

TEMATICKÉ ZISŤOVANIE

zamerané na identifikovanie úspešných
nástrojov inkluzívneho vzdelávania
na rôznych stupňoch vzdelávania

Vydavateľ: ■ **Úrad vlády Slovenskej republiky,**
■ **Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity**

Autor: ■ **TREXIMA Bratislava, spol. s r. o.**

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu
a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.

■ www.esf.gov.sk ■ www.minv.gov.sk

ANOTÁCIA

Štúdia prezentuje výstupy kvalitatívneho výskumu, tematicky zameraného na problematiku inkluzívneho vzdelávania. Dôraz je kladený na identifikáciu úspešných nástrojov inkluzívneho vzdelávania implementovaných v materských, základných a stredných školách v Slovenskej republike (ďalej len „SR“). Na základe vstupnej analýzy boli vyselektované školy, ktoré využívajú široké spektrum inkluzívnych nástrojov a ako dobrá prax následne poslúžili ako objekt terénneho výskumu. Na základe terénneho výskumu sa bližšie identifikovali inkluzívne nástroje v praxi škôl, z ktorých sa skonštruovali kritériá pre model dobrej praxe na rôznych stupňoch vzdelávania a boli uvedené tri príklady škôl (pre každý stupeň vzdelávania), ktoré v najväčšej miere model implementujú. Zdieľaním dobrej praxe odborná publikácia pomôže školám v začleňovaní rómskych žiakov a žiačok do výchovno-vzdelávacieho procesu a podpore inklúzie.

Kľúčové slová

inklúzia, index inklúzie, inkluzívny tím, marginalizované rómske komunity (MRK), model inkluzívneho vzdelávania

ANNOTATION

The study presents the results of qualitative research, thematically focused on the theme of inclusive education. Emphasis is placed on identifying successful tools for inclusive education implemented in kindergartens, primary and secondary schools in the Slovak Republic. Based on the initial desk research, schools using a wide range of inclusive tools were selected and, as examples of good practice, subsequently became as an object of field research. Field research identified in more detail tools of inclusive education in the practice of selected schools and the criteria for the model of good practice at different levels of education was specified. Accordingly, three examples of schools (for each level of education) implementing the model were determined. This publication will help schools to integrate Roma pupils into the educational process and to support inclusion by sharing good practice.

Keywords

inclusion, inclusion index, inclusive team, marginalized Roma communities, model of inclusive education

OBSAH

ZOZNAM OBRÁZKOV	7
ZOZNAM TABULIEK	8
ZOZNAM GRAFOV	9
ZOZNAM SKRATIEK A ZNAČIEK	10
ÚVOD	11
METODOLÓGIA PRÁCE	17
1. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE A INKLUZÍVNA ŠKOLA	19
2. MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA	25
2.1 Princípy inklúzie, inkluzívnej školy	25
3. BARIÉRY VZDELÁVANIA A PARTICIPÁCIE	29
3.1 Bariéry rómskych žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese	29
4. HODNOTY A VYTVÁRANIE HODNÔT NA INKLUZÍVNYCH ŠKOLÁCH	33
5. PROJEKTY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V SR	35
5.1 Národný projekt PRINED	35
5.2 Medzinárodný projekt INSCHOOL	38
5.3 Medzinárodný projekt Erasmus+ Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia	39
5.4 Národný projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK2)	41
5.5 Národný projekt Škola otvorená všetkým	42
5.6 Národné projekty Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov (ďalej len „PoP“) a Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov II. (ďalej len PoP II.)	44
5.7 Národné projekty Podpora predprimárneho vzdelávania detí z MRK I. (ďalej len „PRIM I.“) a Podpora predprimárneho vzdelávania detí z MRK II. (ďalej len „PRIM II.“)	45
6. PRINCÍPY A POLITIKY UPLATŇOVANÉ NA ŠKOLÁCH	47
6.1 Popis základných princípov a metód inkluzívneho vzdelávania a ich inštitucionálne zakotvenie	47
6.1.1 Testovanie detí pri prijímaní do školy	52
6.1.2 Názor na povinné predškolské vzdelávanie	53
6.1.3 Sociálna situácia vs. etnická príslušnosť – miera vplyvu	55
6.1.4 Popis inkluzívneho tímu	59

6.1.5	Vplyv pedagogických asistentov, resp. inkluzívneho tímu na klímu v škole	60
6.1.6	Názor na prínos rómskych zamestnancov a zamestnankyň v škole	64
6.1.7	Skúsenosť s odchodom nerómskych detí zo školy	68
6.1.8	Vzájomné vzťahy rodičov – dobrá a zlá prax	70
6.2	Inkluzívne aktivity mimo školy	71
6.2.1	Aktivity organizované školou pre komunity z okolia	71
6.2.2	Participácia rôznych skupín na živote školy vrátane Rómov	73
6.2.3	Poskytovanie pomoci a služieb miestnym komunitám či skupinám ľudí	74
6.3	Odporúčania pre posilnenie inkluzívneho vzdelávania	75
6.3.1	Ako zvýšiť interakciu a inklúziu rôznych skupín detí – úspešné postupy	75
6.3.2	Vymedzenie spoločných hodnôt	79
6.3.3	Oblasti diskriminácie a práca s nimi – praktická skúsenosť	80
6.3.4	Riziká inklúzie a diferenciacia detí podľa výsledkov vs. diverzita	82
6.3.5	Profesionálny rozvoj zamestnancov v oblasti inklúzie	84
7.	SÚHRN SKÚSENOSTÍ A ODPORÚČANÍ VYBRATÝCH ŠKÔL	87
7.1	Kritériá pre model dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania	87
7.2	Príklady modelov inkluzívneho vzdelávania	97
ZÁVER		105
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV		107
ZOZNAM PRÍLOH		109

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok č. 1 Regionálna distribúcia škôl v tematickom zisťovaní o inkluzívnom vzdelávaní	18
---	----

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka č. 1 Porovnanie tradičného a inkluzívneho vzdelávania	26
Tabuľka č. 2 Vývoj počtu pedagogických asistentov na MŠ, ZŠ v SR	62
Tabuľka č. 3 Vývoj počtu pedagogických asistentov na SŠ v SR	62
Tabuľka č. 4 Vývoj podielu detí rómskej národnosti v MŠ za SR	64

ZOZNAM GRAFOV

Graf č. 1 Vývoj podielu detí so ŠVVP (bez žiakov zo SZP) na celkovej populácii detí a žiakov v MŠ, ZŠ a SŠ	20
Graf č. 2 Podiel žiakov s priznanými ŠVVP na celkovej populácii žiakov ZŠ	21

ZOZNAM SKRATIEK A ZNAČIEK

a pod.	a podobne
ADHD	Attention Deficit Hyperactive Disorder
CPPPaP	Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP	Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
CVS	celodenný výchovný systém
MPC	Metodicko-pedagogické centrum
MRK	marginalizované rómske komunity
MŠ	materská škola
MŠVVaŠ SR	Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
NR SR	Národná rada Slovenskej republiky
PISA	Programme for International Student Assessment
PoP I./II.	národný projekt Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov
PRIM I./II.	Projekt inklúzie v materských školách
PRINED	Projekt inkluzívnej edukácie
SR	Slovenská republika
SŠ	stredná škola
SZP	sociálne znevýhodnené prostredie
ŠKD	školský klub detí
ŠOV	národný projekt Škola otvorená všetkým
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav
ŠVVP	špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
UNDP	Rozvojový program OSN (United Nations Development Programme)
VÚDPaP	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
ZŠ	základná škola
ŽŠR	žiacka školská rada

ÚVOD

Odborná publikácia sa predkladá v zmysle plnenia zmluvných povinností voči Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, vyplývajúcich poskytovateľovi – spoločnosti **TREXIMA Bratislava**, spol. s r. o. zo Zmluvy o dielo č. p.: SE-VO1-2021/001712-019 uzatvorenej dňa 14. 5. 2021. Jej predmetom je „**Tematické zisťovanie zamerané na identifikovanie úspešných nástrojov inkluzívneho vzdelávania na rôznych stupňoch vzdelávania**“, ako súčasť národného projektu **Monitovanie a hodnotenie inkluzívnych politík a ich dopad na marginalizované rómske komunity**.

Hlavným cieľom tematického zisťovania je zaznamenanie a vyhodnotenie úspešných **nástrojov inkluzívneho vzdelávania** implementovaných vo vybraných materských školách (ďalej len „MŠ“), základných školách (ďalej len „ZŠ“) a stredných školách (ďalej len „SŠ“). Publikáciu možno rozdeliť do troch logických častí. V rámci prvej časti sú uvádzané teoretické poznatky a východiská inkluzívneho vzdelávania vrátane úspešne realizovaných projektov v danej oblasti. Táto časť slúži aj na identifikáciu škôl, ktoré sa stanú objektom tematického zisťovania.

V rámci druhého celku sa popisujú základné princípy a politiky inkluzívneho vzdelávania na školách, ktoré boli získané prostredníctvom terénneho kvalitatívneho výskumu s cieľom získať hodnoverné informácie priamo z praxe na optimalizáciu legislatívno-regulačného prostredia na školách. Analýza a interpretácia zistení terénneho výskumu sa člení na tri oblasti, a to:

- popis základných princípov inkluzívneho vzdelávania a ich inštitucionálne za-
kotvenie,
- inkluzívne aktivity mimo školy,
- odporúčania pre posilnenie inkluzívneho vzdelávania.

Detailným terénnym zisťovaním čo najširšieho spektra inkluzívnych nástrojov na vybraných školách sa určili kritériá modelu inkluzívneho vzdelávania špecificky pre MŠ, ZŠ a SŠ, ktoré sú obsiahnuté v tretej časti „Súhrn skúseností a odporúčaní vybraných škôl“. Súčasťou kapitoly je aj detailný popis troch modelov pre každý stupeň vzdelávania.

Zámerom publikácie je prispieť k intenzifikácii začleňovania detí, žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len „MRK“) do hlavného prúdu vzdelávania a aktívne predchádzať akejkoľvek diskriminácii vo vzdelávaní uvedomujúc si kľúčový význam tejto problematiky pre spoločensko-ekonomický rozvoj SR.

Význam vzdelania a problémy vzdelávania

Vzdelanie predstavuje jeden z kľúčových faktorov, ktorý sa priamo či nepriamo podieľa na podmienkach života ľudí či komunít. Považuje sa za jedno z hlavných aktív, ktorými jednotlivci a ich domácnosti disponujú. Vo významnej miere s dosiahnutým vzdelaním súvisí úspešnosť zapojenia na trhu práce a výhody vyplývajúce z pôsobenia na ňom (kvalita práce, odmeňovanie za prácu), odvíjajú sa od neho vzory reprodukčného správania, miera ohrozenia chudobou, ako aj celková kvalita života. Na Slovensku dostupné analýzy, odborné články a publikácie taktiež konštatujú zvýšené ohrozenie nezamestnanosťou práve u nekvalifikovanej pracovnej sily, s ukončením prípravy na povolanie s nízkym stupňom vzdelania, prípadne predčasným odchodom zo systému vzdelávania (predčasne ukončená povinná školská dochádzka či príprava na povolanie završená v nižších ročníkoch vzdelávania a odbornej prípravy). Na celkovo nízky stupeň vzdelania a pomerne vysokú mieru ukončení vzdelávania v nižších triedach u rómskej populácie, hlavne segregovanej a separovanej, poukázala napríklad už správa Rozvojového programu OSN (United Nations Development Programme) (ďalej len „UNDP“) z roku 2006, a tiež z roku 2010,¹ ďalej analýzy vedomostí žiakov Programme for International Student Assessment (ďalej len „PISA“),² alebo napríklad analýzy sociálnych výdavkov.³ No potvrdili to aj ďalšie výskumy venované rómskej populácii zamerané na priestorové prekážky v dostupnosti vzdelania, skúsenosti so školou alebo prístup k rómskym žiakom.⁴

Jedným z faktorov rezignácie na vzdelávanie a vytvorenia negatívneho vzťahu detí ku škole môžu byť priestorové prekážky, t. j. či je základná škola dostupná v blízkom okolí bydliska alebo treba do nej dochádzať do väčšej vzdialenosti. Riziko priestorovej nedostupnosti sa ešte zvyšuje v prípade segregovaného či separovaného prostredia, kde je obmedzená infraštruktúra, nedostatok spojov a prejavuje sa v ňom celková marginalizácia.⁵

Podľa výskumu UNDP z roku 2012 môže nedostupnosť školy a školského zariadenia pôsobiť ako bariéra a žiaka odradiť od pokračovania v ďalšom štúdiu či v príprave na povolanie – či už v dôsledku vysokého počtu absencií, skrátenia času na prípravu do školy alebo voľnočasové aktivity, odpojenia od zdrojov informácií (knižnice, prístup na internet) alebo možností doučovania, nežiadúcej zmeny známeho prostredia lokality a pod.⁶

1 UNDP. 2012. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010*. Bratislava : UNDP, 2012. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/undp-sprava-2010_na-web.pdf> ISBN: 978-80-89263-10-3

2 NÚCEM. 2019. *Národná správa PISA 2018*. Bratislava : NÚCEM, 2019. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf>. ISBN: 978-80-89638-32-1

3 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

4 HUTTOVÁ, J., Gyárfášová, O. a Sekulová, M. 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: voľba pre školy?*. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <https://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/OSF_2012.pdf>. ISBN: 978-80-89571-06-2

5 GAJDOŠ, P. a PAŠIAK, J. 2008. *Sociálne zdroje lokálneho a regionálneho rozvoja. Sociologická sonda*. Bratislava : SÚ SAV, 2008. ISBN: 978-80-85544-53-4.

6 UNDP. 2012. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010*. Bratislava : UNDP, 2012. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/undp-sprava-2010_na-web.pdf> ISBN: 978-80-89263-10-3.

Podľa rovnakého výskumu môže na úspešné vzdelávanie vplývať nerovný či nepriaznivý prístup zo strany spolužiakov alebo učiteľov. Podiel rómskych obyvateľov z vybraných segregovaných a separovaných sídel, u ktorých sa v spomienkach na ZŠ vybavil nejaký negatívny zážitok alebo problém dosiahol viac ako dve pätiny skúmaného súboru. K bariéram a prekážkam úspešného pôsobenia vo vzdelávacom systéme sa radí tiež častá nedôvera rómskych rodičov k pôsobeniu vzdelania ako „výťahu“ k trvalému zamestnaniu a lepšej kvalite života, ako aj obavy posilať deti za stredoškolským vzdelaním z bydliska do iného, vzdialeného mesta či obce.⁷ Nemaľým problémom je na Slovensku aj finančná nedostupnosť vzdelania pre pomerne veľké skupiny detí.⁸ Vo výpočte by sa dalo pokračovať,⁹ čo ale nie je cieľom tejto štúdie zameranej na identifikáciu úspešných nástrojov inkluzívneho vzdelávania.¹⁰

Politika EÚ

Na základe empirických zistení a praktických skúseností vlády sa formulujú ciele a opatrenia na zlepšenie situácie so vzdelaním a vzdelávaním Rómov. Politické ciele pre oblasť inkluzívneho vzdelávania na obdobie najbližších rokov formuluje na úrovni EÚ *Odporúčanie Rady z 12. marca 2021 o rovnosti, začleňovaní a účasti Rómov*¹¹ (2021/C 93/01)¹² a na úrovni SR *Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*.¹³ V oboch strategických dokumentoch je inkluzívnemu vzdelávaniu venovaná značná pozornosť.¹⁴

V *Odporúčaní Rady EÚ* z marca 2021 je „Prístup ku kvalitnému inkluzívnemu vzdelaniu v hlavnom vzdelávacom prúde“ zaradený ako prvý spomedzi štyroch sektorových cieľov. Rada členským štátom odporúča:

1. zaistiť, aby všetci Rómovia mali skutočnú rovnosť v prístupe ku všetkým formám a stupňom vzdelávania, od vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve až po terciárne vzdelávanie,

7 Ibid.

8 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR. 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>.

9 Napríklad chýbajúca predškolská príprava, jazykové problémy so slovenčinou, problémy s testovaním a zaraďovaním rómskych detí do špeciálnych škôl, chýbajúci individuálny prístup na školách, nedostatok úsilia pre vytváranie priaznivej klímy v škole, nedostatok asistentov učiteľov...

10 Na pretrvávajúce problémy a bariéry inkluzívneho vzdelávania poukazuje podrobne slovenský strategický materiál *Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* v časti „Vzdelávanie – Východiská“ (str. 10 – 21). Dostupné na internete: <<https://www.minv.sk/?strategia-pre-rovnost-inkluziu-a-participaciju-romov-do-roku-2030>>

11 RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2021. *Odporúčanie Rady z 12. marca 2021 o rovnosti, začleňovaní a účasti Rómov*. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319(01)&from=EN)>

12 Nadväzuje na Rámec EÚ pre vnútroštátne stratégie integrácie Rómov do roku 2020, ktorý bol prijatý v máji 2011 a určoval politiku EÚ v predchádzajúcom desaťročí.

13 MINISTERSTVO VNÚTRA. 2021. *Stratégia pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov do roku 2030*. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <<https://www.minv.sk/?strategia-pre-rovnost-inkluziu-a-participaciju-romov-do-roku-2030>>

14 Základným strategickým dokumentom v oblasti integrácie Rómov na Slovensku bola v predchádzajúcom období *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* (<https://www.minv.sk/?strategia-pre-integraciju-romov-do-roku-2020>). Bola schválená uznesením vlády Slovenskej republiky č. 1 z 11. januára 2012, v ktorom bol zároveň za prvé akčné plány ustanovený Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania Rómov 2005 – 2015.

2. dosiahnuť pokrok, pokiaľ ide o prístup rómskych žiakov ku kvalitnému a inkluzívnemu vzdelávaniu,
3. usilovať sa o prekonanie akejkoľvek diskriminácie, nerovnosti a znevýhodnenia, pokiaľ ide o vzdelávacie možnosti, výsledky a dosiahnutý stupeň vzdelania.

Následne dokument navrhuje súbor 9 + 8 opatrení pre naplnenie stanovených cieľov a odporúčaní. Okrem iných boli medzi nimi aj opatrenia na:

- zabránenie akejkoľvek forme segregácie vo vzdelávaní a na jej odstránenie a na zabezpečenie podpory potenciálu všetkých žiakov,
- predchádzanie nesprávnym vyhodnoteniam, ktoré vedú k nevhodnému umiestňovaniu rómskych žiakov do vzdelávacích inštitúcií pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len „ŠVVP“),
- podporu spravodlivosti, inkluzívnosti a rozmanitosti vo vzdelávacom systéme a v triede, napríklad prostredníctvom programov profesijného rozvoja, mentorstva a činností partnerského učenia,
- nabádanie k účinnému zapájaniu rodičov do vzdelávania rómskych žiakov,
- boj proti šikanovaniu a obťažovaniu v školách s cieľom chrániť všetkých žiakov vrátane Rómov,
- zvyšovanie povedomia učiteľov a ostatných zamestnancov škôl o rómskej histórii, rómskej kultúre a o metódach rozpoznávania a potierania diskriminácie,
- zabezpečenie prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve s osobitným zameraním na včasné začlenenie rómskych detí vrátane znevýhodnených,
- poskytovanie individualizovanej podpory a mediácie na vyrovnanie jazykových a kognitívnych rozdielov a rozdielov vo vzdelaní v úzkej spolupráci s rodinami rómskych žiakov na predchádzanie predčasnemu ukončeniu školskej dochádzky,
- zabezpečenie plynulého prechodu medzi jednotlivými stupňami vzdelávania a na podporu ukončenia stredoškolského alebo vysokoškolského vzdelania.¹⁵

Ako vidieť, navrhované druhy odporúčaných opatrení sú veľmi konkrétne a pokrývajú celé spektrum problémov a prekážok inkluzívneho vzdelávania.

¹⁵ Celý súbor navrhovaných druhov opatrení pozri na: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0319(01)&from=EN)> (str. 7 – 8).

Politika SR

SR odporúčané návrhy opatrení pre kvalitné inkluzívne vzdelávanie Rómov z úrovne EÚ pretavila v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* do národných cieľov. Pred samotnou formuláciou cieľov materiál ponúka v časti nazvanej „Východiská“ podrobnú analýzu situácie vo vzdelávaní rómskych detí a mládeže na Slovensku. Mapuje v nej zistenia výskumov, ponúka výsledky štatistických zisťovaní, ako aj realizovaných monitoringov projektov implementovaných v školách.¹⁶ Pritom venuje samostatnú pozornosť predškolskej výchove, základným, stredným a vysokým školám. Analýzu dopĺňa o časť venovanú segregácii a inklúzii a odborným kapacitám, samostatnú podkapitolu tvorí téma „Rozvoj rómskej identity, jazyka, umenia a kultúry“.

Kapitola „Segregácia a inklúzia“ pripomína výsledky výskumov, ktoré potvrdili, že: „iba kombinácia desegregácie (teda vytváranie etnicky zmiešaného prostredia) a inkluzívneho vzdelávania (poskytujúceho podporu žiakom s ohľadom na ich individuálne možnosti a potreby) prispievajú k pozitívnym interetnickým interakciám a redukcii protirómskeho rasizmu, ale zároveň k zlepšovaniu študijných výsledkov rómskych detí“¹⁷ a následne hovorí o potrebných opatreniach. Kapitola „Odborné kapacity“ v úvode konštatuje, že medzi dlhodobé problémy sa radí „nedostatok pedagogických a odborných zamestnancov a pomáhajúcich profesií, ktorým chýbajú zručnosti potrebné pri vzdelávaní žiakov z rôzneho sociokultúrneho, etnického, náboženského či jazykového prostredia“¹⁸, nasleduje sumár návrhov na možné zlepšenia. A napokon v časti „Rozvoj rómskej identity, jazyka, umenia a kultúry“ sa spomínajú minimálne možnosti výuky v rómskom jazyku na Slovensku a nedostatočné a komplikované financovanie rómskej kultúry a výskumu.

V súhrne *Stratégia* konštatuje dlhodobé pretrvávajúce problémy so začleňovaním detí z MRK či detí so ŠVVP do vzdelávacieho systému na Slovensku, a hoci sa uznávajú isté kroky k zlepšeniu situácie z minulých rokov, zároveň sa priznáva aj to, že zámery predchádzajúcej *Stratégie 2020* sa nepodarilo v oblasti vzdelávania uspokojivo naplniť.¹⁹ Ciele politiky na ďalšie desaťročné obdobie majú ambíciu o nápravu pretrvávajúcej nepriaznivej situácie. Globálny cieľ bol naformulovaný nasledovne:

- Do roku 2030 zabezpečiť rovný prístup Rómov, špecificky MRK, ku kvalitnému vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde od narodenia po uplatnenie na trhu práce, s dôrazom na uplatňovanie desegregačných a inkluzívnych opatrení v edukačnom procese vo všetkých stupňoch vzdelávania.

16 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

17 Hajdu, T., Kertesi, G. a Kézdi, G. 2019. *Inter-Ethnic Friendship and Hostility between Roma and non-Roma Students in Hungary: The Role of Exposure and Academic Achievement*. Berlin/Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2018. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/be-jeap-2017-0289/html>>

18 PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PProjekt INkluzívnej EDukácie*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

19 Ministerstvo vnútra SR – Rómske komunity. 2019. *Monitorovacia správa plnenia Stratégie Slovenskej Republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 za rok 2019*. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/monitorovacia_sprava_za_rok_2019.pdf>

Tento generálny cieľ je rozpracovaný do šiestich čiastkových cieľov:

1. Zlepšiť školské výsledky detí a žiakov z MRK od obdobia ranej starostlivosti až po uplatnenie na trhu práce.
2. Zvýšiť počty a kvalitu pedagogických, odborných a pomocných zamestnancov pri edukácii detí a žiakov z MRK.
3. Zabezpečiť dostatok kapacít materských a základných škôl s prítomnosťou detí a žiakov z MRK.
4. Systematicky predchádzať, zmierňovať a eliminovať prejavy segregácie v edukačnom procese na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému.
5. Zvýšiť inkluzívnosť škôl prostredníctvom systémovej a metodologickej podpory individualizácie edukačného procesu.
6. Rozvíjať rómsku národnostnú identitu a podporovať realizáciu práv Rómov ako národnostnej menšiny, s osobitným zreteľom na jazykové práva.

Navrhované opatrenia z *Odporúčania Rady EÚ* a ciele formulované v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* sa stali východiskom pri koncipovaní metodiky výskumu a pri príprave výskumných nástrojov, ovplyvnili tiež koncepciu spracovania záverečnej správy.

METODOLÓGIA PRÁCE

Typ výskumu v predkladanej publikácii možno z metodologického hľadiska charakterizovať ako **kvalitatívny** výskum **založený na deskripcii (tzv. orientačný výskum)**. Výskum sa sústreďoval na získanie prehľadu informácií o skúmanom probléme a ich následnom overení v praxi. Vychádzalo sa preto z hlavného výskumného cieľa, ktorým je **zaznamenanie a vyhodnotenie úspešných nástrojov inkluzívneho vzdelávania**. V súlade s opisom predmetu zákazky bola ako základ výskumu zvolená **deduktívna metóda**. Metóda bola použitá z dôvodu, aby sa od všeobecných zistení získaných formou „desk research“ mohlo prejsť na konkrétne zistenia v jednotlivých školách, ktoré boli identifikované pomocou terénneho výskumu.

V počiatočnej fáze sa vychádzalo z poznatkov o teoretických konceptoch aj praktických projektoch, ktoré boli v danej oblasti realizované. Poznatky boli získavané pomocou **sekundárnej analýzy zdrojov**, ktoré sa inkluzívnym vzdelávaním zaoberali z teoretického aj praktického hľadiska. Na základe toho bol vytvorený teoretický prehľad relevantných faktov so zameraním na inklúziu rómskych žiakov z marginalizovaného prostredia. To pomohlo utriediť úspešné projekty a vytvoril sa priestor na overenie týchto konceptov v praxi. Súčasne boli pomocou tohto výskumu identifikované školy, ktoré boli následne v terénnom výskume navštívené a na základe nich boli **zadefinované modely v oblasti inkluzívneho vzdelávania** na úrovni predprimárneho, základného a stredného vzdelávania.

Na sekundárnu analýzu zdrojov nadviazal terénny výskum. Samotný **terénny výskum mal taktiež dve formy realizácie**. V prípade overovania faktov a zberu kvalitatívnych informácií u relevantných odborníkov v oblasti inkluzívneho vzdelávania bola zvolená **metóda hĺbkových rozhovorov** na základe polo-štruktúrovaných dotazníkov (Príloha A až D). Celkovo sa polo-štruktúrovaných rozhovorov zúčastnili štyria relevantní odborníci v danej oblasti, pričom dvaja predstavovali zástupcov štátu (konkrétne z MŠVVaŠ SR a ŠPÚ) a dvaja oslovení odborníci boli zástupcami z akademickej sféry.

Druhá forma výskumu bola použitá priamo na školách. Hlavnou výskumnou metódou boli **fokusové skupiny** (skupinové diskusie), realizované na základe polo-štruktúrovaného dotazníka. Fokusové skupiny boli rozdelené na základe príslušnosti respondentov k typu anketovaného subjektu. V každej lokalite boli realizované štyri fokusové skupiny a tieto pokrývali nasledovné štyri cieľové skupiny respondentov:

- predstavitelia vedenia školy,
- pedagogickí a odborní zamestnanci školy,
- rodičia detí z MRK (prípadne plnoletí žiaci SŠ),
- rodičia detí z majority (prípadne plnoletí žiaci SŠ).

Materských škôl bolo oslovených sedem, pričom žiadna z týchto škôl neprejavila záujem o participáciu na výskume. Následne bolo oslovených päť ZŠ s MŠ. Z týchto škôl prejavili ochotu participovať na prieskume tri školy. ZŠ bolo oslovených 13 a z tohto počtu dve školy nespĺňali kritéria z dôvodu nízkeho podielu žiakov z MRK. Záujem participovať na výskume prejavili tri ZŠ. Z ôsmich oslovených SŠ prejavilo záujem participovať až päť. To je jeden z dôvodov, prečo je rozdielne pomerné zastúpenie materských, základných a SŠ.

[illegible]

Z vyššie uvedeného obrázku vyplýva, že **distribúcia škôl pokrýva celé územie SR** z hľadiska podielu žiakov z miestnych rómskych komunít. Na západnom Slovensku boli v prieskume tri školy, stredné Slovensko bolo v prieskume rovnako reprezentované tromi školami a najviac škôl bolo z východného Slovenska, kde bolo v prieskume až päť škôl, čo však súvisí s vyššou koncentráciou rómskych detí a žiakov. Vzhľadom k vyššiemu podielu SŠ sa nachádzalo sedem skúmaných škôl v mestách a štyri skúmané školy v obciach.

1. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE A INKLUZÍVNA ŠKOLA

Ústava SR garantuje každému občanovi právo na bezplatné vzdelanie. Okrem toho označuje školskú dochádzku za povinnú, ktorú v SR ustanovuje Zákon č. 245/2008 Z. Z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „školský zákon“). Povinná školská dochádzka je na Slovensku desaťročná a trvá od 6. roku veku, ak má žiak školskú spôsobilosť, do veku 16 rokov. Je ale potrebné položiť si otázku: „Je každému dieťaťu v súčasnosti poskytnuté kvalitné vzdelávanie?“

Hoci sa pojem inkluzívne vzdelávanie v školstve skloňuje veľmi často, je vhodné si tento termín priblížiť. Zelina uvádza, že: „*Inkluzívne vzdelávanie sa chápe širšie ako naplnenie základného práva na prístup všetkých žiakov ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality, ide o prispôsobenie školského prostredia (pedagogické, materiálne, sociálne, psychické) znevýhodnenému jednotlivcovi.*“²⁰ Ďalej tiež konštatuje, že je potrebné v inkluzívnych školách identifikovať jednotlivcov, alebo skupiny, ktoré sú ohrozené marginalizáciou, exklúziou, ku ktorým dochádza zlyhaním z dôvodu rôznych bariér v školskom systéme.²¹ „*Inkluzívna škola podporuje rôznorodosť a vzniká z potreby poskytovania spravodlivých podmienok na vzdelávanie minimalizáciou negatívnych vplyvov individuálnych, kultúrnych, sociálnych, ekonomických a rodových podmienok. V dôsledku odstraňovania bariér a uplatňovania princípov inklúzie v škole sa znižuje školská neúspešnosť, predčasné ukončenie školskej dochádzky a iné prejavy segregácie vo výchove a vzdelávaní.*“²² Školský zákon v SR hovorí o rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie.²³

V poslednom období v školách stúpa počet žiakov so špecifickými potrebami, o čom svedčí i analýza projektu To dá rozum, ktorý sa venuje stavu školstva na Slovensku. Hovorí o tom, že počet detí so ŠVVP neustále stúpa a za posledných desať rokov stúpol približne o jednu tretinu. Trend znázorňuje nasledujúci graf:

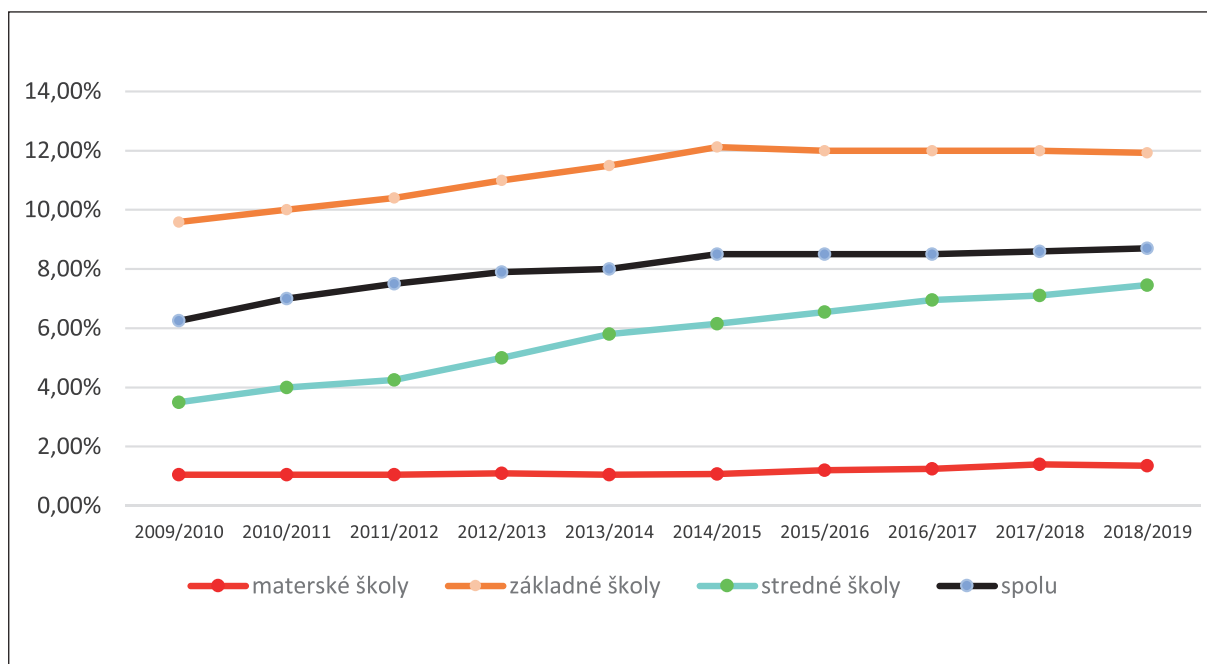
20 ZELINA, M. 2012. Inkluzívna škola. In *Učiteľské noviny*, 2012, roč. LIX, č.1, s. 6 – 7. ISSN 0139- 5769.

21 KLEIN, V. a ŠILONOVÁ, V. 2017. Postavenie odborných zamestnancov. In: *Edukácia*, 2017, roč. 2, č. 1. s. 281-290. ISSN 1339-8725.

22 Ibid.

23 Zákon č. 245/2008 Z. Z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Graf č. 1 Vývoj podielu detí so ŠVVP (bez žiakov zo SZP) na celkovej populácii detí a žiakov v MŠ, ZŠ a SŠ

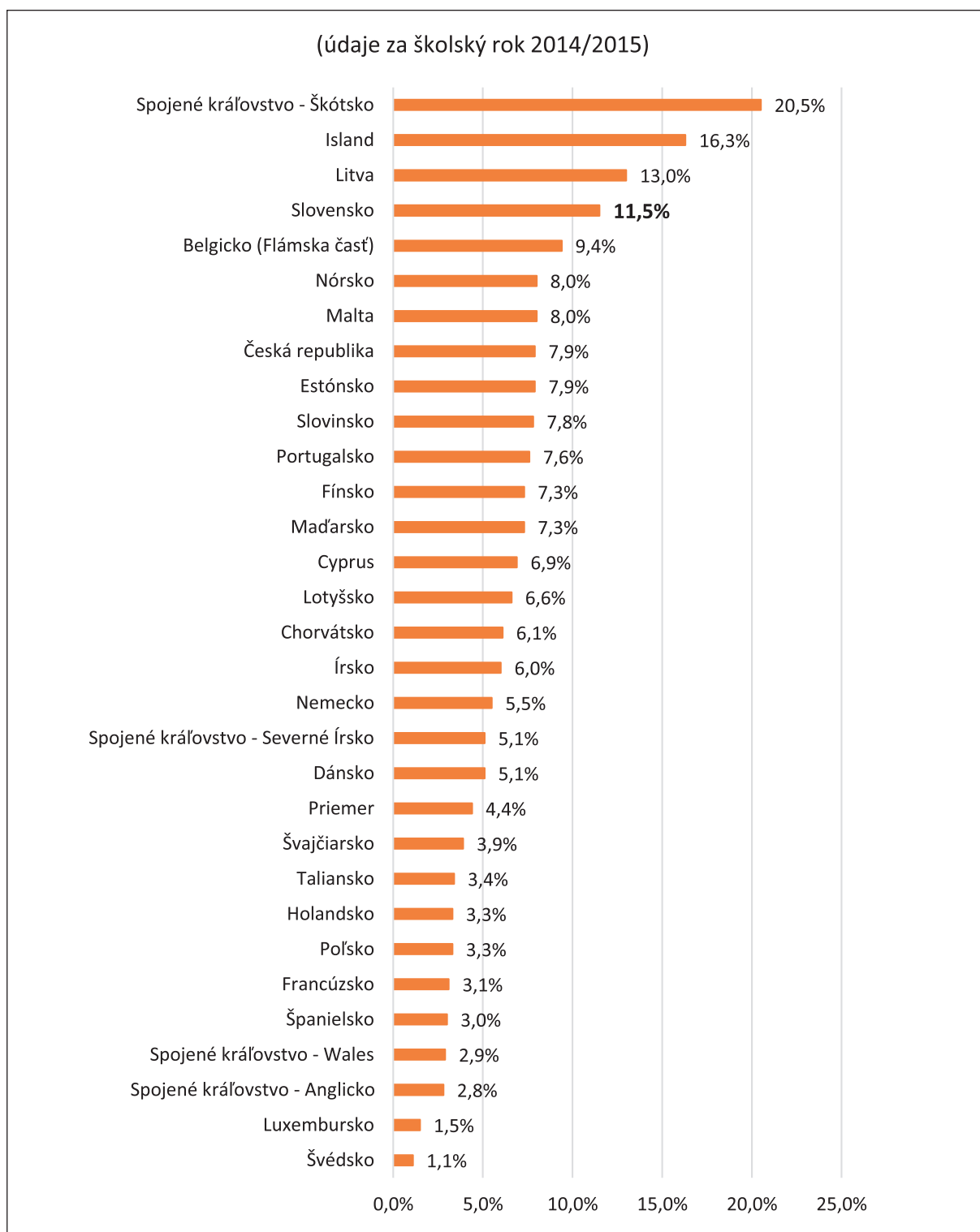


Zdroj: projekt To dá rozum, na základe údajov z CVTI SR (2009 – 2018)

Z grafu je zrejmé, že najvyšší nárast žiakov so ŠVVP nastal na SŠ. Z analýzy vychádza, že sa podiel žiakov so ŠVVP viac ako zdvojnásobil (z 3,5 % v školskom roku 2009/2010 na 7,46 % v školskom roku 2018/2019). V ZŠ nárast žiakov so ŠVVP je síce nižší oproti SŠ, ale aj tak počet žiakov so ŠVVP stúpa približne o štvrtinu (z 9,59 % na 11,93 %). Analýza tohto projektu hovorí aj o tom, že dlhodobo najnižší podiel detí so ŠVVP je na úrovni MŠ. Za posledných desať rokov počet žiakov so ŠVVP narástol z 1,05 % na 1,35 % zo všetkých detí v MŠ.

V porovnaní s ostatnými krajinami v Európe je podiel žiakov so ŠVVP oveľa vyšší. Hovorí o tom aj nasledujúci graf:

Graf č. 2 Podiel žiakov s priznanými ŠVVP na celkovej populácii žiakov ZŠ



Zdroj: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018)

Slovensko bolo v danom školskom roku takmer na chvoste tejto štatistiky a ako je uvedené v predchádzajúcom grafe i neskôr v publikácii, v súčasnosti na tom nie je oveľa lepšie. Mnohokrát je táto otázka vnímaná ako problém, ktorý sa týka rómskych žiakov. Opak je pravdou.

„Žiak so ŠVVP je spravidla:

1. žiak so zdravotným znevýhodnením, t. j.
 - a) žiak so zdravotným postihnutím (s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, so zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím),
 - b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami (poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovou poruchou učenia), žiak s poruchou správania, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu,
2. žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len „SZP“),
3. žiak s nadaním.“²⁴

To, že sa inkluzívnym vzdelávaním zaoberajú odborníci v celosvetovom meradle, svedčí aj publikácia Index inklúzie, ktorá nielen vysvetľuje pojem inkluzívne vzdelávanie, ale je aj sprievodcom na lepšie pochopenie inkluzívneho vzdelávania pre školstvo, ale aj celú spoločnosť. Autormi tejto úspešnej publikácie sú Tony Booth a Mel Ainscow. Inklúzia je, podľa nich, prístup k rozvoju vzdelávania a spoločnosti, pričom je prepojená s demokratickou participáciou v rámci vzdelávania a aj nad jeho rámec. Inkluzívne vzdelávanie nie je iba začleňovanie určitej skupiny detí do výchovno-vzdelávacieho procesu. Zaoberá sa aj snahou o súdržnosť aktivít, ktoré škola realizuje a do ktorých sa zapája. Podporuje vzdelávanie všetkých detí bez rozdielu, vrátane rodinných príslušníkov detí, zamestnancov školy a všetkých, ktorí so školou prichádzajú do kontaktu.²⁵

Inklúzia vs. integrácia

Veľmi často dochádza k zamieňaniu pojmov inklúzia a integrácia. Sú to odlišné pojmy a pre ich efektívne fungovanie potrebujú byť správne pochopené. Pri integrácii ide o začlenenie, resp. spojenie časti do celku. Školská integrácia alebo školské začlenenie sa týka žiakov so ŠVVP, ktorí sa začleňujú do bežnej triedy medzi žiakov.²⁶ Podľa Horňákovvej: „Integrácia je obnovenie celistvosti, v širšom zmysle začlenenie, spolunažívanie, v užšom zmysle proces začlenenia žiaka s postihnutím, ktorý bol, alebo by mal byť vzdelávaný segregovane. Dieťa má status integrovaného žiaka, ak sa nedokáže prispôbiť na požiadavky školy ohľadne výkonu, správania, spolupráce, možno integráciu zrušiť.“²⁷

24 ŠPÚ. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO ŠVVP. [online]. [cit. 2021-12-16]. Dostupné na internete: <<https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/>>

25 BOOTH, T., AINSLOW, M. 2019. *Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2019. [online]. [cit. 2021-04-15]. Dostupné na internete: <<https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>>

26 Špotáková, M., Kundrátová, B., Štefková, M., Vojtová, Z., Perašínová, D. 2018. *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2018. 42 s. ISBN: 978-80-89698-27-1.

