

O krok

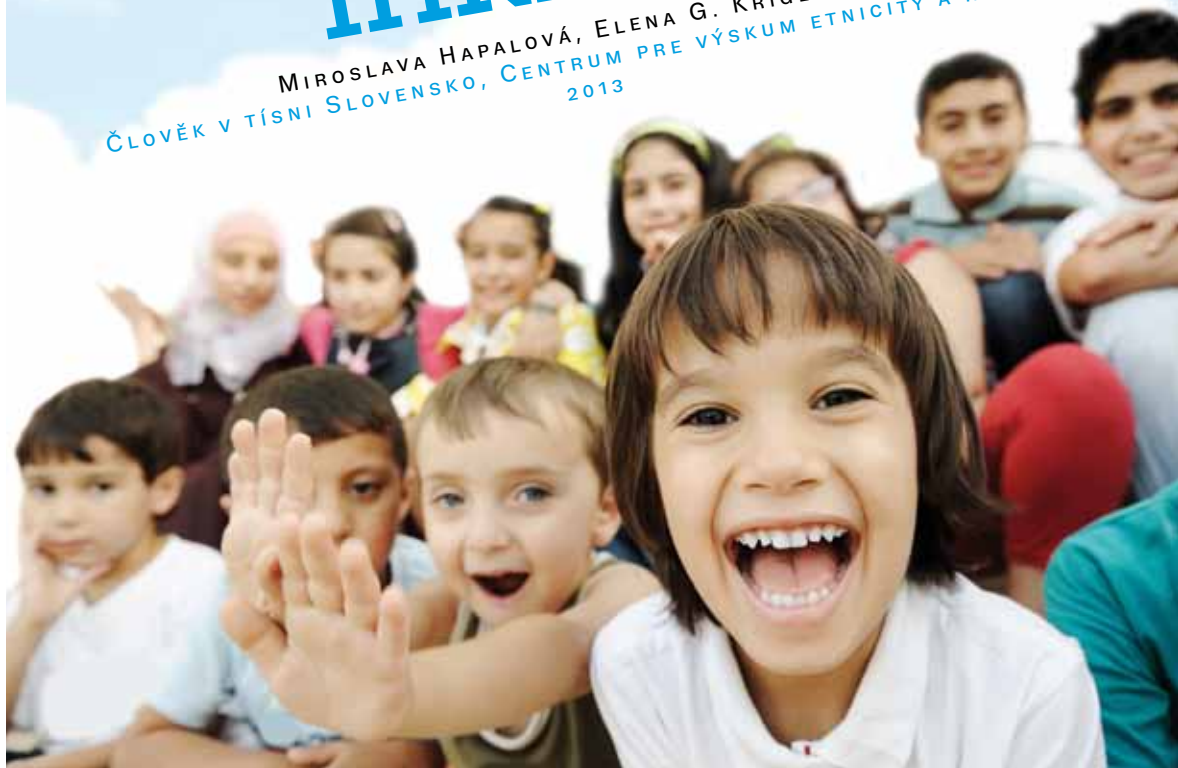
bližšie

K

inklúzii

MIROSLAVA HAPALOVÁ, ELENA G. KRIGLEROVÁ

ČLOVĚK V TÍSNI SLOVENSKO, CENTRUM PRE VÝSKUM ETNICITY A KULTÚRY
2013



O krok

bližšie

k

inklúzii

MIROSLAVA HAPALOVÁ, ELENA G. KRIGLEROVÁ

ČLOVĚK V TÍSNI SLOVENSKO,
CENTRUM PRE VÝSKUM ETNICITY A KULTÚRY

2013

Obsah

/	Úvod	5
1/	Inkluzívne vzdelávanie	7
	→ <i>Zdeněk Svoboda</i>	
2/	Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelanie pre každé dieťa	21
	→ <i>Ivanco Štefan, → Stránska Tímea</i>	
3/	Pripravenosť slovenského vzdelávacieho systému na realizáciu inklúzie ...	31
	→ <i>Zuzana Zimenová</i>	
3.1/	Rozhovor s Máriou Tekelovou	40
3.2/	Rozhovor so Štefanom Porubským	49
4/	Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia?	59
	→ <i>Magdaléna Špotáková</i>	
4.1/	Rozhovor s Margarétou Hapčovou	72
5/	Inkluzívna škola – ako na to? Možnosti transformácie škôl smerom k inklúzii	83
	→ <i>Schmidtová Margita</i>	
5.1/	Rozhovor s Csillou Droppovou	99
5.2/	Rozhovor s Viktorom Križom	109
5.3/	Rozhovor s Katarínou Dobrovodskou	119
6/	Čo môžu urobiť učitelia, keď systém nepomáha? Inkluzívne metódy v pedagogickej praxi	127
	→ <i>Zuzana Révészová</i>	
6.1/	Rozhovor s Erikou Bartošovou	144
6.2/	Rozhovor s Janou Ľuptákovou	150
6.3/	Rozhovor s Martinou Čverhovou	156
7/	Oplatí sa vzdelávať inkluzívne? Financovanie pro-inkluzívnych opatrení. .	161
	→ <i>Michaela Farenzenová</i>	
7.1/	Rozhovor s Metodom Kaľavským	179

8/ Zvládnu to školy samé?	185
8.1/ Inštitucionálna podpora inkluzívneho vzdelávania na školách	185
→ <i>Ivan Pavlov</i>	
8.2/ Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komunít ..	192
→ <i>Alica Petrasová</i>	
 9/ Na pol ceste k inklúzii – Prípadové štúdie troch škôl, Centrum pre výskum etnicity a kultúry.	203
9.1/ Základná škola J. G. Tajovského v Senci	204
→ <i>Elena G. Kriglerová, → Alena Chudžíková</i>	
9.2/ Základná škola v Čičave	223
→ <i>Zuzana Balážová</i>	
9.3/ Základná škola Nálepko	237
→ <i>Zuzana Pálošová, → Dáša Velichová</i>	
 10/ Program podpory vzdelávania detí zo sociálne vylúčených lokalít, Človek v tísi-pobočka Slovensko.	257
→ <i>Iva Grejtáková, → Miroslava Hapalová, → Zuzana Réveszová</i>	
10.1/ Podpora inkluzívneho prístupu základných škôl	262
10.2/ Podporné vzdelávacie programy komunitných centier	285
10.3/ Rozhovor s Petrom Strážikom	310
 / Záver	317
→ <i>Miroslava Hapalová, → Elena G. Kriglerová</i>	
 / Literatúra	337

O KROK BLIŽŠIE K INKLÚZIÍ

© Človek v tísní-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013

EDITORKY: Miroslava Hapalová, Elena G. Kriglerová

AUTORSKÝ KOLEKTÍV (V ABECEDNOM PORADÍ): Zuzana Balážová, Michaela Faranzenová, Iva Grejtáková, Miroslava Hapalová, Alena Chudžíková, Štefan Ivanco, Elena G. Kriglerová, Zuzana Pálošová, Ivan Pavlov, Alica Petrasová, Zuzana Réveszová, Margita Schmidtová, Tímea Stránská, Zdeňek Svoboda, Magdaléna Špotáková, Dáša Velichová, Zuzana Zimenová

RESPONDENTI ROZHOVOROV (V ABECEDNOM PORADÍ): Erika Bartošová, Mária Čverhová, Katarína Dobrovodská, Csilla Droppová, Margaréta Hapčová, Metod Kaľavský, Viktor Križo, Jana Luptáková, Štefan Porubský, Peter Strážik, Mária Tekelová

ROZHOVORY REALIZOVALI: Miroslava Hapalová, Elena G. Kriglerová, Tímea Stránská

SPOLUPRACOVALA: Tatiana Harciníková

JAZYKOVÁ KOREKTÚRA: Katarína Mrázková a Miloslava Kodoňová

GRAFICKÁ ÚPRAVA: Svetozár Šomšák

ISBN: 978-80-971343-0-3

www.peopleinneed.sk; www.cvek.sk



Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR v rámci dotačného programu podpredsedu vlády SR pre ľudské práva a národnostné menšiny Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd. Za obsah tohto dokumentu sú výlučne zodpovedné organizácie Človek v tísní-pobočka Slovensko a Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Milí priatelia,

inkluzívne vzdelávanie je téma, ktorá v posledných rokoch začína rezonovať aj na Slovensku, a to ako v pedagogickej teórii, tak aj v praxi. Nutnosť postupného posunu od konceptu integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami k inklúzií všetkých detí do hlavného vzdelávacieho prúdu vyplýva nielen z medzinárodných trendov a záväzkov Slovenska, ale aj z praktických **požiadaviek na zvyšovanie kvality vzdelávania pre všetky deti**. Hoci sa diskusia o inkluzívnom vzdelávaní nezriedka zužuje iba na problematiku detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (detí so zdravotným znevýhodnením či detí zo sociálne znevýhodneného prostredia), inkluzívne vzdelávanie sa týka pripravenosti a schopnosti škôl adekvátne reagovať na potreby všetkých detí. Je teda legitímnou súčasťou akýchkoľvek diskusií o reforme vzdelávania a nových podobách vzdelávacieho systému, ktoré v súčasnosti na Slovensku prebiehajú.

Publikácia, ktorú držíte v rukách, je ďalším príspevkom k diskusii o možnostiach zavádzania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. Jej cieľom však nie je poskytnúť definitívne odpovede na to, ako by mal tento proces vyzeráť a čo všetko by mal zahŕňať. Snaží sa skôr klásť otázky týkajúce sa pripravenosti slovenského školského systému na realizáciu inklúzie. Korešponduje základná filozofia nášho školstva s princípmi inklúzie alebo je potrebná zásadná zmena paradigmy? Aké sú najväčšie bariéry transformácie súčasného vzdelávacieho systému na pro-inkluzívny? Aké predpoklady by mali byť splnené pre efektívne zavádzanie inkluzívneho vzdelávania? Aké sú možné prínosy a riziká tohto procesu? Aké inštitúcie sú pri zavádzaní inklúzie kľúčové?

O zodpovedanie týchto a ďalších otázok sme sa snažili na rôznych úrovniach: od úrovne štátnej politiky a legislatívy; cez nastavenie financovania vzdelávania; fungovanie podporných inštitúcií; procesu diagnostiky a následnej kategorizácie detí; až po úroveň škôl, ich pedagogických stratégií a použitých metód v triedach. Za účelom konfrontácie teórie s praxou sme oslovili jedenásť odborníkov z rôznych inštitúcií. V rozhovoroch s nimi prezentujeme nielen ich názory na potrebu a možnosti rozvoja inkluzívneho vzdelávania na Slovensku, ale aj konkrétne skúsenosti z praxe.

Posledné dve kapitoly publikácie sú venované praktickým príkladom snáh o zavádzanie prvkov inklúzie do vzdelávacieho procesu na konkrétnych školách a v konkrétnych lokalitách. Centrum pre výskum etnicity a kultúry prináša tri prípadové štúdie škôl, kde sa v rámci projektu Škola ako komunita snažilo napomôcť zlepšiť atmosféru

v školách a zaviesť prvky inkluzívneho vzdelávania. Autorky v nich identifikujú potreby, ktoré mali školy z pohľadu inkluzívnosti vzdelávania na začiatku projektu a popisujú aj jednotlivé kroky, ktorými sa snažili tieto potreby naplniť. Prípadové štúdie obsahujú aj odporúčania alebo stratégie, ktoré by školy mali prijať, aby sa postupnými krokmi k inkluzívnosti približovali. Človek v tísní-pobočka Slovensko v poslednej kapitole predstavuje Program podpory vzdelávania detí z vylúčených rómskych lokalít, v rámci ktorého sa na lokálnej úrovni snaží eliminovať bariéry v prístupe ku vzdelávaniu ako na strane detí a ich rodín, tak aj na strane základných škôl a zvyšovať tak šance detí na úspech v systéme formálneho vzdelávania. Od roku 2009 organizácia spolupracuje s tromi partnerskými školami, ktorým poskytuje asistenciu a metodickú podporu pri zavádzaní prvkov inklúzie do výchovno-vzdelávacieho procesu a následnom prepracovaní Školských vzdelávacích programov (ŠkVP). Kapitola obsahuje popis oblastí spolupráce so základnými školami, metodiku tvorby pro-inkluzívneho ŠkVP, ako aj ďalších podporných programov (predškolské kluby, program doučovania, služba kariérneho poradenstva a štipendijný program), ktoré organizácia realizuje.

Hoci na inkluzívne vzdelávanie publikácia nazerá cez optiku akceptácie rôznorodých odlišností vo vzdelávacích potrebách a predpokladoch detí, vzhľadom na zameranie organizácií, ktoré publikáciu vydávajú, sa v jej štruktúre, ako aj v praktických príkladoch odráža viac skúseností s problematikou vzdelávania detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít a detí cudzincov. Napriek tomu však veríme, že bude inšpiráciou pre pedagógov, psychológov, pracovníkov mimovládnych organizácií, ale aj pracovníkov štátnej správy a iných odborníkov, zaoberajúcich sa vzdelávaním ďalších skupín (ideálne všetkých) detí.

Prajeme vám príjemné a podnetné čítanie.

Miroslava Hapalová, Elena G. Kriglerová
editorky

1/ Inkluzívne vzdelávanie

→ ZDENĚK SVOBODA

V kontexte historického vývoja, najmä v súvislosti s mierou socioekonomickej vyspelosti spoločnosti, prevládajúcim náboženským konceptom, celospoločenskými potrebami, mierou vedeckého poznania a ďalšími dôležitými vplyvmi, sa objavovalo niekoľko základných prístupov v oblasti vzdelávania jedincov s postihnutím.¹ Lechta² prezentuje Scholzove vymedzenie piatich základných možných prístupov k edukácii detí so znevýhodnením, resp. so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Podľa uvedeného autora medzi základné prístupy patrí:

Exklúzia

Deti s postihnutím, nesplňajúce (ale prípadne aj splňajúce) kritériá, ktoré viac či menej svojvoľne vymedzí nejaká vyššia inštitúcia, sa kompletne vylúčia z edukačného procesu. Poznamenajme, že takou skupinou žiakov boli pred rokom 1989 napríklad deti zvané ako „oslobodené od vzdelávania“.

Segregácia (prípadne tiež separácia)

Deti, ktoré sa majú zaškoliť, sa rozdeľujú podľa dopredu vymedzených kritérií na určité podskupiny. Pri takomto selektívnom prístupe sa vychádza z názoru, podľa ktorého možno žiakom poskytnúť optimálne podmienky edukácie iba v skupinách čo najviac homogenizovaných.³ Celý edukačný systém tu pozostáva z dvoch základných subsystémov: sústavy tzv. bežných škôl a sústavy špeciálnych škôl, ktorá sa potom ešte ďalej rozčleňuje.

Integrácia

Naďalej existujú vedľa seba rozdielne podskupiny, ale deti s postihnutím môžu – s istou podporou – navštevovať bežné školy. Principiálne ide vlastne o duálny systém, v ktorom paralelne funguje integratívna aj segregovaná edukácia. V prípade, že je integrácia neúspešná, môže sa dieťa vrátiť do špeciálneho zariadenia. Sander⁴ popisuje akýsi medzistupeň medzi integráciou a inklúziou, ktorý nazýva „kooperáciou“. Ide o kooperáciu medzi bežnými a špeciálnymi školami (najmä po druhej svetovej voj-

1 Ak vynecháme takzvaný likvidačný prístup, objavujúci sa napríklad v období prvotnopospolnej spoločnosti, v niektorých rodových alebo kmeňových formáciách, či v antickej Sparte, ale tiež napríklad v 20. storočí v období 2. svetovej vojny, v intenciách ktorého sa o vzdelávaní vôbec neuvažovalo.

2 Lechta a kol. (ed.) (2010).

3 Poznamenajme, že v prípade pretrvávajúcej segregácie rómskych žiakov v niektorých prípadoch nie je motivovaná snahou o nájdenie optimálnych podmienok pre ich vzdelávanie, ale len prostým cieľom oddeliť ich od žiakov reprezentujúcich majoritu.

4 Sander (2008) cit. v Lechta a kol. (ed.) (2010).

ne) na báze partnerských tried, spoločných osláv Vianoc, vzájomnej výmeny žiakov na isté vyučovacie predmety, prípadne spoločného popoludňajšieho programu atď.

Inklúzia

Základná idea integrácie sa postupne rozvíja do novej, odlišnej, vyššej kvality, pretože pri tomto edukačnom prístupe sa už heterogenita principiálne chápe ako normalita. Zvyšky starého školského systému a jeho segregujúcej inštalácie postupne zanikajú. Treba si uvedomiť, že akceptovanie heterogenity v inkluzívnom vzdelávaní obsahuje okrem humánneho aspektu i faktor uľahčujúci prácu učiteľa bežnej školy. Napríklad Sander tvrdí, že takto odpadá potreba dosiahnuť so všetkými žiakmi rovnaký cieľ, ktorá sťažovala prácu učiteľom.⁵

1. Rôznorodosť je normálna

Ide o dovŕšenie procesu inklúzie – tá sa, podľa Scholza, stáva samozrejmosťou.⁶ Jednou zo základných charakteristík inklúzie je heterogénnosť žiakov v triedach.

Z vyššie prezentovaného členenia je zrejмый pomerne zreteľný rozdiel vo vymedzení pojmov integrácia a inklúzia. Toto zreteľné oddelenie napriek tomu nie je v odbornej literatúre vždy pravidlom. V uplynulom desaťročí zaznamenávame, predovšetkým v špeciálno-pedagogickej literatúre, pomerne výraznú terminologickú nejednotnosť pri vymedzovaní pojmu inklúzia. Lechta⁷ k tomuto problému poznamenáva, že v súčasnosti u nás i v zahraničí možno evidovať trojdimenzionálne ponímanie inkluzívneho vzdelávania (cituje trojdimenzionálny model prezentovaný Horňákovou⁸, podľa ktorej je v tomto duchu inklúziu možno:

1. stotožňovať s integráciou, alebo sa môže chápať ako
2. akási vylepšená „optimalizovaná“ integrácia, alebo ako
3. nová kvalita prístupu k postihnutým deťom, odlišná od integrácie – ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí.

Poznamenajme, že pojem „špeciálne“ by bolo vhodné uviesť skôr v úvodzovkách, keďže v koncepte inkluzívneho vzdelávania, keď sa prirodzená diverzita žiakov vo vyučovacom procese principiálne chápe ako normalita, možno chápať „špeciálne“ potreby skôr ako individuálne potreby určitého žiaka.

Podľa Lechtu⁹ sa v rámci inkluzívneho edukačného konceptu *žiaci už nedelia na dve skupiny (tých, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby, a tých, ktorí ich nemajú), ale ide tu o jedinú heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby.*

⁵ Sander (2008) cit. v Lechta a kol. (ed.) (2010).

