenia a všetci rodičia by tak mali ľahký prístup k informáciám.

Škola by sa taktiež nemala, i keď to môže spôsobovať komplikácie, uzatvárať pred rodičmi. Škola na to nahliada ako na spôsob ochrany detí, čím sa chápe napríklad odrádzanie rodičov, aby prišli po menšie deti skôr, keďže družina po vyučovaní je jediným miestom, kde si dieťa robí úlohy. Ďalším prejavom je nepozývanie rodičov na školské akcie:

„Hej, mali sme aj napríklad maškarné plesy s účasťou rodičov, avšak podľa zodpovednej pracovníčky kultúrneho domu zanechali za sebou veľký neporiadok. To nerobíte akciu pre rodičov, aby sa dobre cítili, ale pre deti.“

(Riaditeľ školy)

Škola preto úplne prestala pozývať rodičov, čo títo, samozrejme, kritizujú:

„Som na to trošku nahnevaná, lebo aj minule mali nejaké vystúpenie tu v telocvični a pýtala som sa mamej, či mamy tam môžu prísť pozrieť deti. Lebo zvyčajne to tak bolo zvykom, že mohli. Že nie, že pani učiteľka povedala, že nemôže tam ísť nikto. A hovorím, že ako je to možné? Ja ťa budem chcieť vidieť! Niekde. Že ty vystupuješ! No nemôžem tam ísť. Tak toto tiež sa mi nepáčilo. Nie je to dobré, tak!“

(Matka dieťaťa na prvom stupni)

Tak ako v iných školách, aj tu sa zástupcovia rodičov pravidelne stretávajú v škole prostredníctvom Rady rodičov. Spolupráca so školou je vraj veľmi dobrá. Mnoho rodičov má veľmi dobrý vzťah so školou, najmä v prípadoch, keď učiteľ vie, ako sa s nimi môže skontaktovať. Bolo by preto veľmi užitočné, keby škola našla kompromis, možno s pomocou aktívnych rodičov, a matky by sa tak mohli prísť pozrieť na vystúpenie svojich detí.

Rodičia tiež uviedli, že nevedia, čo majú deti učiť a chýbajú im informácie o tom, ako zlepšiť výkon detí v škole. Škola sa to snaží vyriešiť pomocou poobednej družiny, kde si deti (no len do 4. ročníka) robia úlohy. Podľa ich skúseností je to jediné miesto, kde si žiaci robia úlohy, keďže doma im rodičia nepomáhajú:

„Ono ja sa s nimi dohodnem, dobre, dobre, bude čítať, on číta doma trebárs mesiac a potom zase prestane. Ale veľkou výhodou je tu družina. Akože ja si neviem predstaviť, že v takejto škole by nebola družina. Lebo oni veľkú prácu urobia aj v družine. A to je dobre, lebo naši všetci chodia do družiny na prvom stupni. Aj keď to je spoplatnené, ale majú tuším dve eurá na mesiac a sú ochotní rodičia. Aj to sa mi páči v tejto škole, že chodia do družiny.“

(Špeciálna pedagogička)

Je zjavné, že niektorí rodičia by radi svojim deťom pomáhali a zaujímajú sa o ich dobré výkony. Zo strany školy však chýbajú potrebné informácie alebo pomoc, ako to robiť alebo čo presne ich dieťa urobilo nesprávne. To naznačuje, že škola aj rodičia očakávajú od druhej strany proaktívne správanie, no navzájom sa míňajú. Škola by ako poskytovateľ vzdelania mala zohrávať aktívnejšiu úlohu, prinajmenšom pri poskytovaní dôležitých informácií aj tým rodičom, ktorí si nevyzdvihujú svoje deti (formou odkazov posielaných rodičom).

Záver

Základná škola v Krásnohorskom Podhradí je otvorená a ambiciózna škola s motivovaným a priateľským personálom. Pocit spolupatričnosti cítiteľ nielen v škole, ale aj napríklad v jedálni, kde učitelia sedávajú aedia vedľa žiakov (výskumníčka si nespomína, že by tak konali jej učitelia). Zatiaľ čo škola funguje v náročných podmienkach a chýba jej pomoc od štátu, čo je dôležité pre adekvátne a efektívne inkluzívne vzdelávanie, treba oceniť, že v centre ich pozornosti i motivácie zostáva vzdelávanie. Aj keď je zjavné, že na školu ešte nemožno nahliadať ako na inkluzívnu, vedenie a učiteľov treba podporovať v ďalšom rozvíjaní individuálnych schopností, snov a zručností ich žiakov.

Použitá literatúra

Centrum vedecko-technických informácií (2014): *Štatistická ročenka školstva za školský rok 2014/2015*, dostupné tu: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>.

Dohovor o právach dieťaťa (1990), dostupné na: https://www.unicef.sk/dokumenty/materialy-na-stiahnutie/advocacy/dohovor_o_pravach_dietata.pdf.

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (2008), dostupné na: <http://www.snslp.sk/CCMS/files/dohovor2.pdf>.

Európska agentúra pre špeciálne potreby a inkluzívne vzdelávanie (2009): *Kľúčové princípy zlepšovania kvality inkluzívneho vzdelávania. Odporúčania zodpovedným politickým predstaviteľom*.