27 HORŇÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.

Cieľom inklúzie je vytvorenie takých podmienok, ktoré zabezpečia každému žiakovi možnosť rozvíjať sa v hlavnom prúde edukácie. Individuálne zvláštnosti všetkých detí, žiakov a žiačok sú rešpektované a proces výchovy a vyučovania sa týmto inakostiam prispôsobuje. Pri integrácii sa naopak žiak prispôsobuje škole a jej podmienkam.²⁸

Inklúzia vo vzdelávaní podľa Indexu inklúzie zahŕňa:

- Oceňovanie všetkých študentov a zamestnancov.
- Zvyšovanie participácie študentov na kultúrach, učebných osnovách a komunikáciách miestnych škôl a znižovanie ich vylúčenia z nich.
- Reštrukturalizáciu kultúr, politík a postupov v školách tak, aby reagovali na rozmanitosť študentov v danej lokalite.
- Odstraňovanie prekážok učenia a participácie pre všetkých študentov, nielen pre študentov so zdravotným postihnutím alebo pre tých, ktorí sú klasifikovaní ako „majúci špeciálne vzdelávacie potreby“.
- Poučenie z pokusov o prekonanie prekážok prístupu a participácie konkrétnych študentov na uskutočňovaní širších zmien v prospech študentov.
- Zobrazenie rozdielu medzi študentmi skôr ako prostriedkami na podporu učenia ako na prekonávanie problémov.
- Uznávanie práva študentov na vzdelanie v mieste ich bydliska.
- Zdokonaľovanie škôl pre zamestnancov aj pre študentov.
- Zdôrazňovanie úlohy škôl pri budovaní komunity a rozvoji hodnôt, ako aj pri zvyšovaní výsledkov.
- Podporu vzájomne udržateľných vzťahov medzi školami a komunitami.
- Uznanie, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti.²⁹

„Inkluzívna škola je škola, ktorá je v pohybe“³⁰, čo spočíva v tom, aby školy podporovali a stimulovali miesta pre zamestnancov i študentov. Ide o budovanie komunít, ktoré povzbudzujú a oslavujú ich úspechy. Inklúzia je však tiež o širšom budovaní komunity. Školy môžu v spolupráci s inými agentúrami a komunitami zlepšovať možnosti vzdelávania a sociálne podmienky v rámci svojich lokalít.³¹ Inkluzívna škola je

28 PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R., 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PProjekt INkluzívnej EDukácie*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

29 Porov. BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on In-clusive Education, 2002. 107 s. ISBN-1-872001-18-1.

30 BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on In-clusive Education, 2002. 107 s. ISBN-1-872001-18-1.

31 Ibid.

veľmi náročný koncept, preto ho nemožno riešiť plošne ani okamžite. Spája interkultúrnú a integratívnu pedagogiku a presadzuje myšlienku demokratického súžitia a rovnosti šancí.³²

³² WILHEM, M., BINTINGER, G., EICHELBERGER, H. 2002. *Eine Schule für dich und mich. Inkluziven Unterricht und Inclusive Schule gestalten*. Wien : Studienverlag, 2002. 320 s. ISBN 10: 3706516810.

2. MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Slovo inklúzia sa stalo u nás v poslednej dobe módnym termínom, a to hlavne v oblasti vzdelávania detí a žiakov zo SZP³³. Na slovenských školách je bežné, že sa termín inklúzia nesprávne interpretuje a už zavedené vybrané opatrenia na integráciu sú nesprávne považované za inklúziu.

2.1 Princípy inklúzie, inkluzívnej školy

Príručka Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách, PRI-NED – Projekt Inkluzívnej Edukácie uvádza nasledujúce princípy inkluzívnej školy³⁴:

- Inkluzívna škola vytvára také podmienky, kde sa každý žiak môže rozvíjať v hlavnom prúde edukácie. Rešpektujú sa jeho individuálne zvláštnosti. Pri integrácii je to opačne, tam sa žiak má prispôbiť škole, kdežto pri inklúzii sa škola viac prispôbuje žiakovi, jeho zvláštnostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je možné dosiahnuť pozitívnu integráciu, ktorú definujú Ľudské práva a Práva dieťaťa.
- Inkluzívnu školu navštevujú všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia.
- V praxi to znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky pre edukáciu žiakov s telesným, zdravotným, zmyslovým postihnutím, pre žiakov nadaných, pre žiakov zo SZP, pre žiakov prisťahovalcov, pre žiakov s problémami a poruchami správania, pre žiakov s komunikačnými problémami. Súčasťou inkluzívnej školy sú prirodzene aj žiaci bez problémov, s postihnutím, či nositelia iných zvláštností.
- Aj keď sa inklúzia ako politicko-pedagogický koncept vzťahuje na všetky inakosti žiakov, v našom prípade sa pozornosť sústreďuje na najväčšiu skupinu zvláštností žiakov. Sú to žiaci, ktorí pochádzajú z MRK, žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia, žiakov so ŠVVP a žiakov, ktorí majú problémy s učením.

Inkluzívna škola by mala mať spracované preventívne programy, akými sú napr. Srdce na dlani, Expo-program, Cesta, Poznaj sám seba, Ako byť sám sebou, Vieme, že... Program rozvoja tvorivosti detí a mládeže, E. Mistríkove multikultúrne cvičenia a iné, z ktorých sa dajú čerpať aktivity.³⁵

33 Porov. PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PROjekt INkluzívnej EDukácie: Metodická príručka*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

34 Ibid.

35 PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R., 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PROjekt INkluzívnej EDukácie: Metodická príručka*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

Niektoré rómske deti neovládajú slovenský jazyk, preto je možné využiť niektoré programy rozvoja reči (program Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (ďalej len „VÚDPaP“) a iné). Každá škola má iných žiakov a mala by dbať na vytvorenie špecifických postupov, činností, metodík, programov zameraných na zvláštnosti žiakov inkluzívnej školy.³⁶

V tabuľke nižšie sú porovnané dva modely vzdelávania – tradičné a inkluzívne.

Tabuľka č. 1 Porovnanie tradičného a inkluzívneho vzdelávania

Tradičné vzdelávanie	Inkluzívne vzdelávanie
Niektorí žiaci sú v triede	Všetci žiaci sú v triede
Učiteľ je výlučne zodpovedný za proces učenia a vyučovania	Tím profesionálov si delí zodpovednosť za proces učenia a vyučovania
Žiaci sa učia s učiteľom a učiteľ rieši problémy	Žiaci a učiteľ rozvíjajú prácu kooperatívnou formou
Žiaci sú zoskupení podľa úrovne ich kompetencií	Skupiny žiakov sa tvoria heterogénne
Proces vyučovania sa riadi výkonom priemerného žiaka	Proces vyučovania sa riadi rozličnými typmi kompetencií, schopností a rytmov žiakov
Umiestnenie žiaka do ročníka zodpovedá obsahu kurikula príslušného ročníka	Umiestnenie žiaka do ročníka a kurikulárna štruktúra, ktorá sa použije, sú nezávislé
V priebehu vyučovania sú žiaci pasívni, vyučovanie je založené na súťaži, je veľmi formálne	Vyučovanie je založené na aktivite žiakov, kreativite a kooperácii
Pomoc pri vyučovaní sa uskutočňuje predovšetkým mimo triedy	Edukatívna pomoc sa realizuje predovšetkým v triede
Žiaci so ŠVVP sú často exkludovaní z náročnejších úloh	Aktivity sú plánované tak, aby umožňovali participáciu všetkých žiakov
Učiteľ je zodpovedný za vyučovanie žiakov „bez problémov“ a pracovníci servisu pre žiakov so ŠVVP sú zodpovední za vyučovanie týchto žiakov	Triedny učiteľ, špeciálny pedagóg a ďalší odborní pracovníci sú spoluzodpovední za vzdelávanie všetkých žiakov
Žiaci sú hodnotení na základe normalizovaných nástrojov hodnotenia.	Žiaci sú hodnotení na základe odlišných nástrojov hodnotení
Úspech žiakov je hodnotený podľa normalizovaných cieľov kurikula	Úspech sa dosahuje, keď sa dosiahnu ciele skupiny a každého žiaka

Zdroj: Morgado in Lima-Rodrigues, 2007, s. 25.³⁷

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

Inkluzívny tím

Pojem inkluzívny tím je trochu nejasný. Publikácia Index inklúzie ho nepozná. Spomína „skupinu pre plánovanie“, pričom „je dobré zabezpečiť, aby pracovná skupina reprezentovala všetkých, t. j. pedagogických aj nepedagogických zamestnancov, rodičov, detí, mladých ľudí a členov rady školy. Je tiež dôležité, aby pracovná skupina zohľadňovala rodovú a etnickú skladbu školy.“³⁸ Je to strategický tím, ktorý plánuje a vyhodnocuje, v snahe nastavovať postupné kroky zavádzania inkluzívneho vzdelávania. Pojem možno využiť na akékoľvek dočasné zoskupenie rôznych ľudí, profesií v školskom prostredí so zameraním na podporu, riešenie nejakého problému či výzvy, napr. inkluzívny tím okolo konkrétnej rizikovej triedy, inkluzívny tím na riešenie šikanovania v konkrétnej triede a pod. Pojem „školský podporný tím“ pravdepodobne najlepšie vystihuje skupinu pracovníkov školy, ktorých úlohou je zameriavať sa na rozličné špecifické nepedagogické činnosti (terapiu, intervenciu, reedukáciu, prevenciu, supervíziu, podporu učiteľa a i.).³⁹

Podľa kolektívu autorov Pedagogického modelu inkluzívneho vzdelávania v ZŠ je to tím odborníkov, ktorí majú jednak priamo pracovať so znevýhodnenými žiakmi, ale aj na dennej báze konzultovať s pedagógmi, prípadne s rodičmi detí, žiakov a žiačok. Tím by mal podľa nich pozostávať aspoň z jedného školského psychológa, špeciálneho pedagóga, pedagogického asistenta, liečebného pedagóga a sociálneho pedagóga. Náplň práce jednotlivých odborníkov je vymedzená zákonom. Ide najmä o individualizovanú prácu s jednotlivcami (alebo malými skupinami znevýhodnených žiakov) v školskom klube detí (ďalej len „ŠKD“), pričom diagnostikujú zmeny a spolupracujú s učiteľmi, vychovávateľmi a rodičmi. Odborní zamestnanci môžu pôsobiť ako koedukátori na vyučovacích hodinách a pomáhať slabším žiakom v učení sa, v skupinových a projektových aktivitách.⁴⁰

Títo pracovníci v úzkej súčinnosti s pedagógmi a vedením školy realizujú tímovú prácu s inkluzívnym zameraním, a tým vytvárajú podporný tím. Dopĺňajú tak mozaiku komplexného systému rozvoja kvality výchovy a vzdelávania v školskom prostredí.⁴¹

Primárnym cieľom vytvorenia inkluzívneho tímu je odstrániť bariéry v prístupe všetkých žiakov ku kvalitnému vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde. Odborní zamestnanci majú pomôcť k tomu, aby sa predchádzalo neopodstatnenému preradeniu žiakov do systému špeciálneho školstva. Účasťou odborných zamestnancov inkluzívneho tímu sa predpokladá skvalitnenie procesu zápisov do ZŠ. Činnosť odborných zamestnancov má byť zameraná aj na napĺňanie individuálnych edukačných potrieb žiakov s ťažkosťami v učení sa, s akcentom na žiakov pochádzajúcich

38 BOOTH, T., AINSWORTH, M. 2019. *Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2019. [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné na internete: <<https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>>

39 INKLUKOALÍCIA. 2021. *Inkluzívne vzdelávanie*. [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné na internete: <<https://www.inklukoalicia.sk/inkluzivne-vzdelavanie/>>

40 PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R., 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PROjekt INkluzívnej EDukácie: Metodická príručka*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

41 INKLUKOALÍCIA. 2021. *Inkluzívne vzdelávanie*. [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné na internete: <<https://www.inklukoalicia.sk/inkluzivne-vzdelavanie/>>

z MRK, resp. žiakov so zdravotným postihnutím. Okrem toho by mal mať inkluzívny tím prepojenie na externých konzultantov a kontakty najmä na sociálnych pracovníkov, políciu – preventistov, na lekárske služby (pedopsychiatra, logopéda, pediatra), mimovládne organizácie a pod.⁴²

42 PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R.,. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PROjekt INkluzívnej EDukácie: Metodická príručka*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

3. BARIÉRY VZDELÁVANIA A PARTICIPÁCIE

Dôležitým faktorom pri vzdelávaní žiakov je prostredie. Ak školské prostredie nie je pripravené reagovať na potreby žiaka, tak žiak naráža na bariéry, ktoré mu bránia sa úspešne vzdelávať. Pojmy ako bariéry a participácia je možné použiť aj na to, čo je potrebné urobiť na zlepšenie vzdelávania pre každé dieťa. Žiaci sa stretávajú s ťažkosťami, keď narazia na prekážky vo vzdelávaní.⁴³

Žiak nemá byť odmietnutý na základe povahy alebo vážnosti svojho problému. Žiaci so ŠVVP majú byť vzdelávaní v prispôsobenom prostredí bežných škôl primerane ich veku a stupňu vzdelávania.⁴⁴ Thomas a Vaughan za inklúziu považujú proces, ktorým škola reaguje na všetkých žiakov ako na individuality, pričom je poskytnutá podpora pedagogického asistenta.⁴⁵ Škola, ktorá odmieta inklúziu a hľadá dôkazy v neprospech dieťaťa, je v rozpore s jeho právom na vzdelávanie v bežnom edukačnom prostredí.⁴⁶

Bariéry vzdelávania a participácie sú jedným z kľúčových konceptov Indexu inklúzie. V indexe „prekážky učenia a participácie“ poskytujú alternatívu ku konceptu „špeciálnych vzdelávacích potrieb“. Myšlienka, že ťažkosti v oblasti vzdelávania sa dajú vyriešiť identifikáciou niektorých detí ako „detí so špeciálnymi odbornými potrebami“, má značné obmedzenia. Poskytuje nálepku, ktorá vedie k znižovaniu očakávaní.

3.1 Bariéry rómskych žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese

Dôsledkom bariér, ktoré nastávajú je nepochopenie a konflikty medzi školou a rómskym žiakom (rómskou rodinou). Prejavmi sú obmedzená spôsobilosť rešpektovať a podriaďovať sa povinnostiam, udržať pozornosť, nepravidelná alebo žiadna príprava, neskoré príchody do školy, záškoláctvo, a pod.⁴⁷

43 BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 107 s. ISBN-1-872001-18-1.

44 PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČÍKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. prined - PROjekt INkluzívnej EDukácie: Metodická príručka*. Prešov: MPC, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.

45 THOMAS, G. a VAUGHAN, M. 2004. *Inclusive education – readings and reflections*. New York: UK Bell and Bain, 2004. 215 s. ISBN 0-335-20724-3.

46 QUICKE, J. 2009. *Inclusion and Psychological Intervention in Schools. A critical Autoethnography*. Dordrecht : Springer, 2009. 190 s. ISBN 978-1-4020-9614-3.

47 Porov. POPPER, M.; SZEGHY, P.; ŠARKOZY, Š. 2009. *Rómska populácia a zdravie: analýza situácie na Slovensku*. Bratislava: PDCS- Partners for Democratic Change Slovakia, 2009. 95 s. ISBN 978-84-692-5485-1.

SOCIÁLNE

Rómski žiaci nemajú problém so vzdelávaním sa len preto, že sú Rómovia, ale kvôli tomu, pretože častokrát pochádzajú zo SZP. Za SZP sa považuje také prostredie dieťaťa, ktoré „vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“.⁴⁸ Nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Sociálne znevýhodnený žiak je taký, ktorý spĺňa minimálne tri z nasledujúcich kritérií súčasne⁴⁹:

- pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti, patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie (podľa § 8 zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti),
- najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- podštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.),
- vyučovací jazyk školy je iný než jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

Testy školskej zrelosti a iné výkonové testy pritom nezohľadňujú sociálnu depriváciu rómskych žiakov a tí sú v nich veľmi často neúspešní. Výsledkom je opakovane konštatovaná skutočnosť, že do špeciálnych škôl sa dostávajú rómske deti, ktoré nemajú žiadny fyzický ani mentálny postih, ale „postih“ sociálny.⁵⁰

Štefan Porubský z Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici hovorí, že edukačné problémy rómskych žiakov nie sú viazané etnickou príslušnosťou. Sú spôsobené špecifikami sociálneho a kultúrneho prostredia, v ktorom žijú a odlišným charakterom edukačného prostredia, v ktorom sa vzdelávajú. Proces výučby má presahovať rámec tried tak, aby sa jeho aktívnou zložkou stali rodinní príslušníci a ďalší členovia miestneho spoločenstva.⁵¹ Účinná edukácia rómskych žiakov má a musí rešpektovať osobitosti východiskovej situácie a ponúknuť podnetné prostredie charakterizované názornosťou, porozumením, otvorenosťou, empatiou, alternatívnosťou a variabilnosťou v prístupe.⁵²

48 Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

49 ŠPÚ. 2020. *Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Bratislava: ŠPÚ, 2020. [online]. [cit. 2021-09-15]. Dostupné na internete: <<https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/ziak-so-sociálne-znevýhodneného-prostredia/>>

50 POPPER, M.; SZEGHY, P.; ŠARKOZY, Š. 2009. *Rómska populácia a zdravie: analýza situácie na Slovensku*. Bratislava: PDCS- Partners for Democratic Change Slovakia, 2009. 95 s. ISBN 978-84-692-5485-1.

51 PORUBSKÝ, Š. 2005. Úloha a možnosti školy v oblasti kompenzačnej edukácie sociálne znevýhodnených skupín žiakov. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 198 s. ISBN 80-7040-789-1.

52 LIBA, J. a TAIŠOVÁ, L. 2013. *MODERNIZAČNÉ KONTEXTY VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKÝCH ŽIAKOV*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. 173 s. ISBN 978-80-555-0744-6.

JAZYKOVÉ

Vo vzťahu k zachovaniu a vitalite rómčiny, je vynikajúce, že odovzdávanie rómskeho jazyka v rómskych komunitách prebieha každodenne. V rómskych komunitách sa hovorí viac rómskym jazykom ako slovenčinou, resp. v niektorých komunitách sa rozpráva len rómsky. „V 82 % domácností, v ktorých žijú deti v predškolskom veku, sa komunikuje po rómsky. Deti z týchto domácností tak môžu prichádzať do škôlky alebo do školy bez dostatočnej znalosti vyučovacieho jazyka.“⁵³ Anna Racová a Milan Samko, lingvisti, uvádzajú: „Ako ukazuje prieskum, rómsky jazyk sa aj dnes odovzdáva medzi generáciami, a tým sa zachováva, v najvyššej miere u rómskeho obyvateľstva, ktoré má najmenej živé kontakty s väčšinovým obyvateľstvom. Títo sa zhodujú v názore, že ich materinským jazykom je rómčina a hovoria viac po rómsky ako po slovensky; po slovensky hovoria len vtedy, keď musia.“⁵⁴ V rámci subjektívne hodnotenej miery znalosti jazykov uvádzajú, že po rómsky vedia hovoriť výborne, oveľa lepšie ako po slovensky. Na druhej strane, uvedený fakt prináša negatívum v podobe neznalosti vyučovacieho jazyka, čo robí problém deťom pri vstupe do výchovno-vzdelávacieho procesu, od čoho sa odvíja ich následná neúspešnosť v edukačnom systéme.

Kľúčové pri vyrovnávaní šancí vo vzdelávaní a zlepšovaní možností pre znevýhodnené deti realizovať svoj potenciál je odstraňovanie pomenovaných bariér, bariér v prístupe ku vzdelávaniu ako aj posilnenie prvkov inkluzívneho vzdelávania. Najdôležitejší nástroj v tomto smere predstavujú kvalitní pedagógovia schopní prispôsobiť výučbu konkrétnym potrebám jednotlivých detí.⁵⁵

Vzorka škôl zapojených do výskumu bola vybraná podľa požiadaviek zadávateľa, podľa ktorých malo ísť o školy, ktoré najlepšie spĺňajú indikátory inklúzie a/alebo využívajú najširšie spektrum nástrojov inkluzívneho vzdelávania s podielom detí z MRK 20 % až 50 %, ako aj geografické umiestnenie atď. To je dôvod, prečo deti, žiaci a žiačky, ktoré vybrané školy navštevujú, vo väčšine prípadov po rómsky vôbec nevedia. Ak áno, tak iba v malej miere z komunikácie so staršími generáciami, ich materinský jazyk nie je rómsky. Slovenský jazyk poznajú kvôli miestu bydliska, kde sa s ním stretávajú v bežnej komunikácii. Jazyková bariéra je pozorovaná u segregovaných Rómov a Rómok, pochádzajúcich z MRK, nie u detí, žiakov a žiačok navštevujúcich MŠ, ZŠ a SŠ analyzovaných v publikácii.

53 Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. 2018. *Príjmy a životné podmienky v marginalizovaných rómskych komunitách: Vybrané ukazovatele zo zisťovania EU SILC MRK 2018*. [online]. [cit. 2021-16-12]. Dostupné na internete: <https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1276/eu_silc_mrk_2018_final.pdf?c-srt=14559463932325918244>

54 RACOVÁ A. a SAMKO M. O vitalite a ohrozenosti rómskeho jazyka. Publikované v anglickom jazyku (preklad do SJ Erika Godlová) In: *Asian and African Studies*. ISSN 1335-1257, Vol. 26, no. 2 (2017), p. 185-208.

55 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-29-10]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

4. HODNOTY A VYTVÁRANIE HODNÔT NA INKLUZÍVNYCH ŠKOLÁCH

Jeden z piatich hlavných cieľov Stratégie Európy 2020 je upriamiť pozornosť na vzdelávanie. V rámci tohto cieľa sa kladie dôraz na význam hodnôt v európskych systémoch vzdelávania⁵⁶: „Vzdelávanie by malo podporovať medzikultúrne zručnosti, demokratické hodnoty, rešpektovanie základných práv a životného prostredia a bojovať proti všetkým druhom diskriminácie a tým vybaviť všetkých mladých ľudí schopnosťami pozitívnej interakcie s rovesníkmi z rozmanitých prostredí“.⁵⁷ Mnohé školy už majú vypracovaný zoznam hodnôt, ktorým sa riadia v edukačnom procese. Hodnoty uvedené v Indexe inklúzie od Bootha a Ainscowa sú iné v tom, že majú za cieľ ovplyvniť detailné kroky v praxi a chcú školy motivovať k ďalšiemu rozvoju. Ozrejmiť si vzťah medzi hodnotami a praxou je asi ten najpraktickejší krok, ktorý je možný v rámci vzdelávania urobiť. Vede k tomu, aby sa lepšie pochopili ďalšie kroky, a k pochopeniu konania iných. Index tiež otvára cestu k tomu, aby sa mohli odvodzovať plány v oblasti rozvoja vzdelávania z praxe. Budovanie rámca hodnôt podporuje rozvoj inkluzívneho vzdelávania. Pod termínom hodnoty sa rozumie: rovnosť, právo, participácia, komunita, rešpektovanie rozmanitosti, udržateľnosť, nenásilie, dôvera, empatia, úprimnosť, odvaha, radosť, láska, nádej, optimizmus, či krása a múdrosť.⁵⁸ Budovanie hodnotového rámca inkluzívneho vzdelávania podmieňuje posilnenie identifikovaných štyroch ústredných hodnôt súvisiacich s vyučovaním a učením, ktoré sa premietajú do oblasti kompetencií pedagogických zamestnancov:

- **rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov** – odlišnosti sa chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie,
- **podpora všetkých žiakov** – učitelia stanovujú vysoké ciele pre každého žiaka,
- **spolupráca** – spolupráca a tímová práca sú zásadnými súčasťami prístupu každého učiteľa,
- **osobný profesijný rozvoj** – vyučovanie je činnosť súvisiaca s učením, a teda aj učitelia majú zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie.⁵⁹

56 EURÓPSKA AGENTÚRA PRE ROZVOJ VZDELÁVANIA OSÔB SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI. 2012. *Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: ISBN 978-87-7110-411-0.

57 *ibid.*

58 BOOTH, T., AINSCOW, M. 2019. Index inklúzie: *Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2019. [online]. [cit. 2021.04.15]. Dostupné na internete: <<https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>>

59 EURÓPSKA AGENTÚRA PRE ROZVOJ VZDELÁVANIA OSÔB SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI. 2012. *Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: ISBN 978-87-7110-411-0.

5. PROJEKTY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V SR

Projekty, ktoré podporujú inkluzívne vzdelávanie, sú významným prvkom jeho úspešnej realizácie. Poskytujú školám napríklad možnosť rozšíriť pedagogický tím o odborných zamestnancov, čím sa vytvára priestor na individuálny prístup k deťom a žiakom, na elimináciu problémov, ktoré im bránia úspešne zvládnuť vzdelávanie. Je potrebné venovať pozornosť zvyšovaniu povedomia o inklúzii, ktorá sa môže vo výchovno-vzdelávacom procese realizovať za predpokladu zmeny myslenia spoločnosti vrátane pedagógov a odborných pedagogických zamestnancov. V rámci hodnotenia projektov je nutné zdôrazniť nevyhnutnosť kontinuity úspešne overených, implementovaných systémových prvkov a pokračovanie v iniciovaných aktivitách. Štrukturálne fondy majú poslúžiť na štart systémových zmien. Projektovo implementovaný štandard však musí nevyhnutne vyústiť do trvalej systémovej zmeny so zabezpečeným trvalým financovaním bez závislosti na zdrojoch z projektov. Projektové ohraničenie a nesystematickosť má vyslovene negatívny vplyv na vytvorené personálne štruktúry, čo je v priamom kontraste s dlhodobým udržiavaním výsledkov projektu a dosahovaním progresu nielen v problematike inkluzívneho vzdelávania.

5.1 Národný projekt PRINED

Národný projekt PRINED bol projektom Metodicko-pedagogického centra (ďalej len „MPC“), ktorý sa realizoval v rámci operačného programu Vzdelávanie. Je považovaný za najrevolučnejší.⁶⁰ **Projekt Inkluzívnej Edukácie (PRINED)** mal za úlohu výrazne podporiť inkluzívne prostredie v MŠ a ZŠ, s cieľom zabezpečiť predchádzaniu neoprávneného zaradovania žiakov do systému špeciálneho školstva.⁶¹ Vytvoril priestor pre systémovú zmenu a školám poskytol odborníkov, ako sú špeciálni či sociálni psychológovia, liečební pedagógovia, či logopédi. Okrem toho sa v školách deťom venovali pedagogickí asistenti a spolu vytvorili inkluzívne tímy.

Hlavným cieľom projektu PRINED bolo vytvorenie maximálne priaznivých podmienok na vzdelávanie, osobnostný a sociálny rast detí a žiakov s cieľom ich sociálnej inklúzie a osobnostnej integrity. Tento všeobecný cieľ je konkretizovaný do čiastkových cieľov:

- stimulovať, akcelerovať vzdelávanie detí a žiakov, rozvíjať ich poznávacie (kognitívne) funkcie, myslenie a rozhodovanie,

60 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2020. *Projekt PRINED priviedol odborníkov priamo k žiakom*. [online]. [cit. 2021-09-15]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/projekt-prined-priviedol-odbornikov-priamo-k-ziakom/>>

61 MPC. *PRINED. Projekt Inkluzívnej Edukácie*. [online]. [cit. 2021-08-10]. Dostupné na internete: <<http://prined.mpc-edu.sk/index.php/o-projekte>>

- rozvíjať u nich sociálne kompetencie pre toleranciu, spoluprácu, konštruktívne riešenie konfliktov, spolužitie s inými,
- redukovať, eliminovať predsudky, nesprávne postoje, redukovať bariéry ich kognitívneho, sociálneho a osobnostného rozvoja,
- zistiť, či a za akých podmienok sa dá zovšeobecniť model inkluzívnej školy najmä pre rómske deti a žiakov, ktoré sú znevýhodnené, resp. sú zo SZP, ktorí by v inom prípade navštevovali špeciálne školy alebo špeciálne triedy⁶².

Projekt trval 20 mesiacov. Vytvoril spolu 604 pracovných miest, a to 354 miest pre odborných zamestnancov a 250 miest pre pedagogických zamestnancov.⁶³ Odborníci pracovali aj v teréne a spolupracovali s rodičmi v prípade zlej dochádzky v škole, či horšieho prospechu žiakov.⁶⁴ Evalvačná správa z projektu PRINED preukázateľne demonštruje pozitívne hodnotenie národného projektu zo strany zainteresovaných subjektov vrátane zainvolovaných expertov. Medzi kľúčové prínosy možno zaradiť najmä:

- dramatické zlepšenie dochádzky – v priemere na školu sa počet vymeškaných hodín znížil z 591,99 v školskom roku 2013/2014 na 276,88 v školskom roku 2014/2015,
- výrazný pokles počtu znížených známk zo správania – v priemere na školu sa počet znížených známk zo správania znížil z 18,64 v školskom roku 2013/2014 na 11,68 v školskom roku 2014/2015,
- zavedenie účinného celodenného výchovného systému (ďalej len „CVS“) eliminujúceho vplyv sociálneho prostredia a podporujúceho proces výchovy a vzdelávania,
- vytvorenie podmienok pre pôsobenie odborných zamestnancov priamo na školách, prostredníctvom ktorých sa umožnilo poskytovať individuálne a odborné poradenstvo,
- vytvorenie pozitívneho vzťahu mnohých rodičov detí a žiakov z MRK ku škole, a to prostredníctvom konzultácií s členmi inkluzívneho tímu,
- zlepšenie materiálno-technických podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom didaktických balíčkov, ktoré obsahovali moderné didaktické pomôcky a materiálne vybavenie,
- vznik niekoľkých metodických materiálov a 150 nových školských vzdelávacích programov so zapracovanými prvkami inklúzie na MŠ a ZŠ.

62 METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2.

63 Kolektív autorov. 2015. *Evalvačná správa z projektu PRINED - PROjekt Inkluzívnej Edukácie: Záverečná evalvačná správa*. Bratislava : MPC, 2015. ISBN 978-80-565-1415-3.

64 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2020. *Projekt PRINED priviedol odborníkov priamo k žiakom*. [online]. [cit. 2021-09-15]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/projekt-prined-priviedol-odbornikov-priamo-k-ziakom/>>

V rámci projektu bol spracovaný aj Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách⁶⁵, ktorý obsahoval aj modelový program dňa v inkluzívnej ZŠ obsahujúci mnohé neštandardné prvky výchovno-vzdelávacieho procesu a bol nastavený od 7:30 do 17:00. V doobedňajších hodinách by mali okrem vyučovania prebiehať aj nasledovné činnosti, a to:

- individuálne privítanie žiakov a rozhovor o tom, ako sa majú,
- **úvodný rituál** spočívajúci v speve, tanci, recitovaní s cieľom vytvorenia dobrej nálady,
- na týždennej báze dve-tri hodiny edukačného programu so zameraním na multikultúrnú výchovu, tvorivé hry, sociálne aktivity.

Poobedňajšie aktivity by mohli byť rozdelené na dva celky:

- opakovanie učiva, písanie domácich úloh, realizácia špecifických aktivít a programov podľa individuálnych potrieb žiakov, uplatňovanie didaktických hier a tvorivé činnosti,
- športové, herné a kultúrne aktivity so zameraním na rozvoj spolupráce, vzájomného rešpektovania a dodržiavania pravidiel.

Pri odchode žiaka je vhodné poskytnúť spätnú väzbu rodičom.

Svojou jedinečnosťou a rešpektovaním vzdelávacích potrieb sa stal motiváciou pre cielenú a plnohodnotnú inklúziu pre deti a žiakov z MRK.⁶⁶ Projekt sa napr. realizoval na ZŠ s MŠ Štefana Žáryho v Ponikách. Vďaka národnému projektu PRINED sa v školskom roku 2014/2015 v škole uplatnilo päť odborných zamestnancov (školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, rómsky asistent pedagóga a asistent pedagóga), ktorí poskytovali odbornú pomoc, individuálne či v malých skupinách pracovali s deťmi so špecifickými poruchami učenia, resp. správania, ale aj s nadanými a talentovanými deťmi. Spolupracovali taktiež aj na tvorbe a vyhodnocovaní individuálnych vzdelávacích plánov žiakov. Členovia inkluzívneho tímu pomáhali pedagógom aj pri povinnostiach, ktoré priamo nesúviseli s vyučovaním, napríklad monitorovali a starali sa o sociálne zázemie detí a žiakov.⁶⁷

65 METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2.

66 Ibid.

67 STRIEŠOVÁ, V. 2015. *PRÍKLAD DOBREJ PRAXE V OBLASTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU – ZÁKLADNÁ ŠKOLA S MATERSKOU ŠKOLOU ŠTEFANA ŽÁRYHO, PONIKY*. [online]. 2015. [cit. 2021-08-03]. Dostupné na internete: <<https://docplayer.sk/205111083-Pr%C3%ADklad-dobrej-praxe-v-oblasti-inkluz%C3%ADvnej-eduk%C3%A1cie-na-slovensku-z%C3%A1kladn%C3%A1-%C5%A1kola-s-materskou-%C5%A1kolou-%C5%A1tefana-%C5%BE%C3%A1ryho-poniky.html>>

5.2 Medzinárodný projekt INSCHOOL

Projekt INSCHOOL je spoločný projekt Európskej únie a Rady Európy. Zameriava sa na podporu sociálneho začleňovania Rómov prostredníctvom podpory inkluzívnych vzdelávacích politík a praxe v Bulharsku, v Českej republike, v Maďarsku, v Rumunsku, v SR a v Spojenom Kráľovstve.⁶⁸ Hlavným cieľom projektu bolo zavedenie inkluzívnych hodnôt a inkluzívnej politiky do každodenného života škôl a rozvíjanie inkluzívnych postupov tak, aby v maximálne možnej miere posilnili začlenenie rómskych detí. Mnohé školy v Európe vynakladajú veľké úsilie na to, aby podporovali rôznorodosť a interkulturalizmus. Niektoré z nich potrebujú zlepšiť svoj prístup a prax, aby zabezpečili prístup ku kvalitnému inkluzívnemu vzdelávaniu pre každé dieťa. Hlavne rómske deti stále čelia bariéram, ktoré im znemožňujú prístup ku kvalitnému inkluzívnemu vzdelávaniu. Práve túto situáciu sa projekt INSCHOOL snažil zmeniť.⁶⁹

Projekt bol zameraný na nasledovné aktivity:

- vytváranie podporných mechanizmov a poskytnutie zdrojov pre pilotne zapojené školy,
- podporu učiteľov pri rozvíjaní inkluzívneho vzdelávania,
- odstraňovanie bariér inkluzívneho vzdelávania pre znevýhodnené skupiny prostredníctvom legislatívnych zmien,
- zvyšovanie povedomia o prínosoch inkluzívneho vzdelávania u odbornej aj laickej verejnosti.

Partnerskou organizáciou Rady Európy pri implementovaní a udržaní projektu na Slovensku je Centrum inkluzívneho vzdelávania, ktoré podporuje facilitátorov pri ich práci na školách a v teréne. Ôsmim zapojeným školám z lokalít Hlohovec, Raslavice, Liptovská Teplica, Budimír, Spišský Štvrtok, Žilina Jarná, Žilina Budatín, Žilina Bánov a Palín/Košice poskytovalo vzdelávanie, poradenstvo a podporu. Súčasťou projektu boli aj vzdelávacie programy pre pedagogických zamestnancov so zameraním na inklúziu.

Výzvou projektu nebola len zmena na úrovni politiky školského systému krajiny, ale hlavne zmena na úrovni samotných škôl. Školy musia prehodnocovať obsah vzdelávania, spôsoby vyučovania a aj posudzovanie výkonov žiakov.⁷⁰

Duálny prístup umožňoval projektu INSCHOOL zameriavať sa na vzdelávacie politiky, ako aj na prax v každej krajine. Facilitátori projektu spolupracovali priamo so školami, teda s učiteľmi, žiakmi, ďalšími zamestnancami školy, rodinami a komunitami.

68 INKLUCENTRUM. 2021. *Inklucentrum úspešne spolupracovalo na projekte Rady Európy Inschool*. [online]. 28.03.2021. [cit. 2021-07-20]. Dostupné na internete: <<https://inklucentrum.sk/inklucentrum-uspesne-spolupracovalo-na-projekte-rady-europy-inschool/>>

69 MPC. 2019. *Index inklúzie: príručka pre rozvoj školy vedenej inkluzívnymi hodnotami (verejná prednáška)*. [online]. 2019. [cit. 2021-07-20]. Dostupné na internete: <<https://archiv.mpc-edu.sk/sk/index-inkluzie-prirucka-pre-rozvoj-skoly-vedenej-inkluzivnymi-hodnotami-verejna-prednaska>>

70 BELKOVÁ, V. a ZÓLYOMIOVÁ, P. 2019. Potreba vytvárania inkluzívneho prostredia v súčasnej škole. In *Edukácia*. ISSN 1339-8725, 2019, roč.3, č. 1, s. 13-20.

Vzdelávací poradcovia podporovali facilitátorov a zabezpečovali, aby bol proces na národnej úrovni koordinovaný a podporovaný prostredníctvom systematickej spätnej väzby z praxe. Týmto prístupom mal projekt dosah tak na prax, ako aj na tvorbu politík.⁷¹

Projekt sa realizoval aj v ZŠ v Liptovskej Tepličke, ktorá sa aktívne zapájala do rôznych aktivít. Cieľom školy bolo budovanie vzájomných vzťahov s rómskou komunitou a ich prehĺbenie a zlepšenie. V škole sa realizovalo mnoho aktivít spojených s projektom IN-SCHOOL, ktoré obohatili ich vzájomné vzťahy a žiaci obojstranne spoznávali svoje zvyky a tradície, charakteristické pre väčšinu i pre menšinu. Na škole sa realizovali aj workshopy inovatívne zamerané na metódy a formy vyučovania žiakov, na ktorých prednášali medzinárodní odborníci, ktorí aj navštívili tieto školy a odučili ukážkové hodiny.

V škole zorganizovali tiež Živé knižnice, kde si žiaci vypočuli inšpiratívne príbehy Rómov. Vzájomnému poznaniu členom komunity poslúžila aj beseda s Rómkami z obce, na ktorých sa žiaci dozvedeli veľa zaujímavostí zo života Rómov v ich obci. Škole sa v neposlednom rade podarilo založiť rómsky tanečný súbor Devleskere Luludá, ktorý je žiakom veľmi blízky. Súbor slúži na odbúranie predsudkov, pomáha v tom, že aj rómske deti dostanú uznanie a potlesk. Realizovali aj Deň tanca, kde sa prezentovala rómska hudba, tanec a aj ľudovky. Pomocou súboru sa snažia prepojiť kultúry, vedenie školy by do budúcnosti chcelo, aby tam chodili aj nerómske deti. Práca na školskej dochádzke tiež bola prioritou tejto školy, preto sa rozhodla pre odmenu za vzornú dochádzku. Na základe inšpirácie z Babington Academy vo Veľkej Británii každý mesiac posielali pohľadnice rodičom detí, ktoré nevymenškali ani jednu vyučovaciu hodinu. Takýmto spôsobom škola chcela motivovať žiakov k tomu, aby si svedomito plnili svoje povinnosti.⁷² Z následnej kvantifikácie vyplynulo, že pri vyššom počte žiakov (počet sa zvýšil o 16 žiakov) sa podarilo znížiť celkový počet vymenškaných hodín o 612.⁷³

5.3 Medzinárodný projekt Erasmus+ Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia

Projekt koordinoval Štátny pedagogický ústav (ďalej len „ŠPÚ“) od 1. septembra 2016 do 31. augusta 2019. Na medzinárodnej úrovni sa na projekte podieľali Nansen centrum pre mier a dialóg z Nórska a Seminár romistiky Katedry stredoeurópskych štúdií Filozofickej fakulty Karlovej univerzity z Českej republiky. Kľúčovým cieľom projektu bola podpora a rozvoj vzdelávania v rómskom jazyku ako jeden z hlavných nástrojov uplatňovania inkluzívnej metódy v ZŠ a SŠ so žiakmi z rómskych komunít

71 MPC. 2019. *Index inklúzie: príručka pre rozvoj školy vedenej inkluzívnymi hodnotami (verejná prednáška)*. [online]. 2019. [cit. 2021-07-20]. Dostupné na internete: <<https://archiv.mpc-edu.sk/sk/index-inkluzie-prirucka-pre-rozvoj-skoly-vedenej-inkluzivnymi-hodnotami-verejna-prednaska>>

72 ZŠ s MŠ Štefana Náhaliku. SPOZNANIE. In *Školský časopis*. ZŠ s MŠ Štefana Náhaliku. [online]. [cit. 2021.08.10]. Dostupné na internete: <www.zsliptovteplicka.edu.sk/zakladna_skola/_casopis_SPOZNANIE_r1_c1.pdf>. Základná škola Šumiac. Národný projekt Škola otvorená všetkým (ŠOV). [online]. [cit. 2021.08.13]. Dostupné na internete: <<https://zssumiac.edupage.org/text/?text=text/text5&subpage=3>>

73 A. Sakmáryová, mailová komunikácia, 12.11.2021.

reflektujúc najnovšie trendy z oblasti inkluzívneho vzdelávania. Podpora inklúzie žiakov z rómskych komunít prostredníctvom zabezpečenia kvalitných podmienok na vyučovanie rómskeho jazyka v školskom a mimoškolskom prostredí sa v rámci tohto projektu malo dosiahnuť inováciou Rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka a jeho prispôbením podmienkam slovenského systému vzdelávania. Nemenej dôležitou aktivitou bolo inovatívne vzdelávanie zamerané na zdokonalenie profesijných kompetencií účastníkov v rómskom jazyku, v oblasti využívania Inovovaného Rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka v pedagogickej praxi a taktiež v oblasti pedagogickej činnosti v interkultúrnom prostredí.⁷⁴

ŠPÚ v rámci projektu zorganizoval školenie „zmiešanej mobility“⁷⁵ so zameraním najmä na Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, prioritne so zameraním na rómsky jazyk a Inovovaný rámcový vzdelávacie program pre rómsky jazyk, vrátane jazykových portfólií pre žiakov podľa jazykových úrovní. Hlavnou cieľovou skupinou boli začínajúci i skúsení učitelia rómskeho jazyka.⁷⁶ V rámci riešenia projektu sa konštatovalo, že programy kontinuálneho vzdelávania v oblastiach interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania, sa majú pravidelne realizovať a inovovať. Ich súčasťou by mali byť študijné materiály nielen pre frekventantov ale aj pre lektorov. Členmi lektorského tímu majú byť uznávaní odborníci pre oblasti interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania a vyučovania rómskeho jazyka, ako aj odborníci so skúsenosťami s tvorbou didaktických prostriedkov.⁷⁷

Bývalý riaditeľ ŠPÚ, Ľudovít Hajduk povedal: „*Pedagógovia sú kľúčoví pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov zo znevýhodneného prostredia v rôznych regiónoch Slovenska, pričom zásadnou otázkou úspešného interaktívneho prístupu medzi žiakom a učiteľom je možnosť komunikovať v rómskom jazyku. Aj skúsenosti z praxe potvrdzujú, že vytvorením vhodných podmienok pre vzdelávanie učiteľov v rómskom jazyku sa darí postupne prekonávať bariéry, ktoré bránia kvalitnému vzdelávaniu žiakov z rómskych komunít*“.⁷⁸

Súčasťou projektu bola napríklad aj Súkromná pedagogická a sociálna akadémia v Košiciach, v ktorej sa vyučuje rómsky jazyk a používa sa ako nástroj k inklúzii. Škola je zameraná na žiakov, ktorí by mali v budúcnosti pracovať a pôsobiť v rómskych komunitách (a nielen v nich).⁷⁹ Rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie sa vyučuje na každom študijnom odbore metodikou cudzieho jazyka. Denní študenti majú možnosť dobrovoľne maturovať z rómčiny. Zástupcovia školy sú presvedčení, že žiakom rómčina dáva nielen vedomosti, ale aj pocit hrdosti na svoje etnikum, čím sa stráca pocit menejcennosti v spoločnosti. Rómsky jazyk sa učia aj nerómski žiaci.