⁶ Scholz (2007) cit. v Lechta a kol. (ed.) (2010).

⁷ Lechta a kol. (ed.) (2010).

⁸ Horňáková (2006) cit. v Lechta a kol. (ed.) (2010).

⁹ Lechta a kol. (ed.) (2010), s. 29.

Veľmi zjednodušene by sa dalo povedať, že integrácia vyžaduje väčšie prispôbovanie dieťaťa škole, zatiaľ čo inklúzia sa viac snaží prispôbiť vzdelávacie prostredie deťom.

Je teda zrejmé, že moderné ponímanie inkluzívneho vzdelávania vyžaduje pochopenie dôležitých zmien v celkovej paradigme vzdelávania detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a to od patobiologického ponímania (orientácia na defekt) ku konceptu sociálneho znevýhodnenia (orientácia na dôsledky postihnutia v rovine sociálnej integrácie) a od „integrácie pre postihnutých“ ku „škole pre všetkých“. Výrazne je akcentovaný prvok sociálnej integrácie a je zrejmé, že všetci žiaci v triede nemusia dosahovať rovnaké ciele.

Podľa zrejme najznámejšej definície, s ktorou pracuje napríklad UNESCO, je inkluzívne vzdelávanie definované ako *usporiadanie bežnej školy spôsobom, ktorý môže ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým deťom bez ohľadu na ich individuálne rozdiely, pričom nezáleží na druhu špeciálnych potrieb ani na úrovni výkonov žiakov*. Podobne Wadeová¹⁰ vymedzuje zameranie inkluzívnej pedagogiky nasledovne: *všetci žiaci bez ohľadu na jazykové, kultúrne, etnické rozdiely alebo rozdiely v ekonomickom statuse, pohlaví a schopnostiach, môžu sa vzdelávať so svojimi vrstovníkmi v bežných triedach, v školách čo najbližšie k svojmu bydlisku*.

Podľa Lebeera¹¹ sa inkluzívne vzdelávanie stále viac presadzuje ako vhodnejšia alternatíva tradičného (segregovaného) špeciálneho školstva. V argumentácii pre presadzovanie inkluzívneho vzdelávania napríklad uvádza, že obmedzenie nárokov býva pre niektoré deti v špeciálnych školách príliš veľké, následne tak bojujú s príliš nízkymi očakávaniami a strácajú motiváciu. Výuka predmetov v špeciálnych školách je obvykle na oveľa nižšej úrovni než v bežných školách. Programom pre deti s vývojovými problémami často chýbajú dostatočné výzvy k abstraktnému mysleniu, ktoré je predpokladom na porozumení dejepisu, zemepisu, jazykom i počítaniu. Preto sa tieto predmety oficiálne vyradujú z osnov pre špeciálne školy, zatiaľ čo programy, zamerané na rozvoj samostatnosti a praktických činností, sa nadmerne podporujú v domnienke, že sú cennejšie a užitočnejšie. Špeciálne školstvo má podľa Lebeera bez pochyb tiež veľa výhod, napriek tomu sa však v posledných rokoch stále častejšie hovorí o jeho nedostatkoch.

Lebeer¹² ďalej uvádza, že žiaci v bežných školách sú pri oddelenom vyučovaní detí so špeciálnymi potrebami ochudobňovaní o skúsenosť s jedincami, ktorí sú iní než oni, neučia sa pamätať na potreby detí s najrôznejšími ťažkosťami a navyše voči nim mávajú predsudky. Učia sa myslieť v termínoch „my“ a „oni“, akoby žili v oddelených

¹⁰ Wadeová (2000), cit. v Lechta a kol. (ed.) (2010), s. 29.

¹¹ Lebeer (ed.) a kol. (2006).

¹² Ibid.

svetoch. Situácia, keď k integrácii siete dochádza, avšak s časovým oneskorením, býva pre všetkých náročnejšia a jedinec so špeciálnymi potrebami horšie vstupuje do roly, v ktorej má byť prijatý ako rovnoprávny občan. Oddelené vzdelávanie je nákladné, pretože dieťa potrebuje stálu osobnú i odbornú podporu. Z ekonomického ani sociálneho hľadiska preto spoločnosť príliš neobohacuje. Aktuálne sa začína presadzovať názor, že ľudia so špeciálnymi potrebami sú schopní ťažiť zo vzdelávacieho procesu oveľa viac, než sa pôvodne predpokladalo. Naopak, napríklad podľa Buckleyovej a Birdovej¹³ neexistuje žiadny vedecký dôkaz, že by výuka žiakov v cielene zostavovaných homogénnych skupinách či v oddelených školách bola pre ne zásadne výhodnejšia.

2. Predpoklady vzdelávacieho systému na realizáciu inkluzívneho vzdelávania

Napriek tomu že inkluzívne vzdelávanie sa principiálne týka všetkých žiakov, úvahy, týkajúce sa miery pripravenosti vzdelávacieho systému na realizáciu inkluzívneho vzdelávania, sa spravidla orientujú na mieru jeho schopnosti naplňovať individuálne potreby žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v prostredí škôl takzvaného hlavného vzdelávacieho prúdu. Z tejto oblasti tiež zväčša pochádzajú dostupné analytické dáta.

Za jednu zo známok efektívnosti, a zároveň zodpovedajúcej miery pripravenosti vzdelávacieho systému na realizáciu inkluzívneho vzdelávania, možno považovať fakt, že dokáže zabezpečiť zodpovedajúcu mieru „dobrého štandardu“ v čo najvyššom počte škôl (v ideálnom prípade vo všetkých školách). Situácia v oblasti prístupu škôl k žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v typicky integratívne nastavených vzdelávacích systémoch, akými sú slovenský, ale veľmi podobne i český, je však spravidla výrazne ambivalentná. V dôsledku chýbajúcich prostriedkov na dostatočnú a plošnú systémovú podporu škôl hlavného prúdu v oblasti vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vzniká situácia, keď je možné v rámci vzdelávacieho systému identifikovať tak školy, ktoré sa už v súčasnej situácii a za neľahkých podmienok profilujú ako prointegračne orientované, ako aj školy, ktoré podmienky pre integráciu detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami cielene nevytvárajú a ich celkový profil je fakticky pro-segregačný. Paradoxne uvedený stav vytvára ešte vyšší tlak na prvú skupinu škôl. Segment detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorých rodičia dávajú prednosť dochádzke na bežné školy pred školami špeciálnymi, totiž prirodzene smeruje práve do škôl „otvorených“. Na ne tak ešte výraznejšie dopadá ťarcha zvýšenej záťaže, nedostatočne kompenzovanej systémovou podporou, a často aj pomyselný Damoklov meč rodičovských obáv z toho, že vyššia koncentrácia detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami na škole povedie k zníženiu miery pozornosti, smerujúcej k „bežným“ deťom. V dôsledku podobných obáv môžu niektorí rodičia z tejto skupiny radšej voľiť dochádzku do pro-segregačne orientovaných

13 Bird & Buckley (2001).

škôl a späť sa tak môže potvrdzovať dojem, že správať sa v súčasnom nastavení vzdelávacieho systému pro-inkluzívne je vlastne z mnohých dôvodov nevýhodné. O to väčší rešpekt a úctu si zaslúžia školy, ktoré na pro-integračných pozíciách i v súčasnej situácii zotrvávajú.

Je zrejmé, že pripravenosť škôl na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je priamo úmerná nielen miere a kvalite profesnej prípravy pedagogických pracovníkov, ich skúsenostiam, ale tiež dostupnosti potrebného vybavenia, informácií a následne najmä poradenstva.

Jedným z nevyhnutných predpokladov rozvoja inkluzívneho vzdelávania je nepochybne výrazné kapacitné posilnenie podporných služieb školám, teda najmä kapacít školských poradenských zariadení a tiež realizácia zmien v pregraduálnej príprave i ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov. S istou mierou zjednodušenia si dovoľujeme konštatovať, že každý pro-inkluzívne nastavený vzdelávací systém je taký silný a výkonný, ako silné, výkonné, flexibilné a dostupné sú poradenské a podporné služby školám.

Ak školy dlhodobo hodnotia služby školských poradenských zariadení ako ťažko dostupné a často nie dosť efektívne a ich kapacity ako poddimenzované, nedá sa diviť ani nižšej ochote škôl vyučovať žiakov, ktorí uvedené služby a podporu vyžadujú. Je zrejmé, že personálne kapacity poradenských a podporných služieb v pro-inkluzívne orientovaných zahraničných vzdelávacích systémoch sú oveľa vyššie. Logicky s tým aj ich flexibilita a dostupnosť. Významnejšie je aj zastúpenie podporných služieb, fungujúcich priamo na školách (ako príklad sa dá uviesť aj pozícia sociálnych pedagógov s možnosťou flexibilne reagovať na prípadný výskyt sociálne rizikových javov či vzorcov správania).

Naopak, ak sa uvedená podpora nerealizuje, jednoznačne sa to odzrkadľuje v súčasnom stave, keď je individuálna integrácia žiakov so zdravotným postihnutím v školách hlavného výchovno-vzdelávacieho prúdu stále skôr záležitosťou jednotlivcov a uprednostňuje sa ich vzdelávanie v segmente špeciálnych škôl. Daný stav vedie v prakticky všetkých podobne nastavených systémoch i k tomu, že dochádza k výraznej segregácii žiakov, ktorých dlhodobý a výrazný neúspech, vedúci k predčasnému ukončovaniu vzdelávania a neskoršiemu neúspechu na trhu práce, súvisí jednoznačne s ich nízkym socioekonomickým statusom, sociokultúrnou odlišnosťou a rodinným prostredím, ktoré nevytvára dobré predpoklady na dosahovanie úspechu vo vzdelávaní.

S prihliadnutím na situáciu a vývoj v rôznych vzdelávacích systémoch si dovoľujeme dokonca vysloviť isté zovšeobecnenie. Vzdelávacie systémy, v ktorých nepanujú dobré podmienky na vzdelávanie detí so zdravotným postihnutím, či znevýhodnením na školách hlavného prúdu, sú spravidla zároveň ešte výraznejšie pro-selektívne

nastavené smerom k deťom s hendikepmi sociálnej povahy. To v plnej miere platí pre Slovensko aj Českú republiku, ktorých vzdelávacie systémy patria k tým, kde sa prejavuje silná závislosť výsledkov žiakov od socioekonomického a kultúrneho postavenia ich rodín.¹⁴

Ako zdôrazňujeme ďalej, diskusia nad pozíciou žiakov, pochádzajúcich z rodín s nízkym socioekonomickým statusom a zároveň s odlišným sociokultúrnym zázemím, ktoré by sme mohli označiť ako sociálne znevýhodnené, sa v slovenskom prostredí neoddeliteľne prelína s diskusiou o postavení rómskych žiakov. Práve schopnosť vzdelávacích systémov kompenzovať hendikepy, vzniknuté v dôsledku dlhodobého života a socializácie v prostredí, ktoré nedostatočne pripravuje dieťa na úspešnú školskú dochádzku a neposkytuje dostatočnú podporu dieťaťu počas nej, je významne znížená.¹⁵

Uvedený stav vedie k tomu, že segment sociálne znevýhodnených rómskych žiakov je na školách hlavného prúdu výrazne neatraktívny, pravdepodobne ešte výraznejšie než iné skupiny žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V jednej z najvýznamnejších analýz na tému pripravenosti škôl na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v Českej republike dokonca každá piata z oslovených škôl uviedla, že by odmietla vzdelávať (rómskych) žiakov zo sociálne vylúčeného prostredia, pokiaľ by mala tú možnosť.¹⁶

Prirodzeným dôsledkom nepodpory pro-inkluzívnej orientácie škôl a ich zníženej schopnosti kompenzovať sociálne hendikepy je stále sa opakujúci príbeh zlyhávania rómskych detí v dôsledku špecifickej socializácie v prostredí rómskych osád. Prejavuje sa ako rezignácia na dosahovanie školských úspechov zo strany detí, rodičov i pedagógov, transferom žiakov do segmentu špeciálneho školstva, predčasným ukončením vzdelávania, nezískaním kvalifikácie, neúspechom na trhu práce, závislosťou od systému sociálnych transferov, ďalším prehlbovaním aspektov sociálneho vylúčenia a ich medzigeneračným prenosom. Uvedený stav spôsobuje nielen obrovské ekonomické straty, ale aj neustále znižovanie sociálnej kohézie spoločnosti a rast sociálneho napätia.

Ak uvažujeme o podpore postupnej zmeny podmienok vzdelávacieho systému smerom k rozvoju inkluzívneho vzdelávania a jeho schopnosti zabezpečiť maximálne na-

14 Pozri napr. výsledky medzinárodných porovnávacích štúdií PISA.

15 K situácii v ČR pozri podrobnejšie napr. Matějů & Straková (2005); Matějů & Straková (eds.) (2006).

16 20 % škôl by, ak by malo tú možnosť, vyššie špecifikovaného žiaka odmietlo (a je treba poznamenať, že niektoré z nich to pod rôznymi zámienkami a účelovo tiež v podstate robia). Príkladom môžu byť nasledujúce citácie: „Poviem to na rovinu, zaujíma ma farba a známka zo správania.“ (odpoveď riaditeľa na otázku, na základe akých kritérií sa rozhoduje o prijatí žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami) či „Nechcem si fandiť, ale k nám moc nechodí, máme ich tu tak do desať.“ (odpoveď poradenského pracovníka na otázku, aký je podiel Rómov na škole) – podrobnejšie pozri Analýza individuálneho prístupu pedagógů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (2009).

plnenie vzdelávacieho potenciálu čo najširšieho spektra detí, nie je možné predstaviť si ho bez nutných systémových zmien. Je nevyhnutné uvedomiť si, že jednotlivé školy síce môžu v rámci súčasného stavu vytvárať relatívne dobré podmienky na vzdelávanie žiakov s rôznymi individuálnymi potrebami (a tým myslíme najširšie možné spektrum individuálnych potrieb, nielen tých v zmysle prípadného hendikepu), ale skutočná podpora inkluzívneho vzdelávania je záležitosťou systémovou.

Potrebné systémové zmeny treba smerovať nielen do už spomínanej masívnej podpory rozvoja a skvalitnenia poradenských a podporných služieb (vrátane funkčnej diagnostiky), spojených s ich štandardizáciou, no rovnako aj do oblasti pregraduálnej prípravy a ďalšieho vzdelávania pedagógov, ako aj cieleného rozvoja ich kompetencií realizovať inkluzívne vzdelávanie. To by malo byť spojené s vypracovaním jasnej koncepcie kariérneho rastu pedagógov, so zreteľnou väzbou na ich odmeňovanie. Ďalším nevyhnutným predpokladom presadenia inklúzie vo vzdelávaní je razantná zmena súčasného spôsobu jeho financovania, a to v zmysle postupného prechodu od čisto normatívneho financovania k financovaniu skutočne potrebných a realizovaných podporných a vyrovnávacích opatrení.

Je nepochybné, že úspech inkluzívneho vzdelávania je postavený aj na schopnosti systému poskytnúť jednotlivcovi čo najskoršiu a čo najkomplexnejšiu podporu. Samozrejým predpokladom je tiež rozvoj mechanizmov ranej a skorej starostlivosti a dôsledné uplatňovanie multidisciplinárneho prístupu. Ten je obzvlášť dôležitý tam, kde je nevyhnutné prepájať podporné prvky z oblasti pedagogickej, psychologickej, sociálnej, medicínskej a ďalších.

Realizácia všetkých stratégií podpory inkluzívneho vzdelávania by mala vychádzať z jednoznačnej podpory základného predpokladu, spočívajúceho v tom, že ak nie je z veľmi vážnych dôvodov v najlepšom záujme dieťaťa jeho vzdelávanie v špeciálnej škole, treba ho smerovať na vzdelávanie v škole hlavného prúdu. Doteraz prevažne segregované vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v špeciálnych školách vedie k zreteľnému obmedzeniu interakcií s „bežným“ prostredím. Vedie aj k vytváraniu špeciálnych a od bežnej spoločnosti v podstate oddelených foriem starostlivosti, pracovného uplatnenia i k deformácii bežných sociálnych sietí. Zahraničné skúsenosti ukazujú, že inkluzívne vzdelávanie umožňuje tiež oveľa výraznejšiu celkovú integráciu jednotlivca do bežnej spoločnosti. Ten totiž nie je v počas svojho vzdelávania vyčleňovaný, a nie je teda potrebné následne ho zložito a nákladne „reintegrovať“ do spoločnosti. Nenaplnenie či nedostatočné naplnenie väčšiny vyššie spomenutých predpokladov sa jednoznačne premieta do pretrvávajúcej existencie významných bariér rozvoja inkluzívneho vzdelávania.

3. Bariéry rozvoja inkluzívneho vzdelávania

Vo všeobecnej rovine možno za dominantnú v tejto oblasti považovať skutočnosť, že súčasná podoba inštitucionálneho vzdelávania ponúka pomerne výrazné množstvo

vzájomne previazaných a posilňujúcich sa bariér, ktoré nie sú kompenzované adekvátnou mierou systémovej podpory. Jej absencia vzbudzuje v prostredí škôl dojem, že koncept inkluzívneho vzdelávania je pravdepodobne ďalšie spomedzi opatrení, ktoré treba formálne naplňať, pretože na jeho skutočnú realizáciu sa nevytvoria adekvátne podmienky. Dlhodobo nedostatočné napĺňanie potrieb učiteľov, pracujúcich so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, má za následok stav, keď školy nie sú nijako motivované k vyššej miere uplatňovania pro-inkluzívneho prístupu, pretože ten so sebou nesie výraznejšiu záťaž v podobe nárokov na vybavenie, zvyšovanie kompetencií učiteľov, prípadnú nutnosť angažovania asistenta, administratívu a zároveň nezakladá nárok na zodpovedajúce finančné prostriedky na pokrytie zvýšených nákladov (zvýšenie normatívu na žiaka často reálne pokrýva len zlomok skutočných nákladov). Profilovať sa ako otvorená a pro-inkluzívna škola tak v konečnom dôsledku nie je z rôznych dôvodov výhodné.¹⁷

Je zrejmé, že značná časť bariér rozvoja inkluzívneho vzdelávania priamo súvisí s objemom finančných prostriedkov, prichádzajúcich do vzdelávacieho systému. Slovensko, podobne ako Česká republika, investuje do vzdelávania oveľa menej než je priemer krajín OECD, a to dlhodobo. Z údajov publikovaných v poslednej oficiálnej správe OECD s názvom *Education at a Glance* z roku 2012 vyplýva, že v roku 2009 dosahovali priemerné výdavky krajín OECD na vzdelávanie 6,2 % hrubého domáceho produktu, pričom napríklad v pro-inkluzívnom Dánsku dosahujú takmer 8 percent (sedem percent presahujú tiež napríklad na Islande, v Južnej Kórei, na Novom Zélande, v Izraeli či v Spojených štátoch). Na druhej strane spektra sa nachádzajú krajiny, ktoré investujú každoročne do vzdelávania svojich občanov len menej než 5 % hrubého domáceho produktu. Ide len o sedem spomedzi 37 krajín OECD, kde sú údaje k dispozícii.¹⁸ Podľa tej istej správy OECD je zrejmé, že uvedený stav trvá minimálne od roku 2000, keďže v desaťročnom horizonte neprekročil nárast výdavkov na vzdelávanie ani jeden percentuálny bod hrubého domáceho produktu (a to tak na Slovensku, ako aj v Českej republike).¹⁹

Ešte výraznejšie je poddimenzovanie výdavkov na vzdelávanie zrejmé z porovnania výdavkov na terciárne vzdelávanie (teda o. i. aj na vzdelávanie pedagógov): tu je priemer krajín OECD na hodnote 1,6 % hrubého domáceho produktu. Podľa dostupných údajov iba štyri krajiny OECD vydávajú na terciárne vzdelávanie menej než jedno percento HDP. Menovite Slovensko (0,9 %), Brazília (0,8 %), Indonézia (0,7 %) a Južná Afrika (0,6 %).