Friedman, Eben – Gallová Kriglerová, Elena – Kubánová, Martina – Šlosiarik, Martin (2009): *Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve*. Budapešť: Roma Education Fund.

Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Gažovičová, T. (ed) (2011): *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Gažovičová, T. (2013) PISA ukázala, že slovenské školstvo silno reprodukuje sociálne rozdiely. In: *Menšinová politika, 4/2013*, Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, dostupné tu: http://cvek.sk/uploaded/files/Mensinova_politika_na_Slovensku_4_2013.pdf

Ivanco, Š. – Stránska, T. Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelávanie pre každé dieťa. In: Hapalová M. – Gallová Kriglerová, E. (2013): *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava, CVEK, Človek v tísi, Slovensko.

Lajčáková, J. ‚Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania‘. In: Gallová Kriglerová, E. – Gažovičová, T. (eds) 2013: *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava, Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Nové školstvo (2014) Iné príbehy. Manuál advokačného poradenstva. dostupné na: <http://inepribehy.noveskolstvo.sk>.

Pracovná skupina pre problematiku inkluzívneho vzdelávania Rady vlády pre ľudské práva (2011): *Záver z druhého rokovania Pracovnej skupiny pre problematiku inkluzívneho vzdelávania zriadenej v rámci Rady vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť dňa 14. júna 2011*.

Prezident SR: *Správa o stave republiky*. Správa prednesená v NR SR dňa 18. 6. 2015, dostupná na: <https://www.prezident.sk/article/precitajte-si-prezidentovu-spravu-o-stave-republiky/>.

Šanca pre inkluzívne vzdelávanie. Spoločná tlačová správa Úradu vlády SR a organizácií Amnesty International, Člověk v tísni, Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 8. 11. 2011.

Šiškovič, M. - Toman, J. (2012): *PISA 2012: Výsledky Slovenska v kocke*, Bratislava, Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVŠ SR, dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>.

UNDP (2012): Report on the living conditions of Roma households in Slovakia 2010.

UNESCO (2009): *Policy guidelines on Inclusion in education*.

Ústav informácií a prognóz školstva, Štatistická ročenka školstva, www.uips.sk.

Vláda SR (2014): Národný program rozvoja životných podmienok ľudí so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020.

Vláda SR (2012): *Programové vyhlásenie vlády na roky 2012 – 2016*, dostupné na: <http://www.vlada.gov.sk/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-roky-2012-2016/>.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zimenová, Z. - Havrilová, M. (2011): *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve*. Bratislava: Nové školstvo.

Zimenová, Z. - Dráľ, P. (2014) *Ako inkluzívne vzdelávanie reaguje na individuálne potreby detí*. Bratislava: Verejná komisia pre reformu vzdelávania.

Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku

Editovala:

Elena G. Kriglerová

Autorky:

Elena G. Kriglerová

Katarína Medľová

Ivana Rapošová

Michaela Šedovičová

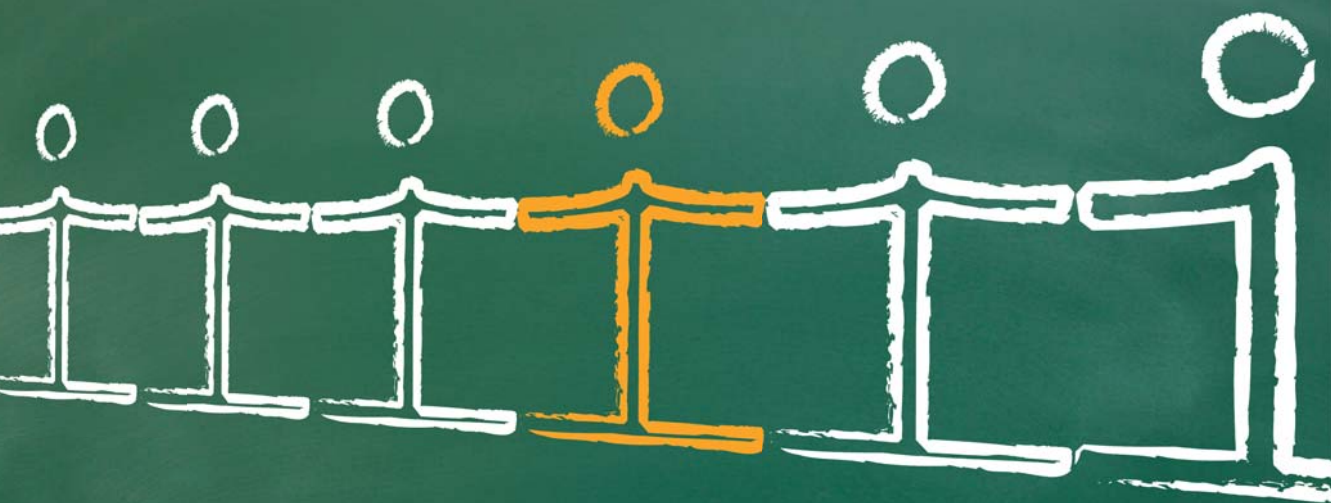
© Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015

CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

**Chceme
vedieť
viac**

o budúcnosti
vzdelávania
na Slovensku

sk SLOVENSKO PRE
Všetkých



© Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015

CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

**Chceme
vedieť
viac**

o budúcnosti
vzdelávania
na Slovensku



SLOVENSKO PRE
Všetkých