74 FACUNA, J. 2019. Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia, In *INOVÁCIA – RÓMSKY JAZYK – INKLÚZIA. VÝUČBA RÓMSKEHO JAZYKA METODIKOU VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA*. Bratislava: ŠPÚ, 2019. 121 s. ISBN 978-80-8118-226-6.

75 Ide o vzdelávacie koncept, ktorý kombinuje fyzickú akademickú mobilitu, virtuálnu mobilitu a zmiešané vzdelávanie.

76 ŠPÚ. 2019. *Medzinárodný projekt ERASMUS+*: „Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia“ finalizujeme multiplikačným podujatím. [online]. 2019. [cit. 2021-08-12]. Dostupné na internete: <<https://www.statpedu.sk/sk/aktuality/novinky-main/medzinarodny-projekt-erasmus-inovaciou-didaktiky-romskeho-jazyka-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu-ziakov-zo-znevychodneného-prostre.html>>

77 FACUNA, J. 2019. Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia, In *INOVÁCIA – RÓMSKY JAZYK – INKLÚZIA.VÝUČBA RÓMSKEHO JAZYKA METODIKOU VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA*. Bratislava: ŠPÚ, 2019. 121 s. ISBN 978-80-8118-226-6.

78 MINEDU. 2019. ŠPÚ zorganizoval pri príležitosti Medzinárodného dňa Rómov medzinárodnú vedeckú konferenciu. [online]. 2019. [cit. 2021-08-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/spu-zorganizoval-pri-prilezitosti-medzinarodného-dňa-romov-medzinarodnu-vedecku-konferenciu/>>

79 SPARK. O škole. *Profil školy*. [online]. [cit. 2021-08-12]. Dostupné na internete: <<https://spark.edupage.org/about/>>

5.4 Národný projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK2)

Národný projekt „Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy“ realizovalo MPC od februára 2013 do novembra 2015.⁸⁰ Bol financovaný z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu v rámci operačného programu Vzdelávanie. Celkové náklady predstavovali 7 372 029 EUR. Filozofiou projektu bolo dosiahnuť začlenenie čo najvyššieho počtu detí z MRK do MŠ a za aktívnej osvetu rodičov zlepšiť ich pripravenosť pre vstup na primárny stupeň vzdelávania.⁸¹ Národný projekt sa koncentroval najmä na:

- vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov s cieľom osvojiť si profesijné kompetencie,
- rozvoj špecifických vzdelávacích potrieb detí pochádzajúcich z MRK,
- vytvorenie a implementáciu inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy ako nástroj inklúzie detí pochádzajúcich z MRK.

Do projektu bolo zapojených 110 MŠ zo všetkých krajov okrem Bratislavského, ktoré sa zaviazali implementovať inkluzívny model vzdelávania do výchovno-vzdelávacej činnosti.⁸²

Charakteristika cieľových skupín projektu:

- 500 pedagogických zamestnancov (učiteľov MŠ a asistentov učiteľa),
- 50 odborných zamestnancov,
- 2 000 detí pochádzajúcich z MRK vo veku 3 – 7 rokov,
- 500 rodičov pochádzajúci z MRK vo veku 15 – 50 rokov a
- 200 zamestnancov štátnej správy a samosprávy pracujúcich s MRK.⁸³

V rámci národného projektu bolo možné nakúpiť zariadenie a vybavenie do MŠ, pričom tento nákup musel byť previazaný a súvisieť s aktivitami projektu.⁸⁴

Vybrané výsledky projektu:

- nárast počtu rómskych detí v MŠ o cca 10 %, pričom takmer 74 % z nich žilo v marginalizovanej komunite,

80 MPC. 2019. *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*. [online]. 2019. [cit. 2021-08-12]. Dostupné na internete: <<https://archiv.mpc-edu.sk/sk/projekty/mrk2>>

81 NP MRK 2. [online]. [cit. 2021-12-12]. Dostupné na internete: <<http://194.160.87.21/np-mrk-2>>

82 Kolektív autorov. 2015. *EVALVAČNÁ SPRÁVA Z IMPLEMENTÁCIE INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH II*. Prešov: MPC, 2015. ISBN 978-80-565-1416-0.

83 Ibid.

84 MINEDU. 2012. *Inkluzívny model výchovy na predprimárnom stupni školskej sústavy*. In *Písomné vyzvanie – národný projekt*. [online]. 2012. [cit. 2021.08.12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/2389.pdf>>

- navýšenie počtu heterogénnych tried v MŠ o 20 a zníženie počtu „čisto bielych“ tried o 13,
- v školskom roku 2014/2015 pracovalo v MŠ o 98 pedagogických zamestnancov viac, pričom celkový počet asistentov učiteľa sa zvýšil zo 110 na 161 na základe súhlasu riadiaceho orgánu a na základe zistenia ich prínosu pre výchovu a vzdelávanie detí v MŠ,
- vytvorenie vzdelávacieho programu pre pedagogických zamestnancov s názvom Inovačné vzdelávanie pedagogických zamestnancov škôl v oblasti inkluzívneho vzdelávania detí z MRK, pre ktorý boli vytvorené tri učebné zdroje a vytvorenie aktualizácie programu s názvom Odborné poradenstvo v predprimárnom vzdelávaní detí z MRK pre potreby kontinuálneho vzdelávania odborných zamestnancov. Programy ukončilo počas projektu celkovo 466 frekventantov.⁸⁵

5.5 Národný projekt Škola otvorená všetkým

Národný projekt implementovalo MPC vďaka podpore Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje. Celkovo bolo alokovaných na projekt 29 882 756 EUR a trval od 01.02.2016 – 30.11.2019. Cieľom projektu bolo podporiť inkluzívne vzdelávanie a skvalitniť profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Tiež zabezpečiť prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov. Projekt Škola otvorená všetkým⁸⁶ (ďalej len „ŠOV“) nadväzoval na výsledky troch predchádzajúcich národných projektov, a to MRK, MRK2 a PRINED).

Výnimočnosť projektu spočívala vo vytvorení modelu spolupráce viacerých zložiek vzdelávacieho systému: t. j. podpora a vzájomná spolupráca pedagógov a odborných zamestnancov MŠ a ZŠ, vrátane pedagogických asistentov, odborných zamestnancov z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej len „CPPPaP“), ako aj učiteľov, ktorí zabezpečovali neformálne vzdelávanie detí predškolského veku mimo vzdelávacieho systému spolu s ich tútormi – rodičmi týchto detí.⁸⁷ Do ŠOV sa zapojilo 50 MŠ a 130 ZŠ. Všetky zložky spoločným úsilím vytvárali podmienky pre inkluzívne vzdelávanie, skvalitňovali vlastné profesijné kompetencie a pracovali na zlepšení komunikácie s rodičmi detí zo SZP, resp. MRK. V rámci projektu sa vytvorili pracovné miesta pre 422 pedagogických asistentov a 234 odborných zamestnancov (psychológov, špeciálnych a sociálnych pedagógov). Do programov sa celkovo zapojilo 4 896 rodičov počas 622 osvetových stretnutí.

85 Kolektív autorov. 2015. *EVALVAČNÁ SPRÁVA Z IMPLEMENTÁCIE INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH II*. Prešov: MPC, 2015. ISBN 978-80-565-1416-0.

86 MINEDU. 2019. *Národný projekt Škola otvorená všetkým po troch rokoch končí*. [online]. 2019. [cit. 2021-08-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/narodny-projekt-skola-otvorena-vsetkym-po-troch-rokoch-konci/>>

87 ZŠ s MŠ Krivany. *Národný projekt Škola otvorená všetkým*. [online]. [cit. 2021-08-10]. Dostupné na internete: <<https://www.zskrivany.sk/a/projekty>>

Základným nástrojom inklúzie v prostredí ZŠ bol CVS. Jeho súčasťou bola popoludňajšia činnosť v záujmových krúžkoch, ako aj príprava na vyučovanie na ďalší deň. **Do CVS sa zapojilo 43 714 žiakov v rámci 9 950 záujmových útvarov.** V rámci projektu sa realizoval zaujímavý aktualizčný vzdelávací program s názvom Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory detí a žiakov. Témou programu bolo Ako za efektívnej spolupráce aplikovať myšlienky inklúzie do praxe. Tento aktualizčný vzdelávací program úspešne ukončilo 1 928 učiteľov a odborných zamestnancov. Okrem akreditovaného vzdelávania projekt ponúkal pedagógom a odborným zamestnancom ďalšie inštruktážne semináre k témam ako je neformálne vzdelávanie, realizácia depistáží, stimulačných programov, či tvorba lokálnych plánov desegregácie. Školy zapojené do projektu získali z eurofondov didaktické balíčky v celkovej hodnote takmer 250-tisíc eur. Materiálna pomoc slúžila predovšetkým na podporu voľnočasových aktivít žiakov v záujmových útvaroch v rámci CVS.⁸⁸

Zo záverečnej hodnotiacej správy tohto projektu sú nižšie uvádzané vybrané zistenia a kvantifikované prínosy:⁸⁹

- Počet pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí si prostredníctvom aktivít zvýšili profesijné kompetencie – 3 407, čo predstavuje 136 % cieľovej hodnoty,
- počet škôl zapojených do aktivít zameraných na podporu inkluzívneho modelu vzdelávania – 130.
- počet zapojených detí – 5 447, čo predstavuje 545 % z cieľovej hodnoty,
- počet žiakov so ŠVVP v podporených školách zapojených do aktivít zameraných na podporu inkluzívneho modelu vzdelávania – 19 147, čo predstavuje 160 % z cieľovej hodnoty.

V dotazníkovom prieskume sa 94 % respondentov vyjadrilo, že projekt priniesol očakávané výsledky v oblasti inkluzívneho vzdelávania, a to najmä v individuálnom prístupe k žiakom so ŠVVP a 89 % respondentov vnímalo prácu inkluzívneho tímu ako efektívnu.⁹⁰

88 MINEDU. 2019. *Národný projekt Škola otvorená všetkým po troch rokoch končí*. [online]. 2019. [cit. 2021-08-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/narodny-projekt-skola-otvorena-vsetkym-po-troch-rokoch-konci/>>

89 MINEDU. 2020. *ZÁVEREČNÁ HODNOTIACA SPRÁVA. Externé hodnotenie Operačného programu Ľudské zdroje pre programové obdobie 2014 – 2020*. [online]. 2020. [cit. 2021-02-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/18447.pdf>>

90 Ibid.

5.6 Národné projekty Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov (ďalej len „PoP“) a Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov II. (ďalej len PoP II.)

Oba národné projekty implementuje MPC a financujú sa z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu z operačného programu Ľudské zdroje. PoP sa realizuje od 8/2019 do 11/2022 a PoP II. sa realizoval od 6/2020 do 12/2020 vo všetkých krajoch SR. Celková výška oprávnených výdavkov v oboch projektoch predstavuje sumu 137 063 151,18 EUR.

Národné projekty zabezpečujú implementáciu princípov inkluzívneho vzdelávania v materských, základných a SŠ prostredníctvom podpory zamestnávania **pedagogických asistentov, asistentov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a členov inkluzívneho tímu – školský psychológ, špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg.**⁹¹ Tieto národné projekty umožňujú školám zamestnať odborníkov, ktorí priamo v školách umožnia a podporia efektívnejšie realizovanie inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese, ale i mimo neho.

Masívnou podporou princípov inkluzívneho vzdelávania na takmer 1000 MŠ, ZŠ a SŠ prostredníctvom refundácie nákladov na pomáhajúce profesie sa podarilo v rámci projektu PoP a PoP II. obsadiť k 30.6.2021, resp. 31.5.2021 tento počet a štruktúru pracovných pozícií:

- Pedagogický asistent – 1148,7
- Asistent učiteľa – 1015,54
- Školský psychológ – 268,1
- Školský špeciálny pedagóg – 386,73
- Sociálny pedagóg – 210,1
- Spolu – 3029,17⁹²

Uvedené pracovné pozície vznikali najmä na ZŠ, kde sa ich vytvorilo takmer 74 % z celkového počtu. Najmenej pracovných miest, a to 8 % sa vytvorilo na SŠ.

91 Metodicko-pedagogické centrum, 2019. *O projekte PoP*. [online]. [cit. 2021-11-19]. Dostupné na internete: <<https://mpc-edu.sk/sk/project/pop/>>

92 Metodicko-pedagogické centrum, 2021. *Aktuality*. [online]. [cit. 2021-11-19]. Dostupné na internete: <<https://archiv.mpc-edu.sk/sk/nppop-2/aktuality/>>

5.7 Národné projekty Podpora predprimárneho vzdelávania detí z MRK I. (ďalej len „PRIM I.“) a Podpora predprimárneho vzdelávania detí z MRK II. (ďalej len „PRIM II.“)

Národný projekt PRIM I. prebiehal od októbra 2018 do októbra 2020 a realizovalo ho Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky/Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Ľudské zdroje. Hlavným cieľom projektu bolo zvýšiť počet detí z marginalizovaných komunít, predovšetkým Rómov, ktoré navštevujú MŠ, a to vytváraním inkluzívneho prostredia v MŠ a prostredníctvom práce s rodinou. Na podporu implementácie NP PRIM I. pôsobili v regiónoch deväti regionálni koordinátori, a to v mestách Michalovce, Humenné, Svidník, Spišská Nová Ves, Kežmarok, Rimavská Sobota, Nitra, Košice a Prešov.⁹³ Kľúčové čísla národného projektu:

- „122 zapojených MŠ,
- 4 254 detí z MRK,
- 108 zamestnaných Rómov a Rómok v MŠ (najčastejšie v pozícii asistenta učiteľa),
- 431 zamestnancov v MŠ (celkovo),
- 185 asistentov učiteľa,
- 126 odborných zamestnancov (najviac školských špeciálnych pedagógov),
- 137 koordinátorov inkluzívneho vzdelávania,
- 35 koordinátorov práce s rodinou,
- 240 didakticko-materiálnych balíčkov (kognitívne a socializačné pomôcky),
- (cca) 8 500 000 € vynaložených finančných prostriedkov“.⁹⁴

Zapojenie rodičov do aktivít a ich pravidelná účasť na stretnutiach podnietila záujem časti rodičov o zapísanie ich detí do MŠ skôr než dovърšia 5. rok veku. V prípade pravidelnej účasti rodičov a detí na stretnutiach práce s rodinou a intenzívnej metodologickej práce s deťmi sa preukázal progres u detí, zlepšenie ich zručností a poznatkov. V priebehu projektu sa v mnohých prípadoch zlepšil vzťah medzi rodičmi a koordinátormi práce s rodinou, vzájomná dôvera sa upevnila najmä počas koronakrízy. Aktívne zapájanie sa do aktivít práce s rodinou malo pozitívny vplyv na zlepšenie vzťahu matka – dieťa, matky oceňujú, že mali možnosť naučiť sa, ako lepšie pracovať so svojím dieťaťom a osvojili si zručnosti, ako dieťaťu pomáhať v učení.⁹⁵

93 MV SR. 2018. *NP PRIM I. v skratke*. [online]. [cit. 2021-11-19]. Dostupné na internete: <<https://www.minv.sk/?np-prim-v-skratke>>.

94 MV SR. 2020. *Vyhodnotenie NP PRIM I.* [online]. [cit. 2021-11-19]. Dostupné na internete: <<https://www.minv.sk/?vyhodnotenie-np-prim-i>>

95 ĎURÍKOVÁ, E., 2020. *Závěrečná evalvačná správa Práca s rodinou v NP PRIM I.*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR, 2020. ISBN 978 - 80 - 89051 - 65 - 6.

Národný projekt PRIM II. je pokračovaním projektu PRIM I. s cieľom zachovať pracovné miesta vytvorené v PRIM I. Prostredníctvom tohto projektu sa refundujú mzdy pedagogických a odborných zamestnancov v MŠ (pedagogický asistent, školský špeciálny pedagóg a iní odborní zamestnanci) a koordinátorov inkluzívneho vzdelávania. Na rozdiel od PRIM I. tento národný projekt posilňuje spoluprácu s rodinami vytvorením novej nepedagogickej pozície v MŠ – **rodičovský asistent**, ktorý pomáha deťom (ale aj ich rodinám) s adaptačným a socializačným procesom v MŠ. Časť dňa rodičovský asistent pracuje priamo s rodinami detí v ich prirodzenom, domácom prostredí, čo sa osvedčilo v NP PRIM I. počas činnosti koordinátorov práce s rodinou.

NP PRIM II. pokračuje v preferenčnom zamestnávaní Rómov a Rómok v nepedagogických, pedagogických a odborných profesiách a k už zapojeným školám plánuje získať ďalších 29 MŠ zo 150 obcí a miest, ktoré sú oprávnenými užívateľmi národných projektov.⁹⁶

96 MV SR. 2020. *NP PRIM II. - Projekt inkluzie v materských školách*. [online]. [cit. 2021-11-19]. Dostupné na internete: <<https://www.minv.sk/?np-prim-ii-projekt-inkluzie-v-materskych-skolach>>

6. PRINCÍPY A POLITIKY UPLATŇOVANÉ NA ŠKOLÁCH

Nasledujúca časť predkladaného výstupu opisuje a vyhodnocuje výsledky získané počas výskumu, doplnené o kvantitatívne dáta z dostupných zdrojov. Kapitola je tematicky členená na základe okruhov vyšpecifikovaných pre potreby polo-štruktúrovaných rozhovorov v rámci fokusových skupín a ich obsahom sú zistenia, ktoré boli v rámci terénneho výskumu na jednotlivých školách identifikované. Vnútorne členenie podkapitol, v súlade so zadáním projektu, rozdeľuje jednotlivé tematické okruhy podľa príslušnosti zistení na základe ich zaradenia na úroveň predprimárneho, základného a stredoškolského vzdelávania.

6.1 Popis základných princípov a metód inkluzívneho vzdelávania a ich inštitucionálne zakotvenie

„Inklúzia nepozná etnicitu, národnosť a ďalší sociálny pôvod, prípadne sexuálnu orientáciu, takže inkluzívne vzdelávanie je pre všetky deti bez rozdielu, a to je to automatické právo na vzdelávanie v hlavnom vzdelávacom prúde. Problémom na Slovensku sú hlavne deti pochádzajúce zo SZP alebo v krátkosti z MRK, spadá to ako u všetkých detí, to znamená u všetkých žiakov. To znamená, že inkluzívne vzdelávanie je ako filozofia, nie metóda, by sa mala uplatňovať u všetkých detí rovnako, vrátane MRK, maďarských, vrátane zdravotne, sociálne znevýhodnených, intaktných, nadaných, tak to ja vnímam“ (expert pre oblasť vzdelávania). Rozdiel medzi integráciou a inklúziou vníma citovaný odborník v tom, že pri integrácii sa dieťa prispôsobuje spolužiakom, škole, prostrediu, kdežto pri inklúzii je to naopak – škola sa prispôsobuje žiakovi. Legislatívne normy zatiaľ hovoria iba o integrácii. Zákon o výchove a vzdelávaní ju definuje ako výchovu a vzdelávanie detí alebo žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez ŠVVP, čo sa ale môže v blízkej dobe zmeniť v rámci novely školského zákona.⁹⁷ *„Filozofia inkluzívneho vzdelávania je úplne o niečom inom, je kvalitatívne na vyššej úrovni.“* (expert pre oblasť vzdelávania). Základné princípy inkluzívneho vzdelávania v školskom systéme SR popísal odborník v danej oblasti nasledovne: *„Heterogenita je úplne normálna. Nemôžeme mať všetky deti rovnaké a tú spadá inakosť aj z pohľadu etnicity, náboženstva, sociálneho statusu, kultúry, jazyka a sexuálnej orientácie. Takže bez diskriminácie, nakoniec sme podpísali ako SR rôzne dokumenty, ako je Charta ľudských práv dieťaťa. Prihlásili sme sa k inkluzívnemu vzdelávaniu. Slovensko sa zaviazalo plniť tieto princípy.“* (expert pre oblasť vzdelávania)

97 Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Z výskumu vyplynulo, že vedenie jednej MŠ, ktorá bola súčasťou zisťovania, vníma inklúziu primárne ako nerobenie rozdielov, nastolenie rovnováhy, nezvýhodňovanie jednej alebo druhej skupiny, neoddeľovanie/nesegregovanie rôznych skupín detí od seba navzájom, či už na základe národnosti, etnicity, školského prospechu alebo iných osobitostí žiakov. **Vedenie MŠ ale poznamenalo, že pri deťoch, ktoré navštevujú MŠ** ešte nevidia potrebu vedome zavádzať inkluzívne prístupy, nakoľko tieto deti rozdiely medzi sebou nevnímajú, nerobia. Zástupkyňa MŠ to vyjadrila takto: „Opakujem sa, u nás je väčší problém u tých dospelých ako u tých detí. My sme nastavení na nejakú tú šablónu, že proste takto to bolo, ten je taký a ten je taký a máme škatuľku, ale tie deti to vôbec neriešia.“ (zástupkyňa, lokalita č. 1) V jednej z MŠ sa riaditeľka aj zástupkyňa MŠ zhodli, že inklúzia u nich funguje veľmi prirodzene, „voľným pádom“. Uplatňuje sa tu rovnaký prístup ku všetkým, triedy sú zmiešané. Výchova a vzdelávanie prebieha u všetkých detí naraz, nikto nie je exkludovaný. Veľa komunikujú, ráno si s deťmi sadnú do kruhu a ak má niekto nejaký problém, povie ho, vysvetlia si ho a riešia ho. Rovnaký prístup sa uplatňuje napríklad cez zaobstarávanie výučbových pomôcok, ktoré poskytujú všetkým deťom. Potrebné pomôcky dostáva každé dieťa keď potrebuje, nie iba niektorí, čo podporuje priaznivú klímu v triede i mimo nej. Princíp rovnosti sa uplatňuje pri obedoch zadarmo pre všetky deti bez rozdielu, ako aj pri participácii všetkých detí na aktivitách školy – nevyberá sa kto pôjde a kto nie, zúčastňujú sa všetci. Tento prístup demonštruje deťom a ich rodičom skutočnosť, že všetci sú si rovní aj napriek ich rozdielnosti. Školské zariadenia rešpektujú individualitu každého a podnikajú kroky, ktorými presadzujú rovnosť. Pri inklúzii sa neusilujeme o rovnakosť, ale naopak, ako sa vyjadril aj oslovený odborník citovaný vyššie, rešpektujeme heterogenitu.

Učitelia v MŠ si uvedomujú, že každé dieťa je individualita, každé dieťa je iné a preto vnímajú ako **základ uplatňovania inkluzívneho prístupu poznanie detí, ich potrieb a následné zapracovanie týchto poznatkov do osnov a ich práce s nimi**. Vytvárajú pracovné listy a aktivity, ktoré zodpovedajú vzdelanostnej úrovni žiakov, ale zároveň rešpektujú ich zvláštnosti. **Nie je možné tvrdiť, že by využívali nejaké špecializované metódy zamerané na aplikovanie inkluzívneho vzdelávania.** „Skôr tak ako intuitívne robíme to, čo si myslíme, že je správne ako hlavne tá vyváženosť, to poukazovanie na tie talentované deti z rómskych komunít ako na hudbu, kultúru tú rómsku. Ako viac-menej týmto smerom sa tak intuitívne uberáme.“ (vedenie školy, lokalita č. 1) **Učitelia považujú za najdôležitejší individuálny prístup k deťom, striedanie činností a miest, ktoré poskytuje priestor napríklad pre praktické vyučovanie v prírode, navyše striedaním činností zostávajú deti sústredené na dané úlohy.** Ďalej je potrebné vytváranie zaujímavého, hravého obsahu výchovy a vzdelávania. Osvedčenými metódami sú individualizované a praktické metódy, aktivizujúce metódy, najmä (didaktické) hry. Pri hre deti zabúdajú na to, že sa učia novým veciam a učitelia majú navyše možnosť odhaliť slabé či silné stránky dieťaťa. Neexistuje však presný zoznam metód, ktoré by tvorili akýsi univerzálny balík vyučovacích metód uplatniteľných pre všetky MŠ, nakoľko každému – dieťaťu i učiteľovi – vyhovuje nejaká iná metóda. Preto zostáva na každom učiteľovi, aby spoznával svojich poslucháčov a na základe svojej praxe hľadal a aplikoval metódy, ktoré sú v daných podmienkach najvyhovujúcejšie. Hlavným princípom je rešpektovanie všetkých detí a rovnaký prístup. Pre všetky deti platia rovnaké pravidlá, majú rovnaké práva a povinnosti. Tie

sú zachytené v školskom poriadku, prípadne v školskom vzdelávacom programe. Nevytvárajú sa žiadne špeciálne predpisy, štatúty alebo iné dokumenty, ktoré by upravovali práva a povinnosti rôznych skupín detí. Zo strany vedenia i zamestnancov by to bolo vnímané ako pozitívna alebo negatívna diskriminácia, upozorňovanie na rozdiely, na potrebu robiť pri istých skupinách detí dodatočné usmernenia. Školský poriadok musia poznať a rešpektovať všetci – učitelia, deti, rodičia. Vedenie škôl vidí zmysel a značné rezervy v oblasti vzdelávania rodičov. **Deti vnímajú svojich rodičov ako vzor, a preto je v kontexte inkluzívneho vzdelávania dôležité, aby aj rodičia mali ukončené vzdelanie, alebo aby aj v prípade, že ho nemajú, podporovali svoje deti v jeho dosiahnutí.** Upozornili na nedostatok pracovníkov, ktorí by chodili do domácností a pomáhali im, konzultovali či riešili potrebné oblasti (napr. koordinátor práce s rodinou, rodičovský asistent alebo pomocný vychovávateľ pre MŠ). Pritom práve MŠ v obciach s vysokým podielom detí z MRK patria medzi tie s najväčším nedostatkom kapacít.⁹⁸

Z vyššie uvedených vyjadrení učiteliek v MŠ vyplýva, že:

- deti raného veku nemajú voči sebe predsudky a správajú sa voči všetkým deťom rovnako. Inkluzívne MŠ podporujú zapájanie všetkých detí do aktivít bez rozdielov. MŠ by mali v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti podporovať pozitívnu sociálnu interakciu – kooperáciu, pomoc slabším, rozvíjať pozitívne a priateľské vzťahy medzi deťmi, podporovať individuálne silné stránky a záujmy každého dieťaťa.
- Inkluzívne MŠ rozvíjajú individuálne schopnosti a talent detí. Výchovno-vzdelávacie metódy sú prispôsobené potrebám detí v jednotlivých MŠ. Dôraz sa kladie na aktivizujúce metódy vo vzdelávaní a hravé činnosti. Učitelia si počas aktivít a hier detí realizujú diagnostiku detí, zaznamenávajú si ich špecifiká a snažia sa vytvárať také výchovno-vzdelávacie aktivity, ktoré deťom pomôžu rozvíjať sa.
- Inkluzívny program podporuje učiteľov detí v ranom detstve, aby dokázali rozvíjať schopnosti a špecifické potreby detí a realizovať inkluzívny výchovno-vzdelávací program.
- MŠ spolupracujú s rodičmi, zapájajú ich do činnosti a komunikujú s nimi ich silné a slabé stránky.
- Pre všetky deti, rodičov a učiteľov platia v MŠ rovnaké pravidlá, práva a povinnosti.
- Významnú úlohu v inkluzívnych MŠ zohráva individuálna podpora rodiny – koordinátor práce s rodinou, rodičovský asistent alebo pomocný vychovávateľ pre MŠ.
- Inklúzia je prínosom aj pre intaktné deti, nielen znevýhodnené.

98 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-14-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

Rodičia, vo väčšine prípadov, termín inklúzia nepoznajú, nevedia ho vysvetliť, prípadne si ho vysvetľujú nie úplne správne. Inklúzia sa nezameriava iba na rómske deti, hlavnou prioritou je vytvárať školu pre všetkých. Uplatňovanie inklúzie vidia rodičia v snahe školy o vytvorenie vhodného prostredia, v pomoci žiakom, vo vytvorení a fungovaní odborného tímu, v práci pedagogických asistentov, v komunikácii a spolupráci s rodičmi. Podľa názoru rodičov nie sú prípadné problémy viazané na etnicitu, ale na konkrétneho človeka, nepociťovali nerovnosti.

Prvým krokom k zavedeniu a aplikovaniu inklúzie v školských zariadeniach je poznanie termínov integrácia a inklúzia, a porozumenie ich rozdielu. Aj napriek neustálemu skloňovaniu týchto termínov v spoločnosti, ako aj zapojeniu škôl do projektov týkajúcich sa inkluzívneho vzdelávania, nie sú si všetci zamestnanci úplne istí tým, čo presne znamenajú. Respondent z Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (ďalej len „MŠVVaŠ SR“) potvrdil, že odborné diskusie ohľadom inklúzie a inkluzívneho vzdelávania prebehli, ale implementácia, realizácia a praktická úroveň inklúzie je zatiaľ iba v plienkach. *„Problémy nastávajú tým, že integrácia je nejakým spôsobom aj definovaná, aj legislatívne podchytená, kdežto inklúziu len teraz riešime v rámci novely školského zákona, kde sa zavádza pojem inklúzia.“* (respondent z MŠVVaŠ SR). A preto to, ako pripraviť učiteľov pre inkluzívne vzdelávanie zostáva zatiaľ výzvou. Špeciálne pedagogičky vystihli odlišnosť týchto dvoch pojmov. Integráciu považujú za postupné začleňovanie do spoločnosti a inklúziu skôr ako stieranie rozdielov, vytvorenie rovnocennej komunity berúc do úvahy inakosti a vzdelávacie potreby žiakov. Inklúziu vnímajú ako rovnakú šancu vzdelávať sa pre všetkých. Podľa nich je na učiteľoch, aby našli správnu cestu akou sa vydať, pretože každému žiakovi vyhovuje iný typ učenia. Rodičia žiakov termín inklúzia vo väčšine prípadov nevedia vysvetliť. Po uvedení základných princípov ale potvrdili, že sa na školách inkluzívny prístup uplatňuje.

Zamestnanci (MŠ aj ZŠ) si uvedomujú, že nie vždy sú deti v triede na rovnakej úrovni. Veľa detí má ťažkosti, či už ide o rómske alebo nerómske dieťa, individuálne integrované dieťa, nastávajú prípady, kedy sú šikovnejšie deti brzdené slabšími. Trieda je zvyčajne veľmi rôznorodá skupina a učiteľ/vychovávateľ na to musí byť pripravený a pracovať s ňou ako s celkom. Šikovnejším žiakom je potrebné priradiť viac úloh, prípadne zložitejšie úlohy a venovať väčšiu pozornosť žiakom, ktorí to potrebujú. Pri veľkých skupinách detí sa to ale nedá. Riešením sú pedagogickí asistenti, a teda tí, ktorí potrebujú pomoc pri sebe majú takéhoto pracovníka. To deťom so zvýšenou potrebou pozornosti umožňuje byť v triede s ostatnými. Nastávajú však aj situácie, kedy nie je dostatok pedagogických asistentov a vtedy sa učitelia musia snažiť situáciu vyriešiť inak, operatívne. Niekedy pomáhajú aj samotné deti, ktoré sa navzájom upozornia, podporia sa, motivujú druhého. Rodičia nepociťujú, že by prítomnosť detí z MRK ovplyvňovala kvalitu vzdelania ich detí. Práve naopak, rómski rodičia vidia v zmiešaných triedach výhodu. Myslia si, že sa deti viac začlenia. **„Keď dieťa chodí do základnej školy a prijímú ho tam deti, na to sú tam pani učiteľky, aby tam tie rozdiely neboli, tak tie detičky sú otvorenejšie, viac sa zapájajú, nestoja bokom, neboja sa vyjadrovať. Je to oveľa väčšia výhoda, ako keď je len čisto rómska trieda. S tým by som nesúhlasila, aby moje dieťa chodilo do takej triedy.“** (rómska matka, lokalita č. 1) Rodičia neregistrujú ani žiadne rozdiely v úlohách pre rómske a neró-

mske deti, nevnímajú, že by jedna alebo druhá skupina mala v škole nejaké výhody alebo nevýhody.

Vzťahy rómskych a nerómskych detí v MŠ i ZŠ rodičia považujú za dobré, komunikujú, kamaráti sa spolu, nevznikajú problémy. Diskriminácia alebo šikana je veľmi neobvyklá, čo potvrdili zamestnanci, vedenie aj rodičia detí. Ak sa niečo zo spomínaného vyskytlo, nebola to otázka etnicity či nejakého defektu dieťaťa. Zvyčajne ide o bežné konflikty, ktorým sa škola v prvom rade snaží predchádzať, prípadne ich eliminovať hneď v zárodku. Ak je učiteľ/učiteľka svedkom čo i len náznaku takéhoto správania, ihneď reaguje. Pravidelne sa realizujú aktivity s psychológom, s cieľom eliminovať prejavy šikany, diskriminácie, ako aj riešiť zanedbávanie sociálnych a hygienických návykov. Komunikácia s deťmi ohľadom šikany a rôznych oblastí diskriminácie sa na predprimárnom stupni vzdelávania obmedzuje na určité výchovné momenty, upozornenia učiteliek či poznámky v témach, ktorým sa v daný deň/týždeň venujú. Napríklad sa detí opýtajú *„či si myslia, že všetci ľudia sú rovnakí, že proste sú čiernej, bielej, červenej, oranžovej, či teda žltej farby a podobne, že proste sú rôzne kultúry, rôzne národnosti, rôzne povahové vlastnosti, čiže my sa o takýchto veciach bavíme a tam ide o to, že to dieťa to počúva a vidí.“* (zástupkyňa, lokalita č. 1) Komunikáciu s rodičmi na túto tému označili za bezproblémovú.

Učitelia a učiteľky ZŠ sa usilujú vytvárať vhodné podmienky pre každého žiaka, zabezpečovať rovnoprávnosť a rovnocennosť medzi deťmi. Nikoho neprivilegujú, nerobia žiadne odlišnosti. Dôraz kladú na zistenie potrieb žiakov a tým následne prispôbia materiály, obsah a formu vzdelávania, aby každý úspešne ukončil štúdium. Riaditeľka ZŠ sa vyjadrila takto: *„My to tu berieme ako prirodzenú záležitosť, že my si nedávame nejakú nálepku inkluzívna škola.“* (vedenie školy, lokalita č. 6) Snažia sa vzdelávať deti s rôznymi postihnutiami, z rôznych sociálnych podmienok, z rôznych rodín tak, aby to bolo prospešné pre všetky zúčastnené strany. Riaditelia a riaditeľky škôl upriamujú pozornosť na rovnosť príležitostí. Každý žiak musí dostať rovnakú možnosť zapojiť sa či už v rámci vzdelávania alebo iných školských aktivít. Kľúčom k vytvoreniu inkluzívnej klímy na škole je desegregácia a vzájomná dôvera. Veľmi dôležité sú popísané princípy, príklady a najmä komunikácia škôl s rodičmi. ZŠ majú tieto princípy obsiahnuté v školskom vzdelávacom programe, ktorý hovorí, že zo vzdelávania sa nikto nevyníma a každý človek je vzdelávateľný. Neexistujú štatúty alebo predpisy, v ktorých by ich mali osobitne zadefinované. K inklúzii pristupujú intuitívne a prakticky. Riaditeľka to zhrnula takto: *„Snažíme sa každému dieťaťu ušitť vzdelávanie na mieru. Je to kultúra školy, nie daný striktný nejaký papier, kde sú nejaké princípy, ale to je kultúra školy nepísaná.“* (vedenie školy, lokalita č. 6)

V rámci ZŠ sú učitelia presvedčení, že aj keď nie sú vyslovene odborne podkutí v oblasti metód inkluzívneho vzdelávania, v rámci svojich aktivít aplikujú viacero metód a foriem inkluzívneho vzdelávania. Teoretické poznatky a konkrétne metódy nevedia zväčša pomenovať, ale zhodujú sa, že v ich vzdelávacom procese sú uplatňované.⁹⁹ Pozitívne sa vyjadrili najmä v prípade zdieľania skúseností a dobrej praxe priamo medzi školami, ktoré aplikujú metódy inkluzívneho vzdelávania.

99 Inkluzívne vzdelávanie aplikujú, aj keď nevedia o jeho princípoch.

Väčšina SŠ pristupuje k inklúzii z praktického hľadiska. Teóriu poznajú skôr iba okrajovo. Zástupca jednej zo SŠ vníma rozdiel medzi integráciou a inklúziou takto: Integrácia znamená „*vyčleniť z menej vhodného prostredia a spojiť to s tou väčšinou a inklúzia, že sa venujeme konkrétne tým jednotlivým problémom, prípadom a tá práca je taká diferencovaná.*“ (zástupca, lokalita č. 10) **Hlavným inkluzívnym princípom vyzdvihovaným zamestnancami školy je individuálny prístup ku žiakom. SŠ nikoho nesegregujú, nepristupujú rozdielne, presadzujú rovnocennosť.** V SŠ umeleckého zamerania sa žiaci slobodne, voľne, bez akýchkoľvek predsudkov a zábran pohybujú, komunikujú, spievajú, tancujú. Snažia sa tiež vyzdvihovať rôzne kultúry žiakov, ktorí navštevujú dané školy. Popísané princípy majú SŠ zakotvené v školskom vzdelávacom programe, v školskom poriadku, vo vízii školy, v koncepcii rozvoja školy, alebo sú iba nepísanými pravidlami. Riaditeľka jednej zo SŠ, ktorá je v poznaní princípov inkluzívneho vzdelávania skôr výnimkou, to popísala takto: „*My sme na začiatku školského roka absolvovali nejaké prednášky, kde sme si povedali niečo o teórii a princípoch. Snažíme sa, aby to učitelia nerobili len tak intuitívne. Aby mali aj nejaký teoretický základ. Naši učitelia sa zúčastňujú rôznych školení, ktoré robí MPC a všade sú súčasťou aj tieto témy.*“ (vedenie školy, lokalita č. 9)

Samotní žiaci SŠ sa vyjadrili, že považujú za dobré ak existujú zmiešané triedy. „*Netreba súdiť niekoho len podľa toho, odkiaľ pochádza alebo akú má farbu pleti, vierovyznanie, proste hocičo. Ľudia majú stále iba ten prvý dojem. Musia najprv spoznať toho človeka, aby mohli určiť či je dobrý alebo zlý. A keď sme zmiešaní tak vedia, že dá sa fungovať aj takto. Netreba nás deliť na nejaké skupiny.*“ (rómsky žiak, lokalita č. 10)

6.1.1 Testovanie detí pri prijímaní do školy

V rámci posledného roka MŠ sa posudzuje sociálna, telesná, ale aj senzorická spôsobilosť. V rámci NP PRIM I. a NP PRIM II. boli vydané viaceré publikácie týkajúce sa mapovania špecifických oblastí vývinu detí v MŠ. Sú nimi: Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania, Depistážno-stimulačný program pre trojročné a štvorročné deti v MŠ, Usmernenie k depistáži a stimulačnému programu pre 5 – 6 ročné deti, Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo SZP. Aj expert pre oblasť vzdelávania upozornil na existenciu dvoch zo spomenutých publikácií, ktorých efektivitu momentálne hodnotia. „*Je tam veľmi pozitívna kritika, že je to prelomové pre sociálne znevýhodnené deti atď., takže my ideme touto cestou už piaty alebo šiesty rok. Teraz vyhodnocujeme účinnosť, efektivitu stimulácie tej inkluzívnej diagnostiky 5-6 ročných a 3-4 ročných detí v rámci národného projektu PRIM II.*“ (expert pre oblasť vzdelávania) Zároveň verí, že v budúcnosti bude takáto diagnostika štandardizovaná a bude sa môcť všeobecne používať na všetkých MŠ. V súčasnosti sa pripravenosť detí zisťuje rôznymi spôsobmi. Sú to napríklad Jiráskov test, ktorý obsahuje napodobenie písaných tvarov, kresbu postavy, prekresľovanie skupiny bodiek. Ďalej to môžu byť rôzne obrázkové, matematické testy, orientácia na číselnej osi a pod. Dieťa by malo pri nástupe na ZŠ poznať farby, vedieť obkresliť rôzne tvary a pod. Zvládanie takýchto úloh sa následne odzrkadlí aj vo vyšetrení školskej zrelosti, či vo výsledkoch všeobecných testov pri prijímaní detí do ZŠ.