17 Pozri vyššie, podrobnejšie napr. v Analýza individuálneho prístupu pedagógov k žákum se speciálními vzdělávacími potřebami (2009).

18 Menovite ide o Českú republiku, Maďarsko, Indiu, Indonéziu, Taliansko, Slovensko a Južnú Afriku (inými slovami, z uvedených krajín iba Indonézia a India investujú do vzdelávania menej než Slovensko, Česká republika investuje len o 0,1 percentuálneho bodu viac).

19 OECD (2012b).

Možno teda konštatovať, že korene väčšiny deklarovaných bariér spočívajú jednoznačne v kombinácii dlhodobého a výrazného podfinancovania vzdelávacieho systému a jeho skôr pro-segregačne orientovanej tradície, súvisiacej s historicky dlhodobo podporovaným rozvojom špeciálneho školstva na úkor cieleného budovania podmienok rozvoja inkluzívneho vzdelávania. Doplňme, že bez zodpovedajúcich investícií do vzdelávania sa jednoducho moderný a efektívny vzdelávací systém môže budovať len veľmi ťažko. Je zrejmé, že pokiaľ sa investície do vzdelávania a budúcej konkurencieschopnosti neposunú z roviny iba deklarovaných do roviny skutočných vládnych priorít na Slovensku i v Česku, výraznejšie posuny vo výkonnosti vzdelávacích systémov nie je možné očakávať. Okrem toho v prípade relatívne malých krajín s obmedzeným nerastným bohatstvom a jednoznačne exportne orientovanou ekonomikou, ako je i Slovensko alebo Česká republika, je dlhodobá a výrazná investícia do vzdelávania a prípravy mladých ľudí, vysoko konkurencieschopných i v medzinárodnom porovnaní, jedinou šancou, ako v budúcnosti udržať ekonomickú stabilitu. Súčasná ekonomická kríza by jednoznačne mala byť poučením a zreteľným argumentom na realizáciu nutných investícií do vzdelávania a na zvyšovanie konkurencieschopnosti, a nie, ako to naopak často býva, lacným argumentom na ich nerealizáciu.

V rôznych výskumných aktivitách, zameraných na identifikáciu ďalších bariér rozvoja výraznejšej individualizácie prístupu k žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a teda smerom k možnému rozvoju inkluzívneho vzdelávania, sa spravidla identifikujú najmä nasledujúce:²⁰

- **vysoký počet žiakov v triedach**, ktorý nie je spravidla kompenzovaný prítomnosťou ďalšieho pedagogického pracovníka;
- **nedostatok špeciálnych pedagógov** (tento argument zaznieva na školách hlavného vzdelávacieho prúdu ako jeden z najčastejších a je zreteľným protiargumentom k obavám zo straty pracovných miest, spojeným s prípadnou podporou inklúzie, vyjadrovaným v segmente špeciálnych škôl – pozri ďalej);
- **obmedzené kompetencie učiteľov na výuku detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami**, súvisiace s vysoko poddimenzovanou dotáciou rozvoja kompetencií na výuku detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, najmä u študijných odborov, zameraných na učiteľstvo prírodovedných či spoločensko-vedných odborov;
- **nedostatok asistentov pedagóga**, spojený s problematickým financovaním tejto pozície na školách;
- **nedostatočné materiálne vybavenie, technické a priestorové bariéry**;
- **nízka miera poradenstva a podpory škôl**, najmä zo strany školských poradenských zariadení, ich ťažká dostupnosť;

²⁰ Svoboda, Smolík & Laurenčíková (2009).

- **neochota pedagógov či predsudky vo vzťahu k deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami²¹,**
- **pro-segregačný tlak rodičovskej verejnosti (pozri ďalej).**

Jednu z dôležitých bariér rozvoja inkluzívneho vzdelávania predstavuje tak na Slovensku, ako aj v Českej republike významne zakorenená viera vo vyššiu efektivitu vzdelávania detí v relatívne homogénnych edukačných skupinách. Vzdelávacie systémy oboch krajín sú pomerne výrazne selektívne. Úspešnejší žiaci veľmi často zo základných škôl odchádzajú do viacročných gymnázií, dlhodobo neúspešní žiaci na základe diagnostiky a súhlasu rodičov často smerujú do špeciálnych škôl, základné školy sa často profilujú podľa predpokladaného nadania detí a na školách s vysokým počtom žiakov nezriedka dochádza k akejsi neformálnej vnútornej diferenciacii v zložení jednotlivých tried v rámci jedného ročníka. Paradoxne, výkonnosť žiakov slovenských aj českých škôl má v rámci uznávaných medzinárodných porovnávacích štúdií (PISA a pod.) v poslednej dekáde klesajúcu tendenciu.

K uvedenej skutočnosti možno pripojiť Lebeerovu²² poznámku o tom, že základná myšlienka (pozn. na uplatnenie pomerne výraznej selekcie vo vzdelávaní) znela a v mnohých prípadoch stále znie, že je vhodnejšie učiť deti v homogénnych skupinách, pretože všetci žiaci sú na rovnakej úrovni a naučia sa tak viac než v bežných triedach, v ktorých by nestačili tempu výuky. Tento predpoklad však potvrdzuje len veľmi málo dôkazov. V reálnom živote máme predsa plno príležitostí učiť sa vo veľmi heterogénnych skupinách, keď iniciatívnejší jedinec učí jedinca menej vzdelaného alebo skúsenejšieho. Aktivita žiakov a ich pokroky vždy závisia od spôsobu vyučovania. Veľký vplyv, pochopiteľne, má aj spôsob organizácie a aplikácie inkluzívnych programov.

4. Čo možno na poli presadzovania podpory inkluzívneho vzdelávania očakávať? Alebo všetko tu už bolo

Prakticky vo všetkých krajinách, vo vzdelávacích systémoch ktorých možno identifikovať pretrvávajúce pro-segregačné trendy, sa v kontexte snáh o podporu rozvoja inkluzívneho vzdelávania nezriedka objavujú nesúhlasné stanoviská zo strany odbornej pedagogickej verejnosti, najsilnejšie spravidla zo segmentu špeciálneho školstva. Argumentačné schémy, používané v rámci proti-inkluzívneho diškurzu, sú si v rôznych krajinách paradoxne veľmi podobné. Najpodobnejšie podľa očakávaní na Slovensku a v Česku, nakoľko aj spoločná história oboch vzdelávacích systémov a ich problémy (pozri vyššie) sú do značnej miery identické.

21 Jedným z možných príkladov uvažovania o reálnych možnostiach inklúzie zo strany niektorých pedagógov môže byť výrok pani učiteľky zo špeciálnej školy v severných Čechách, ktorá sa k možnosti vzdelávania detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vyjadrila nasledovne: „Ja si hlavne myslím, že kravu spievať nenaučíš, takže aj keby som mala najlepšiu trávu, chliev, slamu aj by som jej mohla púšťať hudbu, tak rovnako nezaspieva.“

22 Lebeer (ed.) a kol. (2006).

Obavy vyjadrované smerom k podpore inkluzívneho vzdelávania poukazujú na možné „nepremyslené rušenie rozvinutej siete špeciálnych škôl“ a varujú pred tlakom na takmer „povinnú integráciu detí i s ťažšími formami zdravotného postihnutia do bežných škôl“. Obvyklou otázkou, zaznievajúcou v diskusiách s pedagógmi je: „Dokážete si predstaviť, že dieťa s... (možno doplniť ľubovoľnú závažnú diagnózu, väčšinou na úrovni kombinovaného postihnutia) bude vzdelávané v bežnej triede?“ Otázky sú spravidla sprevádzané príbehmi detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorých výuku na bežnej základnej škole sprevádzali problémy a nevládali učiť. Dôsledkom takého stavu bola strata motivácie, strach chodiť do školy, či dokonca rôzne psychosomatické problémy.²³ Učitelia, pochopiteľne, prezentujú prípady nevládnutej integrácie, ktoré poznajú zo svojej osobnej skúsenosti či skúsenosti kolegov. Niet divu, nedostatočné vysvetlenie podstaty, okolností a cieľov procesov, vedúcich k podpore rozvoja inkluzívneho vzdelávania a zjednodušovanie či generalizácia v tejto oblasti, celkom prirodzene vyvolávajú obavy alebo dokonca nesúhlas.

Zrejme najproblematickejšou okolnosťou, sprevádzajúcou diskusie o podpore inklúzie na Slovensku i v Českej republike, je či už zámerná alebo nezámerná redukcia diskusie o podpore inklúzie na „rušenie špeciálnych škôl (v Čechách bývalých osobitných škôl) a masívny príliv problémových detí (rozumejme predovšetkým rómskych) do bežných škôl“. Každý, kto skúšal verejne diskutovať na tému vzdelávania rómskych detí, vie, aké problematické je prepojenie tém desegregácie rómskych detí a rozvoja inkluzívneho vzdelávania.

Jednou z často vyjadrovaných obáv je tiež strach z likvidácie špeciálnych škôl a straty pracovných miest. Pomerne otvorene sa k tejto problematike vyjadrili dvaja z riaditeľov bývalých osobitných škôl v rámci jednej z analýz zadaných českým Ministerstvom školstva:²⁴ „*Nie, prišli by sme o prácu. Špeciálne školy majú svoj prínos a svoje opodstatnenie*“, či „*Keby sme sa o to (teda o podporu inklúzie) snažili, tak by sme sami seba zlikvidovali. Tak sa snažíme, aby sa im (pozn. deťom, ktoré neprospevali na bežnej základnej škole, alebo sa tu stretávali s výchovnými problémami) tu páčilo. Deti sú tu spokojné – pomalším sa darí, sú úspešní. Gauneri tu nemusia robiť nič, pohoda a vylezú z deviatky, sú za vodou.*“

23 Ilustratívnym príkladom prezentácie rétoriky vychádzajúcej z obáv z nevládnutej integrácie môže byť úryvok z webovej prezentácie jednej zo západočeských bývalých osobitných škôl. Tá v rámci charakteristiky školy uvádza: ZŠ praktická (pozn. špeciálna škola pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím) je škola pre deti, ktorým z rôznych dôvodov nevyhovuje vyučovanie na základnej škole. Mnohým robí problémy zvládnuť tempo a nápor základnej školy a kvantá pre život často bezcenných vedomostí. Takýmto deťom sa zhoršuje prospech, majú psychické a zdravotné problémy, celkovo rezignujú a ľahko sa stávajú obeťmi šikany. Pri prechode z klasickej základnej školy do malého kolektívu triedy základnej školy praktickej sa žiakovi uľaví, upokojí sa aj jeho rodičia. Treba však poznamenať, že vzdelávací program základnej školy praktickej nie je určený pre žiakov „z rôznych dôvodov neprosievajúcich“, ale pre žiakov mentálne postihnutých. Deťom dochádzajúcim na tento typ školy je redukovaný obsah učiva a z toho dôvodu sú aj výrazne redukované ich ďalšie vzdelávacie možnosti.

24 Analýza individuálneho prístupu pedagógov k žákum se speciálními vzdělávacími potřebami (2009).

Niet divu, že kombinácia obáv z rýchleho rušenia špeciálnych škôl, straty pracovných miest a prílivu detí – mierne povedané – „náročnejších na výuku“, fakticky nekompenzovaného zodpovedajúcou systémovou podporou, vytvára prirodzených spojencov v odpore proti takto poňatej podpore inkluzívneho vzdelávania nielen z pedagógov v segmente špeciálneho školstva, ale tiež z pedagógov v niektorých základných školách a často aj z nezanedbateľnej časti rodičovskej verejnosti. Hoci si všetci uvedomujú, že vzdelávací systém potrebuje nutné zmeny, segregračné trendy sú problematické, z hľadiska výkonnosti vzdelávacej sústavy neefektívne, z hľadiska spoločnosti ekonomicky výrazne stratové a prakticky dlhodobo neudržateľné, predstava zachovania status quo môže byť napriek tomu prijateľnejšia než predstava realizácie neuvážaných reforiem s ich možnými negatívnymi dôsledkami.

Obavy pedagogickej aj rodičovskej verejnosti z „prílivu“, respektíve „návratu“ „problémových“ detí zo segmentu špeciálnych škôl na školy bežné, podobne ako prípadná prítomnosť detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami na podklade zdravotného postihnutia, vedie k zvyšovaniu pro-segregračného tlaku.²⁵ Rodičia sa obávajú, že prítomnosť detí, vyžadujúcich výraznejšiu pozornosť pedagógov, povedie k celkovému zníženiu kvality výuky. Školy tiež často nechcú alebo fakticky nemôžu investovať veľmi obmedzené zdroje do financovania špeciálnych pomôcok, či odčerpávať mzdové prostriedky na prípadné pokrytie časti mzdy asistentov pedagóga a pod.

Zároveň musíme uviesť ešte jeden z nezriedka využívaných proti-inkluzívnych argumentov, ktorý však, podľa nášho názoru, treba považovať nie za príliš profesionálny. Možno ho charakterizovať jednoduchým konštatovaním „oni to tak chcú“, odkazujúcim buď na rodičov detí s postihnutím, ktorí deklarujú želanie, aby ich dieťa bolo vzdelávané na špeciálnej škole, prípadne na želanie rómskych rodičov, pochádzajúcich zo sociálne vylúčených lokalít, aby ich dieťa chodilo na niektorú zo špeciálnych škôl pre deti s mentálnym postihnutím.

Komentár k uvedeným argumentom začneme od posledného uvedeného. V nijakom prípade nespochybňujeme právo rodičov na výber vzdelávacej cesty pre svoje deti. Problémom je, pokiaľ je táto voľba do značnej miery voľbou fakticky vynútenou, alebo ak je jednoznačným dôsledkom medzigeneračného prenosu chudoby a stratégií vedúcich k sociálnemu vylúčeniu. Nemožno sa diviť rodičom, voliacim dochádzku do špeciálnej školy, pokiaľ sa na školách základných stretli s konštatovaním, že nie sú

25 Ako príklad možno použiť vyjadrenie jedného zo školných poradenských pracovníkov v škole v severozápadných Čechách, ktorý svoju obavu zhrnul do konštatovania: „Trochu sa bojím nechať urobiť bezbariérový prístup, aby sa zo školy nestala škola pre postihnutých.“ Napriek tomu, ako tvrdo vyjadrenie na prvý pohľad znie, odráža do určitej miery oprávnené obavy niektorých pracovníkov škôl v mestách, kde je skôr pro-segregračný postoj škôl prevažujúcim. Do jedinej bezbariérovej školy v širokom okolí by skutočne mohli z pochopiteľných dôvodov smerovať deti s obmedzenou mobilitou a s ohľadom na fakt, že zvýšená zataž školy spojená s vyššou mierou prítomnosti detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami nie je ani zďaleka zodpovedajúcim spôsobom systémovo kompenzovaná, je pro-integračný postoj školy fakticky, minimálne v ekonomickej rovine, nevýhodný.

na vzdelávanie ich dieťaťa pripravené a vybavené.²⁶ Hoci rozumieme tomu, že uvedené konštatovanie môže byť objektívnym hodnotením reálnej situácie škôl, je zároveň zrejmé, že vedie fakticky k nútenému odklonu detí smerom k špeciálnemu školstvu. V prípade rodičov, žijúcich v podmienkach rómskych osád, teda v prostredí sociálne segregovanom, je argument „oni to tak chcú“ ešte problematickejší. Je úplne zrejmé, že ak dosahujú rodičia sami často len základné vzdelanie (nezriedka dokonca nedokončené základné vzdelanie, prípadne vzdelanie získané práve na špeciálnych školách) a ak nevidia z rôznych dôvodov budúcnosť svojho dieťaťa v súvislosti s jeho vzdelaním, nehľadajú najlepšiu školu, ale školu, kde sa bude ich dieťa cítiť bezpečne. Nie tú, kde sa naučí viac, ale tú, kde mu bude dobre. Často školu, ktorú poznajú, pretože ju v minulosti sami navštevovali. Pedagógovia často popisujú rodinné prostredie v rómskych osadách alebo sociálne vylúčených lokalitách ako úplne nevhodné na prípravu detí do školy a rodičov ako osoby, ktoré nie sú schopné kompetentne a efektívne podporiť svoje deti vo vzdelávaní. Napriek tomu sa stanovisko týchto rodičov využíva na obhajobu pro-segregačných pozícií. Dodajme len, že podľa nášho názoru nemajú profesionálni kvalifikovaní pedagógovia potvrdzovať stereotypy a prvky sociálneho vylúčenia a fakticky tak prispievať k ich medzigeneračnému transferu. Naopak, majú zo svojej pozície vyvíjať maximálnu snahu o ich kompenzovanie či elimináciu, hoci si veľmi dobre uvedomujeme, o akú náročnú úlohu v podmienkach súčasného inštitucionalizovaného vzdelávania ide.

K vyššie uvedeným argumentom možno jednoznačne poznamenať, že podpora pro-inkluzívneho nastavenia vzdelávacieho systému neznamena a prakticky nikde neznamena súčasné neuvážené rušenie špeciálnych škôl. Vždy ide predovšetkým o podporu škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, aby dokázali poskytnúť adekvátne vzdelávanie čo najširšiemu spektru žiakov, a to prostredníctvom ich dostatočnej systémovej podpory. Spolu s postupne stúpajúcou schopnosťou škôl vzdelávať stále širšie spektrum detí, stúpa i dôvera rodičov v túto schopnosť a v korelácii s ňou i sebavedomie školy a jej učiteľov. Rodičia detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami tak čoraz častejšie volia dochádzku svojich detí do bežných škôl. Postupne dochádza tiež k plynulej redukcii počtu detí v segmente špeciálnych škôl a prirodzenému transferu ich učiteľov na školy hlavného prúdu, alebo ich prirodzenej transformácii na školy hlavného prúdu. Navyše, potreba pedagógov s kompetenciami na výuku detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, je na školách hlavného prúdu spravidla početne ešte vyššia než na školách špeciálnych. Obava o stratu zamestnania kvalifikovaných špeciálnych pedagógov sa ukazuje ako jednoznačne neopodstatnená. (Dodajme, že nezriedka zaznieva od pedagógov, ktorí učia na špeciálnych školách bez zodpovedajúcej kvalifikácie).

Ako všetci špeciálni pedagógovia hľadáme s veľkým rešpektom na obavy rodičov o zníženie kvality výuky, či dokonca na obavy z možných nepriaznivých dôsledkov

²⁶ S uvedeným konštatovaním sa nezriedka stretávajú ako rodičia detí zdravotne hendikepovaných, tak rodičia detí sociálne znevýhodnených.

neúspešnej integrácie detí v prostredí bežných škôl (treba objektívne priznať, že niektoré z príbehov hendikepovaných detí, stretávajúcich sa s dôsledkami nezládnutej integrácie, sú pravdivé). Tento stav však nemôže byť argumentom proti inklúzii, ale naopak jednoznačne na jej realizáciu. Argumentom pre silné politické rozhodnutie, smerujúce k prijatiu stratégie modernizácie a zvýšenia efektivity vzdelávacieho systému, a to prostredníctvom adekvátnej a plánovanej podpory škôl hlavného prúdu v oblasti ekonomickej, materiálnej a predovšetkým personálnej, poradenskej, organizačnej a metodickej. S dostatočnou podporou škôl a pedagógov bude riziko opakovania príbehov neúspešnej integrácie minimálne. Nutnosťou je, samozrejme, aj realizácia informačnej kampane a otvorenej verejnej diskusie, ktorá sa zameriava na minimalizáciu prípadných obáv odbornej pedagogickej i širokej rodičovskej verejnosti.

Naopak, absencia silného politického rozhodnutia a jasnej stratégie v oblasti podpory inklúzie pravdepodobne povedie k ďalším významným ekonomickým stratám, k ďalšiemu vyčleňovaniu významnej časti populácie mimo hlavného vzdelávacieho prúdu, k obmedzeniu sociálnej integrácie a sociálnej kohézie spoločnosti, k rastu rozdielov vo vzdelanostnej úrovni v spoločnosti, rozdielov v socioekonomickej úrovni a rastu sociálneho napätia. Slovanmi jednej z najvýraznejších propagátoriek moderných prístupov v pedagogike a tiež inkluzívneho vzdelávania Pavly Polechovej, môžeme konštatovať, že *tam, kde sú veľké rozdiely vo vzdelaní, sú veľké rozdiely v príjmoch. A kde sú veľké rozdiely v príjmoch, tam nebýva príliš bezpečne.*

Zdeněk Svoboda

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D. vyštudoval doktorský študijný program Špeciálna pedagogika na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne, od roku 2002 pôsobí na katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dlhodobo sa zaoberá problematikou edukácie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, okrem iného 13 rokov pracoval ako učiteľ na základnej škole, integrujúcej vysoké počty žiakov s rôznymi typmi špeciálnych vzdelávacích potrieb. Ako člen expertných orgánov Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy ČR a Ministerstva práce a sociálnych vecí ČR sa v rokoch 2008 – 2010 podieľal na vzniku národných strategických materiálov v oblasti inkluzívneho vzdelávania, vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a v oblasti práce s deťmi, ohrozenými sociálnym vylúčením. V danej oblasti taktiež publikuje v Českej republike aj v zahraničí. Je členom Českej odbornej spoločnosti pre inkluzívne vzdelávanie.

2/ Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelanie pre každé dieťa

→ IVANCO ŠTEFAN, → STRÁNSKA TÍMEA

Úsilie o rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania v dnešnej spoločnosti je bezprostredne späté s úsilím o napĺňanie univerzálneho práva na vzdelanie, ktoré na základe platných medzinárodných zmlúv o ľudských právach prislúcha každému dieťaťu. Garantované právo na vzdelanie stalo na počiatku úvah o inkluzívnom vzdelávaní a podnietilo vývoj tohto konceptu v ostatných desaťročiach. Inkluzívne vzdelávanie sa stalo všeobecne prijímanou cestou, ktorá vedie k realizácii práva na vzdelanie v jeho skutočnom význame. Realizácia práva na vzdelanie jednoducho vyžaduje, aby vzdelávanie bolo inkluzívne.

Domnievame sa, že uplatňovanie práva na vzdelanie mnohých detí na Slovensku má dlhodobu svoje limity, ktoré bezprostredne vyplývajú práve z nedostatku inklúzie v našom školstve. Základné vzdelávanie sa v našej spoločnosti stále vníma len v obmedzených mierach, predovšetkým ako napĺňanie stanovených vzdelávacích štandardov, ktoré sú jednotné vo vzťahu k všetkým deťom a zamerané na absorbovanie informácií, memorovanie a výkon. Faktom však je, že akokoľvek dôsledné napĺňanie školských osnov z matematiky či slovenčiny na realizáciu garantovaného práva na vzdelanie zďaleka nestačí a jeho skutočný význam je omnoho širší. Slovensko sa v zmysle platných medzinárodných zmlúv o ľudských právach zaviazalo zabezpečiť každému dieťaťu vzdelanie, ktoré bude smerovať k plnému rozvoju jeho osobnosti.¹ Zaviazalo sa zabezpečiť každému dieťaťu také vzdelanie, ktoré ho pripraví na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu porozumenia, tolerancie, rovnosti a priateľstva medzi všetkými ľuďmi.² Vzdelávanie je v tomto ponímaní komplexným, mnohorozmerným procesom nadobúdania širokého množstva vedomostí, zručností a skúseností, ktoré umožňujú dieťaťu rozvíjať sa individuálne, aj v kolektíve, a žiť plnohodnotný život aj v spoločnosti.³ Takéto vzdelanie patrí každému dieťaťu bez ohľadu na jeho etnický pôvod, sociálne zázemie, možné zdravotné znevýhodnenie či akékoľvek jeho individuálne charakteristiky a odlišnosti. Inkluzívne vzdelávanie je priamou

1 Pozri napr. čl. 26 Všeobecnej deklarácie ľudských práv.

2 Pozri čl. 29 ods. 1 Dohovoru o právach dieťaťa.

3 Pozri Všeobecné odporúčanie Výboru pre práva dieťaťa článok 1. Ciele vzdelávania, ods. 2.

odpoveďou na požiadavky, súvisiace s realizáciou práva na vzdelanie v celom jeho rozsahu. Väčšia zaangažovanosť v procese vzdelávania a interakcia v rôznorodom kolektíve formujú osobnosť dieťaťa, naplňujú požadované širšie sociálne či hodnotové aspekty vzdelávania vo vzťahu k dieťaťu a umožňujú tak skutočnú realizáciu práva na vzdelanie.

Naším cieľom je popísať úzke prepojenie a podmienenosť konceptu inkluzívneho vzdelávania a garantovaného práva na vzdelanie, ktoré patrí každému dieťaťu. V úvodnej časti textu vysvetľujeme, čo v skutočnosti znamená garantované právo na vzdelanie v zmysle medzinárodných zmlúv o ľudských právach a aké požiadavky v sebe zahŕňa. V ďalšej časti približujeme, ako sa koncept inkluzívneho vzdelávania stal v predošlých dvoch desaťročiach široko prijímaným prostriedkom realizácie práva na vzdelanie vo svete. Priestor venujeme aj situácii na Slovensku – poukazujeme na niektoré vážne nedostatky v kontexte realizácie práva na vzdelanie u nás a konštatujeme, že práve rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania je prostriedkom, ako tieto nedostatky odstraňovať.

1. K akému vzdelávaniu sme sa zaviazali?

Ciele a požiadavky, týkajúce sa realizácie práva na vzdelanie v predošlých desaťročiach bližšie interpretovali a rozpracovali predovšetkým medzinárodné inštitúcie, ktoré dozerajú na uplatňovanie garantovaného práva na vzdelanie v jednotlivých krajinách v zmysle medzinárodných právnych záväzkov.⁴ Dôležitosť jeho uplatňovania zvyrazňuje skutočnosť, že vzdelanie je samo osebe nevyhnutným predpokladom na účinné uplatňovanie všetkých ostatných ľudských práv v spoločnosti. Predovšetkým prostredníctvom vzdelávania sa človek dozvedá o svojich právach a ono formuje jeho postoj k právam iných ľudí. Právo na vzdelanie prvý raz formuluje Všeobecná deklarácia ľudských práv, prijatá na počiatku budovania medzinárodne uznanej právnej dohody o ochrane ľudských práv po druhej svetovej vojne. Neskôr sa myšlienky Všeobecnej deklarácie o práve na vzdelanie bezprostredne premietli do medzinárodného paktu o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (1966), ako aj do ďalších záväzných medzinárodných zmlúv o ľudských právach.⁵ Aj keď potreba inklúzie vo vzdelávaní nebola dlhé desaťročia nikde doslovne spomenutá, požiadavky v tomto smere boli zreteľné a nebolo možné prehliadnuť ich v žiadnom medzinárodnom

4 Ide najmä o Výbory nezávislých expertov, ktoré vykonávajú svoju činnosť na pôde OSN, ako je Výbor pre práva dieťaťa či Výbor pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva, ale sú to tiež inštitúcie na pôde Rady Európy, ako je Poradný výbor Rady Európy pre Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín. Interpretáciu práva na vzdelanie rozvíja vo svojich rozhodnutiach v neposlednom rade aj Európsky súd pre ľudské práva.

5 Slovensko prijalo do svojho právneho poriadku viacero medzinárodných zmlúv o ľudských právach, v ktorých sa, rovnako ako mnohé ďalšie demokratické štáty sveta, dobrovoľne zaviazalo garantovať právo na vzdelanie a progresívne zlepšovať jeho realizáciu v spoločnosti. Medzinárodné zmluvy sú záväznými medzinárodnými právnymi predpismi, ktoré v zmysle čl. 7 odsek 5 Ústavy SR majú prednosť pred vnútroštátnymi zákonmi. Samotná Ústava SR garantuje právo na vzdelanie v článku 42.

právnom predpise, ktorý garantoval právo na vzdelanie. Čo v skutočnosti znamená realizácia práva na vzdelanie a čo všetko v sebe zahŕňa?⁶

Hlavnou esenciou práva na vzdelanie sú predovšetkým **hodnoty**, ktoré sú hlboko znúťornené v celom medzinárodnom systéme ochrany ľudských práv. Vzdelanie musí viesť k plnému rozvoju osobnosti každého dieťaťa; musí viesť k prehlbovaniu priateľstva, porozumenia a tolerance medzi ľuďmi. Musí smerovať k podpore dodržiavania ľudských práv, podporovať rešpekt dieťaťa k „inakosti“ a potláčať všetky prejavy diskriminácie a predpojatosti. Vzdelanie má prispievať k súdržnosti a spolupráci medzi ľuďmi v spoločnosti na globálnej i na lokálnych úrovniach; má podporovať participáciu a sebarealizáciu každého jednotlivca v spoločnosti a rozvíjať jeho individuálnu zodpovednosť k ľuďom aj prostrediu, v ktorom žije. Perspektíva ľudských práv vo vzdelávaní od jednotlivých štátov vyžaduje, aby vzdelanie vnímali aj ako proces, prostredníctvom ktorého sa prenášajú kľúčové spoločenské hodnoty z generácie na generáciu a ktorý prispieva k potláčaniu rasizmu, etnickej či náboženskej neznášanlivosti a iných sociálnych konfliktov v spoločnosti. Na pozadí daného nemenného rámca hodnôt sa vyníma zásadná požiadavka, *že poskytované vzdelanie musí byť v najlepšom záujme každého dieťaťa*.

Základné vzdelávanie musí byť povinné a zároveň bezplatné tak, aby bolo dostupné každému dieťaťu. Táto požiadavka podčiarkuje veľmi úzku súvislosť medzi prístupom k vzdelaniu a mierou chudoby v spoločnosti. Je dôležité, aby vzdelanie dobrej kvality bolo dostupné aj pre deti z chudobných pomerov, lebo práve vzdelanie je jedným z najdôležitejších prostriedkov, ako sa z chudoby vymaniť. Základné školy majú byť pre deti dostupné aj z hľadiska ich geografického umiestnenia a mal by ich byť teda dostatok. Každé dieťa má právo na rovný prístup k základnému vzdelaniu bez ohľadu na svoj rasový, etnický či národnostný pôvod, pohlavie, náboženskú príslušnosť, sociálny status či zdravotné znevýhodnenie. Zákaz diskriminácie vo vzdelávaní v sebe zahŕňa aj požiadavku, aby dieťa nebolo v procese vzdelávania segregované, pretože segregácia neumožňuje dieťaťu plne realizovať jeho garantované právo na vzdelanie. Fyzické tresty či akékoľvek formy ponižovania či útlaku dieťaťa v procese vzdelávania na školách sú neprípustné a na úkor jeho ľudskej dôstojnosti.

Rozvíjaniu hodnôt a cieľov vzdelávania dieťaťa musí byť pochopiteľne prispôsobený aj samotný obsah vzdelávania na základných školách. Školské osnovy majú byť v najlepšom záujme každého dieťaťa, kultúrne a rodovo vyvážené a majú mať dostatočnú kvalitu. Štáty majú povinnosť zabezpečiť primeranú úroveň kvality poskytovaného vzdelávania, vrátane dostatočnej kvalifikácie učiteľov a učiteľiek a potrebného ma-

6 Na tomto mieste abstrahujeme najdôležitejšie ciele a požiadavky, ktoré sa týkajú realizácie práva na vzdelanie v kontexte základného vzdelávania. Opierame sa o platné ustanovenia medzinárodných Dohovorov a o relevantné odporúčania medzinárodných ľudskoprávných inštitúcií. Špecificky sa opierame o manuál osobitnej spravodajkyne OSN pre právo na vzdelanie Katariny Tomasevski, ktorej práca smerom k bližšej interpretácii obsahu práva na vzdelanie v rokoch 1998 – 2004 mala veľký význam.

teriálneho vybavenia škôl. Poskytované vzdelávanie by malo reálne umožniť dieťaťu zapojiť sa v budúcnosti do pracovného procesu a jeho kvalita sa má monitorovať. Závazok štátov zabezpečiť realizáciu práva na vzdelanie zahŕňa aj potrebu posilňovania zodpovednosti rodičov za svoje dieťa a za jeho právo na vzdelanie. Treba pripomenúť, že medzinárodný právny rámec na ochranu ľudských práv garantuje právo príslušníkom/-čkam národnostných menšín zakladať svoje vlastné vzdelávacie zariadenia, učiť sa svoj jazyk a vzdelávať sa vo svojom jazyku, čo je súlade s cieľmi a požiadavkami, týkajúcimi sa realizácie garantovaného práva na vzdelanie.⁷

Škola a vzdelávací systém majú byť k dieťaťu priateľské. Každé dieťa má v procese vzdelávania právo byť zvedavé, pýtať sa a na otázky očakávať odpovede. Môže namietat a nesúhlasit, skúšať a robiť chyby, vedieť aj nevedieť, tvoriť a byť spontánne, byť uznávané a rešpektované.⁸ Dieťa je ústredným prvkom v procese vzdelávania, ktoré musí viesť k plnému rozvoju jeho nadania, ako aj fyzických a duševných schopností. Školský systém musí byť schopný naplňovať individuálne vzdelávacie potreby detí, ktoré žijú v rôznych sociálnych a kultúrnych prostrediach a pružne reagovať na ich individuálne odlišnosti. Dohovor o právach dieťaťa, prijatý na pôde OSN v roku 1989, takpovediac spečatil, že každé dieťa je jedinečné a nijaké nemá byť v procese vzdelávania diskriminované. Ďalšie roky už boli obdobím rozvoja konceptu inkluzívneho vzdelávania vo svete.

2. Inkluzívne vzdelávanie ako cesta vpred

Dohovor o právach dieťaťa zdôraznil postavenie dieťaťa ako hlavného subjektu v procese výchovy a vzdelávania. Dieťa musí v rámci tohto procesu získať potrebné zručnosti a posilniť svoje schopnosti, aby mohlo rozvíjať svoju osobnosť a nadanie.⁹ Nie je úlohou dieťaťa prispôbovať sa vzdelávaciemu systému, do ktorého je zapojené. Naopak, vzdelávací systém by mal byť schopný prispôbiť sa individuálnym vzdelávacím potrebám každého dieťaťa a naplňovať ich v kolektíve spolu s ostatnými deťmi. Dieťa sa má vzdelávať v spoločnom integrovanom prostredí v bežnej škole, čím sa predídze tomu, aby bolo odsunuté na okraj vzdelávacieho procesu,¹⁰ kde nebude mať dostatočnú možnosť plne sa vzdelávať. V súčasnosti na medzinárodnom fóre v oblasti vzdelávania už nie je v popredí koncept integrácie, ale naopak koncept inklúzie, ktorý predpokladá vytvorenie vhodných možností na naplnenie rozličných vzdelávacích potrieb detí: „Predstava je, že koncept integrácie by mal nahradiť krok smerom k inkluzívnemu vyučovaniu/vzdelávaniu. Integrácia vyžaduje, aby sa vykonali dodatočné opatrenia na prispôbenie sa žiakom s postihnutím v rámci vyučovacieho systému, ktorý zostáva viac menej nemenný“. Cieľom inkluzívneho vzdelávania je

7 Pozri napr. Dohovor UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní, ods.5; Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín, ods. 6, 13, 14.