Zamestnanci MŠ sa vyjadrili, že testy pre prijatie detí do ZŠ obsahujú štandardizované otázky, ktoré nezohľadňujú sociálne ani kultúrne podmienky, z ktorých dieťa pochádza. Test je pre všetkých rovnaký, otázky sú v slovenskom jazyku, „*ale už výsledky samozrejme sú iné, pretože tie deti sú zo sociálne nepodnetného prostredia, častokrát nechodia do škôlky tie deti. Čiže zlyhávajú na úplne jednoduchých veciach, ktoré sa inak deti, ktoré chodia do škôlky, učia v škôlke.*“ (špeciálna pedagogička, lokalita č. 1) Zisťujú sa nimi základné zručnosti, ktoré by mali deti pri nástupe do školy vedieť. „*Pani učiteľka len vidí, že na akej úrovni asi to dieťa je, keď nechodilo do materskej školy, ale neznamená to, že to dieťa nebude prijaté do základnej školy. To je čisto len pracovný list, kde zistíme, či pozná farby, či vie obkresliť daný tvar atď.*“ (zástupkyňa, lokalita č. 2) Až pri ich vyhodnocovaní niektoré školy prihliadajú na sociálne podmienky dieťaťa. Zamestnanci ZŠ skonštatovali, že sa nestretávajú s neznalosťou slovenského jazyka, a tým zapríčinenou neschopnosťou vyplniť/vypracovať dané otázky. Vyskytli sa ojedinelé prípady, kedy bol materinský jazyk detí, iný než slovenský a deti mali zlé výsledky, pretože nerozumeli zadaniu. V tom prípade mu pomáhal rodič, starší súrodenec či pedagogický asistent. Aj ak prichádza dieťa z nepodnetného prostredia, jeho výsledky môžu byť mylne interpretované (dieťa je zaradené do špeciálnej školy). Prípravný ročník slúži na rozvoj dieťaťa, ktoré po jeho absolvovaní môže nastúpiť do ZŠ. Učiteľky aj riaditeľka školy v lokalite č. 6 zdôraznili, že za prínosnejšie považujú prípravné ročníky než predškolské vzdelávanie¹⁰⁰, pretože dieťa je už priamo v ZŠ, kde si zvyká na školské prostredie, na učiteľky a spôsob vyučovania, a nesúhlasia s jeho plánovaným zrušením.

6.1.2 Názor na povinné predškolské vzdelávanie

Dochádzka detí so ŠVVP, ako aj dochádzka rómskych detí bola až do nedávnej minulosti značne nižšia, čoho dôvodom mohlo byť aj nepovinné predškolské vzdelávanie. Ďalším dôvodom, na ktorý je dôležité sa zamerať, je riešenie problémov s fyzickou a finančnou nedostupnosťou vzdelávania pre žiakov z MRK. Počet vymeškaných hodín žiakov z MRK v ZŠ je výrazne vyšší ako v prostredí majority. Jedným z dôvodov je ťažká dostupnosť škôl z mnohých segregovaných osídlení mimo obce. Zo 191 segregovaných osídlení je 49 (t. j. 26 %) od najbližšej obce so školou vzdialených priemerne 3,5 km, pričom systémová podpora na zlepšenie dostupnosti škôl vo forme školských autobusov neexistuje.¹⁰¹ **Vedenie škôl, zamestnanci, rodičia i oslovení odborníci si myslia, že povinné predškolské vzdelávanie napomôže inklúzii.** Význam MŠ vidia najmä v interakcii dieťaťa s inými deťmi, v komunikácii s nimi, vďaka čomu si osvoja základné komunikačné zručnosti a oboznámia sa so základnými normami správania, naučia sa pracovať a žiť v kolektíve. Vytvárajú prvé kamarátstva a aj preto je dôležité, aby tu nedochádzalo k diskriminácii, ktorá by sa mohla prenášať do vyšších ročníkov. **Zvyčajne kolektív z MŠ spolu nastupuje aj do prvého ročníka na ZŠ. Aj preto je dôležitá predškolská dochádzka, pretože ak deti zapadnú do kolektívu v MŠ, oveľa jednoduchšie sa začleňujú na ZŠ, nevznikajú problémy, ktoré**

¹⁰⁰ Predškolské vzdelávanie považujú taktiež za prínosné, avšak uprednostňujú prípravný ročník v ZŠ.

¹⁰¹ ÚH MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR. 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením: Záverečná správa*. [online]. [cit. 2021-19-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

by pramenili z inakosti. Navzájom sa poznajú a kamarátstvo sa môže prehlbovať. Ďalej si tu osvoja aj základné hygienické návyky a zdokonalia sa v sebaobslužných činnostiach, stanú sa samostatnejšími. Zamestnanci MŠ vidia rozdiely vo vedomostiach a zručnostiach rómskych a nerómskych detí pri nástupe do MŠ. Vyjadrili sa, že v niektorých prípadoch chýba rómskym deťom jemná motorika, sociálne a hygienické návyky, majú horšiu výslovnosť. Nemusí to tak byť spravidla, ale vo väčšine prípadov prichádzajú deti z majority podľa ich skúseností lepšie pripravené. Celková miera zaškolenosti detí vo veku 3 – 5 rokov v školskom roku 2018/2019 dosahovala 75 %. V domácnostiach, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi to bolo iba 41 % a v prostredí MRK iba 32 %.¹⁰² Existujú aj pozitívne príklady: „*Dokonca sa nám stalo, že rómske deti mali niektoré lepšie predškolské znalosti ako tie majoritné. Čiže už je to poslednú dobu trošku inak.*“ (vedenie školy, lokalita č. 1) Vďaka absolvovaniu minimálne jedného ročníka predprimárneho vzdelávania sa vo veľkej miere odbremenia učitelia ZŠ, ktorí by inak museli všetky pomenované zručnosti učiť deti v 1. ročníku. Faktom je, že na Slovensku pretrváva problém s nadmerným zastúpením žiakov z MRK v špeciálnom školstve.¹⁰³ Cieľom je zabrániť tomuto neoprávnenému zaradovaniu detí do systému špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím. Ako potvrdil aj oslovený odborník: „*Sledujeme, že výskyt mentálne postihnutých je vo svete v priemere maximálne 2 až 3 %. U nás na Slovensku, keď sme robili analýzu štatistík je až 8 %, čo je 4x horšie ako africké krajiny. Keď sú efektívne diagnostikovaní, stimulovaní, výstupná depistáž po stimulácii nám vychádza ani nie 0,3 %, takže absolventi MŠ nastupujú do bežných ZŠ pre intaktných žiakov.*“ (expert pre oblasť vzdelávania)

Príklad so zaradovaním detí do špeciálnej školy demonštruje ako veľmi je opodstatnené predškolské vzdelávanie. Je potrebné dať deťom možnosť rozvíjať sa, či už po jazykovej alebo vedomostnej stránke, čo umožní jednoduchší prechod na ZŠ. **Vedenie, učitelia a aj rodičia sa zhodujú v názore, že predškolský ročník alebo nultý či prípravný ročník¹⁰⁴ na ZŠ je pre deti z hľadiska nadobudnutia potrebných zručností veľmi prínosný.** Majú ale aj svoje nevýhody. Nultý a prípravný ročník sa považujú za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky, čo v prípade opakovania ročníka znižuje šancu ukončiť ZŠ. Zároveň sa v ňom koncentrujú žiaci z MRK, ktorá pretrváva aj vo vyšších ročníkoch. Žiaci z MRK majú v nultých ročníkoch väčšinové zastúpenie až 60 % oproti väčšinovej populácii (34 %), a to aj po zohľadnení SZP (7,9 % oproti 0,2 %).¹⁰⁵

¹⁰² ibid.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ „*Prípravný ročník je určený pre žiakov, ktorí k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad zvládnutia prvého ročníka ZŠ. Absolvovanie prípravného ročníka sa považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky.*

Nultý ročník ZŠ je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť, pochádzajú zo SZP a vzhľadom na sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka ZŠ.“ (školský zákon) Cieľom prípravného ako aj nultého ročníka je priviesť dieťa na takú úroveň, aby sa pri nástupe do prvého ročníka ZŠ mohlo začleniť medzi ostatných žiakov.

¹⁰⁵ ÚH MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR. 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením: Záverečná správa.* [online]. [cit. 2021-12-19]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

Učitelia pozorujú markantné rozdiely medzi tými, ktorí navštevovali a nenavštevovali MŠ. **Tí žiaci, ktorí neabsolvovali ani jeden rok MŠ majú podľa ich skúseností socializačné problémy, problémy so samoobslužnými činnosťami, niekedy nevedia kresliť či udržať ceruzku v ruke a celý adaptačný proces sa predlžuje.** Znova zdôraznili potrebu predškolského vzdelávania pre všetky deti, bez ohľadu na etnickú príslušnosť. Hlavná je práca s dieťaťom v rodine, komunite, aby pedagógovia v MŠ či ZŠ nemuseli suplovať rodinu, keďže základná výchova by sa mala uskutočňovať tam. Boli zaznamenané aj odpovede priamo od minority, že rodičia by sa mali viac podieľať na výchove svojich detí. Ak nie, tak „*nech nastúpia terénni pracovníci, sociálni pracovníci, rodičovi hudú do tej hlavy.*“ (rómsky otec, lokalita č. 6)

6.1.3 Sociálna situácia vs. etnická príslušnosť – miera vplyvu

Podstatou inklúzie je rešpektovanie a prispôsobovanie sa rôznorodosti. Preto sa javí otázka či sa má inklúzia v školách zameriavať na prekonávanie kultúrnych rozdielov alebo na riešenie sociálnej situácie ako irelevantná. Všetky rozdiely, vrátane etnicity detí by mali byť zamestnancami škôl i žiakmi vnímané, chápané a rešpektované. Stretávame sa ale s predsudkami a stereotypmi, ktoré je potrebné odstrániť. Preto považujeme túto otázku za prínosnú, nakoľko odpovede na ňu ukazujú, že sú lokality, v ktorých sú kultúrne rozdiely považované za problém, ktorý je potrebné riešiť.

V niektorých lokalitách nie je chudoba problémom, preto sa zamestnanci škôl prikláňajú k názoru, že je potrebné venovať pozornosť skôr etnicite detí (formou prezentovania a spoznávania rôznych kultúr, ktoré by malo vyústiť do ich vzájomného rešpektovania sa). Na adekvátne aplikovanie inklúzie vo vzdelávaní je nevyhnutné zamerať sa najskôr na búranie predsudkov u žiakov. Rozvíjať u nich kooperačné a komunikačné zručnosti, naučiť ich akceptácii rôznorodosti či už detí so špeciálnymi potrebami, detí zo SZP alebo iné. Je potrebné u nich rozvíjať demokratické kompetencie i kritické myslenie. Naučiť ich hodnotám – vážiť si ľudskú dôstojnosť a kultúrnu rôznorodosť, demokraciu, právo a férovosť. Zamerať sa na získanie zručností ako empatia, kooperácia, komunikácia, adaptabilita, vedieť riešiť konflikty, vedieť pozorovať a komunikovať. Posilňovať u žiakov postoje ako zodpovednosť, rešpekt, tolerancia. Učitelia sa musia naučiť pracovať so znevýhodnenými skupinami. Naopak, v obciach, kde je podiel rómskych obyvateľov vyšší (vyšší je aj podiel rómskych žiakov na škole), sa názory zhodujú v tom, že Rómovia a nerómovia sú na seba zvyknutí a nerobia rozdiely, preto by inklúziu zamerali na deti zo sociálne slabších rodín.

Vedenie jednej MŠ sa vyjadrilo, že sa nestretli s diskrimináciou založenou ani na jednom z uvedených dôvodov, a preto inklúziu nemusí zacieliť na žiadnu z týchto oblastí. Rodičia sa v tejto otázke vyjadrili taktiež rôzne. Približne polovica si myslí, že škola by sa mala zamerať na inklúziu z hľadiska etnicity a druhá polovica, že z hľadiska sociálneho prostredia.

Zamestnanci ZŠ majú navyše pocit, že rómski rodičia nepovažujú vzdelávanie za prioritu, a preto ich deti viac vymeškávajú. Následne sú deti z dôvodu horších vedomostí ťažšie včleňované do kolektívu. Tí rodičia, ktorí registrujú rozdiel medzi inklú-

ziou z hľadiska etnicity a sociálneho postavenia, považujú chudobu za väčšiu bariéru, a preto by sa inklúzia podľa nich mala zamerať skôr na túto oblasť. Ide napríklad o to, že deti zo sociálne slabších rodín nemajú prezuvky, prípadne iné potrebné pomôcky, ktoré im mali rodičia zadovážiť. Rozdielna etnicita je pre nich zvyčajne prirodzená, čo vyplýva z etnického zloženia obyvateľstva v danej lokalite.

Počet žiakov zo SZP bol v roku 2018 41 149, čo predstavuje 9,3 % školskej populácie. Podľa najlepších odhadov na základe dostupných dát tvoria deti z MRK 58 % žiakov zo SZP a naopak, 55 % detí z MRK je zaradených do kategórie SZP.¹⁰⁶ Preto je **diskriminácia na základe rómskej etnicity a na základe horšieho socioekonomického zázemia problémom, ktorý treba riešiť paralelne.**

„Deti zo SZP zaznamenávajú takmer o polovicu nižšiu účasť na predprimárnom vzdelávaní (41 %) v porovnaní s ostatnými deťmi (75 %). Dosahujú horšie vzdelávacie výsledky, pričom dopad socioekonomického zázemia na výsledky žiakov je u nás výrazne vyšší ako v iných vyspelých krajinách (18 % oproti 12 %). Oproti ostatným žiakom majú žiaci zo SZP viac ako štvornásobne vyššiu mieru opakovania ročníka (13 % oproti 3 %) a takmer dvojnásobne viac z nich po ukončení povinnej školskej dochádzky nepokračuje ďalej vo vzdelávaní (11 % oproti 6 %). Ešte horšie výsledky dosahujú sociálne znevýhodnení žiaci z MRK.“¹⁰⁷

Jeden z oslovených odborníkov považuje za dôvod školskej neúspešnosti rómskych žiakov chudobu a sociálne vylúčenie. Podľa jeho slov to súvisí s tým, *„že boli odsúdení ako sociálna skupina, neboli definovaní ako etnická skupina v tých predchádzajúcich štyridsať rokoch, či päťdesiat bol komunizmus a nehovoriac aj predtým, že vždycky boli na okraji spoločnosti. (...) keď nemáte svoju identitu, ťažšie sa zaradíte do spoločnosti. Čiže paralelne vidím tú potrebu aj tak, ako im vysvetliť tú identitu, že nemusia sa hanbiť za to, že sú Rómovia, že máme jazyk, máme históriu, vysvetlenie ako sa teda ocitli na Slovensku. Vysvetliť to, prečo sa nachádzame na okraji spoločnosti, aby sme mohli jasne komunikovať, že aj my musíme prispieť k tomu, aby sme sa snažili a aby sme nečakali len s otvorenou dlaňou, že niekto za nás vyrieši problémy. Čiže tak ako ruka v ruke aj toto rozvíjať považujem za dôležité, aby sa nemusel Róm hanbiť za to, že je Róm, ale aby mal ozaj hrdosť, je síce iný, ale má svoju históriu, vie dôsledky, prečo sa tak nachádza a toto, keby sme mohli nejakým spôsobom spoločne vykomunikovať v rámci teda majority a minority, a všetci by sme boli informovaní prečo je teda takýto stav, aby sme lepšie tomu rozumeli, aby sme boli nápomocnejší, aby sme eliminovali tie predsudky.“* (respondent z MŠVVaŠ SR) Ďalší odborník vidí problém v rasovej neznášanlivosti Slovákov. Xenofóbia je tu zatiaľ bežným javom, nakoľko nie sme multikultúrnym štátom ako napríklad Spojené kráľovstvo. *„Do budúcnosti verím, že sa presadia myšlienky inklúzie, sociálnej inklúzie, teda vrátane edukačnej, kultúrnej a náboženskej a vôbec.“* (expert pre oblasť vzdelávania)

106 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-12-17]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

107 Ibid.

S nástupom na SŠ prichádzajú aj dodatočné náklady na štúdium, ktoré súvisia najmä s dochádzaním do inej obce. Niektorí zamestnanci SŠ sa prikláňajú k názoru, že chudoba je veľkým problémom, z ktorého pramenia aj ďalšie problémy. Preto sa snažia zamerať na riešenie sociálneho vylúčenia. Nepriaznivú sociálnu situáciu žiakov sa usilujú školy riešiť formou sociálnych či rómskych štipendií. Formy a výšky štipendií, ktoré sú uvedené nižšie, ale nie vždy dokážu pokryť reálne výdavky žiakov a žiačok (v prípade, ak dochádza do vzdialenejšej obce/mesta).

O sociálne štipendium môže požiadať žiak z rodiny, ktorej je poskytovaná pomoc v hmotnej núdzi alebo jedna dvanástina celkového príjmu za minulý rok bola nižšia ako životné minimum. Toto štipendium nedostane žiak, ktorý bol podmienene vylúčený, s priemerom horším ako 3,5, ani žiak porušujúci školský poriadok, alebo žiak s výrazne zlou dochádzkou a prospechom.¹⁰⁸ Výška štipendia je odstupňovaná v závislosti od priemerného prospechu žiaka alebo žiačky v predchádzajúcom polroku školského vyučovania a od výšky životného minima nezaopatreného dieťaťa. V školskom roku 2021/2022 je to: ¹⁰⁹

- a) 49,78 € - pri priemernom prospechu žiaka do 2,0 vrátane, vo výške 50 % výšky životného minima,
- b) 34,85 € - pri priemernom prospechu žiaka horšom ako 2,0 do 2,5 vrátane, vo výške 35 % výšky životného minima,
- c) 24,89 € - pri priemernom prospechu žiaka horšom ako 2,5 do 3,5 vrátane, vo výške 25 % výšky životného minima.

Stredné odborné školy majú možnosť poskytnúť žiakom motivačné štipendium, ktorého výška závisí od priemerného prospechu v predchádzajúcom polroku školského vyučovania (pre žiakov prvého ročníka od priemerného prospechu podľa vysvedčenia zo školy, ktorú naposledy navštevoval) a od výšky životného minima nezaopatreného dieťaťa. Ide teda o sumu: ¹¹⁰

- a) 64,72 € - pri priemernom prospechu žiaka do 1,8 vrátane, vo výške 65 % výšky životného minima,
- b) 44,81 € - pri priemernom prospechu žiaka horšom ako 1,8 do 2,4 vrátane, vo výške 45 % výšky životného minima,
- c) 24,89 € - pri priemernom prospechu žiaka horšom ako 2,4 do 3,0 vrátane, vo výške 25 % výšky životného minima.

108 Redakcia ÚPVS. 2020. *Štipendia a študijné pôžičky*. [online]. 11. 8. 2020 [cit. 15.12.2021]. Dostupné na internete: <https://www.slovensko.sk/sk/zivotne-situacie/zivotna-situacia/_stipendia-a-studijne-pozicky/>

109 CVTI. *Štipendia v školskom roku 2021/2022*. [online]. [cit. 15.12.2021]. Dostupné na internete: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/stredoskolske-stipendia/aktualne-informacie.html?page_id=9381>

110 CVTI. *Výška motivačného štipendia v školskom roku 2021/2022*. [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné na internete: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/motivacne-stipendium/aktualne-informacie.html?page_id=13786>

Roma Education Fund (ďalej len „REF“) realizuje projekt s názvom Podpora vzdelávania a získavania zručností mladých Rómov od apríla 2018. Celková doba realizácie projektu je päť rokov (od 2018 do 2022). Zámerom REF je prostredníctvom realizácie projektu zvýšiť počet Rómov s dosiahnutým stredným odborným vzdelaním, ktorí nadobudnú potrebné zručnosti na úspešné uplatnenie sa na trhu práce. Kritériá výberu žiakov a žiačok sú nasledovné:¹¹¹

- hlásiť sa k rómskej národnosti,
- vek od 14 do 18 rokov,
- štúdium na strednej odbornej škole s maturitou,
- štúdium odboru, ktorý aktuálne vyžaduje trh práce,
- maximálny priemer známok do 2,5,
- trvalý pobyt v rámci Banskobystrického, Košického a Prešovského kraja.

Druh podpory, ktorý dostávajú je:

- štipendium,
- mentoring a tútoring (doučovanie),
- tréningy a školenia zamerané na získanie osobnostných zručností (soft-skills),
- pomoc pri hľadaní zamestnania.

Hlavným cieľom Štipendijného programu REF je prispieť k vytvoreniu dostatočne veľkej skupiny Rómov, ktorí budú vysokoškolsky vzdelaní, sebaistí, a hrdí na svoju identitu, akademicky a sociálne zdatní, ktorí budú mať zručnosti a kvalifikáciu, ktorá im umožní stať sa profesionálmi vo svojom odbore, ale zostať aj pevne spojení s rómskou komunitou a podporovať jej ďalší rozvoj a inklúziu do širšej spoločnosti.¹¹² Štipendijný program Rómskeho vzdelávacieho fondu je určený výlučne pre príslušníkov/príslušníčky rómskeho etnika.

Stal sa aj prípad, kedy žiačka nespádala ani pod jeden z typov štipendií poskytovaných školou, a preto sa jej rozhodli zamestnanci školy vytvoriť zbierku na portáli Ľudia ľuďom. Na ďalšej škole prevládal zase názor, že problémom, na ktorého riešenie by sa mali zamerať nie je chudoba, ale postoj k životu (a teda aj škole) niektorých žiakov. SŠ sa usilujú vytvoriť rovnaké podmienky pre všetkých žiakov. Ak sa na SŠ vyskytuje žiak, ktorý pochádza zo slabších sociálnych podmienok, nemusí mať potrebné pomôcky na vyučovanie (sú to napríklad hudobné nástroje alebo pracovné nástroje/oblečenie – podľa zamerania SŠ). Ak na to škola má dostupné prostriedky,

111 ROMA EDUCATION FUND. *Podpora vzdelávania a získavania zručností mladých Rómov (SHAPYR)*. 2021. [online]. 30.09.2021. [cit. 2021-12-15]. Dostupné na internete: <<https://www.romaeducationfund.org/podpora-vzdelavania-a-ziskavania-zrucnosti-mladych-romovshapyr/>>

112 VSSR. *Štipendijný program Rómskeho vzdelávacieho fondu*. [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné na internete: <<https://www.vssr.sk/clanok-z-titulky/stipendijny-program-romskeho-vzdelavacieho-fondu.htm>>

vie vytvoriť podmienky napríklad na ich požíčanie. V posledných dvoch rokoch, v čase pandémie školy požíčali žiakom počítače, aby sa vedeli vzdelávať online, prípadne vytvorili priestor, kam mohli títo žiaci prísť, ako napr. počítačovú miestnosť.

Okrem štipendií existujú viaceré príspevky pre žiakov a žiačky ZŠ a SŠ, ktoré prispievajú k možnosti zúčastniť sa rôznych školských akcií všetkým žiakom a žiačkam. Je to napr. príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP, príspevok na lyžiarsky kurz vo výške 150 EUR na žiaka (v roku 2021), príspevok na školu v prírode vo výške 100 €, resp. 150 € na žiaka z najmenej rozvinutých okresov (v roku 2021). Aj napriek tomu „*Slovenský vzdelávací systém nedokáže dostatočne začleňovať deti zo SZP a nástroje cielené na túto skupinu pokrývajú iba polovicu detí ohrozených chudobou alebo sociálnym vylúčením.*“¹¹³

6.1.4 Popis inkluzívneho tímu

Členmi inkluzívneho tímu sú zvyčajne školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, pedagogickí asistenti a vedenie školy, ale môžu byť rôzne variácie v závislosti od personálnych a finančných predispozícií daného zariadenia. Existujú spojené MŠ so ZŠ, ktoré majú zriadený jeden spoločný inkluzívny tím. Odborný tím zasadá raz za mesiac, prípadne podľa potreby. Členovia sú zvyčajne flexibilní a ochotní stretnúť sa vždy, keď sa vyskytne nejaký problém. Spolupracujú nielen medzi sebou, ale aj s deťmi, s rodičmi, s vychovávateľmi, s učiteľmi, s triednymi učiteľmi, s vedením atď. Inkluzívny tím je kľúčový pri integrácii znevýhodnených detí, pri podpore pozitívnej klímy v triede a eliminácii šikany.

Inkluzívny tím je na MŠ, ZŠ aj SŠ zvyčajne tvorený iba niekoľkými osobami, obvykle sú to pedagogickí zamestnanci. Konkrétny príklad zo ZŠ: inkluzívny tím má päť členov – učiteľ z druhého stupňa, učiteľ z prvého stupňa, zástupkyňa, riaditeľka a učiteľka špeciálnej triedy. Takéto zloženie inkluzívneho tímu je jednoznačne nedostatočné a nemôže takto plniť svoju funkciu. Aj podľa názoru viacerých oslovených odborníkov je potrebné, aby inkluzívny tím tvorila celá škola. **Inkluzívny tím by nemal pozostávať výhradne z odborníkov, vedenia školy a učiteľov, naopak, mali by ho tvoriť všetci zamestnanci vrátane nepedagogických zamestnancov.** Nepedagogickí zamestnanci sa nemusia nutne zúčastňovať stretnutí tímu, avšak mali by byť naklonení inklúzii a poznať jej základné princípy, aby svojim správaním dotvárali klímu školy a inkluzívny priestor.

Dve SŠ, ktoré boli zahrnuté do výskumu, majú zriadený inkluzívny tím. Dĺžka jeho trvania, ako aj jeho zloženie sa líšia. Jedna zo SŠ založila inkluzívny tím v októbri 2020 vďaka národnému projektu PoP. Skladá sa zo sociálnej pedagogičky, školskej psychologičky, pedagogickej asistentky a špeciálneho pedagóga. S príchodom pandémie a prechodom na dištančné vzdelávanie sa ich práca zúžila na intervencie priamo v rodinách. Špeciálny pedagóg sa primárne zameriava na vyhodnocovanie

113 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-12-17]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

a zostavovanie plánov pre žiakov so ŠVVP, ale poradenstvo ponúka aj všetkým ostatným žiakom. Žiak, ktorý má problémy týkajúce sa priebehu edukácie, má možnosť ich prísť prekonzultovať so špeciálnym pedagógom. Následne, ak s tým žiak a jeho rodičia súhlasia, môže ho poslať do ČŠPP, kde podstúpi psychologickú alebo špeciálno-pedagogickú diagnostiku. Inkluzívny tím ďalšej SŠ sa líši tým, že mal aj výchovného poradcu. Funkcia inkluzívneho tímu zostáva zvyčajne rovnaká. Zameriava sa na včasné riešenie problémov žiakov. SŠ, ktoré inkluzívny tím nemajú, spolupracujú s aspoň jedným pedagogickým asistentom alebo s iným odborníkom.

6.1.5 Vplyv pedagogických asistentov, resp. inkluzívneho tímu na klímu v škole

Práca pedagogického asistenta spočíva v pomoci učiteľovi a deťom priamo v triede, prípadne, ak si to situácia vyžaduje, môže s dieťaťom pracovať aj mimo triedy. Takisto napomáha pri činnostiach mimo prostredia školy i pri komunikácii s rodinou. Častokrát sú poverení riešením dochádzky dieťaťa, čo môže zahŕňať aj kontaktovanie rodičov, prípadne ich osobnú návštevu. Na časté osobné návštevy vyjadril jeden z oslovených odborníkov kritiku. Upozornil na to, že práca pedagogických asistentov je častokrát chápaná a realizovaná mylne. Z pedagogických asistentov, ktorí by mali pomáhať učiteľovi sa stávajú osobní asistenti či asistenti rodičov, ktorí umývajú, obliekajú a vozia deti do MŠ či ZŠ. Popísaný problém by sa mal riešiť systémovo. Na elimináciu prípadného nedorozumenia v chápaní toho, aké úlohy má plniť pedagogický asistent je potrebné, aby mala škola jasne vymedzené pravidlá, úlohy a kompetencie pedagogického asistenta, osobného asistenta a iných členov inkluzívneho tímu.

Členovia inkluzívneho tímu, ako aj pedagogickí asistenti sa usilujú prekonávať bariéry medzi deťmi, či sú jazykové (ak je pre niektoré deti rómsky, maďarský alebo iný jazyk materinský a majú problém porozumieť), sociálne alebo kultúrne. Zamestnanci MŠ zdôrazňovali, že sa pomoc nediferencuje na základe toho, či ide o rómske alebo nerómske dieťa, ale na základe toho, kto podporu potrebuje. Pozitívnu odozvu z praxe majú rómski pedagogickí asistenti, ktorí pracujú s deťmi a rodičmi rómskeho etnika. Deti i rodičia majú tendenciu s nimi ľahšie nadviazať vzťah, vzbudzujú v nich dôveru, neboja sa predsudkov. Vedia spolupracovať, komunikovať, v niektorých prípadoch pomáha znalosť rómskeho jazyka. Môžu byť aj dobrým príkladom či motiváciou pre rómske deti a zároveň búrať predsudky u nerómskych detí. Problémom je nedostatok kvalifikovaných pedagogických asistentov, niekedy aj špeciálnych pedagógov. Vyžadovaným stupňom vzdelania pre pedagogického asistenta je najmenej úplné stredné odborné vzdelanie.

„Pedagogický asistent spĺňa kvalifikačné predpoklady na úrovni úplného stredného odborného vzdelania, ak získal úplné stredné vzdelanie:

1. *v odbore vzdelávania zameraného na učiteľstvo a vychovávateľstvo,*
2. *úplné stredné vzdelanie a doplnenie pedagogickej spôsobilosti,*

3. úplné stredné vzdelanie a špecializačné kvalifikačné štúdium asistentov učiteľa v metodicko- pedagogickom centre skončené do 31. augusta 2010.

*Na výkon činnosti pedagogického asistenta je splnením kvalifikačných predpokladov na úrovni úplného stredného odborného vzdelania aj absolvovanie študijného odboru pedagogická škola alebo študijného odboru pedagogické lýceum alebo študijného odboru sociálno-výchovný pracovník na pedagogickej a sociálnej akadémii.*¹¹⁴

Získanie kvalifikačného predpokladu na výkon pracovnej činnosti v kategórii učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, školský tréner a pedagogický asistent je realizované cez doplňujúce pedagogické štúdium.¹¹⁵ Kvalifikačný predpoklad má zabezpečiť odbornú úroveň zamestnanca, avšak pre vedenie školy môže predstavovať v určitých prípadoch problém, nakoľko v lokalite, kde nie je kvalifikovaná ponuka pracovníkov, nemá riaditeľ možnosť zamestnať pedagogických asistentov. Mnohé školy hľadali pedagogických asistentov cez úrady práce v okolitých obciach a mestách. Kým nemuseli pedagogickí asistenti spĺňať tieto kvalifikačné predpoklady, riaditeľ mohol na túto pozíciu prijať kohokoľvek, kto mal ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou, pedagogické vzdelanie si mohol dorobiť aj počas pracovného pomeru. V súčasnosti im zákon nedovoľuje prijať takýchto ľudí. Aj oslovený odborník uznáva, že kvalifikačné požiadavky môžu byť prekážkou a je potrebné prehodnotiť, čo konkrétne chceme danou asistenciou docieľiť, a teda aké kritériá vyžadovať podľa typu asistencie. Ak by sa jednalo napr. iba o kontrolu dochádzky, pedagogická spôsobilosť by nebola nutná. **Ak ale ide o pedagogického asistenta, je logické a žiaduce, aby mal dotýčný zamestnanec pedagogické vzdelanie aj napriek ich nedostatku na trhu práce.**

Ďalším problémom v práci inkluzívneho tímu a pedagogických asistentov je **nedostatok metodických materiálov v tejto oblasti**. Vedenie i zamestnanci upozornili na chýbajúce doplňujúce vzdelávanie zamerané na prácu pedagogického asistenta. Nevedia, ako má vyzeráť ich práca, z akých konkrétnych aktivít a úkonov má pozostávať, aké metódy majú využívať.¹¹⁶ Jedinou výnimkou bola učiteľka, ktorá povedala: „v rámci Sprievodcu školským rokom je množstvo publikácií, metodík, internetové odkazy na stránky.“ (zamestnankyňa školy, lokalita č. 2) Expert pre oblasť vzdelávania upozornil na existenciu kníh Asistent učiteľa v procese edukácie rómskych detí a Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania, ale zároveň uznáva, že takýchto materiálov nie je dostatok. Ďalší oslovený odborník podotkol fakt, že napomôcť riešeniu tejto situácie by mohol preklad zahraničnej literatúry a materiálov ohľadom inklúzie a inkluzívneho vzdelávania, ktorý zatiaľ nie je realizovaný. Rodičia

114 MINEDU. *Zaradovanie pedagogického asistenta, školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa a sociálneho pedagóga do platovej triedy*. [online]. [cit. 2021-19-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/11187.pdf>>

115 Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

116 Touto problematikou sa zaoberajú publikácie: INKLUCENTRUM. 2021. *Pedagogický Asistent: Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. [online]. Dostupné na internete: <https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2021/06/Buletin_Ped-Asistent.pdf>
BELKOVÁ, V. A KOL. 2020. *Pedagogický asistent v praxi*. Pdf UMB: Banská Bystrica, 2020. 87 s. ISBN: 978-80-557-1793-7.

taktiež oceňujú prácu pedagogických asistentov a myslia si, že v MŠ je pomoc pedagogického asistenta veľmi dôležitá. Konkrétna práca, napr. s dieťaťom s poruchou pozornosti spočíva v prejdení si učiva, ktoré nezvláda a tiež v rôznych cvičeniach na zlepšenie sústredenosti a pozornosti.

Prítomnosť pedagogických asistentov na ZŠ je zvyčajne podmienená existenciou inkluzívneho tímu. Najväčším problémom pre školy je ich financovanie. Pedagogický asistent môže byť financovaný z dotácie MŠVVŠ SR, zo štrukturálnych fondov, či financií zriaďovateľa alebo z rozpočtu školy. Hoci sú financie spravidla pridelované kvôli konkrétnym žiakom so znevýhodnením, prácu pedagogického asistenta nemožno viazať iba ku konkrétnemu dieťaťu tak, ako je to v prípade pozície osobného asistenta. Osobný asistent pomáha osobe s ťažkým zdravotným postihnutím pri najrozličnejších úkonoch, hygiene, mobilita. Pedagogický asistent spolu s učiteľmi a inkluzívnym tímom hľadá účinné stratégie na rozvoj potenciálu všetkých detí, vytvára podporujúcu a priateľskú atmosféru v triede a venuje sa žiakom s bariérami (ŠVVP ale aj iné).¹¹⁷ Asistent je žiakovi pridelený na základe odporúčenia od CPPPaP alebo ČŠPP. Práca pedagogického asistenta spočíva v individuálnej pomoci žiakovi priamo na hodine, prípadne s ním môže zostať aj po vyučovaní. Aj keď to môže znieť banálne, niekedy stačí žiaka upozorniť, aby si písal, aby počúval. Ak je v triede viacero detí so ŠVVP, veľmi pomáha, ak napomína a usmerňuje deti pedagogický asistent. Pedagóg sa môže sústrediť na vysvetľovanie učiva.

Tabuľka č. 2 Vývoj počtu pedagogických asistentov na MŠ, ZŠ v SR

Počet pedagogických asistentov	MŠ (štátne, súkromné, cirkevné)	ZŠ (štátne, súkromné, cirkevné)
Šk. rok 2018/2019	180	3121
Šk. rok 2019/2020	276	3902
Šk. rok 2020/2021	492	4510
Šk. rok 2021/2022	514	-

Zdroj: autorský kolektív Tematického zisťovania podľa údajov zo školských ročeniek CVTI

Tabuľka č. 3 Vývoj počtu pedagogických asistentov na SŠ v SR

Počet pedagogických asistentov	gymnázia	konzervatóriá	stredné odborné školy
Šk. rok 2018/2019	17	0	33
Šk. rok 2019/2020	15	0	44
Šk. rok 2020/2021	34	2	78

Zdroj: autorský kolektív Tematického zisťovania podľa údajov zo školských ročeniek CVTI

¹¹⁷ INKLUCENTRUM. 2021. *Pedagogický Asistent: Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. [online]. [cit. 2021-12-20]. Dostupné na internete: <https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2021/06/Buletin_Ped-Asistent.pdf>

Podľa dostupných údajov, uvedených vyššie v tabuľkách, počet pedagogických asistentov rastie, no vo všeobecnosti je ich ale stále nedostatok. Všetky školy, ktoré majú pedagogických asistentov priznali, že by potrebovali ďalších. Tie, čo nemajú žiadnych uznali, že by ich privítali. Vzdelávanie zamestnancov konkrétne v oblasti inkluzívneho vzdelávania chýba. Školenia, ktoré im v tomto smere pomáhajú sú súčasťou aktivít profesijného rozvoja zamestnancov, plánu kontinuálneho vzdelávania. Taktiež využili webináre pre pedagogických asistentov a špeciálneho pedagóga z Inklucen-tra. Dobrú skúsenosť majú s témami Riešenie konfliktov a Ranné kruhy vo vyučovaní. Prevládajúcim názorom väčšiny učiteľov zostáva, že je nedostatok dostupných informácií k práci pedagogických asistentov. Chýbajú kurzy, školenia, vzdelávanie v tomto smere ako aj metodiky, či semináre na výmenu návrhov, postrehov, osvedčených techník medzi samotnými pedagogickými asistentami. Zamestnancom chýba pragmatizmus v realizovaných školeniach. Rodičia prácu pedagogických asistentov veľmi oceňujú. Vidia značný pokrok svojich detí k lepšiemu.

Nedostatok pedagogických asistentov, odborných zamestnancov ako aj nedostatok metodík a školení ohľadom inkluzívneho vzdelávania si uvedomujú aj oslovení odborníci. Jeden z nich sa vyjadril takto: „*Dobrá školu nerobia dobré notebooky a interaktívne tabule, dobrú školu robia dobrí učitelia, dobrí odborní zamestnanci, dobrí asistenti, ak toto funguje, funguje všetko.*“ (expert pre oblasť vzdelávania) Preto vidí vzdelávanie a prípravu zamestnancov pre prácu v podmienkach škôl, ktoré navštevujú chudobné deti, deti pochádzajúce z MRK a zo SZP, ako prioritu. V oblasti prípravy učiteľov pre prácu v praxi v rámci inkluzívneho vzdelávania očakáva pozitívne zmeny (nové akreditácie pedagogických fakúlt). Neočakávajme ale zmenu za dva, tri roky, bude to trvať aj niekoľko desaťročí.

Pedagogických asistentov je nedostatok aj na SŠ. Bud' ich nemajú vôbec, alebo po- ciťujú ich deficit. Na jednej zo škôl sa pedagógovia vyjadrili, že škola síce žiada o pe- dagogických asistentov, ktorí by uľahčili prácu učiteľom a zefektívnili edukačný pro- ces, avšak nie sú im schválení. Aj na SŠ sú žiaci, ktorí majú problémy špecifického charakteru a potrebovali by špeciálneho pedagóga, psychológa či pedagogického asistenta. „*Každý žiak je svojím spôsobom individuálny, má svoje špecifické potreby. (...) Tu je veľmi dôležitý skutočne učiteľ, ktorý musí zistiť tú klímu v triede, zistiť tie potreby každého jedného žiaka, pretože tu ide o rozvoj, individuálny rozvoj každého žiaka.*“ (zamestnanec školy, lokalita č. 10) Vedenie škôl vníma prácu pedagogických asistentov i ostatných členov inkluzívneho tímu za prínosnú.