8 Hammarberg (1997), s. 19.

9 Výbor pre práva dieťaťa, Všeobecný komentár č. 1: Ciele vzdelávania, ods. 2 – 3.

10 UN Standard rules on the equalization of opportunities of persons with disabilities.

reštrukturovať školy tak, aby odpovedali na vzdelávacie potreby všetkých detí.¹¹ Ak vzdelávanie nezohľadňuje rôznorodé potreby detí, dochádza k ich vylúčeniu zo vzdelávacieho procesu a tým aj porušeniu ich práva na vzdelanie.¹²

Proti konceptu inkluzívneho vzdelávania stojí koncept oddeleného vzdelávania v špeciálnych školách, ktorý sa dlhý čas presadzoval ako optimálne riešenie pre napĺňanie špeciálnych potrieb. V 80. a predovšetkým 90. rokoch minulého storočia však prichádza k zmene vo vnímaní oddeleného špeciálneho vzdelávania ako vhodného spôsobu realizácie práva na vzdelanie pre všetky deti. Do popredia sa dostáva požiadavka nevytvárania dvoch (alebo viacerých) paralelných systémov vzdelávania, ale naopak, vzdelávať všetky deti spoločne v bežnej triede.¹³ Na pôde OSN a medzi mnohými jej členskými štátmi dochádza k zhode, že práve takéto vzdelávanie má najlepšie predpoklady pripraviť deti na bežný život a zároveň im vštepiť základné hodnoty spoločnosti, rešpektujúcej ľudské práva a slobody ostatných.

3. Úloha UNESCO v zavádzaní inkluzívneho vzdelávania

Pozoruhodný a dynamický vývoj vo vnímaní realizácie práva na vzdelanie a rozvoja konceptu inkluzívneho vzdelávania môžeme v posledných dvoch desaťročiach sledovať na pôde UNESCO (Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru). Organizácia sa zamerala na odstránenie akejkoľvek diskriminácie v prístupe k vzdelávaniu, pričom uložila štátom nielen povinnosť dodržiavať zákaz diskriminácie, ale aj proaktívne predchádzať diskriminačným praktikám vo vzdelávaní.¹⁴ Požiadavka predchádzať diskriminácii kladie zvýšené nároky na celkovú kvalitu vzdelávania a schopnosť vzdelávacieho systému naplniť individuálne potreby detí tak, aby sa mohli vzdelávať v bežnom kolektíve spolu so všetkými ostatnými deťmi. Práve inkluzívne vzdelávanie považuje UNESCO za vhodný koncept, ktorý rešpektuje individuálne vzdelávacie potreby detí a umožňuje naplniť vzdelávací potenciál každého dieťaťa. Na konferencii v thajskom meste Jomtien v roku 1990, 155 zúčastnených štátov spoločne vytvorilo hnutie **Vzdelanie pre všetkých** a prijalo deklaráciu, ktorá zdôrazňuje univerzálny prístup k vzdelávaniu pre všetky deti, ktoré rešpektuje ich individuálne vzdelávacie potreby. *„Základné vzdelávanie musí byť univerzálne, musí zabezpečiť, že hlavné vzdelávacie potreby všetkých detí sú naplnené, a musí brať do úvahy kultúru, potreby a možnosti komunity.“¹⁵*

V nadväznosti na thajskú konferenciu sa v španielskej Salamanke konala Svetová konferencia o špeciálnom vzdelávaní, ktorá potvrdila kľúčový význam inkluzívneho vzdelávania smerom k realizácii práva na vzdelanie. Reprezentanti 92 štátov a 25 medzinárodných organizácií na nej prijali Vyhlásenie UNESCO zo Salamanky, v kto-

¹¹ Ainscow (ed.) (1991), s. 1.

¹² Pozri UNESCO Education: Addressing exclusion.

¹³ Kisanji (1999).

¹⁴ UNESCO Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, s. 12.

¹⁵ World declaration on education for all, čl. V.

rom hneď v úvode deklarujú spoločný záväzok smerom k zabezpečeniu vzdelávania pre všetky deti, mladých ľudí i dospelých so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v rámci bežného vzdelávacieho systému. Vyhlásenie okrem iného hovorí: „*Princíp inkluzie v sebe zahŕňa, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bežné školy, orientované inkluzívne, sú najefektívnejším prostriedkom na potlačanie diskriminujúcich postojov. Vytvárajú vzájomne prívetivé spoločenstvá, budujú inkluzívnu spoločnosť, a prinášajú vzdelanie pre všetkých.*“¹⁶ Vyhlásenie zahŕňa požiadavku, aby štáty prijali koncept inkluzívneho vzdelávania do svojej právnej úpravy a okrem iného zdôrazňuje, že... *vzdelávacie systémy by mali byť vytvorené a vzdelávacie programy realizované tak, aby brali do úvahy rozsiahlu rozmanitosť vlastností a potrieb; deti, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby, musia mať prístup k bežným školám, ktoré by im mali poskytnúť pedagogickú podporu, zameranú na dieťa, ktorá bude schopná naplniť jeho potreby.*¹⁷

Toto vyhlásenie malo nesporný význam v procese uznania nástrojov inkluzívneho vzdelávania za spôsob naplňania práva na vzdelanie. Príslušné štáty aj medzinárodné organizácie sa vo vyhlásení zhodli na tom, že školy musia nájsť spôsob, ako úspešne vzdelávať všetky deti, vrátane tých, ktoré sú vážne znevýhodnené a postihnuté.¹⁸ Ak sa má právo na vzdelanie realizovať v plnej miere a v adekvátnom rozsahu, musia sa rešpektovať vlastnosti, schopnosti a vzdelávacie potreby každého dieťaťa. Vzdelávacie programy mali byť schopné na tieto individuálne požiadavky reagovať a umožniť tak všetkým deťom plne sa zapojiť do vzdelávacieho procesu.¹⁹ V nadväznosti na Vyhlásenie zo Salamanky bolo všeobecné úsilie o rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania opätovne zvýraznené na Svetovom fóre o vzdelávaní, ktoré sa uskutočnilo v senegalskom Dakare v roku 2000. Vyše 160 zúčastnených štátov sa v prijatom rámcovom akčnom pláne okrem iného uznieslo na tom, že vzdelávacie systémy musia aktívne vyhľadávať deti, ktoré nie sú zapojené do bežného vzdelávacieho procesu a zároveň flexibilne odpovedať na okolnosti a vzdelávacie potreby všetkých žiakov.²⁰

Koncept inkluzívneho vzdelávania ako prostriedku realizácie práva na vzdelanie pre každé dieťa bol pred niekoľkými rokmi významným spôsobom potvrdený prijatím právne záväzného Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím (2006), ku ktorému pristúpila aj Slovenská republika. Tento Dohovor sa stal zároveň prvou medzinárodnou zmluvou o ľudských právach, ktorý ratifikovala aj Európska únia ako celok. Dohovor už explicitne požaduje, aby sa osoby so zdravotným znevýhodnením vzdelávali v inkluzívnom vzdelávacom systéme, čo priamo zaväzuje členské štáty k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania do školského systému: „(aby)... osoby so zdra-

¹⁶ The Salamanca statement and framework for action on special needs education, s. 7 – 8.

¹⁷ Ibid., s. 6.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid., s. 11.

²⁰ Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective commitments, s. 16.

votným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločens-
stve, v ktorom žijú.”²¹ Takýto vzdelávací systém má byť schopný prekonávať bariéry jednotlivých detí v procese vzdelávania sa a zohľadňovať ich potreby tak, aby mohli naplno využiť svoj vzdelávací potenciál a plne realizovať svoje právo na vzdelanie spolu s ostatnými deťmi.

4. Realizácia práva na vzdelanie na Slovensku – výzva do budúcnosti

Napriek pozoruhodnému vývoju a všeobecnej akceptácii inkluzívneho vzdelávania v medzinárodnom prostredí, zostáva tento koncept stále na okraji záujmu slovenských politických predstaviteľov. Vzhľadom na to, že realizácia práva na vzdelanie je podmienená rozvíjaním inkluzívneho vzdelávania, je zrejmé, že Slovensko si dostatočne neplní svoje záväzky, vyplývajúce z platných medzinárodných zmlúv o ľudských právach. V tomto ohľade napokon čelí dlhodobej kritike zo strany medzinárodných inštitúcií, ktoré dohliadajú na implementáciu medzinárodných dohovorov a ktoré poukazujú na nedostatky v uplatňovaní garantovaného práva na vzdelanie v prípade mnohých detí na Slovensku. Napríklad Výbor OSN pre práva dieťaťa vo svojich posledných záverečných odporúčaniach pre Slovensko z roku 2007 vyjadril okrem iného znepokojenie nad tým, že deti nie sú dostatočne zaangažované do samotného vzdelávacieho procesu na školách a v triedach.²² Najhlasnejšia kritika zo strany mnohých medzinárodných inštitúcií je dlhodobo spojená so závažným porušovaním práva na vzdelanie mnohých rómskych detí; špecificky ich segregáciu v systéme špeciálneho vzdelávania, ako aj na bežných školách.²³ Výbor OSN pre odstránenie rasovej diskriminácie vo svojich aktuálnych odporúčaniach z marca 2013 opakovane vyjadril znepokojenie nad segregáciou rómskych detí v oddelených triedach a školách, ako aj nad ich rozsiahlym vzdelávaním v systéme špeciálneho školstva.²⁴ Inkluzívne vzdelávanie je nepochybne odpoveďou na segregáciu vo vzdelávaní, čo na Slovensku v nedávnom období významným spôsobom potvrdilo aj prelomové rozhodnutie Krajského súdu v Prešove. Ten odsúdil jednu zo základných škôl na východnom Slovensku za porušenie práva rómskych detí na rovný prístup k vzdelaniu. Súd rozhodol, že škola sa vzdelávaním rómskych detí v samostatných triedach dopustila ich diskriminácie z dôvodu etnickej príslušnosti. Toto rozhodnutie súdu v sebe plne obsiahlo princípy, týkajúce sa zabezpečenia realizácie práva na vzdelanie, ktoré nájdeme v medzinárodných i domácich právnych predpisoch na ochranu ľudských práv; vrátane zákazu rasovej segregácie vo vzdelávaní, ktorá je sama o sebe závažnou formou rasovej diskriminácie. Súd veľmi zreteľne upozornil na to, že špecifické

21 Dohovor OSN o právach osôb so zdravotných postihnutím, čl. 24 2b).

22 Záverečné odporúčania Výboru OSN pre práva dieťaťa pre Slovensko z 10. júla 2007. CRC/C/SVK/CO/2, ods. 57.

23 Pozri napr. Záverečné odporúčania Výboru OSN pre ľudské práva z 20. apríla 2011. CCPR/C/SVK/CO/3, ods. 17.

24 Záverečné odporúčania Výboru OSN pre odstránenie rasovej diskriminácie z 1. marca 2013. CERD/C/SVK/CO/9 – 10. ods. 11.

formy a metódy používané vo vzdelávaní, nesmú byť v rozpore s platnými právnymi predpismi na ochranu ľudských práv, a teda nesmú rómske deti segregovať od ostatných detí.²⁵ Naopak, ako protíváhu k existujúcej segregácii dáva výrazne do popredia koncept inkluzívneho vzdelávania, približuje jeho význam a poukazuje na jeho výhody pre každé dieťa, ako aj pre celú slovenskú spoločnosť.

Súd s odkazom na vývoj na pôde UNESCO v ostatných rokoch okrem iného pripomína: „*Inklúzia je (...) právo každého jednotlivca na vzdelanie čo najvyššieho stupňa a kvality, založeného na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine. Výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života. Inklúzia je systém vzdelávania, ktorý rešpektuje osobnosť dieťaťa a vyvíja jeho osobnosť (...)* V inkluzívnych školách sa ku každému dieťaťu pristupuje individuálne (...) Odlišnosť dieťaťa sa v takýchto zariadeniach vníma ako príležitosť rozvíjania rešpektu k samému sebe, ale aj k ostatným. Žiaci v ňom rozvíjajú svoju empatiu, toleranciu, ohľaduplnosť a zodpovednosť.”²⁶ Rozhodnutie potvrdzuje, že rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania v slovenskej spoločnosti je skutočnou nutnosťou, ktorú implikujú platné právne predpisy na ochranu ľudských práv. Malo by byť ozajstným impulzom na to, aby sa nástroje inkluzívneho vzdelávania uvádzali do života aj na slovenských školách.

Zabezpečenie realizácie práva na vzdelanie pre každé dieťa je dlhodobým procesom, ktorý vyžaduje ustavičné koncepčné úsilie zo strany členských štátov medzinárodných zmlúv o ľudských právach, vrátane Slovenska. Záväzok, plynúci z medzinárodných zmlúv, káže členským štátom progresívne zlepšovať a posúvať úroveň realizácie práva na vzdelanie v spoločnosti. Súčasné vnímanie práva na vzdelanie odráža aktuálnu potrebu budovať spoločnosť, ktorá bude chrániť garantované ľudské práva a slobody každého človeka bez rozdielu, presadzovať toleranciu a rešpektovať ľudskú dôstojnosť. Sme presvedčení, že koncept inkluzívneho vzdelávania dokáže naplňovať právo na vzdelanie v jeho skutočnom význame, a preto je potrebné dôsledne ho zaviesť do vzdelávacieho systému aj na Slovensku.

²⁵ Rozsudok Krajského súdu v Prešove v prípade Poradňa pre ľudské a občianske práva proti Základnej škole s materskou školou v Šarišských Michalovciach, spis. značka 20Co 125/2012, 20Co 126/2012 z 30. 10. 2012, s. 4.

²⁶ Ibid., s. 14.

Štefan Ivanco

Štefan Ivanco absolvoval štúdium politológie na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity. Počas štúdia začal dobrovoľnícky pracovať v mimovládnej organizácii Poradňa pre občianske a ľudské práva a od roku 2007 v nej pôsobí ako koordinátor antidiskriminačného programu. Podieľa sa predovšetkým na realizácii projektov zameraných na boj proti rasovej diskriminácii v slovenskej spoločnosti, vrátane prejavov rasovej segregácie.

e-mail:

antidiskriminacia@poradna-prava.sk

Tímea Stránska

Mgr. Tímea Stránska, LL.M. študovala právo v Bratislave a na Univerzite v Groningene v Holandsku, kde získala titul Master of Laws z medzinárodného práva so špecializáciou na ľudské práva. Počas štúdia stážovala v Národnom úrade UNHCR v Bratislave a pracovala pre Amnesty International Slovensko. Od roku 2010 spolupracuje s organizáciou VIA IURIS ako spolupracujúca právnička a hlavná redaktorka portálu Otvorené právo. Od apríla 2011 pracuje v People in Need – Slovenská republika ako výskumníčka a právnička, pričom sa venuje viacerým projektom organizácie v rámci sekcie Podpora ľudských práv.

3/ Pripravenosť slovenského vzdelávacieho systému na realizáciu inklúzie

→ ZUZANA ZIMENOVÁ

Súčasný školský systém na Slovensku nepodporuje v bežných základných školách vytváranie flexibilného vzdelávacieho prostredia, ktoré by bez problémov absorbovalo deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, či už ide o deti so zdravotným alebo iným znevýhodnením, alebo o deti mimoriadne nadané. Preto týmto deťom ponúka paralelné prúdy vzdelávacích ciest – špeciálne školy, kde sa učitelia sústredia na vyrovnávanie ich hendikepu a školy pre nadané deti, kde sa podporuje rozvoj ich talentu. Zdôvodnením preventívnej selekcie detí je najmä snaha poskytnúť im čo najvhodnejšie vzdelávacie prostredie. Z nadmernej selekcie žiakov však pramení množstvo problémov, s ktorými si školský systém nevie poradiť, hoci sa v ňom už piaty rok robí rozsiahla reforma.

1. Reforma školstva šitá horúcou ihlou

Reformu školstva na Slovensku oficiálne spustilo prijatie nového školského zákona v roku 2008. Napriek tomu, že ho niektorí odborníci dodnes kritizujú pre nedostatok reformných ambícií, možno povedať, že položil aspoň základy nového, moderného školského systému. Jeho chrbtovou kosťou je i naďalej sústava škôl, avšak za základný systémový prvok, ktorý je pre kvalitu vzdelávania určujúci, zadefinoval **výchovno-vzdelávací program**. Znamená to, že ak bola dovtedy škola zodpovedná „iba“ za odučenie centrálnych učebných osnov, prijatím nového školského zákona sa stáva spolutvorcom výchovno-vzdelávacieho programu, preberá zodpovednosť za jeho konečnú podobu a každodenné vyučovanie môže formovať podľa vlastných predstáv. Učitelia majú voľné ruky pri rozhodovaní, na ktorú časť z daného učiva budú klást dôraz, majú možnosť dopĺňať ho o ďalšie témy podľa vlastného výberu a je na nich, akými formami a metódami látku odučia.

Aby škola mohla túto úlohu adekvátne splniť, potrebuje mať na to vytvorené vhodné podmienky. Žiaľ, to je kameň úrazu celej reformy. V reformnom procese, ktorý sa rozbehol prí rýchlo a bez jasného konceptu, rezort školstva nezvládol školy na zmeny dostatočne pripraviť a deficit potrebnej podpory dodnes nevyrovnal. Nie je nasýtený dopyt škôl po nových učebniciach, po metodických materiáloch a po kvalitných programoch ďalšieho vzdelávania učiteľov. Školy sa s reformnou výzvou pasujú osamotene, bez adekvátnej odbornej pomoci a pri nedostatku finančných zdrojov. Učitelia nie sú na zmeny pripravení, samostatná tvorba kurikula je pre nich veľká nezná-

ma, preto mnohí z nich ponúkanú autonómiu nevitajú, ale ju považujú skôr za príťaž. V takomto prostredí môžu školy sotva prejsť očakávanou kvalitatívnou zmenou.

Reforma školstva priniesla so sebou mnoho nových problémov, ktoré sa postupne začali nabaľovať na tie, ktoré mali pôvodne reformné opatrenia odstrániť. Keďže rezort školstva nemá vypracovanú stratégiu, ktorá by pomohla zrealizovať komplexnú transformáciu školského systému, čiastkové opatrenia, ktorými chce systém „dolaďiť“, ho obvykle ešte viac rozkolíšu. Problémy v školstve sa na seba vrstvia a ich kumulácia vnáša do škôl chaos, v dôsledku ktorého postupne dochádza k významnému odchýleniu sa od pôvodne deklarovaných reformných zámerov.

Reforma školstva na Slovensku neustále mení svoju tvár. Každý minister školstva, ktorý po voľbách zasadne do kresla, prichádza do funkcie s vlastnými predstavami o jej finálnej podobe a s vlastnými návrhmi opatrení, ktoré sú nezriedka v rozpore s reformnými krokmi jeho predchodcu. Náš školský systém je aj napriek uskutočnenej decentralizácii verejnej správy stále výrazne ovplyvniteľný centrálnymi reguláciami, preto priebeh reformného procesu závisí najmä od toho, do akej podoby ho formuje aktuálna vláda. Namiesto sú reálne obavy, že reformný proces možno v ktorejkoľvek chvíli zabrzdiť, odkloniť od pôvodných cieľov alebo úplne zvrátiť.

Napriek tomu, že finálne reformné ciele majú stále nejasné kontúry, vzniklo v školskom prostredí spontánne viacero „proreformných“ ostrovčekov. Existujú školy, ktoré žiakom dokážu vytvoriť kvalitný výchovno-vzdelávací program, učitelia, ktorí dokážu učiť „po novom“ a vedenia škôl, ktoré dokážu svoje pedagogické tímy efektívne manažovať. Mohlo by sa teda zdať, že ponúkaná autonómia škôl by mohla byť dostatočným impulzom na pozitívne zmeny, ktoré môžu školské prostredie zmodernizovať aj bez ďalších systémových korekcií. Otázka znie, či nie sú reformné prešľapy príliš veľkou brzdou vnútornej premeny školského systému, resp. či sa v ňom nenachádza príliš veľa prekážok, cez ktoré zásadné zmeny, akou by mohlo byť napríklad aj zavedenie inkluzívneho vzdelávania, bez aktívnej podpory jednoducho neprejdú.

2. Nedotiahnutá kurikulárna transformácia

Nový školský zákon vniesol do nášho školského systému tzv. **dvojúrovňový model výchovno-vzdelávacích programov**. Pôvodným zmyslom dvojúrovňového modelu projektovania obsahu povinného vzdelávania bolo poskytnúť školám nové možnosti na vytváranie jedinečných vzdelávacích ponúk, ktorými budú môcť lepšie reagovať na špecifické potreby konkrétnych žiakov. Na prvý pohľad sa môže zdať, že ide o ideálny nástroj na podporu inkluzívneho vzdelávania, školská prax však ukazuje, že na to nie je dostatočne funkčný.

V optimálne nastavenom dvojúrovňovom modeli sú základné rámce **štátnych výchovno-vzdelávacích programov** zadané jednoducho, stručne a bez zbytočných detailov, aby sa školám poskytol čo najväčší priestor na vytvorenie vlastnej po-

doby vzdelávacieho procesu. Štátne výchovno-vzdelávacie programy sú potrebným integrujúcim prvkom, ktorý zaručuje, že si rôzni žiaci, vzdelávaní rôznymi učiteľmi podľa rôznorodých **školských výchovno-vzdelávacích programov**, osvoja istý spoločný základ v kľúčových vzdelávacích oblastiach a vďaka nemu budú môcť pokračovať v štúdiu na vyšších vzdelávacích stupňoch. Spôsob, akým si ho osvoja, teda formy, metódy a tempo vzdelávania, im na mieru ušije škola.

Na Slovensku však tento model zďaleka nie je optimálny. Štát školám aj naďalej vymedzuje základné učivo príliš zväzujúco. Napriek tomu, že nový školský zákon pozná širší, voľnejší pojem **vzdelávacie oblasti**, v štátnych výchovno-vzdelávacích programoch sa definuje záväzný vzdelávací obsah rovnako ako pred reformou – v podobe zoznamu predmetov so záväznou časovou dotáciou na ich odučenie. Reformný prísľub uvoľniť školám ruky pri usporiadaní príbuzných tém do vlastnej predmetovej štruktúry ostal nenaplnený. Učitelia síce môžu predpísané učivo v jednotlivých **predmetoch** ľubovoľne dopĺňať, prípadne môžu do vyučovania zavádzať aj vlastné, inovatívne predmety, narážajú však na nedostatok času, pre ktorý sa im to nedarí. V takomto časovom tlaku je pre nich nemožné osviežiť učivo pútavými projektmi a praktickými činnosťami. Rovnako nemožné je aj prispôsobenie tempa výučby žiakom, ktorí napredujú pomalšie, resp. s istými obmedzeniami.

2.1. Školám chýba zadanie aj spätná väzba

Na štátnej úrovni sa nepodarilo účelne zadefinovať nové vzdelávacie ciele, zamerané na osvojenie si životne dôležitých zručností, ani sa nepodarilo zmysluplne nastaviť nové obsahové a výkonové vzdelávacie štandardy. Školy nedostali jasné zadanie, k čomu majú deti viesť, resp. čomu všetkému, na akej úrovni a v akých súvislostiach majú ich absolventi porozumieť a vedieť to i použiť v praxi. Keďže pedagogické tímy nevedia efektívne spolupracovať, zväčša nedokážu toto vákuum vyplniť ani vlastnou víziou. Mnohí učitelia preto učia naďalej radšej „po starom“, inovatívne prístupy k žiakom si osvojujú len veľmi pomaly. Pri kurikulárnej transformácii im rezort školstva nepodal potrebnú pomocnú ruku v podobe nových metodík, učebných materiálov a ucelených vzdelávacích modulov, preto mnohí učitelia reformu školstva odmietajú a tým spochybňujú aj jej základnú líniu, ktorou je snaha prehĺbiť individuálny prístup k žiakom a vytvoriť im flexibilné vzdelávacie prostredie, ktoré podporí rozvoj ich potenciálu.

Školy stále vedú žiakov najmä k osvojovaniu si vedomostí a faktov, pretože tie sa učiteľom na rozdiel od vágne formulovaných kľúčových zručností jednoduchšie prednášajú a ich zvládnutie sa dá u žiakov ľahko overiť jednoduchým vedomostným testom. Samotný rezort školstva dnes v rozpore s pôvodným reformným étosom individualizácie a rozmanitosti vo vzdelávaní deklaruje, že najlepším nástrojom na kontrolu a hodnotenie kvality škôl sú celoplošné vedomostné testy v 9. a najnovšie aj v 5. ročníku základnej školy. Preto sa od učiteľov ani nedá veľmi očakávať, že budú v školách uprednostňovať pestré zastúpenie rôznorodých detí pred snahou mať v triede čo naj-

viac žiakov s excelentným výkonom, resp. že budú ochotní venovať viac pozornosti deťom, ktorým sa v škole z rôznych dôvodov nedarí, alebo naopak tým, ktorým sa síce darí aj bez ich pomoci, no ktoré môžu bez špeciálneho vedenia zbytočne stagnovať.

Absencia komplexného hodnotenia kvality školy, do ktorého by boli zahrnuté nielen objektívne údaje z testovaní a kontrolných zistení Štátnej školskej inšpekcie, ale aj kvalitatívne ukazovatele, vyplývajúce z autoevalvačných procesov, spôsobuje, že učitelia sa oveľa viac koncentrujú na výsledky žiakov v Testovaní 5 a 9 ako na ich skutočný individuálny pokrok. Aj z tohto dôvodu učitelia zámerne regulujú výkon žiakov v základných školách do podoby uniformného štandardu, pričom tých, ktorí z priemeru vytrčajú či už v dôsledku hendikepu alebo vďaka mimoriadnemu nadaniu, z bežných škôl radšej vyčleňujú a selektujú ich do bočných vzdelávacích prúdov.

3. Prekážky na regionálnej úrovni

Nezvládnutá kurikulárna transformácia nie je jedinou brzdou rozvoja škôl, ktorá problematizuje prechod na inkluzívne vzdelávanie. V školskom systéme je roztvorený celý vejár ďalších problémov, ktoré ak nebudú dôsledne riešené, môžu časom pochovať aj tie najlepšie príklady dobrej praxe, ktorým sa dnes v nehostinnom prostredí darí ako-tak prežívať.

Školy na Slovensku nefungujú v strategicky podporovanom prostredí, ale žijú v neistote a vo vzájomnej rivalite ako samostatné, uzavreté jednotky, ponechané samé na seba. Konkurenčný boj medzi jednotlivými zriaďovateľmi škôl sa vyostruje a čoraz viac silnie tlak na zmenu pravidiel za účelom znevýhodnenia jedných na úkor druhých. V slovenskom školskom systéme však školy navzájom nesúperia o to, ktorá ponúkne žiakom a ich rodičom kvalitnejší program, ani o to, ktorá dokáže žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ponúknuť viac podpory, bojujú najmä o prežitie. Legitímnym nástrojom tohto boja sa stal finančný normatív na žiaka, leitmotívom prežitia školy je snaha získať čo najväčší počet žiakov. Normatívne financovanie síce vnieslo do školského prostredia potrebnú spravodlivosť a transparentnosť, keďže sa však v systéme rezignovalo na ďalšie nástroje na podporu kvality vzdelávania, dnes sa mnohým chybne javí ako príčina chaosu, nie jeho dôsledok.

Živelné formovanie vzdelávacej ponuky škôl, resp. školskej siete, negatívne ovplyvňuje snahy kultivovať školské prostredie za účelom prijatia čo najväčšieho počtu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl. Deti, ktoré sa javia nielen pre učiteľov ale najmä pre rodičov ostatných žiakov ako „problémové“, sú dnes pre bežné školy rizikom, ktoré negatívne zasahuje do jej rozvojových stratégií. Aby škola dokázala takúto situáciu ustáť, potrebuje mať vytvorené oveľa silnejšie zázemie, než v akom funguje dnes.

Na Slovensku je väčšina základných škôl verejných, to znamená, že spadajú pod kompetenciu miestnej samosprávy. Samosprávy dnes zohrávajú kľúčovú úlohu v ad-

ministratívnom usporiadaní Slovenska, avšak bez potrebných nástrojov na výkon reálnej miestnej politiky, bez dostatočného objemu financií na jej realizáciu a bez dôvery obyvateľstva, že túto náročnú úlohu zvládnu. Decentralizácia na Slovensku ostala stáť na polceste, preto je prirodzené, že sa viaceré samosprávy bránia prevziať reálnu zodpovednosť za vzdelávanie. To však problematizuje pozíciu škôlám, ktoré sa dostali pod ich správu.

Podpora spoločného vzdelávania žiakov v bežných základných školách so žiakmi vyžadujúcimi špeciálny prístup by mala byť prioritou samospráv. Samosprávy na regionálnej a miestnej úrovni však zväčša nevytvárajú zmysluplné koncepty lokálnej vzdelávacej politiky, ktoré by dokázali identifikovať a reflektovať potreby obyvateľov danej lokality a navrhovať konkrétne riešenia ich špecifických problémov a požiadaviek. Neponúkajú komplexné prístupy v oblasti vzdelávania, sociálnych služieb a zdravotníctva, veľká časť samospráv nemá v týchto oblastiach ani racionálne stanovené priority či dlhodobé zámery.

Ponuka vzdelávacích služieb v danej lokalite preto zväčša nesleduje záujmy jej obyvateľov, ale vytvára sa ad hoc podľa aktuálnych možností škôl, ktoré sú v danej lokalite zriadené. Samosprávy, ktoré pristupujú k lokálnej vzdelávacej politike aktívne a školy na svojom území sa usilujú spravovať zodpovedne, zas narážajú na systémové prekážky a na nedostatok financií, ktoré majú ich kompetencie v oblasti vzdelávania sprevádzať. Problém sa zacyklil.

4. Problematická integrácia na pôde školy

Absencia kvalitných vzdelávacích štandardov, ktoré by záväzne definovali iba základné rámce vzdelávania, do značnej miery brzdí integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj tam, kde sa na ňu učitelia podujmú. Proces plynulého prechodu integrácie do podoby inkluzívneho vzdelávania je preto veľmi pomalý. Keďže školský systém neumožňuje vytvárať v bežných základných školách flexibilné vnútorné prostredie, v ktorom by učitelia mohli optimálne vyučovací proces individuálnym potrebám žiakov prispôbiť, nevytvára sa v ňom ani prirodzený tlak na postupné zlievanie paralelných vzdelávacích ciest do hlavného vzdelávacieho prúdu. V školskom systéme sa naďalej udržiavajú pri živote bočné výhonky hlavného vzdelávacieho prúdu, ktoré zbytočne problematizujú prestupy žiakov v rámci jednotlivých vzdelávacích stupňov, v prípade absolventov špeciálnych škôl a špeciálnych tried aj ich postup na vyššie vzdelávacie stupne.

Obraz o tom, ako v praxi vyzerá integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných základných školách vystihuje citát z článku, ktorý je dostupný na webovej stránke Slovenskej komory učiteľov: *„Aj integrovaní žiaci potrebujú zažiť pocit úspechu a radosti z výsledkov svojej práce. To je možné iba vtedy, ak sa škola prispôbí ich možnostiam a schopnostiam a učivo sa v ich učebných plánoch zmení tak, aby boli schopní ho zvládnuť. A nejde len o vyučovanie – začlenené*

aj bežní žiaci musia sa učiť spolu komunikovať, rešpektovať sa, navzájom sa podporovať, povzbudzovať a pomáhať si. To je celý zmysel integrácie! Na prvý pohľad sa to zdá jednoduché, ale „odborníci“ na integráciu vzdelávanie týchto žiakov tak skomplikovali, že v školách je z integrácie jeden veľký chaos a všetko sa zakrýva iba množstvom papierov. Hlavne pri integrácii žiakov s mentálnym postihom. Mnohokrát nie je na prvom mieste dieťa. Dôležitý je normatív na integrovaného žiaka, lebo má z neho prospech škola a prehnaná byrokracia okolo integrácie – v tej sa zase vyžívajú rôzne kontroly. Školy často integrujú, aby mali viac peňazí, píšú a papierujú, aby uspokojili kontroly. A kde je integrovaný žiak? Často sedí bokom v poslednej lavici, je tam za hlupáka, rodičia sú nešťastní, dieťa je nešťastné, málokedy sa mu niekto venuje, školu nenávidí, zažíva v nej iba pocit hanby, neúspechu, poníženia a samozrejme v nej často chýba. A učitelia – robia čo sa dá a snažia sa v tomto zmätku nejako zorientovať“.¹

Integrácia detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do vzdelávacieho prostredia bežných škôl naráža v súčasnosti na veľké problémy, pretože sa realizuje pri nedostatočnom zabezpečení vhodných materiálnych, finančných a personálnych podmienok. Najviac viditeľným nedostatkom v tejto oblasti je slabá úroveň debarrierizácie škôl, nedostatočné je však i poskytovanie vhodnej metodickej pomoci učiteľom, ktorí sa integrovaným žiakom venujú. Alarmujúco nízky je i počet asistentov, psychológov, špeciálnych pedagógov a ďalších odborných pracovníkov priamo na pôde škôl.

V procese integrácie ukladá štát školám povinnosť zabezpečiť svojim žiakom také vzdelávacie prostredie, ktoré im pomôže vyrovnať ich prípadný hendikep a vo vzdelávaní napredovať obdobným spôsobom ako napredujú ich „bezproblémoví“ spolužiaci. Štát však túto povinnosť definuje veľmi nejasne, resp. školám dáva legitímnu možnosť túto povinnosť obísť v prípade, ak nedokážu pre dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vytvoriť vhodné vzdelávacie prostredie. Bremono posúdenia možnosti, resp. nemožnosti integrovať dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do kolektívu bežných žiakov pritom leží na samotnej škole.

Vzhľadom na to, že škola postupuje pri posudzovaní žiadostí o integráciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe vlastného uváženia, nastávajú rozporuplné situácie – na jednej strane môže škola takéto dieťa odmietnuť bez toho, aby sa snažila vyhovieť jeho potrebám, na druhej strane môže takéto dieťa prijať bez toho, aby pre ne dokázala vytvoriť adekvátne vzdelávacie prostredie.

Motiváciou škôl k integrácii býva nezriedka možnosť získať na integrovaných žiakov zvýšený finančný normatív, ktorý integráciu sprevádza. Zvýšený normatív má školu motivovať k tomu, aby integrovaným žiakom zabezpečila potrebné vzdelávacie pomôcky a pomoc špeciálnych pedagógov, psychológov a asistentov. Nie vždy sa tak

1 Juhás (2012).

ale stane. Školy narážajú na skutočnosť, že ani zvýšený objem financií nestačí na zamestnanie potrebných expertov v školskom prostredí, preto odbornú pomoc žiakom zabezpečujú inak – prostredníctvom učiteľov, ktorí urobia prácu „navyše“, hoci na ňu nie sú adekvátne pripravení, a formou externej spolupráce s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a s centrami špeciálno-pedagogického poradenstva (ČŠPP). Nie vždy je však tento „náhradný plán“ efektívny.

Integrovaní žiaci postupujú v bežných školách spravidla podľa individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov. Pri ich realizácii však nemajú učitelia dostatok znalostí a skúseností, ani metodickej podpory, čo sa môže odraziť na ich kvalite. Štátna školská inšpekcia vo svojej Správe o stave a úrovni integrácie v základných školách v školskom roku 2011/2012 konštatovala, že *„nedostatkem niektorých individuálnych výchovno-vzdelávacích programov bolo ich formálne vypracovanie, nezpracovanie alebo povrchné zapracovanie odporúčaní poradenských zariadení. Dokumentácia integrovaných žiakov bola v niektorých školách nekompletná a neprehľadná, chaoticky poukladaná u viacerých zamestnancov zodpovedných za integráciu. Nedostatkom boli chýbajúce správy z odborného vyšetrenia a správy, ktorým skočila a platnosť.“*² Ide o vrchol ľadovca, ktorý sa podarilo odhaliť, väčšina konkrétnych problémov v konkrétnych prípadoch však ostáva skrytá.

5. Podpora štátu?

Neschopnosť bežnej základnej školy vytvoriť dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na svojej pôde vhodné vzdelávacie podmienky, nepovažuje štát za akútny problém, do riešenia ktorého by chcel aktívne vstupovať. Svedčí o tom formulácia právnych predpisov, upravujúcich pravidlá spoločného vzdelávania detí s rôznymi potrebami a s rôznym vzdelávacím potenciálom v bežnom vzdelávacom prúde. V školskom zákone je síce takáto možnosť ukotvená, v rezortných predpisoch, ako napr. v každoročne vydávaných Pedagogicko-organizačných pokynoch dokonca verbálne podporovaná, keďže však nemá charakter pozitívnej povinnosti štátu, veľký význam sa jej neprikladá. V praxi to znamená, že štát namiesto aktívneho nasadenia motivačných a podporných nástrojov na pomoc škole, aby dokázala integrovať každé dieťa, ktorého rodič o to prejaví záujem, považuje slabé materiálne, technické a personálne vybavenie škôl za legitímny dôvod na neprijatie dieťaťa do školy. Takýto postoj štátu deformuje slobodnú vôľu rodiča pri výbere školy, ako aj samotné reformné ciele, medzi ktoré patrí posilnenie individuálneho prístupu učiteľov k žiakom a odbúranie prekážok, ktoré deťom bránia v školskom vzdelávaní uspieť.