Počas dištančného vzdelávania pedagogickí asistenti distribuovali letáky, nosili žia- kom papiere, pracovné listy, domáce úlohy, sociálni pedagógovia napríklad zisťova- li dôvody neprítomnosti žiakov na online vyučovaní. Týmito aktivitami vplývajú na zlepšenie fungovania triedy, nakoľko sa snažia zabrániť vylúčeniu žiakov zo znevý- hodneného prostredia z vyučovacieho procesu. Dohliadajú na dochádzku žiakov, realizujú preventívne opatrenia týkajúce sa šikany či rôznych závislostí. Negatívnym faktorom, ktorý je pre vedenie škôl limitujúci, je počet žiakov. „*My sme boli limitova- ný, lebo máme do 100 žiakov, tak sme mohli mať jedného pedagogického a jedného odborného zamestnanca.*“ (vedenie školy, lokalita č. 10)

6.1.6 Názor na prínos rómskych zamestnancov a zamestnankýň v škole

Počet žiakov v MŠ je rôzny v závislosti od veľkosti obce, počtu iných škôl v okolí a ďalších faktorov. Podiel rómskych detí v MŠ je nižší než v ZŠ či SŠ, čo je zapríčinené pravdepodobne tým, že sa do 01.09.2021 povinná školská dochádzka začínala až nástupom do 1. ročníka ZŠ. „Kým MŠ navštevuje v rámci celkovej populácie približne 74 % detí vo veku 3 – 6 rokov, v MRK je to len 24 %. Predškolská výchova je pritom považovaná za zásadný determinant ďalšieho rozvoja dieťaťa a napomáha úspešnému začleneniu sa do vzdelávacieho systému.“¹¹⁸ Vedenie MŠ zapojených do výskumu potvrdilo, že dochádzka rómskych detí bola v minulosti veľmi nízka, niekedy až nulová. V súčasnosti sa tento trend podľa ich slov podarilo sčasti zvrátiť zavedením povinného predprimárneho vzdelávania. Táto skutočnosť sa však z dôvodu nehlásenia sa (rodičov detí pri zápise alebo samotných žiakov) k rómskej národnosti v štatistikách neprejavuje, resp. je značne skreslená a neodzrkadľuje realitu. Nasledujúca tabuľka je toho dôkazom.

Tabuľka č. 4 Vývoj podielu detí rómskej národnosti v MŠ za SR

Podiel detí rómskej národnosti na celkovom počte detí v MŠ	Štátne MŠ	Súkromné MŠ	Cirkevné MŠ
Šk. rok 2018/2019	0,19 %	0 %	1,27 %
Šk. rok 2019/2020	0,18 %	0 %	1,13 %
Šk. rok 2020/2021	0,20 %	0,01 %	1,37 %
Šk. rok 2021/2022	0,05 %	0 %	0,28 %

Zdroj: autorský kolektív Tematického zisťovania podľa údajov zo školských ročníkov CVTI

Respondenti poznamenali však aj nasledovné: „Z vlastnej iniciatívy začali rómske deti dávať do škôlky rodičia bez toho, aby boli nejako vyzývaní a k tomu tlačení, lebo naozaj to boli rodičia, ktorí chceli mať deti v MŠ a inak sa k tomu aj stavajú (zástupkyňa, lokalita č. 1) Takýto prístup rodičov pripisujú absolvovaniu vzdelávania alebo účasti na projekte Divé maky, prípadne na podobných aktivitách a projektoch. Títo rodičia sú v niektorých prípadoch bývalí absolventi MŠ/ZŠ, a neskôr u nich vzniká záujem umiestniť do daného zariadenia aj svoje dieťa, pretože na vlastnom príklade vedia, že je lepšie, keď dieťa nastupuje do prvého ročníka ZŠ už pripravené. V MŠ zapojených do výskumu tvorilo zo všetkých detí 30 % až 50 % detí z rómskych komunít. Zloženie kolektívu pedagogických a nepedagogických zamestnancov však nekopíruje túto skutočnosť. Rómski zamestnanci buď úplne absentujú, alebo v niektorých prípadoch škola zamestnáva iba jedného či dvoch. Pracovné pozície týchto zamestnancov sú nepedagogického (školník) a aj pedagogického charakteru (učiteľka a pedagogická asistentka). Vedenie školy a zamestnanci na základe svojej praxe uviedli názor, že viac pracovníkov a pracovníčok rómskej národnosti by v školskom kolektíve mohlo

118 Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. 2018. *Príjmy a životné podmienky v marginalizovaných rómskych komunitách: Vybrané ukazovatele zo zisťovania EU SILC MRK 2018*. [online]. [cit. 2021-16-12]. Dostupné na internete: <https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1276/eu_silc_mrk_2018_final.pdf?c-srt=14559463932325918244>

pomôcť. Posun k lepšiemu by očakávali napríklad v disciplíne detí. V minulosti mali so zamestnancami rómskeho etnika pozitívne skúsenosti, deti na pedagogickú asistentku dobre reagovali, spolupracovali s ňou. Upozorňujú ale na predpoklady, ktoré musí zamestnanec spĺňať: požadovanú kvalifikáciu, kvalitu práce a tiež aj ochotu a chuť pracovať s deťmi, ďalej sa vzdelávať a iné. Skúsenosti a prax však ukazujú, že nie všetci zamestnanci majú spomínané danosti, vedomosti a zručnosti a vyskytujú sa aj problémy. Tieto problémy ale nepripisujú za vinu etnicite. Niektorí rodičia sa zhodli na tom, že by zamestnanci rómskeho pôvodu pomohli navodeniu lepšej atmosféry, a tým aj spolužitiu detí z majority a z minority. Mali pocit, že deti by sa radšej zdôverili rómskemu pedagógovi/asistentovi a ľahšie by si k sebe našli cestu. Aj keby to bola nepedagogická pozícia, napr. upratovačka, deti by možno chodili do školy radšej, ak by mali pocit, že tam nie sú sami, že majú „spojenca“. Rodičia, ktorí mali opačný názor a to, že pracovníčky a pracovníci rómskej národnosti by nepomohli, argumentovali tým, že aj keď v minulosti bola na škole rómska pedagogická asistentka, nepripisovala sa tomu nijaká zvláštna pozornosť. Nemala kvôli tomu iné podmienky, nepristupovala k deťom inak.

Oslovení odborníci zastávajú názor, že rómski zamestnanci by inklúzii na školách pomohli. „*Pozitívna diskriminácia je dôležitá v MŠ a na 1. stupni ZŠ, ak ide o pedagogických asistentov, tam by sa vyžadovalo, aby ovládali jazyk tej komunity, teda rómsky jazyk, maďarský, ukrajinský.*“ (expert v oblasti vzdelávania) Ako už bolo spomenuté, pri zamestnávaní pedagogických asistentov ovládajúcich jazyk rómskej menšiny sa požaduje minimálne úplné stredné vzdelanie, čo môže byť bariérou.¹¹⁹ Jeden z odborníkov navrhol, že by škola mohla využívať asistenciu, napr. od občianskej poriadkovej služby, ktorá by mala na starosti riešenie dochádzky, kedy by tento kvalifikačný predpoklad nebol potrebný. Škola by tak mohla napríklad dlhodobo spolupracovať s Rómami, ktorí by neboli pedagogickými asistentmi a teda pedagogickými zamestnancami, ale mali by autoritu v danej lokalite/komunitě. „*V tej poriadkovej službe, alebo ten asistent, že on má úlohu akoby byť mediátorom (...) vie komunikovať s komunitou, z ktorej pochádza, a teda s úradmi, a teda ja si myslím, že tam by postačovali tréningy pre mediáciu.*“ (respondent z MŠVVaŠ SR) Takáto spolupráca by mohla byť podľa neho výhodná pre obe strany. Pre asistenta (nešlo by o pedagogického asistenta, ale jednoducho o asistenta školy, osobu ktorá by mala na starosti dochádzku) by bolo prínosom privyrobienie si a pracovná príležitosť. Škola by mala zabezpečenú komunikáciu s rómskou komunitou a otázku dochádzky. Odborník sa vyjadril, že by bolo potrebné posilňovanie/budovanie kapacít vzdelávaním/kurzami jednak v rómskej komunite, ale aj v samosprávach – aby boli pripravené a schopné využiť potenciál vyškolených Rómov a Rómkov. „*Myslím si, že vzdelávanie na lokálnej úrovni, budovanie kapacít na lokálnej úrovni by pomohlo ako tejto veci, že nemuseli byť nejaké požadované kritériá na vzdelanie, ale v rámci nejakého školenia.*“ (respondent z MŠVVaŠ SR).

Systematická jazyková podpora rómskych detí navštevujúcich MŠ, ktorých materinským jazykom nie je slovenčina, bohužiaľ, ešte stále chýba a zamestnávanie asis-

119 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-12-17]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

tentov ovládajúcich jazyk rómskej menšiny nie je podporované.¹²⁰ Aj keď je rómsky jazyk považovaný za jeden z nástrojov inkluzívneho vzdelávania, v MŠ, ktoré tvorili vzorku pre výskum, rómske deti vedeli dobre (aj) po slovensky. Mladšie generácie používajú na bežnú komunikáciu slovenský, prípadne maďarský jazyk. Rómsky jazyk využívajú prevažne iba staršie generácie, a teda jedinou príležitosťou, kedy s ním prichádzajú do styku, je ich kontakt so starými rodičmi. Pedagogickí zamestnanci preto vidia priestor pre krúžky/záujmovú činnosť, v rámci ktorej by sa deti mali možnosť naučiť rómsky jazyk, rómsku kultúru, prípadne by išlo o tanečné/hudobné skupiny, v ktorých by spievali a hrali rómsku hudbu. Nevideli potrebu zavedenia rómskeho jazyka do výchovno-vzdelávacieho procesu ako takého.

Podiel rómskych žiakov na ZŠ, ktoré boli zapojené do výskumu sa pohyboval približne medzi 20 až 40 %. Zloženie školského kolektívu zvyčajne tento stav nekopíruje. Na väčšine škôl nemajú žiadneho rómskeho zamestnanca. Dôvody sú rôzne: nedostatok financií, nedostatok ponuky práce, nedostatočná kvalifikácia. Učitelia aj vedenie majú pocit, že by rómski zamestnanci mali na deti pozitívny vplyv. Vedenie škôl vyjadrilo ochotu a záujem zamestnať Rómov na pedagogické aj na nepedagogické pozície. Z pedagogických pozícií by uvítali pedagogických asistentov, ktorí by mali na starosti hlavne dochádzku detí a komunikáciu s rodičmi. Stretli sa ale aj s negatívnymi prípadmi, kedy rómske komunity odmietali komunikovať a spolupracovať s rómskym pedagogickým asistentom. Na jednej zo škôl pracujú Rómovia na nepedagogických pozíciách, konkrétne sú to dve upratovačky a kuchárka. Ostatné školy by takisto radi prijali takýchto zamestnancov, avšak stretli sa s neochotou pracovať za minimálnu mzdu, ktorá by predstavovala zhoršenie ich príjmu. Niektoré školy, naopak, nevidia žiadny prínos pre deti v prítomnosti rómskych zamestnancov. To ale neznamená, že aj napriek uvedenému názoru, by niekoho obmedzovali, alebo diskriminovali v získaní práce. Ako sa vyjadrila riaditeľka školy: „*Nie je problém. My vždy vyhlasujeme, ak máme voľné pracovné miesto, môžu sa prihlásiť, povyberáme. Nediskriminujeme nikoho.*“ (vedenie školy, lokalita č. 5)

Žiaci ZŠ zapojených do výskumu nemajú problémy komunikovať a vzdelávať sa v slovenskom jazyku. Rómsky jazyk teda v týchto školách nie je bariérou v komunikácii medzi žiakmi navzájom, ani medzi žiakmi a učiteľmi. Preto nemajú učitelia a vedenie škôl pocit, že by jeho zavedenie na škole pomohlo zlepšiť inklúziu. Jazyková bariéra je ale problémom, ktorý je nevyhnutné systémovo riešiť.¹²¹

Podiel žiakov z národnostných menšín na SŠ zapojených do výskumu bol značne vyšší ako pri MŠ aj ZŠ. V priemere sa pohyboval okolo 50 %. Existujú školy, ktorých personál vôbec neodzrkadľuje toto národnostné zloženie žiakov, ale aj školy, ktoré zamestnávajú polovicu až väčšinu rómskych zamestnancov. Pozície, ktoré obsadzujú sú nasledovné: pedagógovia, pedagogickí asistenti, výchovný poradca, zástupkyňa, riaditeľka, upratovačky, údržbár. Vedenie škôl, v ktorých sa rómski zamestnanci

120 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-12-17]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

121 Nesúlad medzi faktom, že neznalosť vyučovacieho jazyka je problémom prítomným v školstve a tým, že v skúmaných školách neboli jazykové bariéry prítomné je vysvetlený v teoretickej časti publikácie.

nevyskytujú, alebo zastávajú iba nepedagogické pozície sa vyjadrili, že by nemali problém zamestnať Rómov. Problémom je zvyčajne ich nedostatočná kvalifikácia na výkon pozícií pedagogického charakteru. Zamestnávanie ľudí rómskeho etnika hodnotia za prínosné najmä pre žiakov. „V čom je dobré? No hlavne v pozitívnych vzoroch pre žiakov. My sme škola zameraná na rómsku kultúru¹²² a práveže títo žiaci potrebujú tie pozitívne vzory a my sa potom aj veľmi snažíme, aby žiaci boli naši kolegovia. Čiže toto je môj prvoradý cieľ, aby oni mali prácu.“ (vedenie školy, lokalita č. 11) Toto vyjadrenie považujeme za pozitívne, nakoľko vzdelávanie Rómov a ich následné zamestnávanie, napríklad na spomínaných pedagogických pozíciách, môže napomôcť prekonaniu zaužívaných stereotypov a predsudkov. Oslovený odborník z akademickej sféry považuje za veľmi dôležité zriadenie kvalitných inštitúcií a študijných odborov pre vzdelávanie Rómov alebo pracovníkov pre prácu s rómskymi komunitami, ktorých je v súčasnosti nedostatok. Názory žiakov na otázku, či by inklúzii pomohla prítomnosť viacerých zamestnancov rómskeho etnika na škole, sa líšili. Niektorí žiaci SŠ sa vyjadrili, že by privítali viac rómskych zamestnancov, čo by podporilo inklúziu a vytvorilo pozitívne vzory pre žiakov. Opačný názor žiakov je, že etnicita učiteľa nehrá žiadnu rolu.

Tak ako teória, aj oslovení odborníci a zamestnanci škôl považujú vyučovanie rómskych reálií či rómskeho jazyka za inkluzívny prvok. Je žiaduce, aby sa rómski žiaci napríklad na hodinách dejepisu dozvedeli niečo o svojom pôvode, o svojej kultúre a následne na ňu boli patrične hrdí. „Mojou úlohou je aj to, hej, prebúdzajú v nich ten pocit identity, nehanbiť sa za svoj pôvod. To je veľká úloha. A si myslím, že veľa žiakov už teraz to čo pochopili. Netreba sa hanbiť ani za jazyk.“ (zamestnanec školy, lokalita č. 10) Spoznávanie histórie Rómov hodnotí učiteľka ako prínosné pre rómskych, tak aj pre nerómskych žiakov. „Učíme sa o tradíciách, o histórii Rómov, o zvykoch, aj o jazyku rómskom a je to fajn. Máme aj dostatočné učebnice k tomu, pomôcky. Navzájom spoznajú tie kultúry. Že sa dopĺňajú aj, niečo máme spoločné, niečo máme rozdielne a je to zaujímavé aj pre deti, aj pre mňa.“ (zamestnankyňa školy, lokalita č. 11) Na hodinách uvádzajú žiaci príklady zo života a navzájom sa obohacujú. Nie sú výhrady zo strany Rómov alebo nerómov, predmet baví všetkých. Učiteľka potvrdila, že vďaka tomu vzniká lepšia klíma v triede a dobré vzájomné vzťahy. „V rámci tých predmetov ich vedieme k tomu, aby poznali svoju históriu, svoje dejiny, aby boli hrdí na to, že sú Rómovia. Aby pociťovali, že sú národnostnou menšinou a že sú na úrovni ostatných národnostných menšín. Že majú tie isté práva.“ (vedenie školy, lokalita č. 9) Tieto predmety nie sú prínosom iba pre rómskych žiakov, ktorí majú možnosť spoznať svoju históriu. Pedagóg má možnosť proinkluzívne vplývať na všetkých žiakov, odbúrať prípadné predsudky voči iným a toto miesto zapĺňať vedomosťami, a vzájomným rešpektovaním sa. Pedagogička s radosťou ilustrovala odpoveď svojich žiakov na jej otázku: „Dal vám niečo rómsky jazyk a história? Áno, lebo zmenil sa náš pohľad na Rómov.“ (zamestnankyňa školy, lokalita č. 10)

122 Škola zameraná na rómsku kultúru v praxi znamená zapracovanie predmetov rómsky jazyk a rómske reálie do školského vzdelávacieho programu, čím posilňuje sociálnu inklúziu prostredníctvom interkultúrneho vzdelávania, rómskeho jazyka a kultúry.

6.1.7 Skúsenosť s odchodom nerómskych detí zo školy

Pojem „white flight“ je fenomén, ktorý pomenúva odliv nerómskych detí preč zo školy zapríčinený tým, že je v danej inštitúcii vysoký/zvyšujúci sa podiel rómskych detí.¹²³ Často je založený na predsudkoch rodičov a ťažko sa odbúrava. Je v záujme vedenia školy, aby podnikla vhodné a účinné kroky, aby tomuto odlivu zabránila. V MŠ, kde je podiel Rómov nižší k tomuto fenoménu zväčša nedochádza. U škôl s väčším podielom je logicky pravdepodobnosť výskytu tohto javu vyššia. Problémom je efekt snehovej gule, teda čím viac rodičov odhlási svoje dieťa z daného zariadenia, tým sa podiel Rómov na škole zvyšuje, čo podnieti ďalších nerómskych rodičov k rovnakému správaniu. Výsledkom je, v extrémnom prípade, čisto rómska škola. Na školách, kde k vyššie uvedenému problému dochádza, sa vedenie usiluje tento trend zastaviť či zvrátiť. Robia tak prostredníctvom osobných stretnutí s rodičmi, na ktorých sa snažia odhaliť dôvod tohto rozhodnutia a následne vymyslieť riešenie, ktoré by uspokojilo obidve zúčastnené strany a nevedlo by k nežiadúcemu preloženiu dieťaťa na inú školu. Problémom zostáva, že rodičia častokrát informujú školu až na konci procesu, keď je už dieťa zapísané na inú školu. Ak by bola potenciálne problematická situácia komunikovaná s vedením/učiteľmi školy skôr, problém by vedeli zachytiť v zárodku a spoločne ho vyriešiť. Častokrát sa teda stáva, že na konzultácii, ktorú vedenie zorganizuje sa už rodič nedá presvedčiť o ponechaní dieťaťa na danej škole. Bohužiaľ, existujú aj prípady, kedy rodičia uvedú ako dôvod odhlásenia dieťaťa zo školy množstvo rómskych detí, avšak reálny problém je niekde inde. Príkladom bola situácia konkrétnych rodičov, ktorí s rómskymi rodičmi nemali problém, dlhodobo mali dobré vzťahy, rozprávali sa, stretávali sa a dieťa takisto nechcelo zo školy odísť. V triede nebol viditeľný žiadny problém, avšak rodičia ako dôvod prestupu dieťaťa na inú školu uviedli práve Rómov. V praxi to znamená, že rodičia častokrát skutočný problém skrývajú za daný dôvod, čo následne skresľuje štatistiky školy v tomto smere. Takéto tvrdenie okrem iného vplýva na názory ostatných rodičov, ktorí sa následne môžu rozhodnúť pre odhlásenie dieťaťa z rovnakého dôvodu. Výskyt tohto problému je však veľmi individuálny. Iná MŠ mala opačnú skúsenosť. Obyvatelia danej obce sú oboznámení a stotožnení so socioekonomickým zložením obyvateľov, a teda aj detí/žiakov v škole. Rodičia týchto detí nemajú problém zapísať dieťa do školy, a následne nemajú tendenciu ho prehlásiť inam. Ak deti z obce chodia do školy v inej obci/meste, je to z dôvodu nedávneho prisťahovania sa, a teda zotrvania v pôvodnom školskom zariadení. Druhým dôvodom je presvedčenie rodiča o lepšej kvalite inej vzdelávacej inštitúcie. Riaditeľka jednej zo škôl sa v reakcii na túto situáciu vyjadrila takto: *„Oni ich dajú do prvého ročníka tam a na druhý stupeň sa nám vracajú. Už sa nám minimálne desať detí vrátilo čo chodilo do mesta do školy a vrátili sa nám späť. Oni si to musia vyskúšať sami. My darmo povieme, darmo im ukážeme, pozveme ich na deň otvorených dverí.“* (vedenie školy, lokalita č. 1) Riešenie vidia v systémovej zmene – obnovenie spádových oblastí, kedy by rodičia nemali na výber a dieťa by navštevovalo školu v mieste svojho bydliska.

123 KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Odpovede a otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. [online]. Bratislava: Vlado Rafael, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. [citované 28.10.2021]. s. 20. ISBN: 978-80-970143-7-7. Dostupné na internete: <<https://eduroma.sk/docs/odpovede-na-otazky-desegregacie.pdf>>

Tri ZŠ, zúčastnené na výskume, nemajú problémy s odlivom nerómskych detí. Absenciu tohto problému pripisujú zloženiu obyvateľstva v danom regióne. Majorita a minorita žije spolu v danej obci a ich vzájomné vzťahy nie sú problematické, preto nemajú potrebu meniť školu. Prípadne išlo o školu, ktorej špecifické zameranie rodičov vo výbere školy ovplyvňuje/obmedzuje. Školy, ktoré sa s fenoménom (aspoň sčasti) stretávajú potvrdili, že je veľmi ťažké mu zabrániť. Dôvodom sú predsudky a nedobrá klíma v obci. Učitelia jednej zo škôl poznamenali, že odchod žiakov sa opakuje v niekoľkoročných cykloch. Zo školy odchádzajú najmä deti novo prisťahovaných ľudí v obci. Učitelia aj vedenie škôl sa častokrát vyjadrujú, že nemajú dostatočné prostriedky/nástroje, ktorými by presvedčili rodičov, aby dieťa zo školy nevzali. Výnimkou je škola, ktorej sa tento pretrvávajúci trend podarilo zvrátiť. Jej situačnú analýzu nájdete v podkapitole 7.2 tejto publikácie. Oslovený odborník považuje za prínosné v tomto smere dostatočne komunikovať s rodičmi a realizovať osvetové činnosti pre širokú verejnosť.

S fenoménom white flight sa stretávame na všetkých stupňoch vzdelávania. Výnimkou teda nie je ani stredné školstvo. Zamestnanci škôl vidia problém v tom, že rodičia sa môžu rozhodnúť, do ktorej vzdelávacej inštitúcie umiestnia svoje dieťa a nezávisí to od miesta bydliska, teda spádových oblastí. Tak isto ako pri ZŠ je mimo kompetencií vedenia školy zmeniť rozhodnutie rodiča a zvrátiť odchod žiakov zo školy. Príležitosťou je podľa nich pracovať s verejnou mienkou. Vedenie by malo byť naklonené inkluzívnym prístupom, zamestnávať kompetentných a dostatočne kvalifikovaných pedagógov a odborníkov, a tým vytvoriť inkluzívny priestor pre všetkých žiakov. Ako bolo spomínané, problémom sú nedostatočné kapacity kvalifikovaných zamestnancov, ktoré je potrebné vytvoriť. Ministerstvo financií SR na tieto účely navrhlo viaceré opatrenia: posilniť rozvoj personálnych kapacít pre inklúziu v MŠ, posilniť ponuku vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov v MŠ pre prácu s deťmi zo SZP a so zdravotným znevýhodnením, posilniť rozvoj personálnych kapacít pre inklúziu v ZŠ a SŠ, ako aj rozšíriť ponuku vzdelávania učiteľov v ZŠ a iných aktérov pre prácu so znevýhodnenými žiakmi.¹²⁴ Tieto kvality školy by mali byť následne odprezentované verejnosti, ktorá by v ideálnom prípade prehodnotila svoj negatívny postoj k škole/tejto problematike. „*Vybavenie je jedna vec. Ale to nie je dnes nejaký extra problém, ale keď je tá škola špinavá, škaredá, tak tam asi nikto nechce chodiť rómske, či nerómske deti. Potrebujeme tam mať kvalitných učiteľov.*“ (vedenie školy, lokalita č. 10) Apeluje preto na pedagógov, aby prijímali pozície na inkluzívnych školách, aby vnímali vzdelávanie žiakov so ŠVVP skôr ako príležitosť pre svoj rozvoj.

Oslovený odborník uviedol, „*že práve to budovanie interetnických vzťahov je veľmi dôležité. Že práve možno tak by sa dalo predísť tomu úletu, že v podstate aj možno s tými rodičmi z nerómskej komunity pracovať, aby aj oni rozumeli tej histórii Rómov.*“ (respondent z MŠVVaŠ SR)

124 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-12-17]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

6.1.8 Vzájomné vzťahy rodičov – dobrá a zlá prax

Rešpekt rodičov a ich vzťahy vyplývajú z určitej časti aj z príležitostí, ktoré majú na vzájomné spoznanie sa. Tie sú analyzované v nasledujúcej podkapitole tejto publikácie. V menších obciach sa rodičia navzájom poznajú, avšak keď do školy dochádzajú, je ich kontakt obmedzený na rodičovské združenia a na spoločné akcie. Je potrebné si ale uvedomiť, že to, že sa poznajú ešte neznamená, že spolu aj dobre vychádzajú. Nie je možné zovšeobecniť, či majú rodičia rómskych a nerómskych detí dobré vzťahy alebo nie. Je to veľmi individuálne. V niektorých prípadoch zlé vzťahy pramenia z predsudkov či zo vzájomného nepochopenia, nepoznania druhého, ich kultúry a pod. Deti si z rodičov berú príklad a aj preto sú školské a mimoškolské aktivity, kde sa majú rodičia príležitosť spoznať a vytvoriť vzťahy, považované za veľmi prínosné. Pozitívne externality vo forme dobrých vzťahov rodičov detí bez ohľadu na ich socioekonomické zázemie či etnicitu sú ale, samozrejme, podmienené viacerými faktormi. Okrem zaužívaných stereotypov a predsudkov, ktoré sa ťažko odbúravajú, je participácia rodičov na akciách a celkovo na živote školy neodmysliteľnou a kľúčovou súčasťou. Školy sú si vedomé toho, že názory a vzťahy rodičov sa prenášajú aj na deti, a preto sa snažia rodičov zapájať a pozývať na školské akcie. Okrem už spomínaných aktivít realizujú aj rôzne exkurzie, výlety pre viaceré triedy, Deň bez tašiek alebo Deň detí, kedy varili rodičia. Obe strany tak spoznávali nové jedlá či už Rómov, alebo jedlá majority. Aj napriek veľkému množstvu športových, kultúrnych a rôznych iných aktivít, ktoré školy organizujú, je participácia rodičov niekedy slabá a ich účinok na vzťahy neurčitý. Posledné dva roky boli poznamenané pandemiou, čo sa podpísalo na nemožnosti organizovať školské aktivity. Predtým sa rodičia každoročne zúčastňovali Dňa otcov, Dňa matiek, Dňa detí, na ktorom varili spoločne guláš, pre deti boli pripravené hry, učitelia sa venovali deťom aj rodičom. Ďalej uviedli príklad plesov, či celodenného volejbalového turnaja, ktorého sa zúčastnili deti, rodičia, učitelia a športovci. Ako dôvod neparticipácie rodičia uviedli vyčerpanie po návrate z práce, nedostatok času, prípadne nemožnosť zúčastniť sa pre nevyhovujúci termín konania danej akcie (cez deň, keď sú ešte v práci). Z tohto dôvodu na jednej škole zmenili časový interval akcií (napr. podujatie, ktoré organizovali iba v poobedných hodinách, rozšírili aj o dopoludnie – rodičia sa mohli zúčastniť podľa svojich časových možností). V niektorých prípadoch sú rodičia zahrnutí do prípravy alebo realizácie školských aktivít. Pekným príkladom je deň, kedy prišli rodičia s deťmi do knižnice a čítali im knihy, rozprávali sa o nich. Každý mal priniesť najobľúbenejšiu knihu dieťaťa a rozoberali ju, rozoberali ako dieťa reagovalo na danú knihu a pod. Zamestnanci a vedenie si myslia, že deti sú bezprostrednejšie, nevnímajú rozdiely medzi sebou a nemajú toľko predsudkov ako rodičia. Samotní rodičia sa vyjadrili, že vzťahy medzi rodičmi, bez ohľadu na svoju etnicitu či sociálne podmienky, sú dobré, nevznikajú konflikty či problémy. Žijú spolu v obci, poznajú sa. *„My asi tým, že je tam tá osada dlhé roky, tak sme sa naučili nejako žiť spolu.“* (nerómska matka, lokalita č. 1)

Ak rodič škole nedôveruje, nie je ochotný pustiť dieťa do školy alebo na aktivity, ktoré realizuje. Rozhodnutie rodičov nepustiť dieťa na exkurziu, výstavu, výchovný koncert musí škola rešpektovať. Viaceré školy vyjadrili ľútosť k negatívnemu postoju rodičov ku školským výletom, ktoré by boli pre žiakov prínosné. Získať dôveru rodičov je preto pre školy veľmi dôležité, avšak niekedy aj ťažké. Najlepším spôsobom

je podľa slov vedenia transparentnosť školy. Konkrétne otvorenie školy pre rodičov v rámci Dňa otvorených dverí, ďalej realizácia školských aktivít, na ktorých sa môžu zúčastniť a podieľať rodičia, miestne podniky či iné komunity. Jediným dôvodom, ktorý vplýva na vznik konfliktov je názor rodičov, že prítomnosť slabších žiakov negatívne ovplyvňuje kvalitu vzdelania ostatných žiakov.

Rodičia žiakov navštevujúcich SŠ sa vo viacerých prípadoch nepoznajú. Ak ide o rodičov, ktorí žijú v obci, v ktorej sa daná SŠ nachádza, majú tendenciu sa navzájom poznať. V opačnom prípade môže byť práve rozdielnosť sídla školy a bydliska rodičov príčinou nedobrych/žiadnych vzťahov. Ich jedinou príležitosťou stretnúť sa zostávajú rodičovské združenia a akcie škôl, ktorých sa ale nie vždy zúčastňujú. Vo viacerých SŠ zapojených do výskumu zaznamenávajú nízku účasť na rodičovských združeniach. Najčastejším príkladom ilustrovania vzájomných vzťahov je stužková slávnosť, kde sa stretnú Rómovia s nerómami, sedia spolu pri stole a podľa slov vedenia škôl aj učiteľov spolu vychádzajú dobre. Ktorí chcú sa zabávať a nikomu nevadia kultúrne rozdiely, nevznikajú žiadne konfliktné situácie.

6.2 Inkluzívne aktivity mimo školy

Ako už bolo spomenuté, **inklúzia vo vzdelávaní je iba jedným z aspektov inklúzie v celej spoločnosti. Preto je v záujme škôl budovanie vzťahov medzi školou a jej okolím – rôznymi komunitami.** Táto podkapitola sa preto zameriava na identifikáciu rôznych aktivít škôl zapojených do výskumu, ktorými sa dá inšpirovať a ktoré prispievajú k tvorbe širšej komunity školy. Škola nemá fungovať ako samostatný organizmus odrhnutý od okolia, naopak je veľmi vítané ak organizuje alebo sa zúčastňuje takýchto aktivít. Inkluzívnym prvkom je možnosť zúčastniť sa pre všetky deti, všetkých rodičov, všetky komunity (nehľadiac na vekovú skupinu, etnicitu, vierovyznanie, sexuálnu orientáciu atď.). Žiaci, žiačky, rodičia a všetci zúčastnení sa navzájom stretávajú, rozprávajú a je tak zároveň vytvorený priestor pre spoznávanie rôznych kultúr navzájom (napr. folklórny súbor, rómska skupina) a odbúravanie predsudkov. Naopak aj komunity sa stretávajú s rôznorodosťou žiakov, spoznávajú sa, z čoho môže následne vyplývať napr. spolupráca/zamestnanie žiaka alebo žiačky v budúcnosti. Táto komunitná spolupráca je jedna z dôležitých zásad používaných i v zahraničí v rámci inklúzie.

6.2.1 Aktivity organizované školou pre komunity z okolia

MŠ zapojené do tematického zisťovania organizujú množstvo aktivít pre deti, rodičov, ale aj aktivity zamerané smerom do obce a jej okolia, pričom zahŕňajú aj miestne komunity. Spolupráca je obojstranná, napríklad jedna MŠ uviedla ako príklad memoriál, ktorý organizuje obec, v rámci ktorého chystajú dedinský beh. Škola sa zapojí a zorganizuje majstrovstvá školy v cezpoľnom behu. Taktiež sa zapájajú či organizujú podujatia ako Deň kroja, vianočné trhy, kde deti predávajú výrobky, ďalej vystúpenia pre ľudí aj mimo pôdy školy, v kultúrnom dome, tiež turistické aktivity, ktoré majú

niekoľkoročnú tradíciu a participujú na nich aj ľudia z iných obcí. Veľká kultúrna akcia pre celú obec sa konala aj pri 100. výročí narodenia osobnosti, ktorej meno nesie daná škola. Zúčastnili sa jej rôzne komunity, obec, folklórny súbor a iné. Organizujú deň otvorených dverí, kam sa môžu prísť pozrieť rodičia, starí rodičia bez ohľadu na ich etnicitu, ďalej spolupracujú s miestnymi organizáciami pri rôznych kultúrnych programoch, alebo ich aktivitách, aj s obecným úradom, občianskym združením, poľovníkmi, hasičmi, ktorí okrem toho vedú krúžok pre deti. Príkladom z ďalšej školy je Deň úcty k starším, kedy prišli dôchodcovia z Únie dôchodcov v danej obci a ukazovali ako sa robia pirohy. Na vianočné trhy pozvali aj ľudí z inej obce, ktorí ukazovali pečenie oblátok a vyskúšať si to mohli aj deti. Piekli perníky, lokše a chlieb. Z neďalekej obce prišli predviesť pletenie košíkov či vydľabávanie starodávnych korýt. Na akcie školy sú pozvané rôzne miestne podniky, napr. pekáreň, pošta, obecný úrad. Škola vytvárala na Vianoce program pre obecný úrad, tiež chodia s deťmi do obce zbierať odpad a odhaľovať čierne skládky.

Vychádzajúc zo skúseností, že deťom sa už okolo Vianoc nechce chodiť do školy a učiť sa, učitelia zaviedli na jednej škole blokové vyučovanie. Posledné dni pred Vianocami sa venujú iným témam. Zástupkyňa uviedla konkrétny príklad, kedy spolu varili. Už sa nestáva, že deti tieto dni vymeškávajú školu ako tomu bolo dovtedy. Prispôbili sa aj súčasnej pandemickej situácii, kedy toto vyučovanie realizujú online. Pri formovaní vzťahov je veľmi dôležitá komunikácia škôl s rodičmi a taktiež spoločné aktivity. Aj vďaka týmto aktivitám sa rodičia navzájom rešpektujú bez ohľadu na ich etnickú príslušnosť či socioekonomické zázemie.

Rovnako SŠ organizujú množstvo aktivít pre žiakov aj okolité komunity. Sú to napríklad činnosti týkajúce sa životného prostredia, organizujú Deň knižníc, Deň záložiek, Dni mesta, športový deň, participujú na projektoch Euroškola, Zelená škola, Ambasadorská škola. Spolupracujú pritom s obcou, s občianskymi združeniami, s galériami, knižnicami, podieľajú sa na výstavách, odovzdávaníach nejakých cien alebo titulov osobnostiam mesta, na privítaní novorodencov a množstvo iných. Ďalším príkladom je deň otvorených dverí pre všetky ZŠ v športovej hale, kde majú školy stánky. Jednotlivé školy sa prezentujú a možnosť prísť má celá verejnosť. Kým sa dalo, organizovali lyžiarske kurzy, ktorého sa mohli zúčastniť aj žiaci zo slabších sociálnych pomerov, nakoľko MŠVVaŠ SR prispieva sumou 150 € na každého žiaka. Na viacerých školách bolo poznamenané, že rómski žiaci sa majú tendenciu nezúčastňovať takýchto školských aktivít. Znova môžeme pozorovať aj výnimky. „*Máme veľmi veľa žiakov, ktorí chcú krúžky. Oni tu v piatok dokážu v telocvični futbal, volejbal byť aj do piatej do šiestej. Kolega má skoro 50 žiakov v krúžku. Naozaj sa ich nedá hádzať všetkých do jedného vreca.*“ (vedenie školy, lokalita č. 8) Školy poskytujú príležitosti pre žiakov vo forme športových krúžkov, hudobných krúžkov. Ďalej chodia žiaci (umelecky zameranej SŠ) vystupovať do domovov sociálnych služieb, realizujú výchovné koncerty pre ZŠ, spolupracujú s centrami pre bezdomovcov a inými organizáciami, kde hrajú rómsku či vážnu hudbu. Na jednej strane pomáhajú iným komunitám a na druhej strane sa žiaci učia verejne vystupovať.

6.2.2 Participácia rôznych skupín na živote školy vrátane Rómov

Na živote škôl participujú rôzne komunity, napríklad komunita starších ľudí, ktorí prišli na Deň detí a piekli zemiakové placky. Alebo bola pozvaná babička, ktorá ukázala ako sa pletie. Participácia rómskych komunít je realizovaná skôr ako účasť na vystúpeniach/podujatiach než pomoc s prípravou alebo demonštráciou nejakej činnosti/remesla. Je ale žiaduce, aby práve rómska komunita participovala aj aktívne. Je potrebné nastaviť ukážky úspešných rómskych remeselníkov a remeselníčok alebo hudobníkov a hudobníčok ako opatrenie, nakoľko prezentácia činnosti úspešných Rómov a Róмок je pre rómske deti motivačným faktorom. Napriek širokej škále spoločných aktivít vidia školy priestor na zlepšenie inklúzie aj mimo školy. Dôraz kladli na zapojenie iných organizácií okrem školy – obecný úrad, firmy, cirkvi a pod. Vyjadrenie zástupkyne bolo nasledovné: **„Asi ani v jednej obci tu nie je komunitné centrum. Čiže niekedy sa cítime takí viac osamotení v tejto celej snahe. Že len my sa snažíme, tí ostatní nevyvíjajú žiadnu snahu v tomto smere, aby sa tá situácia zlepšila.“** (zástupkyňa, lokalita č. 2)

ZŠ organizujú množstvo aktivít, ktoré zahŕňajú aj komunity z okolia. Sú to napríklad vianočné večierky, plesy, karnevaly, opekačky, fašiangový sprievod, futbal s hasičmi, Európsky deň, Deň matiek, Deň detí. Pandémia skomplikovala uskutočňovanie takýchto aktivít¹²⁵, avšak pred jej prepuknutím chodili pedagógovia so žiakmi na lyžiarske výlety, školy v prírode, organizovali noc v škole, noc v knižnici. Ako veľmi dobrý nápad hodnotíme aktivitu školy, ktorá spočíva v účasti na športových aktivitách, za ktoré dostávajú žiaci žetóny, za ktoré si následne môžu „kúpiť“ školské pomôcky. Pozitívnu odozvu to má od všetkých zúčastnených. Školy spolupracujú s múzeom, s knižnicou, so záhradkármi, realizujú výstavy, spolupracujú s poľovníckym združením, ktorí na Medzinárodný deň detí uvaria pre všetkých guláš a pripravia strelecké preteky. V spolupráci s obcou organizujú príchod Mikuláša na námestí a lampiónový sprievod. Taktiež vytvárajú programy na Vianoce, ku Dňu matiek, a realizujú vystúpenia pre dôchodcov. Príležitosť zúčastňovať sa týchto aktivít majú všetci, bez ohľadu na ich etnicitu, vieroveryznanie, socioekonomickú situáciu. Či túto možnosť využijú už závisí na jednotlivcoch, komunitách. Najčastejšie sme sa stretli s kladnými odpoveďami.

Rómski rodičia sa mnohokrát nezúčastňujú aktivít školy, pričom dôvody sú rôzne – nedostatok času, financií, motivácie. *„Najviac vidíme rodičov, keď ideme na nejaký výlet. Vtedy aj ten rodič z väčšej diaľky príde a odovzdá ho, lebo keď ideme, teraz to bolo na desať dní. Dlhá doba na tej (názov lokality), tak ten rodič má obavu a nedôveruje veľmi. Tak som musela presvedčať kopec rómskych matiek. (...) Proste niekedy má ten rodič takú nedôveru, nechce pustiť to dieťa. Bojí sa, obáva sa. Mnohokrát musím aj s otcom rozprávať a musím ho presvedčiť, že dám pozor na jeho dcéru.“* (vedenie školy, lokalita č. 9) Ich neúčasť však nie je pravidlom. Veľmi záleží na konkrétnych jednotlivcoch, na ich sociálnych a ekonomických podmienkach, na lokalite/dostupnosti usporadúvanej akcie, na zameraní školy, ktorú dieťa navštevuje, samozrejme aj na atraktivnosti konkrétnych akcií.

¹²⁵ Zamestnanci škôl sa vyjadrili, že v období pandémie sa tieto aktivity nekonajú, prípadne sa im podarilo uskutočniť iba nejaké podujatie v rámci školy – čiže bez komunít a okolia.

6.2.3 Poskytovanie pomoci a služieb miestnym komunitám či skupinám ľudí

Školy sú aktívne aj v poskytovaní služieb pre miestnych ľudí. Takéto aktivity školy sú zamerané jednak na budovanie dobrých vzťahov s jej okolím, ale takisto podporujú inklúziu sociálne znevýhodnených detí a žiakov. Tiež na ne možno nazerať aj v kontexte šírenia hodnôt empatie, zodpovednosti za iných a spolupatričnosti, ktoré sa prenášajú na deti, žiakov a žiačky. Rozvíjajú dobré vzťahy v komunite, zlepšujú komunikáciu a následne môžu podporiť aj inklúziu, eliminovať diskrimináciu.

MŠ v rámci Dňa matiek a Dňa úcty k starším umiestňovali do obchodov darčeky, ktoré si ľudia mohli zobrať. Rozšírenou službou MŠ je prenájom priestorov. Prenajímajú priestory pre základnú umeleckú školu, telocvičňu a tiež vonkajšie ihrisko, kam chodia miestni hrať futbal a florbal. Aj rodičia využívajú služby škôl, napr. telocvičňu a multifunkčné ihrisko, kde trávia voľný čas, prípadne sa tam realizujú súťaže, kam prichádzajú aj iné deti (mimo MŠ), a aj ostatné komunity. Programu MŠ v kultúrnom dome sa mohli zúčastniť všetci, ako aj zakúpiť si výrobky detí, z ktorých výťažok sa použil na „dobrú vec“.

ZŠ poskytujú stravovacie služby pre seniorov za výhodnú cenu, ubytovacie služby, prenájmajú telocvične, prenájmajú školské priestory na mestské plesy. Ďalším príkladom je tvorba a distribúcia propagačných letákov k projektu o finančnej gramotnosti. Pri príležitosti Dňa Zeme zbierajú so žiakmi papier. Pre papier prídu dokonca aj k starším obyvateľom domov, aby ho nemuseli nosiť oni. Riaditeľka má do budúcnosti ešte ďalšie plány pre sociálne slabších ľudí, ktorí doma nemajú počítač alebo prístup k internetu: *„Som rozmýšľala, že vytvoríme tu určitý deň a hodinu, že keď nemajú možnosť doma, tak im ponúkame možnosť tu sa prihlásiť v počítačovej triede, aby si mohli pozrieť tie veci, známky, oznamy atď.“* (vedenie školy, lokalita č. 3)

SŠ sa venujú charitatívnej činnosti, organizujú napríklad zbierky oblečenia, ktoré následne venujú do útulkov, pre ľudí s postihnutím, do charitatívnych zariadení. Každý rok dávajú darčeky do domovov dôchodcov a do detských domovov nosia svoje výrobky (pletú, šijú, vyšívajú). Participujú na rôznych zbierkach, napríklad Biela pastelka a Deň narcisov. Realizujú súťaže nielen pre SŠ, ale aj pre ZŠ, na ktorých participuje Matica slovenská a mnohokrát ponúkajú aj koncertnú sálu pri takýchto akciách/súťažiach. Organizujú súťaže medzi školami, benefičné a výchovné koncerty. Služby poskytujú napríklad aj svojim žiakom/absolventom, ktorým sprostredkujú prácu ešte počas štúdia formou praxe v rôznych zariadeniach, alebo im ponúknu zamestnanie po ukončení štúdia.

6.3 Odporúčania pre posilnenie inkluzívneho vzdelávania

6.3.1 Ako zvýšiť interakciu a inklúziu rôznych skupín detí – úspešné postupy

„To dieťa, ten žiak nevníma inakosť tých iných. To ich učia rodičia, často aj učitelia. Dieťa, žiak, či sedí s tmavookým, modroookým alebo či býva vpravo, vľavo, či tak alebo onak sa volá alebo má akcent taký alebo používa maďarský alebo rómsky jazyk ... to deti vnímajú ináč. Rodičia ich učia v spoločnosti robiť tieto rozdiely, to nevychádza zvnútra, dieťa sa tak nenarodí.“ (expert pre oblasť vzdelávania) **Preto považujeme za dôležitú spoluprácu škôl s rodičmi, s komunitami, s neziskovými organizáciami a celkovo s jej okolím, s cieľom predchádzania diskriminácii a odstraňovania predsudkov.**

Veľká chuť, cieľ, pravidelnosť, dôslednosť, rovnosť, spolupráca, komunikácia s rodičmi, medzi učiteľmi navzájom a s pedagogickými asistentmi. To sú hlavné prvky, ktoré by mali podľa zamestnancov pomôcť zvýšiť interaktivitu detí. Participácia detí na vyučovaní, školských akciách, výletoch atď. nemôže byť ničím podmienená, všetci majú rovnakú možnosť zúčastniť sa. Fungujú na systéme **pozitívnej motivácie**, deti za výkon chvália, odmeňujú, tleskajú im. **Ak hodnotia prácu dieťaťa, robia to spôsobom, ktorým by sa mala podávať spätná väzba: najprv vyzdvihnúť to pozitívne, potom uviesť to, v čom sa ešte môže zlepšiť a nakoniec znova pozitívum.** „Včera som napríklad jednej mamičke povedala, že dieťaťko má naopak ponožky obuté, ale obliekal sa sám, aby to neriešila, aby sme ho zase neťahali k tomu, že urobil to zle, tak tým pádom on povie nabudúce to už nebudem robiť, lebo to urobím zle aj nabudúce.“ (zástupkyňa, lokalita č. 1) Čiže namiesto pokarhania dieťaťa, ktoré by dehonestovalo jeho prácu, ho pochvália, aby malo motiváciu do budúcnosti robiť tento úkon samo. Zaujímavým nápadom/postrehom rodiča ako podporiť interaktivitu detí bolo to, aby neboli deti segregované v rámci triedy. Aby nesedeli deti spolu v lavici alebo pri obede a pod. podľa toho, akej sú etnicity alebo aké majú postihnutie. Samozrejme to neplatí, ak sa deti samé rozhodnú podľa náklonnosti a sympatií. **Stále tu ale existuje priestor pre pedagóga, ktorý registruje takéto náznaky skupinkovania, segregácie, aby deti podnietil k spoločnej aktivite, ktorej sa budú zúčastňovať všetci**, prípadne vytvorí zasadací poriadok. Aktívne zapájanie všetkých detí do diaľnia v triede je veľmi dôležité.

Rodičom detí je potrebné ukázať dôležitosť výchovy a vzdelávania. Toto odporúčanie je zamerané na všetkých rodičov, nehladiac na etnickú príslušnosť, ktorí nepovažujú vzdelanie svojich detí za prioritu, neposkytujú im potrebné podmienky, priestor a podporu. Všetky skupiny zúčastnené rozhovorov sa zhodli na názore, že domáce prostredie a rodinné zázemie je pre deti veľmi dôležité a pozitívne koreluje s ich výsledkami v škole. Priestor na prácu s deťmi v MŠ je na rozdiel od ZŠ a SŠ podstatne väčší. Kým žiaci v škole končia približne okolo obeda, starostlivosť o dieťa v MŠ je takpovediac celodenná, v priemere od 6:30 do 16:30. Čas strávený v MŠ je veľmi dôležitý a prínosný najmä pre deti, ktoré pochádzajú zo znevýhodneného prostredia. Učiteľky v MŠ týmto deťom poskytujú potrebný čas a prostriedky pre ich rozvoj, ktoré doma nenachádzajú.

Jeden z oslovených odborníkov zastáva názor, že nedostatočná dochádzka detí z rómskych komunít nie je zapríčinená ich mentalitou, rozdielnou kultúrou či presvedčením, že vzdelanie nie je potrebné, ale vyplýva skôr z vylúčenia zo spoločnosti a chudoby. Priestor vidí vo fungovaní tretieho sektora. Podotkol, že máme ešte stále veľa služieb, ktoré nerieši štát, nerieši samospráva, ale vedľa to riešiť mimovládne organizácie, ktoré by na tieto účely mali vyčlenený stály rozpočet. Mohla by vzniknúť mimovládna organizácia, ktorá by sa venovala dochádzke rómskych detí, kde vidí napr. priestor pre zamestnanie Rómov. Prípadne mimovládna organizácia, ktorá by vytvorila podmienky pre domácnosti, ktoré nemajú vodu, alebo základné hygienické potreby. „Vytvorila tam nejaký stacionár, kde je kúpeľňa, kde môžu malé dieťa, kojencu osprchovať, umyť, pripraviť tam.“ (respondent z MŠVVaŠ)

Priestor na prácu so žiakmi mimo vyučovania je tvorený zvyčajne fungovaním školského klubu detí a záujmových krúžkov ale aj v Centrách voľného času. ZŠ poskytujú množstvo príležitostí na zmysluplné trávenie voľného času detí. Všetci žiaci bez rozdielu majú možnosť širokého výberu: futbalový krúžok, atletika, slide-line, lezecká stena v ŠKD, multifunkčné ihrisko, kde sa hrá futbal, basketbal, ako aj detské ihrisko. Ďalej krúžok varenia, šikovných rúk, špeciálne krúžky a dramatický krúžok. Niektoré majú priamo v budove základnú umeleckú školu, kam sa môžu deti prihlásiť. Na viacerých školách existuje doučovanie po vyučovaní, ktorého sa môže zúčastniť ktokoľvek. Niektorí žiaci si potrebu doučovania uvedomujú sami, iným je účasť odporučená pedagógom. Z výskumu vyplynulo, že vo všeobecnosti majú rómski žiaci tendenciu odísť zo školy ihneď po skončení vyučovania. Nemajú motiváciu zúčastňovať sa doučovania, dokonca ani keď im boli vyzdvihnuté prínosy. Rodičia nemajú záujem nechávať svoje deti v ŠKD. V niektorých prípadoch je to zapríčinené spoplatnením tejto služby. V dvoch ZŠ zaviedli dokonca ŠKD aj pre druhý stupeň, aby vytvorili priestor pre žiakov, ktorí nemajú doma vhodné podmienky na prípravu do školy, vypracovanie domácich úloh, projektov a pod. Školy dostávajú pozitívne odozvy od žiakov, ktorí ŠKD navštevujú, ako aj od ich rodičov a to nezávisle od ich etnicity.

Učitelia vidia veľký rozdiel medzi rómskymi žiakmi prvého a druhého stupňa ZŠ, ktorý sa prejavuje v pripravenosti na vyučovanie, v spolupráci s učiteľom a následne aj na školských výsledkoch. V nižších ročníkoch sú žiaci ústretovejší, prejavujú väčší záujem učiť sa. S postupom na druhý stupeň sa dochádzka a prospech žiakov majú tendenciu zhoršovať. Spôsobené by to mohlo byť napríklad vývinovým obdobím puberty, do ktorého títo žiaci vstupujú, alebo tým, že sa u nich vo vyššej miere prejavujú osvojené spôsoby života rozdielneho socioekonomického zázemia.

Podľa opýtaných zamestnancov povinné predprimárne vzdelávanie zlepšuje interaktivitu žiakov na ZŠ. Pozitívne hodnotený je CVS, ktorý by ale musel byť nastavený tak ako v zahraničí – vyučovanie rozvrhnuté na celý deň, koniec by bol až o 17:00. Tvorený by bol vyučovacími hodinami, prestávkami, obedom, časom na krúžky, záujmy, ale aj odpočinok. Podstatou by bola celodenná starostlivosť o dieťa. Vedenie zdôraznilo, že CVS by bolo potrebné uskutočňovať na povinnej báze, nakoľko v súčasnosti rodičia nie sú veľmi naklonení ponechaniu dieťaťa v škole po vyučovaní. Aj napriek možnostiam, ktoré škola vytvára, množstvo rodičov vyzdvihne svoje dieťa zo školy o 13:00 a odmieta ho zapísať do školského klubu detí či inej alternatívy, aj

napriek odporúčaniam pedagógov. Jedným z dôvodov sú financie, iným napríklad časový nesúlad medzi koncom záujmového krúžku/doučovania a príchodom rodiča do školy, prípadne odchodu autobusu (týka sa detí, ktoré do školy dochádzajú z inej obce). Ďalším príkladom dobrej praxe, ktorým sa inšpirovali v Anglicku a následne využili, bolo rovesnícke vyučovanie. Lepší žiaci po skončení vyučovania pomáhali slabším spolužiakom – Rómovia nerómom a naopak. Ďalšej škole sa osvedčili „*netradičné akcie a netradičný spôsob vzdelávania*.“ (vedenie školy, lokalita č. 6) Ide o vzdelávanie vonku, v prírode, v záhrade, vyučovanie nejakým spôsobom ozvláštnené. Príkladom netradičnej aktivity, ktorú nezažijú každý deň v škole bola spolupráca s pekárňou, kedy si išli deti upiecť medovník do (názov lokality) medovníkárne. Riaditeľka pri takýchto aktivitách vyzdvihuje spoluprácu medzi žiakmi či už celkovo, v skupine, alebo vo dvojici. Podľa špeciálnej pedagogiky ide o zážitkovú pedagogiku, využívanie interaktívnych aktivít, alebo hier, ktoré nerozvíjajú iba vedomosti, ale aj zručnosti detí a vzťahy v triede. Podľa nej je potrebné zamerať sa na rešpektujúcu výchovu a nenásilnú komunikáciu. Aby nedochádzalo k situácii, kedy sa učiteľ musí vo väčšej miere venovať jednému žiakovi na úkor ostatných, odporúčajú mať menej žiakov alebo viac zamestnancov v danej triede. Zamestnanci aj rodičia sa zhodli na nutnosti otvorenej komunikácie školy s rodičmi a vyzdvihli potrebu zvýšenej spolupráce s (nielen) rómskymi rodičmi, ktorí nepovažujú vzdelanie za prioritu a nepodporujú svoje deti v jeho získaní. Zástupkyňa jednej zo škôl sa vyjadrila takto: „*Ale nie len s Rómami, lebo inklúzia nie je iba o Rómoch. Je to o tom, že všetky deti majú rovnakú príležitosť.*“ (vedenie školy, lokalita č. 2)

Oslovený odborník uviedol pozitívny príklad inkluzívnej metódy zo zahraničia, kedy prítomnosť žiakov rôznych kultúr využili vo svoj prospech. V triede, kde sa nachádzajú Ukrajinci, Španiel, Talian, Ír, Angličan, za pätnásť rokov vytvorili takú metódu, „*že každý je akoby sociálnym agentom pre prispenie jazykových schopností zo svojho jazyka pre iných v triede.*“ (respondent z MŠVVaŠ SR) Toto vzájomné pôsobenie pozitívne vplýva na ich plurilingválny rozvoj ale prispieva aj k vzájomnému rešpektu účastníkov. Ďalšími sociálnymi agentmi sú rodičia, ktorí sú tiež zapojení do mimo vyučovacích aktivít, čím sa vytvára inkluzívny priestor.

Zamestnancom SŠ sa osvedčil rovnaký prístup k žiakom, čo znamená nikoho nediskriminovať, ani nezvýhodňovať, venovať sa im a komunikovať. Realizovať besedy, prednášky, predstavovať príklady dobrej praxe, rozprávať sa o ľudských právach, venovať sa histórii, spoločenským témam, rómskej identite, tradíciám, zvykom. Niektoré školy oslavujú Deň Rómov. Ďalej odporúčajú pristupovať ku každému ako k seberovnému, aby nevznikali konflikty medzi žiakmi. Príkladom ako to učiteľia dosahujú je to, že v zmiešanej triede vytvárajú prostredie, klímu, v ktorej majú všetci rovnaké práva a povinnosti, vďaka čomu nemajú žiaci dôvod sa medzi sebou hádať a nekooperovať. Taktiež je dôležité dať možnosť zúčastniť sa vzdelávania, súťaží a iných aktivít každému. Riaditeľ jednej zo SŠ sa vyjadril, že reprezentovať školu môže ísť každý, bez ohľadu na etnicitu, avšak zdôraznil, že daný žiak na to musí mať predpoklady – musí mať na danú aktivitu/predmet nadanie, talent. Ak je žiak v niečom výborný, môže ísť napr. na súťaž. Ak má žiak štvorku z daného predmetu, nevyniká v ňom, nemá talent, logicky nebude vybraný ako reprezentant, nehľadiac na farbu pleti. Ide o rovnakú príležitosť, nie o pozitívnu diskrimináciu. Spolupráca žiakov

z rôznych skupín sa dá podporovať viacerými spôsobmi. Jedným z nich je napríklad doučovanie, ktoré zmenší rozdiely vo vedomostiach šikovnejších a menej šikovných žiakov a zabráni vzniku negatívnych názorov, posmeškom, šikane a pod. Práca so žiakmi mimo vyučovania na SŠ sa realizuje formou doučovania alebo poobedňajších seminárov. Cvičné hodiny, ako ich nazývajú na jednej zo SŠ, prebiehajú tak, že žiaci, ktorí prejavia záujem napríklad o doučovanie z anglického jazyka, slovenského jazyka, odborných či teoretických predmetov sa stretnú s danými učiteľmi buď popoludní, po vyučovaní, alebo aj počas vyučovania, keď majú pedagógovia a žiaci voľné hodiny. Doučovanie sa realizuje aj medzi spolužiakmi, formou rovesníckeho vyučovania, ktoré podnecujú sami učitelia. Jedna zo SŠ zostáva otvorená až do 21:00, čím vytvára žiakom priestor, kde môžu zostať po vyučovaní a robiť domáce úlohy, učiť sa, vypracovávať projekty, pripravovať sa na vyučovanie. Na ďalšej zo škôl posunuli začiatok vyučovania, čím sa posunul koniec vyučovania na 16:00. SŠ sa snažia rozvíjať talent žiakov a poskytovať aj záujmové krúžky – turistické, bojové, športové, divadelné, umelecké, jazykové a pod. Žiaci sa majú ďalej možnosť zapojiť do programu s názvom Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu, kde môžu rozvinúť svoj talent, venujú sa športu, dobrovoľníctvu a zúčastnia sa dobrodružnej expedície. Jedna zo škôl v súčasnosti pracuje na projekte, v ktorom budú stanovení mentori a tútori, ktorí budú viesť doučovania žiakov zo sociálne znevýhodnených rodín. Problémom pri záujmových činnostiach realizovaných po vyučovaní je doprava. Žiaci na SŠ často dochádzajú z inej obce a musia sa prispôbiť dopravným podmienkam. V niektorých prípadoch využívajú školské spoje, ktoré môžu byť výhodou, nakoľko premávajú v čase pred a po vyučovaní, ale na druhej strane nezohľadňujú prípadnú účasť na záujmových krúžkoch.

Jeden z rodičov vidí ako možnosť zlepšenia inklúzie viac príležitostí pre žiakov a rodičov stretávať sa. *„Že by sa tam stretávali všetci žiaci, lebo máme aj triedy, kde sú samí bieli a máme zmiešané triedy tak, aby sa spoznávali aj tí napríklad čo nie sú zmiešaní, tak aby sa spoznávali aj s tými ostatnými.“* (nerómska matka, lokalita č. 8)

Problémom SR je nedostatok osvetových činností a aktivít smerujúcich k odbúravaniu stereotypných názorov voči rómskej časti obyvateľstva. Nedostatočne je komunikovaná i rómska kultúra širokej verejnosti, z čoho následne pramení aj (ne)hlásenie sa k rómskej etnicite, ktoré na seba nabaľuje ďalšie problémy ako napríklad neexistenciu rómskeho školstva, nemožnosť čerpať finančné prostriedky či nerealizovanie aktivít obcí smerom k Rómom. Pri rómskom školstve je však otázne, či by tieto školy neboli považované za segregačné. Jeden z oslovených odborníkov uviedol príklad z Nórska, kde existujú vzdelávacie centrá o histórii Rómov, čím podporujú ich identitu. Vzdelávať sa tak v histórii Rómov môžu všetci, ktorí toto centrum navštívia. *„Dá sa to osvetovými aktivitami, vzdelávaním, aj to robia na školách, keď učia róm-sky jazyk, robia takú osvetu v tom, aby naozaj tie deti boli hrdé na to, čím sú a kým sú, odkiaľ pochádzajú a že sa nemusia hanbiť za to, že sú Rómovia. (...) Musí to byť aj cez vzdelávanie, cez pozitívne vzory, je to iné, keď príde vzdelaný Róm do školy a keď prehlási, že sa oficiálne hlási k sociálnej rómskej menšine, možno by to malo ísť od samotných Rómov, tých vzdelaných, ktorí majú určitú autoritu v komunite.“* (respondent zo ŠPÚ)

6.3.2 Vymedzenie spoločných hodnôt

Oslovení odborníci považujú za spoločné hodnoty inkluzívneho vzdelávania rešpekt, úctu, spoluprácu a hlavne poznanie potrieb a reflektovanie na tieto potreby. Žiaduce je taktiež všeobecné šírenie dobra ako základ humanizmu a ďalšie hodnoty môžeme očakávať v stratégii inkluzívneho vzdelávania. Podľa respondenta z akademickej sféry by mal učiteľ vedieť o minulosti svojich rómskych žiakov tak, ako vie o minulosti slovenských žiakov. Mal by vedieť o prejavoch rómskej kultúry a použiť to tvorivo vo vzdelávaní.

Uvedomenie si hodnôt v živote človeka je kľúčové z hľadiska jeho budúcnosti, a preto sa v MŠ snažia vštepovať (nielen) deťom najmä tieto hodnoty: ľudský prístup, empatia, rešpektovanie sa navzájom, a teda rešpektovanie osobnosti každého, demokratické princípy, nenásilie, tolerancia, láskavosť, úcta a spravodlivosť. Rodičia identifikovali spoločné ciele pre rómske a nerómske deti predovšetkým ako sa naučiť spolu vychádzať, učiť sa, vzdelávať sa, v budúcnosti si nájsť prácu, mať sa v živote dobre, chcieť sa zdokonaľovať.

Zamestnanci a vedenie ZŠ vyznávajú nasledovné spoločné hodnoty: rešpektovanie individuálnych potrieb detí, rovnoprávnosť, rovnocennosť, rovnosť, vzájomná pomoc, ohľaduplnosť, pravdivosť, spokojnosť, tolerancia, empatia, tvorivosť, šťastie. Väčšina ich má obsiahnuté v princípoch školy alebo v školskom vzdelávacom programe. Jedna z navštívených škôl si vytvorila „ŠTVORLÍSTOK“, ktorý vo svojom názve symbolizuje všetko to, o čo sa usilujú. Každé písmenko v sebe nesie výstižný obsah: Š – šport, T – tvorivosť, V – výchova, O – odvaha, R – rozum, L – láska, I – istota, S – slušnosť a sebarealizácia, T – tolerancia, O – obrazotvornosť, K – komunikácia. Spoločné ciele pre deti rodičia koncipovali najmä do učenia sa, dosiahnutia dobrých výsledkov na Testovaní 5 a Testovaní 9, aby sa dostali na SŠ a ukončili vzdelanie.

Vzdelanie, ukončenie SŠ a uplatnenie sa. Toto by priali rodičia a zamestnanci SŠ do budúcnosti všetkým žiakom, „lebo tie deti sú šikovné a múdre a niektoré aj talentované. Len to všetko stroskotá na rodičoch. Odchodí ZŠ a dovidenia, nie je to už povinné chodiť na strednú školu, bohužiaľ.“ (rómska matka, lokalita č. 1) Rómske deti väčšinou nemajú tendenciu pokračovať v štúdiu na SŠ. Opierame sa o nasledovné zistenia z EU SILC MRK:¹²⁶

- Viac ako $\frac{3}{4}$ ľudí z MRK navštevovalo alebo má ukončenú iba ZŠ (vrátane špeciálnych škôl) a ďalej vo svojom vzdelávaní nepokračovali.
- Podiel osôb, ktoré ukončili ZŠ a ďalej neštudujú je takmer šesťkrát vyšší v MRK ako v bežnej populácii.
- Len polovica ľudí z MRK vo veku 16 rokov chodí do školy.

¹²⁶ Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. 2018. *Príjmy a životné podmienky v marginalizovaných rómskych komunitách: Vybrané ukazovatele zo zisťovania EU SILC MRK 2018*. [online]. [cit. 2021-16-12]. Dostupné na internete: <https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1276/eu_silc_mrk_2018_final.pdf?csrc=14559463932325918244>

Dôvod prečo je tomu tak popísal jeden z rodičov takto: „*Tie štipendiá na pomoc rómskym deťom sú dosť malé. Tá pomoc by im viacej pomohla na preplácanie cestovného, učebníc, ako na zvýšenie piatich eur na dávkach.*“ (rómska matka, lokalita č. 1) SŠ sa nenachádzajú v malých obciach, a preto musia žiaci opustiť svoju obec alebo denne cestovať, čo zvyšuje náklady. Ďalším faktorom je aj to, že žiaci SŠ viac vnímajú a poukazujú na rozdiely vyplývajúce zo sociálnej situácie žiaka/jeho rodiny. Žiaci pripisujú viac pozornosti tomu, kto má aké oblečenie a pomôcky. Dôvod je teda zväčša finančný, ale pozorujeme aj ľahostajnosť rodičov. SŠ si dávajú za cieľ vychovať žiaka, ktorý je schopný stáť na vlastných nohách, ktorý sa vie zaradiť do pracovného procesu, respektíve môže ísť študovať na vysokú školu. „*Myslím, že tú ľudskosť dávame na prvé miesto. Až potom dávame odbornosť a potvrdilo sa mi to, lebo sme sa zapojili do projektu Kvalita vzdelávania na školách, takže stále opakujem ľuďom, že žiak nemusí vedieť naspamäť Mendelejevovu tabuľku, ale musí vedieť... teda chcieť pomôcť blížnemu, pomôcť človeku, ktorý to potrebuje, aby mal v sebe tú empatiu, aby mal tú ústretovosť.*“ (vedenie školy, lokalita č. 7) Spoločnými hodnotami sú teda ľudskosť, empatia, pomoc, váženie si práce druhých, zodpovednosť, tolerancia, rešpekt, pravdovravnosť, morálka a rozvíjanie rómskej kultúry, tradícií.

6.3.3 Oblasti diskriminácie a práca s nimi – praktická skúsenosť

Školský zákon síce zakazuje diskrimináciu a segregáciu, avšak metodické usmernenia na predchádzanie týmto javom, prístupné pre všetkých zainteresovaných aktérov absentujú. Naďalej pretrvávajú nadmerné zastúpenie žiakov z MRK v špeciálnom školstve, stretávame sa s etnicky homogénnymi poschodiami, triedami, školami a pod. Naďalej sme aj svedkami fenoménu „white flight“, či diskriminácie zo strany pedagógov.¹²⁷ Preto je globálnym cieľom Stratégie rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030 „**Do roku 2030 zabezpečiť rovný prístup Rómov, špecificky MRK, ku kvalitnému vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde od narodenia po uplatnenie na trhu práce, s dôrazom na uplatňovanie desegregačných a inkluzívnych opatrení v edukačnom procese vo všetkých stupňoch vzdelávania.**“¹²⁸

Diskrimináciu vybrané MŠ nevnímajú ako zásadný problém. Podľa praktických skúseností je kľúčové jej predchádzanie a eliminácia akéhokoľvek náznaku. Kľúčové je okamžité konanie a vyvodenie zodpovednosti. Pomáhajú aj pravidelné aktivity so psychológom cielené na túto tému. Tému je vhodné riešiť aj výchovnými poznámkami v témach, ktorým sa deti v týždni venujú. To znamená napr. upozorniť deti na to, že každý je iný, každý je individualita a táto rozmanitosť nie je dôvodom na vznik konfliktov, práve naopak.

Vzťahy detí na ZŠ sú zo strany rodičov aj zamestnancov hodnotené pozitívne. Na žiadnej škole nedochádza k diskriminácii či segregácii určitých skupín detí. Učitelia prvého stupňa sa veľmi nevenujú identifikácii rôznych oblastí diskriminácie, ktorým by sa následne venovali so žiakmi na hodinách. Argumentujú to tým,

127 MV SR. *Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*. 2021. [online]. [cit. 2021-12-20]. Dostupné na internete: <https://romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrt=13861421267860532028>

128 Ibid.

že žiaci prvého stupňa ZŠ ešte rozdiely medzi sebou nevnímajú. Venovať sa tomu preto začínajú zvyčajne až vo vyšších ročníkoch, kedy na otvorenie tejto témy využívajú triednické hodiny, občiansku náuku, etickú výchovu či výchovné koncerty. S rôznorodosťou sa žiaci stretávajú už aj v učebniciach, kde vidia na ilustráciách napríklad dieťa na vozíčku, dieťa tmavšej pleti. To, či bude učebnica obsahovať inkluzívne prvky štátne inštitúcie ovplyvniť nevedia. Tieto inštitúcie môžu pripomienkovať iba formálnu stránku a spoločenskú korektnosť, hlavná zodpovednosť za obsahovú stránku, a teda aj inkluzívnosť danej učebnice je na autorovi. Niektoré školy spolupracujú s externistami, ktorí prídu a pracujú s konkrétnou triedou, v ktorej sa vyskytujú problémy. Zástupkyňa spojenej ZŠ uviedla nasledovný príklad týkajúci sa vzájomných vzťahov rómskych a nerómskych žiakov: „*A mali sme napríklad takého rómskeho chlapca, ktorý bol perfektný v akrobacii, robil všelijaké saltá, úplne ho žrali všetky deti a chceli takisto robiť gymnastiku ako robil on, že bol istým smerom ich vzorom.*“ (vedenie školy, lokalita č. 1) Uvedený príklad poukazuje na skutočnosť, že tu neprichádza k diskriminácii/odsúdeniu kvôli predsudkom voči rómskemu etniku, ale naopak, urobili si na neho názor na základe jeho zručností/talentu. Ak sa vyskytol problém, zavolali rodičov, ktorí prišli do školy a problém sa vydiskutoval, vyriešil. Ak sa vyskytne nejaká poznámka na úkor rómskeho etnika, učitelia hneď reagujú. Konkrétny príklad sa týkal hanlivého označenia Róma v triede. Pedagogička vysvetlila a zdôraznila, že príslušnosť k určitému etniku nie je niečím, za čo by sa mal človek hanbiť. Učiteľka poznamenala: „*Že treba poukázať aj na to, že nie všetci sú rovnakí.*“ (vedenie školy, lokalita č. 1) Snažia sa teda viesť rómske deti k tomu, aby boli hrdé na svoj pôvod, na svoju bohatú kultúru a nehanbili sa za to. Miesto ignorovania problému alebo nezdôvodneného trestania detí je lepšie, ak o danej problematike učitelia rozvinú debatu, upozornia na to, že s inakosťou sa budú v živote stretávať v rôznych oblastiach a netreba to vnímať ako niečo zlé. „*Áno je to dôležité, aby tie deti videli, že sme rôzni ľudia na tomto svete.*“ (zástupkyňa, lokalita č. 1) Väčšie konflikty sa riešia s výchovnou komisiou, tvorenou výchovným poradcom, psychológom, triednym učiteľom a žiakom, prípadne rodičom žiaka. Riešenie šikany s odborným tímom potvrdil aj rodič, ktorého dcéru šikanoval rómsky spolužiak. Problém riešil odborný tím a výchovná poradkyňa. Rodič poznamenal, že etnicita v tomto konflikte nehrala žiadnu úlohu a po zásahu odborníkov sa situácia výrazne zlepšila. Pozitívnu odozvu vo veci prevencie a riešenia šikany či iných problémov sme od vedenia zaznamenali na kamerový systém zavedený na chodbách školy a v šatniach. Kamerový systém slúži aj ako prevencia, kedy si deti uvedomujú, že sa vytvára záznam, čo ich odradí od nevhodného správania, ale aj ako dôkazový materiál, vďaka ktorému následne dokázali napríklad aj krádež či spomínanú šikanu. Ďalším príkladom prevencie bol cyklus Srdce na dlani, kde sa venovali so žiakmi aktivitám, vďaka ktorým sa vedeli vcítiť jeden do druhého, aby vedeli porozumieť jeden druhému a predchádzali agresívnemu správaniu. Pracovali aj na sebaovládaní a rešpektovaní sa navzájom.

Oblasti diskriminácie, s ktorými sa môžu žiaci v budúcnosti v živote stretnúť, identifikujú a preberajú na SŠ na hodinách občianskej náuky, na etickej výchove či na rómskych reáliách. Týkajú sa rodovej (ne)rovnosti, sexuálnej orientácie, národnosti, jazykovej vybavenosti žiakov, kyberšikany. „*Musí sa veľmi citlivo s týmito témami nárábať, lebo nechcem žiakom podsúvať. My si povieme ako funguje táto spoločnosť. Povieme si akí sú tu ľudia, nie sú ľudia. Že mnohokrát sa im stávajú také nepríjemné*

záležitosti. Nechcem ich viesť k tomu, že keď im je proste ublížené alebo niečo nie je splnené ako si to oni predstavujú, aby to hneď nešlo do tej roviny diskriminácie.“ (vedenie školy, lokalita č. 9) Snažia sa ich viesť k správne reagovaniu. Dôraz kladú na zachovanie chladnej hlavy aj v krízových situáciách, teda aby nevstupovali do konfliktu, aby nereagovali agresívne, prípadne sa z daného miesta vzdialili. Na väčšine SŠ zapojených do výskumu sa s diskrimináciou či šikanou nestretávajú. Ak sa nejaký prípad šikany vyskytol, nebola založená na rasovej neznášanlivosti. Vždy sa ju snažia odstrániť už v zárodku, riešia to za prítomnosti rodičov. Na jednej zo SŠ robia každý rok dotazníky a výstupy o šikanovaní. Sociálny pedagóg má na starosti žiakov z psycho-sociálneho hľadiska, zaujíma sa o zázemie rodiny, usiluje sa o prevenciu diskriminácie. Úzko spolupracuje s triednymi učiteľmi, s výchovným poradcom, s pedagogickou asistentkou, s vedením a hľadajú nedostatky/náznaky problémov, ktoré sa môžu vyskytnúť, a tie sa snažia v rámci prevencie, zákrokov a aktivít eliminovať. *„Aby jednoducho sa nehanbili za svoju identitu, hej? Pretože vlastne aj tie rómske reálie, ako už boli spomínané, sú presne o tom, že ako každý máme nejaký pôvod, každý odniekiaľ sme a proste stále je to o ľuďoch, hej, nie je to o pôvode ako takom. Za ten sa netreba proste ani hanbiť, ani jeden druhého nejak diskriminovať.“* (sociálny pedagóg, lokalita č. 9)

6.3.4 Riziká inklúzie a diferenciacia detí podľa výsledkov vs. diverzita

Problémom, ktorému školy čelia je personálna a finančná poddimenzovanosť. Vzhľadom na počet detí v zariadení by potrebovali viac pedagogických asistentov. Riaditeľky by uvítali asistenta do každej triedy. V jednej MŠ v súčasnosti zamestnávajú šesť pedagogických asistentov, pričom CPPPaP uviedlo, že k počtu detí s postihnutím a s rôznymi poruchami, ktoré školu navštevujú by ich bolo na tento rok potrebných 21. Ďalších zamestnancov však nemajú z čoho financovať. Zapájajú sa do rôznych projektov, ako napríklad národný projekt PoP, vďaka ktorému majú k dispozícii alokované financie a zamestnávajú päť pedagogických asistentov. Nevýhodou zostáva neistota kontinuity projektu, a teda aj neistota zotrvania týchto zamestnancov na škole. Spolieha sa na to, že pedagógovia participujúci na projekte získajú potrebné vedomosti, zručnosti a skúsenosti a po skončení projektu ich budú využívať, prípadne odovzdávať ďalším. Zamestnanci škôl častokrát zastrešujú viacero pozícií. *„Áno, pani zástupkyňa je právnik, ekonóm, mzdár, účtovník, bezpečák, atď. všetko v jednom.“* (vedenie školy, lokalita č. 2) **Kritika preto smeruje na nesystémovosť v školstve ohľadom inkluzívneho vzdelávania a jeho nedostatočnej, nielen finančnej, podpory.** Uvítali by napríklad finančnú podporu na spoluprácu s terénnymi sociálnymi pracovníkmi, ktorí by pracovali priamo s rómskou komunitou. Pomoc sociálnych pracovníkov by využívali iba príležitostne, v prípade potreby či v prípade výskytu nejakého problému.

„Vidím ako veľmi dôležité, aby potenciál asistencie a rôznych rezortov bol lepšie koordinovaný v prospech spolupráce so samosprávami. My máme terénnych sociálnych asistentov, sociálnych pracovníkov. Asistenta učiteľa, máme zdravotného asistenta (...) Nemajú zmapované tie rodiny. Nemajú teda anamnézu spravenú, že táto rodina je v poriadku, ona bude fungovať, jej stačí len toto. Táto rodina je komplikovanejšia,

táto potrebuje možno toho asistenta zdravotného.“ (respondent z MŠVVaŠ SR) Citovaný odborník vidí výzvu vo vzniku nejakej entity, ktorá by koordinovala tieto asistentské služby napríklad cez regionálnych koordinátorov, ministerstvo práce, starostov obcí a pod. Vyzdvihol regionálne odlišnosti, ktoré by mohli byť príležitosťou pre spoluprácu obcí skrz spomínaného regionálneho koordinátora. Čiže obce, kde by bol napríklad dostatok kvalifikovaných pracovníkov, pedagogických asistentov, sociálnych pracovníkov, by mohli nejakým spôsobom pomôcť susedným/iným obciam, ktoré pociťujú tento nedostatok.

Deťom v MŠ je vysvetľované, prečo konkrétne dieťa potrebuje viac pozornosti než iné. Vysvetlia, že má nejaký problém, a preto sa mu učiteľka venuje dlhšie, ale zároveň je dieťa ubezpečené, že potom sa bude znova venovať všetkým. Ak sa im to dostatočne vysvetlí, pochopia to a akceptujú. Deti si potom pomáhajú aj navzájom. Za pomoc sú odmenené pochvalou, ktorá ich pozitívne motivuje znova pomôcť.

Zmiešané triedy sú na ZŠ štandardom. Na žiadnej škole neexistuje segregácia, kedy by vytvárali triedy podľa národnosti či výsledkov v škole. Riaditeľka ZŠ uviedla nasledovný príklad zámerného oddelovania žiakov: *„V rámci tej ZŠ v jednej triede je sluchové postihnutie, je porucha učenia, je narušená komunikačná schopnosť, je porucha správania, je porucha pozornosti aktivity, ale nie mentálna retardácia.“* (vedenie školy, lokalita č. 6) Kľúčom k tomu ako zvládať popísanú rôznorodosť je nižší počet žiakov v triede. Na tejto konkrétnej škole je maximálny počet 8 – 10 žiakov. Ak sa v triede nachádzajú šikovnejší žiaci, učitelia im zadajú úlohu navyše, aby bol využitý ich potenciál a takisto, aby nevyrušovali ostatných. Naopak menej šikovným upravujú rozsah požadovaných úloh, aby množstvo povinností nepôsobilo demotivačne. Najväčším prínosom ako predchádzať negatívnym dôsledkom rôznorodosti detí v triede je práca pedagogických asistentov.

Rodičia nepozorujú v školách žiadne rozdiely v testoch a úlohách pre deti z minority a majority. Žiadne skupiny detí nemajú výhody alebo nevýhody, čo vyplýva z princípu rovnosti, ktorý všetky školy uplatňujú. To sa, samozrejme, netýka detí a žiakov, ktorí majú poruchy, sú integrovaní/majú ŠVVP, kedy je zvýhodňovanie (prispôbovanie testov a podmienok na testovanie, napr. v samostatnej tichej miestnosti s asistentom, väčší priestor na vyplnenie testu a pod.) opodstatnené. Vzhľadom na narastajúci počet detí so znevýhodnením alebo poruchami učenia v bežných školách je potrebných viac pedagogických asistentov, prípadne osobných asistentov, pričom musíme rozlišovať ich náplň práce.

Väčšina rodičov nemá dojem, že by prítomnosť detí z rómskych komunít negatívne vplývala na kvalitu vzdelania či samotného vzdelávacieho procesu. Jeden z rodičov sa vyjadril takto: *„ja zas tvrdím jednu vec, že tie naše deti sa k tomu ešte raz vrátia, majú to znova, čiže ak sa rómskemu dieťaťu opakuje nejaké učivo, príklad, tak je to vlastne dobre aj pre naše deti, lebo si to zopakujú. Nevnímam to teda že by to bolo zlé.“* (nerómska matka, lokalita č. 4) Treba zdôrazniť, že šikovnosť detí nie je podmienená príslušnosťou k určitej etnicite. Každé dieťa je individualita a vyniká v niečom inom. Príkladom je skonštatovanie pedagogičky jednej konkrétnej školy, že najšikovnejšou žiačkou z triedy je Rómka. Na inej zo ZŠ dochádza k opačnému prípadu, kedy rómske deti vyrušujú na hodinách, a tým negatívne ovplyvňujú kvalitu vzdelávania ostatných žiakov v triede.

Žiadny z opýtaných rodičov nevníma negatíva inkluzívneho prístupu. Práve naopak, považujú ju za prínos. Konkrétnymi príkladmi sú napríklad hodiny hudobnej výchovy, kde rómski žiaci a žiačky spievajú rómske piesne svojim spolužiakom. Ďalším príkladom bola hodina etickej výchovy, na ktorej bola téma tolerancia a diskriminácia. Učiteľka využila prítomnosť rómskych žiakov, ktorí mali aspoň základnú znalosť rómskeho jazyka, a tí učili svojich spolužiakov rómske slová, čím obohacovali nerómskych spolužiakov.

Učitelia na SŠ nevytvárajú vzdelávacie skupiny žiakov podľa ich výsledkov v škole. „*A je to úplne jedno, či ide o rómske alebo nerómske deti, deti s hendikepom alebo nie. Ale proste treba to robiť naozaj v rovnováhe, aby tí, ktorí ten hendikep nemajú, sa necítili tiež diskriminovaní a vlastne naopak.*“ (sociálny pedagóg, lokalita č. 9)

6.3.5 Profesionálny rozvoj zamestnancov v oblasti inklúzie

Aktivity profesijného rozvoja by mali pomáhať zamestnancom pracovať s rozmanitými skupinami detí. V skutočnosti ale pozorujeme nedostatok takýchto aktivít a školení, prípadne nie sú kvalitné, či nie sú zamerané na prácu s rôznymi skupinami detí. V ponuke vzdelávania sa ťažko orientujú a školenia, ktoré absolvovali boli zamerané na výchovno-vzdelávací proces, tvorbu cieľov vo vzťahu k rôznym skupinám, problémom vzdelávania, a preto pre nich nie sú prioritou. **Dôraz by sa mal klásť na kvalitu lektorov a sústrediť sa na praktické ukážky.** Vedenie i zamestnanci sa zhodli na názore, že najprínosnejšie sú pre nich ukážky z praxe, osvedčené postupy, výmena informácií či už medzi školami alebo medzi zamestnancami navzájom. Teoretické školenia pre nich nemajú veľký význam, pretože učiteľstvo a vychovávateľstvo sú oblasti, ktoré sa bez praxe nezaobídu. Poznamenali zvýšený výskyt webinárov, avšak teoretické poznatky nemajú ako zužitkovať v pedagogickej praxi. Uvítali by viac praktických školení, ktoré by poukazovali na možné spôsoby a vhodné metódy (inkluzívneho) vzdelávania.