Bremeno zabezpečenia „blaha“ dieťaťa prenáša právny systém na rodiča, ktorého zaväzuje vykonať „správnu“ voľbu. Dochádza tak k prekrúteniu základnej myšlienky podpory integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do prostredia bežných škôl a k zabetónovaniu paralelných vzdelávacích ciest. Interný meto-

2 Správa o stave a úrovni školskej integrácie v základnej škole v SR v školskom roku 2011/2012.

dický materiál Štátnej školskej inšpekcie, vydaný v roku 2011 k problematike školskej integrácie to vyjadruje jasne: „Žiak so ŠVVP je poškodzovaný, ak mu škola nemôže alebo nedokáže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z potrieb jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Rovnako je žiak poškodzovaný, ak učiteľ nepozná a nerealizuje potrebnú špeciálnopedagogickú starostlivosť. Spôsobí mu tým obmedzenie rozvoja schopnosti kompenzovať orgánové a funkčné nedostatky spôsobené jeho zdravotným znevýhodnením, resp. postihnutím. Vždy treba zvážiť pred rozhodnutím o začlenení žiaka so ŠVVP do bežnej triedy, či sú vytvorené všetky podmienky potrebné na jeho úspešnú integráciu, ďalšiu rehabilitačnú starostlivosť a jeho osobnostný rozvoj. Ak škola tieto podmienky nemá, alebo ich dokázateľne nie je možné zabezpečiť, rodič koná proti právam dieťaťa, ak aj napriek tejto skutočnosti trvá na jeho prijatí do bežného typu školy. Nesplnenie podmienok môže znamenať neúspech snaženia o integráciu žiaka a môže mať negatívne následky pre celý jeho ďalší život. Pri výkone rodičovských práv sú rodičia podľa paragrafu 28, ods. 1 písmeno a) a odseku 2 zákona 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov, povinní chrániť záujmy dieťaťa tak, aby mu zabezpečili i všestranný rozvoj. Nerešpektovaním odborných odporúčaní pre voľbu formy vzdelávania ich dieťaťa sa môžu dostať do rozporu s uvedeným ustanovením zákona o rodine.“³

Pointou inkluzívneho vzdelávania by malo byť obrátené garde – za „normálny“ by sa v ňom mal považovať stav, kedy každá jedna bežná základná škola dokáže vytvoriť podmienky na vzdelávanie všetkých detí, bez ohľadu na ich špecifické vzdelávacie potreby, nie že ich vytvoriť vôbec nemusí a že rodičia detí sú povinní túto neochotu či neschopnosť školy akceptovať.

Záver

V takto nastavenom školskom prostredí nie je veľmi pravdepodobné, že sa v krátkom čase podarí vzdelávací systém transformovať na inkluzívny model. Reformná cesta k inkluzívnemu vzdelávaniu totiž nie je jednoduchá. Vyžaduje si komplexný plán v podobe konkrétnych strategických krokov, ktoré spolu ladia a navzájom sa dopĺňajú. Ak nemá ostať inklúzia vo vzdelávaní iba v podobe papierových akčných plánov, ale má nadobudnúť reálnu podobu, bude musieť dôjsť k zásadným zmenám na všetkých úrovniach vzdelávacej politiky – na úrovni štátu a jeho legislatívy, na úrovni regionálnych autorít a na úrovni škôl. K týmto zmenám musí dôjsť súčasne, resp. v logickej nadväznosti a s využitím synergického efektu. A to sa podarí len vtedy, ak sa tento reformný cieľ stane celospoločenskou výzvou.

Ak má inklúzia vo vzdelávaní naozaj priniesť ovocie, bude jej zavedenie do škôl znamenať oveľa hlbšie zmeny, než aké vláda predpokladá. Nestačí hodiť školám na krk

3 Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ: Interný metodický materiál Štátnej školskej inšpekcie.

ďalšie povinnosti bez adekvátnej pomoci, pri inkluzívnom vzdelávaní sa učitelia nezaobídu bez strategicky pripravenej podpory. Školy budú potrebovať metodickú pomoc, expertných učiteľov, pripravených na prácu s rôznorodým detským kolektívom, špeciálnych pedagógov a psychológov priamo v školskom teréne a nie vo vzdialených poradenských centrách, asistentov, praktikantov a dobrovoľníkov, ktorí budú viesť učiteľom prácu uľahčiť. Budú tiež potrebovať špeciálne vybavenie na prácu s hendikepovanými deťmi, bezbariérové priestory, motivačné učebné pomôcky, moderné učebnice. To všetko niečo stojí, takže pôjde aj o financie. Tie však treba naliať nie do starých štruktúr školského systému, ale do jeho novej podoby.

Hlavným problémom nášho vzdelávacieho systému nie je to, že bežná škola nevie pracovať s problematickými deťmi s odlišnými vzdelávacími potrebami ako majú ostatní žiaci, ale že nevie „potiahnuť“ ani tie menej problémové, či dokonca celkom bezproblémové deti. Všetky deti potrebujú zvláštnu pozornosť učiteľov, nielen deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, či deti so zdravotným znevýhodnením. Ak by ju dostali, učili by sa ľahšie, s lepšou motiváciou a s lepšími výsledkami. Žiaľ, zatiaľ ju nedostávajú automaticky všade, len tam, kde náhodne narazia na obetavých učiteľov. Tá pravá reformná výzva by preto mala znieť – nový, inkluzívny vzdelávací systém s benefitmi pre všetkých.

Zuzana Zimenová

Zuzana Zimenová pôsobí v občianskom združení Nové školstvo ako analytička pre oblasť vzdelávania a editorka portálu noveskolstvo.sk. Je jedným zo zakladajúcich členov Iniciatívy za reformu školstva pri Centre pre vzdelávaciu politiku, pôsobila v mimovládnych organizáciách M.E.S.A. 10, Občan a demokracia a v Konzervatívnom inštitúte M. R. Štefánika. Ako poradkyňa a nezávislá konzultantka pôsobila na ministerstve školstva, v Národnej rade SR a ako členka Výboru pre výskum, vzdelávanie a výchovu v oblasti ľudských práv a rozvojového vzdelávania pri Rade vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť.

3.1/ Rozhovor s Máriou Tekelovou

Mária Tekelová

PaedDr. Mária Tekelová je absolventkou Pedagogickej fakulty UK v Bratislave so zameraním na učiteľstvo pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť – s chybami reči (1981), štátnu rigoróznú skúšku zložila z logopédie (1987). Od r. 1997 je zamestnaná na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. V rámci programu Socrates/ARION sa zúčastnila na krátkych študijných pobytach v Španielsku a Francúzsku so zameraním na integráciu detí so zdravotným postihnutím do škôl v hlavnom prúde vzdelávania. Je spoluautorkou rezortných koncepcií, rezortných a všeobecne záväzných právnych predpisov, publikuje v odborných publikáciách a periodikách, tiež pôsobí ako lektorka vzdelávania pedagogických a riadiacich zamestnancov v rezorte školstva. Od r. 2012 je členkou Zboru reprezentantov za Slovenskú republiku v Európskej agentúre pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Obdobie divokej integrácie

Aký je postoj Ministerstva školstva k problematike inkluzívneho vzdelávania?

V Slovenskej republike v oblasti vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením dlho fungoval výlučne systém špeciálnych škôl. Na základe koncepcie Milénium sa nastavili filozofické zámery tak, aby sa deti nemuseli vyčleňovať do systému špeciálnych škôl, ak je pre nich možné vzdelávanie v bežných školách. To vychádzalo z filozofického princípu humanizácie školstva, rešpektovania potrieb detí a predstáv rodičov o vzdelávaní svojich detí. Milénium ako koncepcia sa začalo premietat do školskej legislatívy v rámci malých vstupov, nadväzujúcich na predchádzajúce najnaliehavejšie legislatívne úpravy, ktoré nasledovali hneď po zmene spoločenského systému.

Ako sa postupne menila legislatíva?

V roku 2000 bola novelou školského zákona zrušená možnosť oslobodzovať od povinnej školskej dochádzky, čím sa legislatíva rezortu školstva dostala do súladu s Ústavou SR a Dohovorom o právach dieťaťa. Prvé legislatívne úpravy na prijímanie detí so zdravotným postihnutím do škôl v hlavnom prúde vzdelávania sa realizovali prostredníctvom vyhlášok pre základné aj pre stredné školy, pričom však neboli stanovené nijaké podrobnosti. Preto bolo treba túto, tzv. divokú integráciu riešiť komplexnejšie. Začiatok pravidiel na prijímanie, diagnostikovanie, ako aj práva a povinnosti účastníkov školskej integrácie určila novela školského zákona roku 2004. Zaviedol

sa povinný systém diagnostikovania, ani nie tak kvôli medicínskemu pomenovaniu diagnózy, ale kvôli určovaniu výchovno-vzdelávacích potrieb detí, zaradených do určitej kategórie podľa druhu zdravotného znevýhodnenia. Situácia v skvalitnení prístupu vo vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením v školskej integrácii sa však nezmenila zo dňa na deň, keďže ani pedagogická, ale ani odborná verejnosť na to nebola pripravená. Odborníci v oblasti poradenstva sa zameriavali najmä na diagnostiku detí, na poradenstvo pre rodičov a na odborné intervencie priamo v poradni. Ale nezameriavali sa na priame potreby škôl, ktoré nemali vedomosti o tom, čo by mali pre prijatých žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami robiť. Učiteľov bežných škôl nepodporovali službami špeciálneho pedagóga, ani nepôsobili v tesnejšom spojení s poradňami. Nový školský zákon z roku 2008 prebral možnosti, už predtým zavedené v školskej legislatíve a zároveň určil aj niektoré ďalšie podrobnosti, ktoré treba rešpektovať a dodržiavať, a ktoré slúžia aj ako opora kontrolného mechanizmu, ktorý vykonáva Štátna školská inšpekcia (ŠŠI).

Aké sú výsledky inšpekčných správ?

Neviem povedať, či ŠŠI môže zverejňovať výsledky podnetov. Ale správ o inšpekčnej činnosti som sa aj ja dotkla na nedávnom stretnutí so Štátnym pedagogickým ústavom (ŠPÚ). Ťažko usmerňovať niečo, o čom nemáme verifikované údaje, že zlyháva. Školská inšpekcia skontroluje dajme tomu 30 škôl a vyhodnotí, že, jednoducho povedané, v piatich bolo všetko v poriadku a v dvadsiatich piatich boli uložené opatrenia, a pričom výsledná celková úroveň škôl je, podľa nich, dobrá alebo veľmi dobrá. Takže je ťažké špecifikovať, čo zlyháva, či ľudský faktor alebo nastavenie predpisov. Vychádzame najmä z toho, čo zistíme na rôznych seminároch, pracovných stretnutiach alebo takých verejných fórach, kde majú prístup aj rodičia. Ak odstupujeme inšpekciu priamo podnety od rodičov my, zároveň požiadame o výstup z vyšetrovania. To už je niečo, čím môžeme operovať, ako s relevantným podkladom na určenie príčiny, či išlo o vedomé nedodržanie predpisu, alebo sa tak udialo na základe nedostatočného legislatívneho riešenia.

Ako často sa stáva, že inšpekcia konštatuje porušenie legislatívy a uloží sankciu?

Inšpekcia môže už navrhovať aj finančnú sankciu, dokonca aj odvolanie riaditeľa. Ak sa pýtate na konkrétny prípad, môžem uviesť odvolanie riaditeľa školy v Pavlovciach nad Uhom, k čomu zriaďovateľ školy pristúpil až po niekoľkých rokovaníach na rôznych úrovniach. Výsledky následných inšpekčných kontrol, pokiaľ viem, končia v podstate konštatovaním, že došlo k náprave, správnomu zaradeniu alebo preradeniu dieťaťa, alebo mu bola doplnená dokumentácia. Ale ak sa pýtate na častotu udeľovania sankcií, ich počet nepoznám, tých zviditeľnených je však veľmi málo.

Na Slovensku rastie počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Spomínali ste, že v Miléniu sa nastavili ciele na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením na bežných školách. Ako si vysvetľujete, že ich počet v špeciálnych školách neklesá?

Keď si postavíte vedľa seba tabuľku so štatistickými údajmi o individuálnej integrácii a tabuľku, ktorá hovorí o vývoji počtu žiakov v špeciálnych školách za posledných 10 rokov, stúpa počet detí na jednej aj na druhej strane. Ak sa pozrieme na počty detí v špeciálnych školách, vidíme, že pribúda detí s viacnásobným postihnutím a detí s ťažšími druhmi postihnutí. Čím ďalej, tým máme vyššiu úspešnosť pri zachraňovaní detí, ktoré sa narodia s veľmi nízkou pôrodnou hmotnosťou alebo s vrodenými telesnými alebo duševnými chybami. Z týchto detí sa často stávajú klienti s narušeným alebo spomaleným vývinom, v detskej populácii pribúda detí so zdravotným postihnutím. V roku 2000 zanikla možnosť oslobodzovať deti od povinnej školskej dochádzky, čím dávame každému dieťaťu právo vzdelávať sa, čo je správne. Pritom sa mohli začať vzdelávať nielen deti, ktoré mali 6 rokov v čase prijatia príslušnej legislatívnej zmeny, ale všetky deti, ktoré boli vo veku povinnej školskej dochádzky, čiže až do 16 rokov. Ďalším faktorom, podieľajúcim sa na zvýšení počtu žiakov v špeciálnych školách, je zavedenie prípravného ročníka. Ak predtým bolo na úrovni základného vzdelávania 9 postupových ročníkov a pribudol k nim prípravný ročník, najskôr pre žiakov s mentálnym postihnutím, potom aj pre žiakov s ostatnými zdravotnými postihnutiami, je to o celú množinu jedného ročníka detí viac. Zároveň sa predžila možnosť školskej dochádzky pre deti s ťažkým zdravotným postihnutím na úrovni základného vzdelávania až do veku 18 rokov a vytvoril sa nový typ školy – praktická škola pre žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí sa z dôvodu závažnosti svojho zdravotného postihnutia nemôžu pripravovať na povolanie v inom type školy, pričom do vzniku tohto typu školy ukončovali svoje vzdelávanie v špeciálnej základnej škole. Praktická škola, ktorá má tri postupové ročníky, môže poskytovať vzdelávanie aj osobám s mentálnym postihnutím, ktoré v minulosti neabsolvovali povinnú školskú dochádzku. Aj toto sú dôvody zvýšenia počtu žiakov v špeciálnych školách.

Avšak pri podrobnejšom pohľade na štatistiku žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zistíme takmer dvojnásobný nárast počtu detí s ľahším mentálnym postihnutím v porovnaní so začiatkom 90. rokov. Ako si túto skutočnosť vysvetľujete?

Nie som oprávnená hovoriť o dôslednejšej diagnostike, pretože nie som odborný poradenský zamestnanec. Tí by vedeli lepšie zodpovedať otázku, či majú také diagnostické nástroje, ktoré dokážu viac rozlíšiť hraničné pásмо intelektovej úrovne žiaka, s ktorým má byť žiak vzdelávaný v bežných školách. Ak sa pozrieme na územné rozloženie počtu a štatistického vykazovania detí s ľahkým mentálnym postihnutím, tak zistíme, že najviac ich je z komunit, ktoré u nás označujeme ako sociálne znevýhodnené prostredie. V budúcnosti je dôležité zaoberať sa otázkou, ako vyvolať zá-

ujem bežných škôl o vzdelávanie týchto detí a aby deti, ktoré budú do bežnej školy zaradené, v nej nezlyhali. Aj to je predmetom inkluzívneho vzdelávania a zvyšovania kvality škôl. Dôležité bude aj zvýšiť znalosti učiteľov v rôznych oblastiach. Napríklad, ak vzdelávajú dieťa, ktoré zlyháva, mali by urobiť spolu s poradňou všetko pre to, aby bolo úspešné a v škole zostalo. Ak do špeciálnych škôl nenastúpi na začiatku vzdelávacej cesty z dôvodov zdravotného znevýhodnenia toľko detí, koľko z nich vychádza, treba sa zaoberať aj akceleráciou vývinu detí pred ich nástupom na povinnú školskú dochádzku a opatreniami na úrovni základných škôl.

Snažíme sa o zlepšenie pripravenosti bežných škôl

Ako by, podľa vášho názoru, bolo možné podporiť základné školy, aby boli schopné akceptovať, prijať a efektívne rozvíjať a vzdelávať rôzne skupiny detí?

Chcela som začať tým, že to riešime, ale to by bolo veľmi odvážne. Zamýšľame sa nad tým, diskutujeme o tom, snažíme sa navrhovať a zaviesť opatrenia, ktorými by sme situáciu zlepšili. Napríklad v minuloročných pedagogicko-organizačných pokynoch pre školy a školské zariadenia odporúčame, že treba, aby dieťa, ktoré príde do školy na zápis, a je mu indikovaná nepripravenosť na školu, bolo diagnostikované v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a nie v centre špeciálneho pedagogického poradenstva, ktoré sa má apriori zameriavať na deti so zdravotným znevýhodnením, čiže pokiaľ to nie je dieťa vyslovene so zdravotnou indikáciou (stredné pásmo mentálneho postihnutia, Downov syndróm, detský autismus a podobne). Tie obvykle zachytí pediater a následne sa do systému špeciálno-pedagogického poradenstva už skôr. Aj rodičia detí s ťažšími zdravotnými diagnózami sa snažia dať deti do bežných škôl, čo môže byť dobre, no bežné školy budeme musieť naučiť, ako to zvládať. Sú však aj rodičia, ktorí prídu na zápis, a až tam sa dozvedia, že ich dieťa nevláda isté nevyhnutné náležitosti, ktoré musí zvládať. Školy preto musia poslať takéto dieťa do centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, kde by sa mali snažiť, a toto bude naša úloha, poukázať nie na nedostatky, ale na potenciál dieťaťa a určiť, akým spôsobom ho rozvíjať a pripraviť ho na školu, aby ju zvládalo.

Čo vyplýva pre Slovensko z členstva v Európskej agentúre pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami?

Tým, že Európska agentúra mala aktuálne projekty rozbehnuté predtým, než sa Slovensko stalo jej členom, nie sme do nich zapojení. Teraz sa dozvedáme len o výstupoch týchto projektov. Ale aj pre nás sa už v Agentúre vyčleňuje objem finančných prostriedkov, aby sme mali prístupné aspoň preklady finálnych produktov v slovenskom jazyku a to na webovom sídle Agentúry, keďže publikácie v tlačenej podobe vychádzajú len vo veľmi malom, „ukážkovom“ náklade. Ako členská krajina Agentúry máme možnosť zúčastňovať sa na plánovaní jej ďalších zámerov, zapojiť sa do diskusie o nastoľovaných problémoch a ich riešení v krajinách s výraznejšími úspechmi v príslušných oblastiach. Národní koordinátori a reprezentanti členských krajín

sa stretávajú dvakrát za rok na zhodnotení postupu pri rozpracovaných projektoch a na ďalšie plánovanie. Za zmienku stojí, že často ide o podklady, ktoré sa predkladajú ako východiskový materiál Európskej komisii, resp. priamo pre Výbor ministrov Rady Európy.