Pri uplatňovaní inkluzívneho prístupu, a teda špecifických metód a foriem, ako aj efektívne uplatňovanie individuálneho prístupu vo vzdelávaní, možno považovať pripravenosť učiteľov na vzdelávanie detí zo SZP za kľúčové. Avšak výsledky medzinárodných aj slovenských meraní upozorňujú na nedostatočnú pripravenosť učiteľov. V roku 2018 sa akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania zameraných na vzdelávanie žiakov zo SZP zúčastnilo iba 1 077 učiteľov ZŠ (3 %).¹²⁹

Napriek tomu u rodičov prevláda názor, že zamestnanci sú dostatočne zaškolení na prácu s deťmi z MRK a na inkluzívne prístupy. Tento postoj vysvetľujú tým, že učitelia majú vzdelanie ohľadom inklúzie a práce s rómskymi deťmi, resp. že v lokalite, kde sa nachádza MŠ žijú Rómovia, a preto sú zvyknutí na deti z rómskych komunít, a preto nerobia rozdiely.

129 ÚHP MFSR, IVP MŠVVŠ SR, ISP MPSVR SR, 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava : MŠVVŠ SR, 2020. [online]. [cit. 2021-15-12]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>>

Učitelia kritizovali kvalitu vzdelávania a školení v rámci aktivít profesijného rozvoja zamestnancov škôl. Dostupné školenia sú založené na teoretickej báze, zamestnanci však potrebujú praktické ukážky. *„Často sú naozaj tak zamerané, že stačí si zobrať knižku a čítať si nejakú teóriu. Ale to pragmatické chýba, a to práve, myslím si, že aj ten učiteľ by potreboval. Lebo raz vidieť je viac ako päťkrát počuť.“* (zamestnankyňa školy, lokalita č. 6) Na jednej ZŠ bol vytvorený priestor na vzájomné vymieňanie skúseností učiteľov. *„My mávame otvorené hodiny, ak teda nejaký učiteľ zistí, že, aha, toto mi funguje pri takomto učení alebo v tomto probléme učenia, tak spraví otvorenú hodinu, prizve učiteľov obdobných, ktorí učia ten predmet, ktorý nám chce reprezentovať a tam prídeme a konkrétne vidíme, a to nám pomáha. Tvoríme si metodiky, tým si pomáhame, že vidíme ako čo, vzájomne sa tak obohacujeme.“* (zamestnankyňa školy, lokalita č. 6) Osvedčili sa im takisto stretávky učiteľov z viacerých (podobne zameraných) škôl. Tak ako pri MŠ, aj pedagógovia na ZŠ majú pocit, že neexistuje dostatočné množstvo vzdelávacích kurzov pre špeciálnych pedagógov, ktoré by im pomohli pracovať s rôznymi skupinami detí. Oblasti, na ktoré sú vzdelávacie školenia zamerané sa opakujú, už sa s nimi stretli v rámci štúdia. Učitelia by uvítali témy: *„Ako napríklad ako riešiť agresívne správanie žiaka konkrétne v triede? Alebo ako vypracovať materiál pre žiaka s dyslexiou? Ja nepotrebujem vedieť čo je dyslexia. Ja potrebujem vedieť ako s tým žiakom pracovať. (...) Lebo to, čo je dyslexia a možno nejaké ukážky, to sme už dávno v rámci školy videli. Ale ako pracovať, ako riešiť chyby alebo podobné veci.“* (zamestnankyňa školy, lokalita č. 6) Zamestnanci škôl zapojených do projektu INSCHOOL mali možnosť zúčastniť sa webinárov zameraných na inkluzívne vzdelávanie. Konkrétne to bol kurz Rómskeho jazyka a kurz Riešenia konfliktov.

Aktivít profesijného rozvoja sa učitelia zúčastňujú buď skupinovo alebo individuálne. Riaditeľka jednej zo škôl je toho názoru, že učiteľ, ktorý chce robiť s rómskymi deťmi by mal mať základy rómskych reálií a hlavne rómskeho jazyka. Zvyčajne má každý učiteľ nastavený svoj profesionálny rast. Učitelia majú možnosť zúčastniť sa napríklad kurzov rómskeho jazyka. Ďalším príkladom boli konkrétne cvičenia pre učiteľov, na ktorých im boli ukázané rôzne hry, ktoré majú aplikovať na začiatku hodiny a následne budú žiaci sústredenejší. Učiteľ, ktorý nám tento príklad ilustroval, na základe svojej praxe potvrdil, že obetovať desať minút z hodiny sa oplatilo a jeho žiaci boli po zbytok hodiny sústredení na učivo. Riaditeľka jednej zo SŠ tlačí na všetkých učiteľov, aby sa vzdelávali a zvyšovali svoju zamestnatelnosť do budúcnosti, aj keď možno nie konkrétne na jeho škole. Zúčastňujú sa webinárov zameraných na inkluzívny tím a takisto si navzájom vymieňajú informácie medzi sebou, napríklad so sociálnymi pedagógmi. MPC *„ponúka každoročne vzdelávacie programy, ktoré sú presne zamerané na prácu s Rómami. Ponúkame kolegom celý ten kalendár, ak niekto nevie učiť v tých triedach. Kludne sa na takú vzdelávaciu aktivitu môže prihlásiť. (...) Ak by som ja dovolila zamestnancom ľubovoľne si vybrať, v čom sa chce ísť vzdelávať, mne tu nemá kto učiť. (...) Každoročne vyberieme nejakú prioritu. Skôr sa snažíme, aby lektor prišiel v poobedňajších hodinách z metodického centra a nech nám urobí prednášku a máme to v rámci vzdelávania.“* (vedenie školy, lokalita č. 8) Riaditeľka ďalšej SŠ pomenovala konkrétne školenie s názvom Špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo SZP, ktoré sa realizovalo na Katedre rómskej kultúry v Nitre a ďalšie školenia, ktoré považovala za dobré sú organizované MPC.

7. SÚHRN SKÚSENOSTÍ A ODPORÚČANÍ VYBRATÝCH ŠKÔL

7.1 Kritériá pre model dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania

Na základe tematického zisťovania sa navrhujú nasledovné kritériá modelu dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania:

■ Akceptácia kultúrnej rôznorodosti

Na základe terénneho výskumu je zrejmé, že prijatie jeden druhého, či už zo strany pedagógov alebo spolužiakov je veľmi dôležité. V školách, kde sa kultúrna rôznorodosť akceptuje a nevníma sa ako problém je spolupráca žiakov a učiteľov efektívnejšia, pretože prispieva k stimulácii v kognitívnej oblasti žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese. Žiaci majú väčší pocit podpory, čím dosahujú lepšie výsledky. Okrem toho sa rozvíjajú sociálne kompetencie u žiakov, lebo sú schopní rešpektovať iných, čo prispieva aj k spolužitiu. Dochádza najmä k redukcii a eliminácii predsudkov, nesprávnych postojov, či bariér v edukačnom prostredí a mimo neho.

■ Kultúra školy

Z prieskumov vyplynulo, že sledované školy mnohokrát operujú s termínom nepísané pravidlá, resp. nepísaná kultúra školy. Je potrebné tieto pravidlá zakotviť aj v princípoch a dokumentoch školy. Primárne bola myslená akceptácia detí bez ohľadu na ich sociálnu situáciu a príslušnosť k etnickej skupine, ako aj k iným druhom znevýhodnenia. Rôznorodosť detí je potrebné vnímať v kontexte obohatenia a prínosu pre obe strany. Školy inklúziu častokrát realizovali intuitívne, bez zakotvenia v oficiálnom dokumente. To je potrebné do budúcnosti zmeniť, aby školy takýmto dokumentom disponovali. V súvislosti s podporou kultúry školy je potrebné prostredníctvom politiky školy, tvorbou nového/úpravou existujúcich dokumentov obsahujúcich princípy inkluzívneho vzdelávania vytvárať fyzický doklad o pravidlách, princípoch a dobrej praxi inkluzívneho vzdelávania uplatňovaných na danej škole. Dokument dotvára atmosféru, kultúru školy a vyjadruje určitý záväzok, a teda všetci pedagógovia i deti a žiaci ho musia akceptovať.

Tomuto účelu by mala slúžiť podpora inkluzívnych tímov (patria sem školský psychológ/školský špeciálny pedagóg/sociálny pedagóg) a práca s celým školským kolektívom – je dôležité, aby školy dostávali konštruktívnu spätnú väzbu z externého prostredia, napríklad aj prostredníctvom hospitácií učiteľov a expertov z iných škôl a od externých facilitátorov.

■ Spolupráca školy s rodičmi

V inkluzívnej škole sa intenzívne spolupracuje s rodičmi, a to nielen na rodičovských združeniach, ktoré sú bežné na všetkých školách. Zapojenie rodičov môže zlepšiť nielen vzdelávacie výsledky žiakov, ale aj ich správanie, sociálne a emocionálne zručnosti. Pri takejto spolupráci sú dôležité¹³⁰:

- integrácia cieľov spolupráce medzi rodičmi a školou do školského vzdelávacieho programu,
- určenie pravidiel, spôsobov a frekvencie zapájania rodičov do spolupráce školy,
- voľba správnej komunikácie – odporúča sa vždy začať komunikáciu s rodičmi s pozitívnym hodnotením žiaka (oboznámenie s výsledkami, napr. z recitačnej, športovej, či inej súťaže, nemusia to byť len známky), následne prejsť k tomu, v čom by sa žiak mal zlepšiť (dochádzka, správanie, matematika...),
- propagovať školu (MŠ, ZŠ, SŠ) medzi rodičmi a komunitou – s cieľom pozitívnej prezentácie školy a vyzdvihnúť pozitíva školy, jej prínos a výsledky; predchádzať white flight,
- školiť rodičov – ako sa učiť s deťmi v domácom prostredí a ako viesť deti k rozvíjaniu ich nadania,
- podpora učiteľov, aby zapájali rodičov do plánovania výchovno-vzdelávacích aktivít,
- organizovať informačné stretnutia pre rodičov,
- zapájať rodičov do výchovno-vzdelávacích aktivít detí priamo v škole,
- poskytovať rodičom informácie, akým spôsobom sa môžu zapájať do aktivít s deťmi v domácom prostredí, ako sa spoločne hrať, čítať si, rozprávať sa a iné,
- poskytovať rodičom vzdelávací materiál pre deti, ale aj knihy pre deti (beletriu).

■ Vzdelávanie pedagógov v oblasti inklúzie

Počas pregraduálnej prípravy na pedagogickej vysokej škole sú budúci pedagogickí zamestnanci nedostatočne pripravení na prácu s rôznorodými, aj zdravotne a sociálne znevýhodnenými žiakmi. Špeciálne a inkluzívne vzdelávanie detí a žiakov so ŠVVP a sociálnym znevýhodnením by malo byť povinnou súčasťou učiteľských študijných programov na pedagogických vysokých školách.

Vzdelávanie v rámci profesijného rozvoja učiteľov poskytuje predovšetkým MPC, VÚDPaP, ŠPÚ a Ústav romologických štúdií na Fakulte sociálnych vied v Nitre. Oceňované sú hlavne kurzy v spolupráci s OZ EDUMA, pričom cieľovými skupinami

130 OECD. *Starting strong VI*. [online]. 2021. [cit. 2021-07-20]. Dostupné na internete: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-vi_f47a06ae-en#page1>

sú učitelia, vysokoškolskí pedagógovia, odborníci z praxe a študenti na univerzitách, ktorí sa pripravujú na pomáhajúce profesie. Školení k problematike inklúzie je ale nedostatok, avšak odporúča sa pedagógom vyhľadávať takéto školenia, aby mohli profesionálne rásť v tomto smere. V rámci týchto školení nadobudnú pedagógovia užitočné kompetencie a poznatky o **metódach a formách realizácie inkluzívneho vzdelávania**, ktoré môžu využiť v edukačnom procese i na rozvoj talentov detí.

VÚDPaP poskytuje odborné konzultácie, webináre, podcasty a realizuje odborné semináre a workshopy, ktoré sú tematicky späté s problematikou inklúzie. V rámci profesijného rozvoja môžu pedagogickí a odborní zamestnanci škôl a školských zariadení absolvovať v MPC funkčné, kvalifikačné, inovačné, špecializačné vzdelávania a odborné podujatia. Špecializačné vzdelávania v akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré sú zamerané na predmetnú problematiku sú nasledovné¹³¹: Školský špecialista vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo SZP, Prevencia a eliminácia prejavov násillia a šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach, Pedagogické diagnostikovanie dieťaťa/žiaka, Tvorba inkluzívnej školy a školského zariadenia – inkluzívna politika v praxi, Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – aplikácia aktivít na rozvíjanie inkluzívnej kultúry a Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny.

Problematikou inklúzie sa zaoberá aj IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, ktorá realizuje prakticky zamerané workshopy pre pracovníkov s mládežou, učiteľov a samotnú mládež k tejto téme.

Praktické ukážky vzdelávacích aktivít, s podnetmi ako pracovať s rôznorodým kolektívom zamerané na ľudsko-právnu problematiku a inklúziu obsahujú nasledovné príručky: Kompas, dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/kompas_plna_verzia.pdf a Compasito, dostupné na: <https://globalnevezdelavanie.sk/compasito/>, Príručka bez bariér, bez hraníc, dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/nobarriers_a5_final2.pdf.

■ Rómski zamestnanci (pedagogickí aj nepedagogickí)

Viacero škôl tvrdí, že je veľkým prínosom mať rómskeho zamestnanca na škole, ktorý pochádza z rovnakej komunity ako deti. Deti sa tak cítia v škole prijaté a inakosť je v zhode so všeobecnou akceptáciou diverzity v spoločnosti. Ich rôznorodosť je prijímaná, akceptovaná a rešpektovaná. Ak ide o pedagogického zamestnanca, dokážu sa mu zdôveriť s problémami, ktoré sa týkajú výchovno- vzdelávacieho procesu, ale aj v osobnej sfére. Pedagogickí asistenti napomáhajú aj k lepšej komunikácii medzi rodičmi a školou, vďaka ich návštevám v domácnostiach. Rómsky zamestnanec je krok bližšie k deťom, ale aj k celej rómskej komunite, kde sa môžu budovať lepšie vzťahy so školou, ale aj medzi rodičmi. V školách je tak menšie napätie a lepšia sociálna klíma. Dôležité je dodať, že deti nepociťujú odlišný prístup od pedagogických zamestnancov na základe etnika.

131 Metodicko-pedagogické centrum. 2021. *Programy špecializačné*. [online]. 2021. [cit. 2021.07.20]. Dostupné na internete: <<https://mpc-edu.sk/sk/edu/program/specializacne>>

Veľmi nápomocní sú pedagogickí asistenti, ktorí ovládajú rómsky jazyk, pretože pomáhajú zefektívniť komunikáciu medzi žiakmi a učiteľmi. Učia deti rozprávať po slovensky, aby sa mohli naplno začleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu a naopak, niektorí pedagógovia sa prostredníctvom asistentov naučia aspoň pár základných slov, aby si porozumeli so žiakmi. Práve tu vnímajú pedagógovia potrebu mať pedagogického asistenta, ktorý ovláda rómčinu.

■ Školský vzdelávací program (kurikulum)

Do školského vzdelávacieho programu odporúčame zapracovať témy multikultúrnej výchovy, spolunažívania, problematiku sociálneho a osobnostného rozvoja, rané kruhy, prevenciu šikanovania a kyberšikanovania; prevenciu nenávistných prejavov na internete a v osobnej komunikácii medzi žiakmi, či v komunikácii s inými ľuďmi na základe ich sociálneho statusu, kultúry, náboženstva, krajiny pôvodu a rodu; vzájomný rešpekt v komunikácii; toleranciu a rozvoj interkultúrnych kompetencií; rozvoj kompetencií pre demokratickú kultúru; zapájanie žiakov do projektov a aktivít podporujúcich princípy demokracie a uplatňovanie ľudských práv.

■ Lokálny prístup

Každá škola je jedinečná a nachádza sa uprostred inej komunity. Inak povedané, každá škola bojuje s niečím iným. Niekde školám chýba materiálna stránka, technické vybavenie, niekde zase zlyháva komunikácia medzi pedagógmi a žiakmi. Nie preto, že by žiaci nechceli komunikovať s učiteľmi, ale jednoducho im nerozumejú. Sú školy, kde príde žiak do 1. ročníka ZŠ a neovláda slovenský jazyk, pretože v domácom prostredí sa tento jazyk nepoužíva v bežnej komunikácii. Môže ísť o žiakov, ktorí pochádzajú z rómskeho prostredia, ale aj napríklad maďarského či rusínskeho. Vyskytol sa aj na úrovni SŠ.

Pod lokálny prístup možno zaradiť aj možný model spádových škôl. Ak školy spĺňajú kvalitatívne kritériá na výučbu, zapracovali do svojich kurikúl aj aspekty inkluzívneho vzdelávania, bolo by vhodné preferovať princíp spádovej školy, aby bola budovaná lokálna komunita a neprichádzalo k segregácii.

■ Eliminácia sociálneho vylúčenia

Školy môžu prispieť k eliminácii sociálneho vylúčenia žiakov svojím prístupom a hľadaním možností na financovanie ďalších aktivít pre sociálne znevýhodnených žiakov. Jednou z možností, ako napomôcť eliminácii tohto problému je, že sa nerobia aktivity podmienené finančným poplatkom zo strany rodičov (zájazdy, výlety), ale sa skôr hľadajú cesty, aby sa mohol aktivít zúčastniť každý žiak. Školy sa majú možnosť zapojiť do rôznych projektov, prostredníctvom ktorých možno prispievať deťom na aktivity tohto druhu.

■ Realizácia spoločných aktivít

K realizácii spoločných aktivít možno pristupovať viacerými spôsobmi:

a) spoločné aktivity pre žiakov:

- realizácia športových, vedomostných, umeleckých, či iných aktivít pre žiakov v škole prispieva k vzájomnej spolupráci,
- znevýhodnené a intaktné deti spolupracujú bez rozdielu na ich sociálny status, etnicitu, náboženstvo a pod.,
- spoločné aktivity napomáhajú k utužovaniu vzťahov medzi žiakmi a k vzájomnému spoznávaniu sa navzájom. Je to cesta k búraní predsudkov a k nadobúdaniu sociálnych kompetencií.

b) podpora participácie žiakov, rodičov a pedagógov:

- je potrebné aktívne zapájať do diania školy a rozhodovania aj rodičov, napríklad v rámci Rady rodičov a Rady školy, ktorá je orgánom, ktorý môže menovať i odvolať riaditeľa/riaditeľku školy, ak neplní úlohy jemu/jej stanovené. Rómovia a Rómky sú málokedy členmi takýchto Rád, preto je potrebná propagácia a podpora participácie. Tieto spoločné aktivity pomáhajú aj búrať predsudky medzi rodičmi a žiakmi navzájom.
- Jedným z najdôležitejších nástrojov participácie mladých ľudí na dianí školy je **žiacka školská rada** (ďalej len „ŽŠR“), ktorá reprezentuje žiakov a zastupuje ich záujmy vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy.

Žiacku radu možno ustanoviť v SŠ a ZŠ so všetkými ročníkmi. Spôsob ustanovenia, voľby jej členov (atď.) sú uvedené v § 26 zákona 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. ŽŠR na ZŠ a SŠ má možnosť vyjadrovať sa k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania, podieľať sa na tvorbe a zabezpečení dodržiavania školského poriadku alebo zastupovať žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy a predkladať im svoje stanoviská a návrhy.

ŽŠR v SŠ navyše zastupuje žiakov aj navonok a volí a odvoláva zástupcu žiakov do rady školy. Kvalitne pracujúce ŽŠR sú kľúčové pri výchove žiakov k demokracii, budovaniu aktívneho občianstva, nadobúdaní nových zručností žiakov (organizačných, komunikačných, prezentačných zručností atď.) a preberaní aktívnej zodpovednosti žiakov. **Dobrá ŽŠR funguje ako forma prevencie sociálno-patologických javov na škole a uľahčuje niektoré úlohy zamestnancom školy.**

Podstatným pre fungovanie ŽŠR je jej koordinátor. Koordinátor ŽŠR je spravidla pedagogický zamestnanec školy, ktorý pomáha žiakom pri plnení úloh ŽŠR. Rovnako dôležité je sieťovanie a výmena skúseností členov a koordinátorov ŽŠR a propagácia činnosti ŽŠR na škole ale aj medzi širokou verejnosťou.

c) spolupráca s celou komunitou:

Škola nie je inštitúcia, ktorá jestvuje sama o sebe, ale je súčasťou komunity. To, aké vzťahy vládnu v komunite sa prenáša aj do školy. Ak sú v obci napäté vzťahy medzi Rómami a nerómami, tak ani žiaci v škole nebudú spolu vychádzať dobre. Preto je potrebné, aby škola realizovala aktivity, nielen so samotnými žiakmi, ale aj s celou komunitou, kde by sa mohli spolu zbližiť či odbúrať stereotypy a podporovať tak pozitívnu klímu v škole. Komunita má mať možnosť vidieť, že škola je aktívna a poskytuje ich deťom to najlepšie, čo sa dá, čím si škola získa podporu z ich strany a môže takto budovať pozitívny obraz školy v očiach verejnosti. Medzi takéto aktivity patrí napríklad deň otvorených dverí, vianočné trhy, vianočná akadémia, futbalový zápas, aktivity neformálneho vzdelávania atď.

■ Programy vzájomnej pomoci medzi žiakmi (ZŠ, SŠ)

Rovesnícke učenie, mentoring a pomoc rovesníkom pri zvládaní učiva sa osvedčilo niekoľkým školám. Je to vynikajúci prostriedok ako zefektívniť spoluprácu medzi žiakmi, naučiť ich sociálnemu cíteniu a dospieť k lepším výsledkom. Žiaci sa tak cítia užitoční pre druhých. Inkluzívne vzdelávanie je aj o šírení dobra a ľudskosti, a preto je takáto spolupráca jej dobrým príkladom.

■ Maximalizácia trávenia času v škole

Jedným z nástrojov inklúzie, ktorý sa využíva predovšetkým v ZŠ je CVS. V rámci CVS sa realizuje systematické a komplexné pôsobenie na žiaka. Zároveň sa realizuje príprava na vyučovanie, doučovanie, pričom sa v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia. V CVS sa využívajú zaujímavé, aktivizujúce edukačné/výchovno-vzdelávacie metódy, ktoré majú za úlohu motivovať žiaka k zmysluplnej činnosti, tiež rozvíjať jeho záujmovú orientáciu.

Ďalším príkladom sú činnosti záujmových útvarov, napríklad v oblasti rozvoja zručností a kreativity, športu, či činností, ktoré podporujú záujem o vyučovacie predmety alebo sa zameriavajú na rozvoj samoobslužných činností. Súčasťou popoludňajších činností je aj príprava na vyučovanie, preto záujmové útvary vytvárajú priestor na individuálny prístup pri napĺňaní vzdelávacích potrieb žiakov.

Existuje viacero bariér (personálne, finančné a iné), ktoré znemožňujú žiakom zúčastniť sa popoludňajšej výchovy a vzdelávania. Tie sa môžu nachádzať na strane školy i na strane rodičov a žiakov. Pri zavádzaní modelov popoludňajšej výchovy a vzdelávania, ako napr. CVS je potrebné sústrediť sa na odstránenie týchto bariér na strane škôl a pri komunikácii s rodičmi žiakov použiť správnu argumentáciu a zdôrazniť nasledovné prínosy:

- dieťa si urobí domáce úlohy priamo v škole, čím uľahčí prácu rodičom,
- dieťa využije svoj voľný čas aktívne a tvorivo v záujmových krúžkoch,
- dieťa je pod dohľadom pedagógov pri všetkých činnostiach,

- dieťa trávi voľný čas so svojimi rovesníkmi, čo prispieva k socializácii.

CVS je nutné nastaviť efektívne pre všetky deti aj s ohľadom na spojené poplatky, fyzickú dostupnosť a ponuku záujmových útvarov, ktoré by mali byť kreované podľa potrieb detí a žiakov, nie z predpokladov učiteľov a vychovávateľov.

■ **Pedagogickí asistenti**

Pedagogickí asistenti sú podľa väčšiny škôl nenahraditeľní a nápomocní najmä pri deťoch so ŠVVP. Ich pomoc je dôležitá predovšetkým pri deťoch v predškolskom veku, kedy deti prichádzajú prvýkrát do výchovno-vzdelávacieho procesu. Pedagogickí asistenti pomáhajú pedagógom pri osobnostnom rozvoji detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, či rozvíjaní schopnosti a zručnosti, ktoré utvárajú predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Mnohé školy však túto pomoc z viacerých dôvodov nemajú, aj keď ju potrebujú a požadujú.

Pedagogickí asistenti zohrávajú dôležitú úlohu aj pri inkluzívnom vzdelávaní, pretože napomáhajú pri napĺňaní individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov. Deti sú rôznorodé a samotný pedagóg nestačí na to, aby obsiahol všetky potreby žiakov. Tu prichádza pedagogický asistent, ktorý pomáha pedagógovi i žiakom. Pre žiakov zo SZP, z vylúčeného prostredia, ktorí v komunite nemajú prístup k vode či žijú v domácnosti, ktorá nedisponuje kúpeľňou, sú pedagogickí asistenti obzvlášť potrební, pretože im pomáhajú osvojiť si aj základné hygienické potreby, či naučiť ich rozprávať slovenským jazykom. Naopak pedagógovi môže tlmočiť, čo žiak chce povedať. Komunikácia medzi učiteľom a žiakom je tak efektívnejšia. Je užitočné, aby pedagogickí asistenti v MŠ ovládali rómsky jazyk. Pozornosť je nutné venovať aj ďalšiemu vzdelávaniu pedagogických zamestnancov. Rómski uchádzači však častokrát nespĺňajú kvalifikačné predpoklady. Neprítomnosťou pedagogických asistentov, ktorí ovládajú materinský jazyk detí či žiakov (ak je iný než vyučovací) naďalej pretrváva najmä jazyková bariéra medzi učiteľom a žiakom. Navzájom si nerozumejú a v takomto prípade si žiak nedokáže osvojiť požadované vedomosti, zručnosti a schopnosti. Ani napriek nízkemu počtu rómskych pedagogických asistentov v školách nie je vhodné upraviť (znižovať požiadavky) kvalifikačné predpoklady s cieľom tento počet navýšiť z toho dôvodu, že ide o pedagogické pozície, na ktorých výkon je potrebné mať pedagogické vzdelanie. Ak by išlo o pozíciu, ktorej zodpovednosťou by bola napr. dochádzka žiakov, požiadavky na zamestnanca by mohli byť, samozrejme, nižšie.

■ **Zavádzať podporné opatrenia tak, aby sa predchádzalo predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky zo strany žiakov**

Predčasné ukončovanie školskej dochádzky je dlhodobým neriešeným problémom. Počet mladých ľudí, ktorí predčasne ukončili školskú dochádzku a odbornú prípravu a ktorí majú ukončené nižšie sekundárne vzdelávanie, t. j. 2. stupeň ZŠ, sa postupne za posledných desať rokov zvýšil. Mnohí žiaci končia svoje štúdium na ZŠ, alebo absolvujú prvý ročník SŠ a potom štúdium zanechávajú. Hlavným dôvodom je systémové zlyhávajúce školského systému, ktorý nadeľuje všetkým rovnako. To znamená, že nezohľadňuje špecifické vzdelávacie potreby dieťaťa a žiaka, neposkytuje mu individu-

alizovanú podporu, nepracuje so sociálnymi nerovnosťami. Tento problém treba riešiť systémovo a nastaviť spôsoby, ktoré by motivovali žiakov zotrvať vo formálnom vzdelávaní dlhšie. Na to musia byť vytvorené podmienky aj v podobe „*integrovaného multidisciplinárneho systému prevencie, podpory a intervencie*“.¹³²

Čiastkovým riešením na podporu motivácie žiakov zotrvať vo formálnom vzdelávaní môže byť realizácia nasledovných aktivít:

- živé knižnice – pozvať rómske osobnosti, ktoré v živote museli prekonať prekážky, ale napriek tomu sa nevzdali,
- spoločné aktivity s majoritou – osvojenie si pozitívnych príkladov, napr. z nejakej profesie,
- mentoring ku kariérnemu poradenstvu,
- individuálna podpora školského psychológa a kariérneho poradcu,
- informovanie o možnostiach ďalšieho vzdelávania (napr. na SŠ), ako aj o podmienkach a príprave na prijímacie pohovory, a to formou workshopov, návštevy zamestnávateľov, ale aj individuálnych konzultácií,
- podpora diagnostiky žiakov – zisťovanie nadania a záujmov žiakov a študijných predpokladov, ktoré by pomohli žiakom úspešne si vybrať ďalšiu študijnú cestu,
- individuálne doučovanie, podpora pri učení sa a porozumení učiva,
- individuálne poradenstvo a podpora pri riešení širokého spektra problémov žiakov,
- konzultácie s rodičmi zamerané na individuálne poradenstvo v oblasti kariérneho poradenstva a riešenia konfliktov, resp. problémov,
- centrá mládeže - kde môžu slobodne prísť a zúčastniť sa bezplatne rôznych aktivít ale sa aj vzdelávať, doučovať a konzultovať.

■ **Duálne vzdelávanie, mentoring, profesijné poradenstvo**

Mnohí žiaci a študenti nemajú motiváciu ďalej sa vzdelávať, pretože si myslia, že sa neuplatnia na trhu práce. Duálne vzdelávanie je jedným z riešení, pretože žiaci okrem teoretických vedomostí získavajú aj praktické zručnosti u konkrétneho zamestnávateľa. Škola, ktorá realizuje takéto vzdelávanie podporuje uplatnenie žiakov po ukončení školy.

Dnes už je veľmi moderným trendom mentoring, ktorý je síce známy, ale využíva ho málo žiakov. Mentoring pre stredoškolákov poskytuje aj Rómsky vzdelávací fond v Prešove, prostredníctvom ktorého poskytujú aj štipendijnú podporu žiakom a študentom so zaujímavým a uplatniteľným študijným odborom na trhu práce. Okrem

132 KOLEKTÍV AUTOROV. 2017. *Učiace sa Slovensko*. [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR : Bratislava, 2017. [cit. 2021.07.20]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf>

toho sa štipendisti zúčastňujú rôznych tréningov, ktoré im pomáhajú nadobúdať „zručnosti“ do praktického života (napríklad ako správne napísať motivačný list, ako správne využívať sociálne siete a pod.).

Podpora zamestnanosti zo strany školy, ale aj iných organizácií je kľúčová najmä pre čerstvých absolventov, ktorí majú najväčší problém sa zaradiť na trhu práce. Kariérne-poradenstvo tu zohráva veľkú úlohu. Jeho cieľom je najmä zosúladovanie kariérneho vývinu žiaka s jeho individuálnymi predpokladmi a záujmami a potrebami trhu práce.

■ Antidiskriminačná politika

Diskriminácia, či už na školách alebo v spoločenskom živote existuje a nedá sa jej úplne zabrániť. Prevencia na školách je v tomto smere veľmi dôležitá a mnohé školy ju aj aktívne realizujú. Ak ku diskriminácii na škole dôjde, je potrebné to okamžite riešiť a eliminovať dôsledky takéhoto správania. Významnú úlohu môže zohrať školský psychológ, ktorému sa dieťa môže zdôveriť so svojím problémom. Tiež zavedenie schránok dôvery na zachovanie anonymity môže byť riešením pre prípad, ak by sa žiak obával toho, že sa o tom niekto dozvie.

Kľúčovou v tomto kontexte je prevencia. Deti z MRK sú znevýhodnené ešte pred príchodom na ZŠ. Sú v menej podnetnom prostredí, v značnej miere nenavštevujú predprimárne vzdelávanie a ich výchova v rodine neposkytuje dostatočné možnosti na rozvoj ich schopností. Klasické ZŠ preto zlyhávajú, lebo neberú do úvahy špeciálne sociokultúrne postavenie týchto detí.¹³³ Tu je potrebné, aby školy spolupracovali s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktoré pomáhajú pri posudzovaní školskej spôsobilosti a výchovno-vzdelávacích potrieb.¹³⁴ Dôležité je žiakov dlhodobo a systematicky viesť k tomu, aby k diskriminácii nedochádzalo, resp. aby sa výskyt takýchto situácií obmedzil.

■ Skupinové vzdelávacie pobytové aktivity neformálneho vzdelávania

Školy zvyčajne realizujú lyžiarske výcviky, bežné výlety, či iné pobytové aktivity, ktoré bývajú pre znevýhodnené skupiny žiakov v mnohých prípadoch finančne nedostupné. Školy by mali podporovať aj aktivity neformálneho vzdelávania pre deti a mládež aj v iných oblastiach. Napríklad aktivity zamerané na problematiku podpory zdravia a zdravého životného štýlu, či už fyzického alebo psychického, rozvoj mediálnej gramotnosti a kritického myslenia, rozvoja občianskych kompetencií a povedomia o ľudských právach, eliminácie rodových stereotypov a rozvoja rodovej rovnosti a mäkkých zručností. Technický svet prispieva k pasivite detí. Veľa času trávia na internete a sociálnych sieťach, ale nevedia s takýmto návalom informácií pracovať a hlavne rozlišovať, čo je správne, či pravdivé. Preto je potrebné u nich rozvíjať

133 KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Odpovede a otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. [online]. Bratislava: Vlado Rafael, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. [citované 28.10.2021]. s. 20. ISBN: 978-80-970143-7-7. Dostupné na internete: <<https://eduroma.sk/docs/odpovede-na-otazky-desegregacie.pdf>>

134 AMNESTY INTERNATIONAL. 2017. *Lekcia z diskriminácie. Segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike*. [online]. Amnesty International a European Roma Rights Centre : London, 2017. [cit. 2021.07.20]. Dostupné na internete: <<https://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2017/02/Amnesty-report-Slovak-WEB.pdf>> ISBN 978-963-89916-6-9.

mediálnu gramotnosť a kritické myslenie. Ďalej je potrebné realizovať aktivity na podporu finančnej gramotnosti, profesijného poradenstva, či rodičovstva. V tomto smere možno vidieť veľké medzery a neformálne vzdelávanie by mohlo pomôcť riešiť tieto nedostatky. Takéto školenia pre školské tímy dokáže bezplatne zabezpečiť IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže ale aj mnohé neziskové organizácie podporené z programu Erasmus+ pre oblasť mládeže a športu.

■ Spolupráca s tretím sektorom

Tretí sektor, ako napríklad neziskové organizácie, nadácie, cirkvi, môžu školám významne pomôcť a poskytnúť podporu v rámci inkluzívneho vzdelávania. Cieľom ich aktivít je v mnohých prípadoch zlepšenie životných a materiálnych podmienok rôznych skupín obyvateľov, čo priamo súvisí s inkluzívnym vzdelávaním. Dokážu škole pomôcť vytvárať odborné, personálne a materiálne podmienky vzdelávania.

Zlepšovaniu postavenia sociálne vylúčených skupín, vytváraniu inkluzívnej a súdržnej spoločnosti na úrovni škôl, samospráv či komunít sa venuje Nadácia Milana Šimečku, dostupné na: (nadaciamilanashimecku.sk). Od roku 2006 realizuje mimovládna nezisková organizácia Človek v ohrození programy sociálnej integrácie zamerané na riešenie chudoby a sociálneho vylúčenia rómskych komunít, dostupné na: Programy sociálnej integrácie – Človek v ohrození: Človek v ohrození (clovekvohrozeni.sk). Organizácia Človek v ohrození podporuje vzdelávanie znevýhodnených skupín, venuje sa pracovnému poradenstvu, ale aj rozvoju finančnej gramotnosti. V rámci vzdelávania sa venuje nielen deťom, ale aj dospelým. V komunitných centrách sú vzdelávané deti v predškolskom aj školskom veku, zabezpečuje sa doučovanie pre deti, ktoré už chodia do školy. Deťom a mladým je tiež sprostredkované duálne odborné vzdelávanie, aby mali väčšiu šancu nájsť si v budúcnosti dobrú a stabilnú prácu. Združenie Cesta von – projekt Omama podporuje vzdelávanie detí od raného detstva, dostupné na: <https://cestavon.sk/projekt-omama/index>, Občianske združenie Ďakujem – „PALIKERAV“ sa zameriava na zvyšovanie vzdelania mladých ľudí zo SZP. Jeho súčasťou je knižný klub, ktorý motivuje mladých Rómov k čítaniu. EDUMA realizuje zážitkové vzdelávanie a storytelling. Cez zážitkové workshopy a tréningy vzdeláva kľúčových aktérov v oblasti vzdelávania, sociálnej práce a zamestnávania, ktorí rozvíjajú mladých a učia ich porozumieť potrebám ľudí s prekážkami v našej spoločnosti. Realizuje živé knihy, dostupné na: <https://www.onlinezivakniznica.sk/> ale aj Festival Živých kníh a vnímavosti, Dobrovoľných poradcov pre rómske deti. Divé maky je občianske združenie, ktoré podporuje mimoriadne nadané rómske deti zo SZP v rozvoji vzdelania a talentu (dostupné na: <https://divemaky.sk/>), Teach for Slovakia je vzdelávací program, ktorého cieľom je zlepšiť vzdelávanie detí a zvýšiť počet lídrov v spoločnosti, ktorí sa venujú vzdelávaniu a školstvu, dostupné na: <https://teachforslovakia.sk/>, OZ cesta mladých doučuje a poskytuje priestor, aby si deti mali možnosť písať svoje domáce úlohy pod odborným dohľadom, poskytuje mentoring a coaching, zapája mladých do komunitných projektov, dostupné na: <https://cesta-mladych.webnode.sk/>. Štipendijný program Rómsky vzdelávací fond prispieva k zmenšeniu rozdielov vo vzdelávacích výsledkoch Rómov a nerómov, dostupné na: <https://www.romaeducationfund.org/romsky-vzdelavaci-fond/>.

7.2 Príklady modelov inkluzívneho vzdelávania

Nasledujúca časť podkapitoly sa zaoberá podrobným popisom modelu inkluzívnych škôl, v ktorých sú žiaci z rómskych komunít úspešne začlenení do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. Podkapitoly predstavujú jednotlivé úrovne modelu inkluzívneho vzdelávania na konkrétnych troch školách, ktoré sú členené na základné úrovne vzdelávania, a to na predprimárne, základné a stredoškolské vzdelávanie.

Príklad modelu inkluzívneho vzdelávania na úrovni predprimárneho vzdelávania – škola v lokalite č. 2

Príkladom dobrej praxe a zároveň ilustráciou modelu inkluzívneho vzdelávania na úrovni predprimárneho vzdelávania je spojená škola materská a základná, ktorá je lokalizovaná na východnom Slovensku. Škola poskytuje predprimárne vzdelávanie v MŠ v 1. – 4. ročníku, t. j. ISCED0. Súčasne škola poskytuje primárne vzdelávanie na 1. stupni ZŠ v trvaní štyroch rokov (ISCED1) a nižšie stredné vzdelávanie na 2. stupni ZŠ v trvaní päť rokov (ISCED2). MŠ sa snaží úzko spolupracovať so ZŠ s cieľom uľahčiť prechod deťom na primárne vzdelávanie. Odhadovaný podiel detí z miestnej rómskej komunity navštevujúcich túto školu je cca 48 %. MŠ navštevovalo 20 detí, pri celkovej kapacite MŠ 40 detí. ZŠ navštevovalo približne 240 žiakov. Na MŠ pôsobia dve učiteľky, riaditeľka, dve zástupkyne, pedagogická asistentka, školská psychologička, špeciálna pedagogička a dvaja nepedagogickí zamestnanci.

MŠ je zapojená do projektu INSCHOOL, čo je veľká inšpirácia z hľadiska inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy. Vďaka projektu sa zvyšuje sociálne začlenenie Rómov. Súčasne škola realizovala rozvojový projekt „PODPORA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH 2020“. Výsledkom stretávania rôznych komunít je obrázkový slovník vytvorený žiakmi 2. stupňa. Predstavuje pestrosť v etnickom spolunažívaní na pôde danej školy.

Prvým významným aspektom z hľadiska inkluzívneho modelu, ktorý realizačný tím identifikoval je schopnosť pracovať s kultúrnymi odlišnosťami. Obe kultúry sa snažia zbližovať, a to formou realizácie spoločných aktivít, čo je zároveň ďalšou súčasťou inkluzívneho modelu.

Kultúrne odlišnosti a spoločné aktivity sú zároveň prepojené aj s prácou s rodičmi, ktorá predstavuje významný aspekt modelu inkluzívneho vzdelávania. Zaujímavým zistením bola skutočnosť, že na rôzne výlety a exkurzie cestujú spolu s rómskymi deťmi aj rodičia, keďže v miestnej rómskej komunite existujú silné spoločné väzby a rodičia nechcú deti púšťať niekam samé. Rodičia sa obávajú o svoje deti a majú ich problém pustiť do školy. V prípade neospravedlnených absencií detí sa snažia učitelia rodičov o absencii informovať a komunikovať s nimi.

Vzdelávanie zamestnancov školy v oblasti inkluzívneho vzdelávania možno chápať ako ďalšiu významnú súčasť modelu inkluzívneho vzdelávania. Vedenie sledovanej školy kladlo veľký význam projektom, na ktorých sa zúčastnili, pričom tieto projekty označili ako zdroje vedomostí, z ktorých čerpali informácie o inkluzívnom vzdelávaní.

Informácie získavali hlavne v projektoch, do ktorých boli zapojení. Ako príklad zdrojov informácií uviedli MPC, ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov), INSCHOOL, Demokratické školské prostredie. Ďalej projekty MRK1, MRK2, ŠOV a PoP. Okrem vyššie spomenutých projektov sa škola zúčastnila ďalších vzdelávacích aktivít.

Významnou súčasťou modelu inkluzívneho vzdelávania je pozitívna atmosféra školy, dobré vzťahy medzi zamestnancami školy, ochota pomáhať si a podporovať sa. „*My sme tu dobrý kolektív. Medzi sebou si veľa pomáhame, vymieňame si svoje skúsenosti a tak ďalej a ako sa povie, či už s učiteľmi, či s asistentmi.*“ (zamestnankyňa školy)

Z hľadiska modelu inkluzívneho vzdelávania je veľmi dôležitý lokálny aspekt s prepojením na jazyk. V predmetnej lokalite bol problém z hľadiska jazyka, pretože miestna rómska komunita vo veľkej miere rozprávala práve po maďarsky, a v súvislosti s tým neovládali v dostatočnej miere slovenský jazyk. Zlepšovaniu jazykových vedomostí žiakov vo výraznej miere prispela práve ich prítomnosť v predškolskom ročníku na MŠ, čo zodpovedá ďalšej súčasti modelu inkluzívneho vzdelávania, ktorý kladie dôraz na význam predškolského vzdelania. „*Také deti, ktoré navštevovali MŠ ten posledný predškolský ročník, hoci iba jeden rok tam chodili, že predtým nie, tak určite sa posunuli vo všetkom hlavne v tých hygienických aj sebaobslužných činnostiach. Vo všetkom.*“ (zamestnankyňa školy)

Eliminácia sociálnych nerovností na škole prebieha, i keď podľa vyjadrení je situácia miestnej rómskej komunity z finančného aspektu pomerne dobrá. Aj napriek tomu z projektov zafinancovali exkurzie, ktorých sa zúčastnili aj rodičia, pričom znova je tu prepojenie s kultúrnymi odlišnosťami, kedy rodičia nechcú deti púšťať aj napriek tomu, že z finančného hľadiska by si to dovoliť mohli. „*Oni nepustia, povie pani riaditeľka do Bratislavy, v Banskej Bystrici sme boli na exkurzii, tak aj keď na to majú peniaze, že nie sú problém financie, ale veľmi sa o tie deti boja. Ináč to asi berú ako my. My to berieme proste, že dieťa má exkurziu, ide, ved' stať sa môže hocičo aj keď vyjde z domu, hej? Ved' mali sme Erasmus, keď mali vycestovať deti do zahraničia tak nám nechceli dať deti. Ja som chcela doplniť tie projekty SZP, čo sme robili, že prvýkrát, keď išli na SZP, tak sme mali problém, to bol projekt taká exkurzia Po stopách Ľudovíta Štúra, či čo to bolo, tak bol problém, aby išli. No presvedčili sme nejakých rodičov, tak išli. Potom učiteľka bola nešťastná z toho, že urobila taký projekt a že ako málo rodičov. Ale robili sme asi štyri také projekty, kde každým rokom ich bolo viac a viac.*“ (vedenie školy)

Ďalšou významnou časťou modelu inkluzívneho vzdelávania je predchádzanie diskriminácii a šikane. Škola sa snaží všetky prejavy eliminovať a vyriešiť. Vedenie školy sa vyjadrilo, že sa snažia diskrimináciu a šikanu identifikovať hneď v zárodku a riešiť to: „*Určite. Máme schránku dôvery. Žiacka rada, žiacky parlament v tomto pomáha, že sú tam dôverníci v triedach a hlavne preventívne programy máme od škôlky až hore po tieto. A práca tých psychologičiek, lebo častokrát sa otvoria tie deti a povedia práve psychologičke. My pozorujeme tie deti, aj učiteľia, keď sa niečo deje v triede, sú tam nejaké náznaky, tak jednoducho sa to hneď rieši, prešetruje.*“ (vedenie školy) Súčasne škola disponuje aj vyškoleným personálom, ktorý je schopný problémy tohto charakteru efektívne riešiť.

Príklad modelu inkluzívneho vzdelávania na úrovni základného vzdelávania – škola v lokalite č. 3

Škola, ktorá slúži ako príklad dobrej praxe na úrovni základného vzdelávania sa nachádza na západnom Slovensku. Vzdelanie, ktoré táto škola poskytuje je primárne vzdelanie ISCED1 a nižšie sekundárne vzdelanie ISCED2. Škola sa zameriava na všeobecné poznatky a vedomosti, ako aj na výučbu cudzích jazykov. Školský vzdelávací program zohľadňuje aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Počet žiakov školy je 145, pričom z tohto počtu predstavujú žiaci z miestnej rómskej komunity približne 40 %.

Škola sa charakterizuje ako inkluzívna škola, medzi žiakov patria žiaci so ŠVVP, kam patrí napríklad znevýhodnené sociálne prostredie, mentálne postihnutie a rôzne poruchy správania a učenia sa.

Na 1. stupni ZŠ sa nachádza 87 žiakov, pričom piati z tohto počtu sú v špeciálnej triede. 2. stupeň ZŠ navštevuje 58 žiakov a osem žiakov z toho počtu je v špeciálnej triede. Personálne zabezpečenie školy predstavuje 15 učiteľov, riaditeľka, výchovná poradkyňa, dve vychovávateľky, pedagogická asistentka a školský špeciálny pedagóg. Na škole však nie je zamestnaný školský psychológ.

Škola deklaruje rozvinutú spoluprácu s CPPPaP ako aj s CŠPP. Aktivity spolupráce sú na vysokej úrovni aj s MŠ a škola súčasne spolupracuje so širokým spektrom lokálnych aktérov.

Pri špecializácii na výchovu a vzdelávanie rómskych detí z miestnej komunity je výraznou výhodou možnosť žiakov využiť doučovanie v poobedných hodinách. Súčasne na škole existuje školský podporný tím, do ktorého patria špeciálna pedagogička a asistenti učiteľa, avšak nápomocní sú aj rodičia. Intenzívna pomoc je aj zo strany sociálnych terénnych pracovníčok, ktoré v prípade potreby navštívia aj rodinu dieťaťa a zisťujú príčiny absencie detí na vyučovaní.

Škola je zapojená do projektu INSCHOOL. Vďaka projektu majú možnosť skvalitniť vzdelávanie formou zakúpenia moderných vyučovacích pomôcok. Projekt im umožnil kúpu dioptrických okuliarov pre rómskeho žiaka, ktorý mal problém s očami. Podporili vďaka nemu žiakov so športovým nadaním, ktorým zabezpečili nákup športovej obuvi. Financie z projektu pomohli organizácii množstva výletov a exkurzií, na ktorých sa zúčastnili aj rómske deti, ktoré by za normálnych okolností nešli kvôli ich finančným možnostiam.

Na základe pozorovania v teréne, škola sa nachádza v lokalite, kde je zvýšená koncentrácia príslušníkov rómskeho etnika. Na škole sa podiel rómskych a nerómskych detí javil približne vyrovnané. Jednotliví aktéri odhadli počet detí na škole rôzne. Zástupcovia vedenia školy určili počet rómskych detí podielom 40 %, pričom rovnaký odhad mal aj nerómsky rodič. Zamestnanci školy odhadli tento podiel na 30 – 35 % a rómska matka v rámci rozhovoru počas fokusovej skupiny popísala situáciu v škole ako zmiešanú a nevedela odhadnúť či je viac rómskych alebo nerómskych žiakov.

Dôležitým aspektom z hľadiska optimálneho modelu inkluzívneho vzdelávania je práca s rodičmi. V prípade školy č. 1 táto spolupráca s rodičmi nastala už v prípade rodičov, ktorí mali svoje deti v MŠ. Chodili robiť osvetu do MŠ, kde propagovali svoju školu a presviedčali rodičov, aby s nimi skúsili spoluprácu. Niekoľko rodičov na to pristúpilo, čo robilo potom dobré meno aj ďalej. V prípade ak mala rodina dve alebo viac detí v danej MŠ, tak na školu išli aj mladší súrodenci. Dobré povedomie o škole sa rozšírilo a momentálne nemá nikto výhrady voči tomu dať svoje dieťa na túto ZŠ.

Súčasne prišlo aj k zmene prístupu vedenia školy, kedy sa škola otvorila. *„Táto škola bola predtým taká uzatvorená, by som povedala. Ako štát v štáte, ale my sme ju tak trochu otvorili, aby išli aj tí rodičia dovnútra, aby videli to, čo sa tu deje a tak. Takže tá škola sa tak otvorila pre tých ľudí.“* (vedenie ZŠ)

Druhou súčasťou modelu, ktorým je možné sa inšpirovať na tejto ZŠ je ďalšie vzdelávanie pedagógov. Učitelia považujú všetky kurzy a vzdelávania, ktoré absolvovali za prínosné, pretože všetky sa dajú aplikovať aj na inkluzívne vzdelávanie, prácu s rómskymi deťmi. Príkladom bolo riešenie konfliktov.

Na modelovej ZŠ sa rómski zamestnanci nenachádzali, čo by tiež z hľadiska modelu inkluzívneho vzdelávania pomohlo k diverzite. Avšak škola by ocenila, keby takéhoto zamestnanca mala.

Dôležitou súčasťou modelu inkluzívneho vzdelávania by mala byť aj eliminácia sociálneho vylúčenia. To je možné realizovať aj v súvislosti s realizáciou spoločných aktivít. Aj v tomto prípade pomohol škole projekt INSCHOOL. Uvedomenie si dôležitosti spoločných aktivít je aj zo strany rodičov detí. Škola organizuje viaceré aktivity, do ktorých sa snaží zapájať aj okolie, vrátane seniorov a pod. Organizujú spoločenské akcie ako karnevaly, vianočné trhy a pod.

Ďalšou významnou časťou modelu inkluzívnej školy je vzájomná pomoc. Sem možno zaradiť skupinové alebo rovesnícke vyučovanie. Počas vyučovacieho procesu vytvárajú heterogénne skupiny, v ktorých spolupracujú šikovnejšie deti s menej šikovnými. Aj škola pomáha rodičom: *„Tí, ktorí nemali možnosť si zakúpiť tablet alebo notebook, tak im škola zapožičala, keď bolo to dištančné. Alebo nejaké pomôcky, alebo čo sa týka tohto okolo počítačov, keď nevedeli, tak aj rodičom. Keď sa prechádzalo na EduPage, niektorí to nepochopili na prvýkrát. Ak tomu niektorí menej rozumejú, aj v tomto im škola pomohla.“* (nerómsky otec)

Škola pomáha žiakom aj po skončení vyučovania, čo je rovnako dôležitý aspekt. *„Do učovania fungujú. Ale že by deti nejako zaostávali, resp. šikovnejší museli čakať, tak to má každý dostatočný priestor na rozvoj.“* (nerómsky otec)

Je tu možné identifikovať aj dobré aspekty modelu, ktoré majú súvis s povinnou školskou dochádzkou ako aj rodovou rovnosťou. *„...Maturitu si spravili niekoľkí. Oni majú takú mentalitu, že dievčatá, že koniec – 16 rokov, žiadna škola. Musí sa naučiť variť, upratať, prať a škola nič. Takže už sa nám podarilo, že niektoré dievčatá išli do tej školy ďalej.“* (vedenie školy) Je veľmi dôležité udržať deti vo vzdelávacom procese čo najdlhšie, aby mali lepšiu budúcnosť a mali lepšie možnosti sa etablovať na trhu práce.

Dôležitou súčasťou škôl by mal byť inkluzívny tím, ako aj pedagogickí asistenti. Škola si je vedomá nedostatku asistentov, súčasne by sa im zišiel aj psychológ. *„Asistentov máme, aj špeciálneho pedagóga. Určite nám pomáhajú.“* (vedenie ZŠ) Súčasne aj rodičia sú spokojní s prácou a odbornosťou pedagogických aj odborných zamestnancov: *„Pre moju stranu, za moju osobu som spokojná. S výsledkami a mojimi dečkami. Lebo aj to dieťa musí chcieť spolupracovať s tou pani učiteľkou. Lebo keď to dieťa bude vrnieť, z toho nič nebude.“* (rómska matka)

Posledným aspektom z modelu inkluzívneho vzdelávania charakterizovaným na príklade tejto školy je zamedzenie diskriminácie a šikany. Rodičia zo strany minority aj majority si diskriminácie nie sú vedomí a nestretli sa s ňou. Reakcia rómskeho rodiča na otázku, či sa stretla s diskrimináciou: *„Nie. Nič sa mi nestalo, ja som bez problémov s každým. Deti dôjdu domov, moje deti po uliciach nechodia, dobre sa učia. Super.“* (rómska matka) Zo strany vedenia však v zárodkoch realizovali preventívne opatrenia, keďže v piatej triede sa objavili určité náznaky: *„Aby to nepostúpilo niekam ďalej, aby sme to zastavili v tých začiatkoch. Aby nám pomohli aj odborníci.“* (vedenie ZŠ)

Príklad modelu inkluzívneho vzdelávania na úrovni stredoškolského vzdelávania – škola v lokalite č. 10

Škola, ktorá slúži ako príklad dobrej praxe na úrovni stredoškolského vzdelávania sa nachádza na východnom Slovensku. Vzdelanie, ktoré táto škola poskytuje je úplné stredné vzdelanie – ISCED3A, postsekundárne vzdelanie – ISCED4A (externé, maturitné), vyššie odborné vzdelanie – ISCED5B. Škola sa zameriava na študijné odbory ako učiteľstvo pre MŠ a vychovávateľstvo, pedagogický asistent, sociálno-výchovný pracovník, špeciálna pedagogika.

To, čo školu odlišuje od ostatných škôl podobného zamerania, je ich špecializácia na študentov, ktorí by mali v budúcnosti pracovať a pôsobiť aj v rómskych komunitách. Hlavným cieľom školy je zmeniť rigidné myslenie a predsudky väčšej časti spoločnosti o Rómoch ako o národnostnej menšine. Počet žiakov na dennom štúdiu je približne 100 a externe približne 200. Presný počet žiakov rómskej národnosti nemajú kvantifikovaný. Na odboroch maturitného štúdia prevažoval počet rómskych žiakov. V nadstavbovom štúdiu bol naopak vyšší podiel žiakov slovenskej národnosti. Na škole v čase realizácie terénneho výskumu pôsobilo 18 učiteľov, riaditeľ, zástupca riaditeľa, sociálna pedagogička, pedagogická asistentka. Vedenie školy odhadlo podiel rómskych žiakov zo SZP na 40 – 50 %.

Škola sa zúčastnila medzinárodného projektu KILT (**Key Identity Language Tools**), ktorého zámerom je vytvorenie a predstavenie špecifických vzdelávacích modulov a adaptovaných pedagogických nástrojov zameraných na rozvíjanie a posilňovanie spôsobilostí a schopností zdravotných a sociálnych povolání. Cieľovou skupinou projektu je okrem iných aj rómska komunita.

V minulosti participovali aj v programe **„Miestne a regionálne iniciatívy na zníženie národných nerovností a podporu sociálnej inklúzie“** v rámci projektu **„Vzdelanie Rómov, o Rómoch a pre Rómov“**, ktorý bol realizovaný medzi rokmi 2014 až 2016.

Cieľ projektu je pôsobiť na miestne a regionálne orgány, ako aj na súkromné a občianske spoločnosti vyvíjajúce iniciatívy na posilnenie antidiskriminačných opatrení pre skupiny ohrozené sociálnym a ekonomickým vylúčením.

Prvým aspektom modelu inkluzívneho vzdelávania, kde sa dá prostredníctvom tejto školy inšpirovať, je spolupráca s rodičmi. Je potrebná neustála spolupráca s rodičmi a je potrebné zvoliť správnu komunikačnú stratégiu. Je vhodné sa zamerať aj na bariéry v komunikácii s rodičmi, častokrát sa stáva, že mentálna úroveň rodičov je na nižšej úrovni ako u detí a vtedy je komunikácia značne sťažená. Práca s rodičmi musí byť aj v dôsledku odlišne nastavených hodnôt z hľadiska vzdelania ich detí, pretože rodičia pri deťoch v určitom veku začínú vnímať tieto deti ako možný zdroj príjmov: *„Oni to majú dosť ťažké. To nie je to, že ty budeš teraz lekár. Také priority nastavené nemajú. Keď majú tých 17-18 rokov, tak tí rodičia vidia možnosť nejakého príjmu, a preto ich už aj berú zo škôl. To možno nejakým podchytiť, zlepšiť to. Ukázať im, že by tá škola bola dobrá, kvalitná, pekné prostredie.“* (vedenie školy)

Druhou významnou súčasťou modelu inkluzívneho vzdelávania je vzdelávanie samotných zamestnancov školy. Zamestnanci školy sa vzdelávajú v oblasti inkluzívneho vzdelávania a majú záujem sa vzdelávať aj naďalej. Problém predstavuje nedostatok adresne zameraných školení. Aj napriek dostatku teoretických materiálov zamestnancom chýba ich praktická aplikácia do reálneho vyučovacieho procesu: *„Je množstvo metodík a ja mám v posťahovaných kopu publikácií, kde v podstate sú presné aktivity, ale mne napríklad chýba to zaškolenie. Nielen, že si stiahnem niečo a budem to nejak neodborne aplikovať na tých žiakov, ale práve to školenie, kde sa naučím nejakým konkrétnym metódam a presne to aplikujem.“* (zamestnankyňa školy) Žiaci, aj napriek tomu, vyjadrili spokojnosť s prístupom a pripravenosťou učiteľov.

Významným aspektom inkluzívneho modelu sú rómski zamestnanci. Predmetná škola môže ísť v tomto príklade. Škola zamestnáva niekoľko rómskych zamestnancov, minimálne troch a k tomu dvoch externých. Rómski zamestnanci častokrát slúžia pre rómskych žiakov ako inšpirácia a vzor. To, že by na školách bolo potrebných viac rómskych zamestnancov ilustruje aj vyjadrenie vedenia školy, podľa ktorého by rómski zamestnanci boli potrební minimálne na pozíciách pedagogických asistentov. Rómskemu aj nerómskemu žiakovi z prostredia školy nezáleží na národnosti učiteľov, preferujú to, aby bol pedagóg odborne pripravený.

Ďalšou súčasťou modelu inkluzívneho vzdelávania, pri ktorom je možno hľadať inšpiráciu práve na tejto škole, je realizácia spoločných aktivít. Tento bod inkluzívneho vzdelávania je súčasne vhodné spojiť aj s aspektom eliminácie sociálneho vylúčenia, lebo práve sociálne vylúčenie sa vo veľkej miere prejavuje pri realizácii spoločných aktivít. Význam spoločných aktivít pre inklúziu detí bol popísaný nasledovne: *„Zapájanie sa do rôznych programov. Od jednoduchých – deň narcisov, biela pastelka až po väčšie aktivity „DofE“ program. Zapájať tie deti do tých činností. Dobré keď máte deti aj také a aj také. Lepšie deti vedia potiahnuť tie horšie. Púšťať ich do nich, aby aj oni pocítili, že môžu zažiť nejaký úspech.“* (vedenie školy)

Vedenie školy však vidí rezervy v spolupráci s komunitami a vyššiu participáciu na komunitnej úrovni by uvítali. Z hľadiska práce s lokálnou komunitou vidia hlavne

priestor pre ZŠ, keďže ich škola má nadregionálny význam: „*My máme tých rodičov z celého Slovenska. Tu ľudia okolo možno ani nevedia, že sme tu možno.*“ (vedenie školy)

Škola sa snaží posúvať žiakov ďalej a pritom hľadať možnosti a motiváciu, aby žiaci neodchádzali preč zo školy hneď po ukončení povinnej školskej dochádzky.

Znakom inkluzívnych škôl, ktorý je možné vyzdvihnúť aj na tejto škole je absencia diskriminácie. Ak sa vyskytujú formy diskriminácie, tak ide viac menej o prejavy diskriminácie nie priamo zo školy, ale z externého prostredia. „*Tu sa nestretávame na škole, že žiaci medzi sebou. To skôr prostredie má problém s našimi žiakmi niekde, kde prídu. V Košiciach je to lepšie. Na stanici na nich pozerajú alebo po obchode, keď chodia. Celkovo je to dobré. Tu taká forma nie je. Máme problém, keď chceme žiaka umiestniť na internát.*“ (vedenie školy).

ZÁVER

Inkluzívne vzdelávanie je jednou z kľúčových celospoločenských tém, ktorej je potrebné venovať primeranú pozornosť, aby všetky deti mali možnosť vzdelávať sa a rozvíjať svoj talent bez ohľadu na ich etnickú príslušnosť a sociálnu situáciu. Odborná publikácia v praxi podporí implementáciu nástrojov inkluzívneho vzdelávania, ktoré smerujú k eliminácii diskriminácie vo vzdelávaní a k podpore začlenenia žiakov z prostredia MRK. Publikácia prináša zistenia priamo z praxe vzdelávacích inštitúcií, ktoré hodnoverne a s praktickou skúsenosťou môžu zhodnotiť jednotlivé prvky a nástroje inkluzívneho vzdelávania. Zároveň v publikácii neabsentuje ani pohľad relevantných odborníkov, ktorí ju obohatili o odborné skúsenosti z ich profesionálnej perspektívy.

V úvodných kapitolách sú sumarizované teoretické východiská, na podklade ktorých sa určili MŠ, ZŠ a SŠ v SR, ktoré aplikujú vybrané kritériá modelu inkluzívneho vzdelávania a prostredníctvom terénneho kvalitatívneho výskumu boli bližšie zmapované, analyzované a zaznamenané. V publikácii je detailne zachytený rozbor, syntéza a interpretácia zistení ilustrovaná mnohými citáciami priamo od respondentov. Na podklade publikácie možno získať komplexný prehľad o širokom spektre inkluzívnych nástrojov aj s priamou skúsenosťou implementujúcich škôl. Výstup obsahuje agregované údaje o spôsoboch vytvárania inkluzívnych politík, praxe a kultúry škôl na úrovni predprimárneho, základného a stredného vzdelávania.

Ďalším z kľúčových výstupov publikácie je vymedzenie kritérií pre model dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania špecificky pre rôzne školy na rôznych stupňoch vzdelávania, ktoré poslúžia pre ostatné školy ako inšpirácia, resp. benchmark na zhodnotenie ich aktuálnej situácie a praxe, resp. na ich ďalší progres v tejto oblasti. Vymedzenie týchto kritérií sa uskutočnilo na základe vyhodnotenia aplikovania inkluzívnych princípov, tvorby inkluzívnych politík a inkluzívnej kultúry škôl zahrnutých do terénneho zisťovania, a ich premietania sa do zvyšujúcej sa inklúzie detí, žiakov a žiačok s konkrétnym dôrazom na deti pochádzajúce z MRK. V poslednej kapitole sú tiež identifikované tri školy, ktoré boli podľa vytvorených kritérií vyhodnotené ako tie, ktoré v maximálnej miere implementujú model dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania.

Poznatky tematického zisťovania môžu byť využité v praxi prostredníctvom prijímania adresných opatrení zameraných na zlepšenie vzdelávania žiakov pochádzajúcich z prostredia MRK. Na záver publikácie je potrebné zdôrazniť potrebu súčinnosti zainteresovaných subjektov na celoštátnej a regionálnej úrovni na optimálne riešenie aktuálnych problémov v oblasti inkluzívneho vzdelávania príslušníkov MRK a aktívny monitoring a systematické vyhodnocovanie progresu v tejto oblasti na podklade konzistentných, spoľahlivých a aktuálnych informácií.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Podľa STN ISO 690:2012 je v celom dokumente aplikovaná technika priebežných poznámok prostredníctvom uvádzania celých bibliografických odkazov bez požiadavky na samostatný zoznam bibliografických odkazov.

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre relevantných stakeholderov

Príloha B: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre zamestnancov škôl

Príloha C: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre rodičov z MRK

Príloha D: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre rodičov z majority

Príloha A: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre relevantných stakeholderov

A: Informácie o inkluzívnom školstve

1. Ako vnímate význam inklúzie vo vzdelávaní žiakov v MRK?
2. Ako by ste charakterizovali rozdiel medzi integráciou žiakov zo znevýhodneného prostredia a ich inklúziou?
3. Chápu tomu dostatočne aj vzdelávacie inštitúcie?
4. Je možné v súčasnosti z hľadiska SR hovoriť o inkluzívnom školstve alebo je segregácia častejší fenomén? Dokážete identifikovať regionálne špecifiká?
5. Dokážete identifikovať konkrétne školy na rôznych stupňoch vzdelávania, ktoré by mohli byť inšpiráciou pre ostatných z hľadiska inkluzívneho vzdelávania?
6. Zodpovedá zloženie kolektívu pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl etnickému, resp. socio-ekonomickému zloženiu obyvateľov v regiónoch so zastúpením MRK?
7. V tejto súvislosti: Čo si myslíte na základe Vašej praxe - pomohlo by alebo nepomohlo inkluzívnemu vzdelávaniu, ak by škola mala viac pracovníčok a pracovníkov rómskej národnosti v školskom kolektíve? Rozveďte... (na akých pozíciách, akým spôsobom ich získať...)
8. Ak nespomenie asistentov: Je dostatok kvalifikovaných asistentov pre deti so špeciálnymi potrebami? Ak nie, vidíte dôvody?
9. Je dostatočne komunikovaná inklúzia aj s rodičmi žiakov? Sú príručky ako by mali školy s rodičmi komunikovať, resp. zapájať do procesu inklúzie?

B: Princípy a politiky uplatňované na školách

10. Ako by ste stručne vysvetlili základné princípy inkluzívneho vzdelávania v školskom systéme SR so zameraním na MRK?
11. Sú tieto princípy obsiahnuté v nejakých predpisoch alebo štatútoch? Ak áno – kde...?
12. Zohľadňuje podľa Vašich skúseností štruktúra testov pre prijatie detí do školy (skladba otázok, ich previazanie na životnú realitu....) životné podmienky všetkých detí (napr. zlé sociálne podmienky, rómsky jazyk, negramotnosť rodičov)? Čo by ste prípadne všeobecným testom vytkli?
13. Existuje dostatok materiálov a učebníc, ktoré by školy mohli využívať na implementáciu inkluzívnych prístupov?

14. Napomôžu inklúzii povinné predškolské ročníky alebo nie – Váš názor...
15. Zameriava sa inklúzia viac na riešenie sociálnej situácie (chudoby) alebo na prekonávanie kultúrnych rozdielov (etnicita)?
16. Považujete vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania za dostatočné? Kde sú silné stránky a čo by bolo potrebné vylepšiť?
17. Aké sú možnosti získať dodatočné informácie/vzdelanie ohľadom inkluzívneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov?
18. Ako by mali pomáhať asistenti učiteľov a členovia inkluzívneho tímu pri prekonávaní kultúrnych, jazykových alebo sociálnych bariér alebo nie? Prečo áno a prečo nie...
19. Kto by mali byť členovia inkluzívnych tímov na školách?
20. Ako zabrániť tomu, aby nerómski rodičia zobrali svoje deti z bežných škôl, ak je tam zapísaných viac rómskych detí (tzv. white flight)? Čo by bolo možné v tomto smere realizovať?

C: Inkluzívne aktivity mimo školy smerom do obce a okolia

21. Je dôležité na školách organizovať aktivity, ktoré zahŕňajú komunity z okolia - vrátane starších ľudí, ľudí so zdravotným postihnutím, miestne podniky a rôzne etnické skupiny? Ak áno – aké konkrétne. Ak nie – dôvody....
22. Participujú miestne komunity na živote škôl bez ohľadu na ich socioekonomickú situáciu, vierovyznanie alebo etnickú príslušnosť? Ktoré a ako konkrétne?.... Aj obyvatelky a obyvatelia MRK – príklady?
23. Realizujú školy rôzne kultúrne akcie, pomoc, kontakty, malé služby? Je to v súlade s princípmi inklúzie realizovať tieto aktivity?

D: Odporúčania z praxe

24. Ako by sa dala na školách zvýšiť interaktivita, inklúzia rôznych skupín detí? Viete uviesť príklady dobrej praxe?...
25. Poznáte nejaké metódy inkluzívneho vzdelávania (či už z teórie alebo praxe)? Odkiaľ a aké – popíšte ... odporučte iným.... + príklady dobrej praxe
26. Nakoľko si uvedomujete, že práca so spoločnými hodnotami môže na jednej strane veľmi pomáhať inklúzii, a na strane druhej môže znamenať aj manévrovanie medzi rôznymi záujmami (napríklad keď participácia jedného dieťaťa obmedzuje druhé dieťa)? Ako ideálne by mala škola v súlade s inkluzívnymi princípmi riešiť takúto situáciu? Popíšte podrobnejšie
27. Ako sú zadefinované spoločné hodnoty inkluzívneho vzdelávania? Popísať....

28. Snažíte sa v školách identifikovať oblasti diskriminácie, ktorým je potrebné sa s deťmi venovať? Skúste uviesť príklady a možnosti postupu....
29. V prípade, že sú vytvárané vzdelávacie skupiny detí podľa ich výsledkov v škole, existujú stratégie, ako predchádzať negatívnym dôsledkom, ktoré z toho môžu vyplývať, a na druhej strane podporovať diverzitu? Popíšte podrobnejšie.....
30. Pomáhajú aktivity profesijného rozvoja pedagogickým zamestnancom pracovať s rozmanitými skupinami detí? Ktoré a ako?... Kde je možné si vymieňať príklady dobrej praxe? (workshopy, stretnutia)

Komentár na záver...

Príloha B: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre zamestnancov škôl

A: Informácie o škole

1. Aký je počet/podiel detí z marginalizovaných/rómskych komunít zapísaných do Vašej školy? Odhad....
2. Zodpovedá zloženie kolektívu pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy etnickému a socio-ekonomickému zloženiu obyvateľov v mieste sídla školy a v jej okolí? Kopíruje alebo nekopíruje odhadované etnické zloženie detí...
3. V tejto súvislosti: Čo si myslíte na základe Vašej praxe - pomohlo by alebo nepomohlo inkluzívnemu vzdelávaniu, ak by škola mala viac pracovníčok a pracovníkov rómskej národnosti v školskom kolektíve? Rozveďte...

B: Princípy a politiky uplatňované na škole

4. Ako by ste stručne vysvetlili základné princípy inkluzívneho vzdelávania na Vašej škole?
5. Máte tieto princípy obsiahnuté v nejakých školských predpisoch alebo štatútoch? Ak áno - kde...?
6. Zohľadňuje podľa Vašich skúseností štruktúra testov pre prijatie detí do školy (skladba otázok, ich previazanie na životnú realitu....) životné podmienky všetkých detí (napr. zlé sociálne podmienky, rómsky jazyk, negramotnosť rodičov)? Čo by ste prípadne všeobecným testom vytkli....
7. Napomôžu inklúzii povinné predškolské ročníky alebo nie - Váš názor... Máte nulté ročníky vo Vašej škole?
8. Akým spôsobom ovplyvňuje na Vašej škole inklúziu sociálne vylúčenie a akým etnická príslušnosť? Registrujú rodičia či deti rozdiel - ako konkrétne?
9. Rešpektujú sa rodičia navzájom bez ohľadu na svoje socioekonomické zázemie napríklad výšku príjmov, lokalitu bydliska a podobne) alebo máte opačnú skúsenosť? Popíšte, ako sa to prejavuje v bežnom živote - dobré a zlé praxe...
10. Pomáhajú asistenti učiteľov a členovia inkluzívneho tímu pri prekonávaní kultúrnych, jazykových alebo sociálnych bariér alebo nie? Prečo áno a prečo nie...
11. Kto sú členovia inkluzívneho tímu na Vašej škole?
12. Ako zabrániť tomu, aby nerómski rodičia zobrali svoje deti z bežných škôl, ak je tam zapísaných viac rómskych detí (tzv. white flight)? Čo v tomto smere robíte na škole?...

C: Inkluzívne aktivity mimo školy smerom do obce a okolia

13. Organizujete v škole aktivity, ktoré zahŕňajú komunity z okolia - vrátane starších ľudí, ľudí so zdravotným postihnutím, miestne podniky a rôzne etnické skupiny? Ak áno - aké konkrétne. Ak nie - dôvody....
14. Participujú miestne komunity na živote školy bez ohľadu na ich socioekonomickú situáciu, vierovyznanie alebo etnickú príslušnosť? Ktoré a ako konkrétne?.... Aj obyvatelky a obyvatelia MRK - príklady?
15. Pomáhate ako škola nejakým spôsobom s poskytovaním služieb pre miestnych ľudí, alebo to nepatrí k Vaším aktivitám? Myslí sa tu - Kultúrne akcie, pomoc, kontakty, malé služby

D: Odporúčania z praxe

16. Ako by sa dala na školách zvýšiť interaktivita, inklúzia rôznych skupín detí? Čo sa osvedčilo konkrétne na Vašej škole?...
17. Poznáte nejaké metódy inkluzívneho vzdelávania (či už z teórie alebo praxe)? Odkiaľ a aké - *popíšte ... odporučte iným....*

Prípadne či sa pre učiteľov organizujú kurzy zamerané na túto oblasť, v rámci ktorých by zbierali povinné kredity?

18. Existujú kurzy zamerané na túto oblasť, v rámci ktorých by učitelia zbierali povinné kredity?
19. Nakoľko si v škole uvedomujete, že práca so spoločnými hodnotami môže na jednej strane veľmi pomáhať inklúzii, a na strane druhej môže znamenať aj manévrovanie medzi rôznymi záujmami (napríklad keď participácia jedného dieťaťa obmedzuje druhé dieťa)? Ako ste na druhú možnosť pripravení a ako to riešite? *Popíšte podrobnejšie*

Je vôbec inkluzívne vzdelávanie cesta ako riešiť problematiku MRK, či to neťahá priemer triedy nadol, či to nespôsobuje to, že majorita berie svoje deti preč do iných škôl, či to nespôsobuje vyššiu „kriminalitu“ na škole a pod. Možno otázku, či podľa respondenta je vôbec inkluzívne vzdelávanie cesta, akou vymaniť rómske deti z prostredia, v ktorom sú.

20. A ako máte zadefinované spoločné hodnoty? Popísať....
21. Snažíte sa v škole identifikovať oblasti diskriminácie, ktorým je potrebné sa s deťmi venovať? Skúste uviesť príklady a možnosti postupu....
22. V prípade, že vytvárate vzdelávacie skupiny detí podľa ich výsledkov v škole, máte stratégiu, ako predchádzať negatívnym dôsledkom, ktoré z toho môžu vyplývať, a na druhej strane podporovať diverzitu? Popíšte podrobnejšie.....

23. Pomáhajú aktivity profesijného rozvoja zamestnancom Vašej školy pracovať s rozmanitými skupinami detí? Ktoré a ako?...

Komentár na záver...

Príloha C: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre rodičov z MRK

A: Informácie o škole

1. Ako by ste odhadli počet rómskych detí na škole, ktorú navštevuje Vaše dieťa?
2. Je na škole dostatok zamestnancov Rómov? Na akých pozíciách pracujú rómski zamestnanci?
3. Pomohlo by alebo nepomohlo spolužitiu MRK a majority, ak by škola mala viac pracovníčok a pracovníkov rómskej národnosti v školskom kolektíve? Rozvedzte...

B: Princípy a politiky uplatňované na škole

4. Chápete termínu inklúzia, resp. inkluzívne vzdelávanie? Ak áno viete ho stručne vysvetliť? (ak nie vysvetlíme to, prípadne budeme používať termín spolužitie, to aj pri rodičoch z MRK)
5. Uplatňuje sa inklúzia na škole, ktorú navštevuje Vaše dieťa? Ak áno, ako sa uplatňuje?
6. Sú podľa Vás testy a úlohy v školách rovnocenné pre deti z MRK aj majority? Vnímate u určitej skupiny výhody, resp. nevýhody? Ak áno, tak aké?
7. Pomôžu inklúzii povinné predškolské ročníky alebo nie – váš názor...
8. Vnímate ako väčší problém detí v škole to, že sú chudobní alebo to, že sú Rómovia?
9. Rešpektujú sa rodičia navzájom bez ohľadu na svoju etnicitu alebo sociálne podmienky alebo máte opačnú skúsenosť? Popíšte, ako sa to prejavuje v bežnom živote – dobré a zlé praxe...
10. Pomáhajú asistenti učiteľov a členovia inkluzívneho tímu pri prekonávaní kultúrnych, jazykových alebo sociálnych bariér alebo nie? Prečo áno a prečo nie...
11. Ako zabrániť tomu, aby nerómski rodičia zobrali svoje deti z bežných škôl, ak je tam zapísaných viac rómskych detí (tzv. white flight)? Čo by mala škola urobiť aby tento fenomén zastavila?

C: Inkluzívne aktivity mimo školy smerom do obce a okolia

12. Zúčastňujete sa aktivít, ktoré realizuje škola? Ak áno – akých konkrétne? Ak nie – dôvody....
13. Participujú miestne komunity na živote školy bez ohľadu na ich socioekonomickú situáciu, vierovyznanie alebo etnickú príslušnosť? Ktoré a ako konkrétne?.... Aj obyvatelky a obyvatelia MRK – príklady?

14. Pomáha škola s realizovaním služieb pre miestne komunity? Kultúrne akcie, pomoc, kontakty, malé služby

D: Odporúčania z praxe

15. Ako by sa na škole dala zlepšiť inklúzia?
16. Vnímate negatíva inkluzívneho prístupu?
17. Nastáva podľa Vás situácia, že pomoc jednej skupine detí, môže byť na úkor inej skupiny detí? Popíšte podrobnejšie
18. Dokážete popísať spoločné ciele pre rómske aj nerómske deti?
19. Stretli ste sa na škole s diskrimináciou?
20. Sú podľa Vás zamestnanci dostatočne zaškolení na prácu s MRK a na inkluzívne prístupy?

Komentár na záver...

Príloha D: Dotazník ku polo-štruktúrovanému rozhovoru pre rodičov z majority

A: Informácie o škole

1. Ako by ste odhadli počet detí z MRK na škole, ktorú navštevuje Vaše dieťa?
2. Zodpovedá podľa Vás zloženie kolektívu pedagogických a nepedagogických zamestnancov, t. j. kopíruje alebo nekopíruje etnické zloženie detí... Na akých pozíciách pracujú rómski zamestnanci?
3. Pomohlo by alebo nepomohlo spolužitiu MRK a majority, ak by škola mala viac pracovníčok a pracovníkov rómskej národnosti v školskom kolektíve? Rozveďte...

B: Princípy a politiky uplatňované na škole

4. Chápete termínu inklúzia, resp. inkluzívne vzdelávanie? Ak áno, viete ho stručne vysvetliť? (ak nie, vysvetlíme to, prípadne budeme používať termín spolužitie, to aj pri rodičoch z MRK)
5. Uplatňuje sa inklúzia na škole, ktorú navštevuje Vaše dieťa? Ak áno, ako sa uplatňuje?
6. Sú podľa Vás testy a úlohy v školách rovnocenné pre deti z MRK aj majority? Vnímate u určitej skupiny výhody, resp. nevýhody? Ak áno, tak aké?
7. Pomôžu inklúzii povinné predškolské ročníky alebo nie – váš názor...
8. Registrujete rozdiel medzi inklúziou z hľadiska etnicity, resp. sociálneho postavenia? T. j. primárne sa má inklúzia zamerať na chudobu alebo etnicitu?
9. Rešpektujú sa rodičia navzájom bez ohľadu na svoju etnicitu alebo sociálne podmienky (výška príjmu, spôsob bývania) alebo máte opačnú skúsenosť? Popíšte, ako sa to prejavuje v bežnom živote – dobré a zlé praxe...
10. Stretávate sa s rodičmi z minority, napr. na rodičovskom združení?
11. Pomáhajú asistenti učiteľov a členovia inkluzívneho tímu pri prekonávaní kultúrnych, jazykových alebo sociálnych bariér alebo nie? Prečo áno a prečo nie...
12. Ako zabrániť tomu, aby nerómski rodičia zobrali svoje deti z bežných škôl, ak je tam zapísaných viac rómskych detí (tzv. white flight)? Čo by mala škola urobiť aby tento fenomén zastavila?

C: Inkluzívne aktivity mimo školy smerom do obce a okolia

13. Zúčastňujete sa aktivít, ktoré realizuje škola? Ak áno – akých konkrétne? Ak nie – dôvody....

14. Participujú miestne komunity na živote školy bez ohľadu na ich socioekonomickú situáciu, vierovyznanie alebo etnickú príslušnosť? Ktoré a ako konkrétne?.... Aj obyvatelky a obyvatelia MRK – príklady?
15. Pomáha škola s realizovaním služieb pre miestne komunity? Kultúrne akcie, pomoc, kontakty, malé služby

D: Odporúčania z praxe

16. Ako by sa na škole dalo zlepšiť spoločné vzdelávanie rómskych a nerómskych detí?
17. Vnímate negatíva spoločného vzdelávania rómskych a nerómskych detí?
18. Nastáva podľa Vás situácia, že pomoc jednej skupine detí, môže byť na úkor inej skupiny detí? Popíšte podrobnejšie
19. Dokážete popísať spoločné ciele vzdelávania pre rómske aj nerómske deti?
20. Stretli ste sa na škole s diskrimináciou?
21. Sú podľa Vás zamestnanci dostatočne zaškolení na prácu s MRK a na inkluzívne prístupy:

Komentár na záver...