Ako vnímate trend a úlohu inkluzívneho vzdelávania?

Medzi už skôr zavedenou školskou integráciou a inkluzívnym vzdelávaním možno vidieť rozdiel, nielen v pomenovaní príslušného procesu, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Školská integrácia bola zameraná na konkrétne dieťa. Kým sa dieťa označí ako „integrované“, musí byť diagnostikované, keď sa prihlasuje do školy s istými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. My mu nastavujeme podmienky. Pri inkluzívnom vzdelávaní sa škola zameriava na vytvorenie inkluzívneho prostredia, čiže ráta sa v nej s rôznorodosťou žiakov z hľadiska zabezpečovania podpory ich vzdelávania. Čiže môžeme mať inkluzívnu školu, ale nepoznáme niečo ako „inkludované dieťa, žiaka“. Už to nie je obrátenie sa na jednotlivca, ale o obrátenie sa na inštitúciu ako takú a jej prostredie, ale napríklad aj na inkluzívneho učiteľa. Ak učiteľ dostane do triedy dieťa migrantov, dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia a ešte aj dieťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia, musí vedieť, kam sa môže obrátiť, aby jeho žiaci a on spolu s nimi mali zabezpečenú podporu, vedieť, kto mu bude pomáhať, akým spôsobom bude fungovať vzájomná spolupráca.

Prekážkou systémových zmien je diskontinuita na úrovni vlády

Pripravuje ministerstvo nejakú koncepciu alebo zahrnie do svojich koncepcných materiálov inklúziu ako zámer, ktorým sa má školstvo uberať?

Je nevýhodou, keď v dôsledku zmien vo vládnych inštitúciách sa nepokračuje kontinuálne v začatých úlohách. Napríklad skupina odborníkov, zabezpečujúca plnenie úlohy v rámci Pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie, zastrešenej Úradom vlády SR, prerušila svoju činnosť v dôsledku organizačných zmien na Úrade vlády SR a zatiaľ sa rieši, či jej činnosť bude pokračovať alebo nie. Keďže materiál, na ktorom Pracovná skupina pracovala, nebol dokončený, nie je možné predložiť ho ministrom školstva, ani vláde s jasnou predstavou, ako by mali byť zabezpečené rôzne kroky vedúce k celoplošnému riešeniu inkluzívneho vzdelávania, napr. kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v rezorte školstva a celoživotné vzdelávanie ďalších osôb, ktorých sa vytváranie inkluzívneho prostredia v rezorte školstva a v spoločnosti vôbec týka. Keďže súčasný pán minister školstva, vedy, výskumu a športu bol podpredsedom vlády pre vedomostnú spoločnosť, európske záležitosti, ľudské práva a menšiny, rozumie spoločenským potrebám v zmysle napĺňania Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. Nevyhnutné však je, aby vznikol medzirezortný materiál, napríklad národný projekt, ktorý by vychádzal z materiálu pripraveného tzv. inkluzívnou skupinou, s analýzou východiskového stavu a plánovaným finančným krytím riešenia postupných krokov.

Niektoré rezorty sa ku konceptu inklúzie prihlásili a práve na pracovnej skupine pre inkluzívne vzdelávanie sa očakávalo, že sa k filozofii tohto typu vzdelávania prihlási aj ministerstvo školstva. Nastal v tomto nejaký posun?

Čo sa týka rezortu školstva bol problém v tom, že materiál, ktorý sa pripravoval na Úrade vlády, pôvodne pripravovali odborníci z iných sfér než zo školstva, takže prezentované zámery postupovali na ministerstvo školstva na prehodnotenie z odborného hľadiska. My nepomenúvame slovom inklúzia to, k čomu nevieme zaviesť konkrétne opatrenia. Čiže ak napríklad Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny použije takéto pomenovanie bez toho, že uvedie konkrétne opatrenia, tak je to možno ich filozofický zámer, ktorý budú následne, vnútrorezortne konkretizovať. U nás sa takým spôsobom nepracuje, pretože ak učitelia nájdu v zámeroch rezortu školstva, že budú pracovať v inkluzívnom prostredí, v tej chvíli ich začne zaujímať, akým spôsobom to budú môcť dosiahnuť, keďže v súčasnosti sa musia zameriavať predovšetkým na čo najlepšie vzdelávacie výsledky, čo sa im darí najmä pri práci s homogénnymi skupinami žiakov, či už v bežnom alebo špeciálnom školstve.

Financovanie škôl by malo byť závislé aj od pridanej hodnoty a inkluzívnosti prostredia

Aké zmeny v školstve sa pripravujú?

Školstvo pripravuje zmenu financovania, kde by sa malo prejsť od normatívu na žiaka k normatívu na triedu. Škola by sa mala hodnotiť aj za pridanú hodnotu a tou bude napríklad aj sledovanie jej kvality. Kvalita školy, to nie sú len vynikajúce výsledky žiakov na celoštátnom testovaní, na maturitách. Ale aj to, aké prostredie pre žiakov a učiteľov školy vytvárajú. Čiže ak má škola napr. deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré vykazujú vysokú absenciu, a škola bude pracovať s rodinou a so žiakom takým spôsobom, že sa ich absencia zníži, bude to zohľadnené. Predpokladáme, že tento prístup sa prejaví aj na prospechu detí a na väčšom zapojení rodičov do spolupráce so školou. Zlepšovanie klímy školy a v jej dôsledku aj znižovanie vynechaných hodín bude tiež sledovaným indikátorom, ktorý by mohol byť prínosom pre rozpočet školy, alebo na posunutie sa v nejakom ďalšom ukazovateli, vyššej kvalite alebo jej udržateľnosti.

Uvedené zmeny predpokladajú aj iné spôsoby v oblasti hodnotenia škôl. Ako sa bude hodnotiť po novom?

Školy si zavedú vlastné hodnotenie kvality v spolupráci so zriaďovateľmi. Pre potreby financovania už teraz máme zavedený celoštátny zber údajov, no budú sa musieť zaviesť ďalšie záznamy pre vykazovanie doplnkových údajov. Nehovorím teraz, že to takto bude, ale cieľom je, aby sa sledovala aj pridaná hodnota škôl, ktorá bude zvyšovať nielen ich kredit, ale pri dosiahnutí jej určitej úrovne by znamenala pre školu aj prínos v podobe vyššieho rozpočtu. Isto by sa malo zohľadňovať špecifikum jednotlivých druhov a typov škôl, ale aj regiónov alebo oblastí. Gymnázium so špičkovými žiakmi nebude potrebovať sledovať napríklad stav záškoláctva, lebo v tejto oblasti

bude mať vyrovnanú hodnotu. No iná škola môže zvyšovať svoju kvalitu aj v rámci takéhoto indikátora.

Ako sa táto zmena vo financovaní dotkne vzdelávania žiakov so ŠVVP?

To sú podrobné mechanizmy, ku ktorým sú známe zatiaľ len zámery. Samozrejme, že my, ktorí sa zaoberáme vzdelávacími podmienkami žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, chceme do toho vstúpiť tým, aby škola bola motivovaná vzdelávať žiaka v inkluzívnom prostredí. V niektorých krajinách dokážu vzdelávať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bez vytvárania špeciálnych tried, ale ak žiaci potrebujú individuálnu podporu na niektorých predmetoch, vedia im ju zabezpečiť. U nás sa o to zatiaľ školy veľmi nesnažia, ani napriek tomu, že odporúčame, aby žiaci neboli počas celého vyučovania len v špeciálnej triede. Čiže ak budeme sledovať kvalitu školy, tak povedzme aj to, koľko hodín žiak špeciálnej triedy strávi s ostatnými žiakmi.

Jednou z bariér inkluzívneho vzdelávania sú v súčasnosti učitelia

Na aké bariéry bude narážať zavádzanie inkluzívneho vzdelávania?

Oddelenie špeciálnej pedagogiky a inklúzie na Štátnom pedagogickom ústave má v pláne úloh uskutočniť komparáciu špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom príkladov dobrej praxe, zistiť indikátory kvalitatívneho zabezpečenia úspešnej inklúzie, vypracovať odporúčania na vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením podľa postihnutia a narušenia v inkluzívnom prostredí. V zmysle tejto úlohy by sa mal realizovať aj príslušný empirický výskum. Výstupy by mali byť zverejnené v marci 2014. Takže aj otázky, na aké bariéry budeme narážať, by sme sa mali dozvedieť z výsledného materiálu, vypracovaného na základe uvedenej úlohy. Subjektívne to však možno pomenovať aspoň hypoteticky. Najväčšie bariéry, ktoré vidím, sú zatiaľ v učiteľoch. To zisťujem z tých podnetov, aké sa mi dostávajú na stôl. Rodič chce, poradenské zariadenie chce, škola, dajme tomu na prvom stupni tiež chce. Ale keď príde dieťa na druhý stupeň, má tam učiteľov „predmetárov“ a tí nie sú pripravení na to, aby rešpektovali inakosť a rôzne vzdelávacie potreby žiakov. Argumentom učiteľov býva, že sú hodnotení podľa výkonov detí, nie podľa toho, aké vzťahy rozvíjajú, akú majú atmosféru v triede.

Na jeseň zverejnili tzv. Rómsku reformu z dielne Ministerstva vnútra a Úradu splnomocnenca vlády pre rómske komunity, kde sa objavuje návrh, aby deti s ľahkým mentálnym postihnutím nebolo možné vzdelávať v špeciálnych školách. Čo vy na to ako ministerstvo školstva hovoríte, je to zámer, s ktorým sa stotožňujete? Ak áno, aké budú ďalšie kroky?

Ľahké mentálne postihnutie je stále klasifikované ako zdravotné postihnutie. Žiaci, ktorí začínajú vzdelávanie v základných školách, sú ešte pomerne často na základe indikovaného mentálneho postihnutia preradení do špeciálnych škôl, kde sa žiakom môže začať dariť tak, že sa ich vzdelávacie výsledky výrazne zlepšia. To je

pre nás signál, že učitelia ešte stále nemajú podmienky na zvládanie vzdelávania takýchto žiakov. A to napriek tomu, že v legislatíve, v štátnom vzdelávacom programe sa uvádza, že žiak, ktorý je v školskej integrácii v bežnej triede, vychádza zo vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Čiže nemusí sa učiť z učebníc pre špeciálnu základnú školu, nemusí plniť obsah vzdelávania pre špeciálnu základnú školu, ale primerane redukované učivo bežnej základnej školy a napriek tomu to školy ani takto nezvládajú. Je to pre nás signál, že je potrebné pripraviť učiteľa, ale aj obsah vzdelávania pre žiakov, dosahujúcich výrazne podpriemerné výsledky v dôsledku zníženej úrovne intelektu, nie však ešte mentálneho postihnutia.

Aká by bola úloha špeciálnych pedagógov v tomto procese?

Školský špeciálny pedagóg by mal byť učiteľom veľmi nápomocný. Zatiaľ nemáme vyčlenené finančné prostriedky na to, aby každá škola, ktorá má začlenených žiakov v školskej integrácii, mala školského špeciálneho pedagóga. Je to v rukách zriaďovateľa a riaditeľov škôl a záleží od ich rozhodnutia, či v prípade, ak majú nejaké finančné prostriedky v rámci rozpočtu, vyčlenia si z nich aj na školského špeciálneho pedagóga. Školy sa ich v súčasnosti „nárokov“ dožadujú, no my zatiaľ nevieme zabezpečiť, aby sa stanovilo, na koľkých žiakov (a „akých“) by mal byť jeden školský špeciálny pedagóg.

Špeciálne školy ako asistenčné centrá

V ČR sa uvažovalo o transformácii špeciálnych škôl na asistenčné centrá, v Nórsku sa časť špeciálnych pedagógov presunula priamo na bežné školy. Je to model, ktorý by sa dal u nás aplikovať?

Keď to budeme chápať absolutisticky, tak špeciálne školstvo v našich podmienkach ako také zrušiť nemôžeme. Aj keď sa pozriete do krajín, ktoré deklarujú, že nemajú špeciálne školstvo, špeciálne vzdelávanie zachovali, pretože napríklad autistu, ktorý potrebuje štruktúrované prostredie a je pre neho akýkoľvek rozruch dôvodom na zachvat, vzdelávať v triede alebo v škole s ostatnými žiakmi, si nikto netrúfne. Podobne žiakov, ktorí majú viacnásobné ťažké zdravotné postihnutie, spojené s mentálnym postihnutím. V niektorých krajinách to funguje, možno aj to je cesta, ak zo špeciálnej školy, ktorá má dobrých odborníkov, vytvoríme asistenčné centrum. V podstate sme sa o to snažili, keď začali vznikať detské integračné centrá, že to budú asistenčné centrá pre integráciu. Alebo v súčasnosti centrá špeciálno-pedagogického poradenstva, slúžiace ako zdrojové centrá, orientované na jeden druh zdravotného postihnutia. V legislatíve máme terénneho špeciálneho pedagóga, ktorý má byť jeho zamestnancom na poskytovanie odborných služieb priamo v školách s deťmi s príslušným typom zdravotného postihnutia. No len čo sme do návrhu školského zákona zaradili pojem zdrojové centrum, z Ministerstva financií SR sme dostali pripomienku, že pri uvádzanom nezvyšovaní nárastu nárokov na rozpočet zavádzame nový druh inštitúcie.

Ako vnímate súčasné nastavenie kategórie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?

Veľa sa o tom diskutuje na akademickej pôde. Inklúzia sa v ponímaní vysokých škôl nechápe len ako úprava vzdelávacieho prostredia pre deti so zdravotným znevýhodnením, ale ako prostredie, ktoré vytvára dobré podmienky na vzdelávanie detí „s inakosťou“. Dokonca už aj označenie inakosť sa na vedeckej pôde spochybňuje, či je to vhodné pomenovanie, keď vlastne každý z nás je iný. Ide teda o to, aby sme zbytočne nevytvárali pre deti diagnózy, ale vedeli nastaviť prostredie a podporné mechanizmy na vzdelávanie každého žiaka, ktorý by bez nich nemohol využiť svoj potenciál. Snažíme sa od medicínskeho modelu ustupovať. Dokonca na pôde, kde majú možnosť prezentovať príspevky, alebo diskutovať ľudia z poradenských centier, sú v tomto progresívnejší. Ale ešte nie priamo tí, ktorí sú v školách, v praxi, tí si to nevedia predstaviť.

Napríklad v ČR Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania obsahoval zámer opustenia kategórie ŠVVP a redefinovanie na kategóriu detí s potrebou podporných opatrení. Je toto cesta, ktorá by bola pre ministerstvo školstva schodná?

Veľmi privítam, ak budeme môcť na nadrezortnej úrovni takto zadefinovať práve inklúziu. Je to cesta podporných opatrení a tie budeme vedieť chápať inak napríklad v okolí Spiša a inak v Bratislave, v školách, v ktorých sa sústreďujú deti nepočujúce, nevidiace a pod. V školách, ktoré by boli aj asistenčnými centrami. Ale jednoducho, ak nepočujúce dieťa potrebujeme naučiť komunikáciu prostredníctvom posunkov, vieme, že škola v mieste bydliska ho posunkovej reči nenaučí, že musí byť v kolektíve detí, kde je posunková reč prirodzeným komunikačným prostriedkom a zároveň bude dieťa vedené k tomu, aby dokázalo odzerať a postupne si budovať aj orálny rečový prejav. Podporné opatrenia by mali byť rôzne. Viem si predstaviť, že škola bude mať vytvorené takéto podporné opatrenia, vrátane personálnych, podľa potrieb svojich žiakov a bude ich môcť realizovať počas ich celej ich školskej dochádzky. Alebo ich aktuálne vytvárať na základe odporúčaní už spomínaných asistenčných centier. To by mal byť kľúč na financovanie inkluzívneho vzdelávania.

3.2/ Rozhovor so Štefanom Porubským

Štefan Porubský

Doc. PaedDr. Štefan Porubský PhD. pracuje od roku 2000 na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V predchádzajúcom období pracoval ako učiteľ na základnej škole. Od roku 1997 sa podieľa na práci Nadácie Škola dokorán v Žiari nad Hronom, ktorá sa orientuje na vzdelávanie učiteľov v oblasti uplatňovania inovatívnych pedagogických postupov a inkluzívneho vzdelávania. V súčasnosti sa venuje otázkam vzdelávacej politiky s dôrazom na širšie historické a spoločensko-politické súvislosti školských reforiem u nás a vo svete.

Inkluzívne vzdelávanie sa týka všetkých žiakov a celého vzdelávacieho systému, nielen niektorých skupín

Slovenský školský systém bol z viacerých strán opakovane kritizovaný za nadmernú selekciu žiakov do paralelných vzdelávacích prúdov, ktorá ovplyvňuje ich následné vzdelávacie šance, ale aj možnosti začlenenia sa na pracovný trh či do spoločnosti. Ako vhodná alternatíva býva prezentované inkluzívne vzdelávanie. Ako ho vnímate vy?

Z môjho pohľadu sa inkluzívne vzdelávanie netýka nejakých špecifických skupín žiakov, ale všetkých žiakov, ktorí sa zúčastňujú na procese výchovy a vzdelávania. Teda hovoríme o školskom prostredí ako takom, pretože každý žiak je v niečom individualita, je v niečom špecifický. Je to práve škola, ktorá by mala do maximálnej miery vyjsť žiakom v ústrety v tom, aby tieto špecifické rozvojové potreby mohli v škole uplatniť. Samozrejme s cieľom, že vzdelávanie má smerovať k istej kultúrnej homogenizácii, čo znamená, že každý účastník by na konci vzdelávacieho procesu mal vyjsť s takými vlastnosťami, poznatkami, vedomosťami, schopnosťami a kompetenciami, ktoré mu umožnia do maximálnej miery sa uplatniť v spoločnosti, v ktorej žije.

Myslíte si, že tento model vzdelávania sa dá aplikovať aj na Slovensku?

V princípe áno, ale má to niekoľko veľmi závažných prekážok. Ich dôkazom je aj skutočnosť, že sa nám už niekoľko rokov nedarí inkluzívne vzdelávanie aplikovať. Veľkou prekážkou aplikovateľnosti tohto modelu je, že sa stále nevieme zhodnúť na tom, že inkluzívne vzdelávanie sa týka naozaj všetkých žiakov. Nemôžeme hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní len vtedy, keď potrebujeme vyriešiť nejaký partikulárny, aj keď veľmi závažný, problém istej skupiny obyvateľov alebo žiakov, ktorí sa vymykajú štandardu. Žiaľ, na Slovensku len vtedy radi hovoríme o inkluzívnom vzdelávaní, ale v podsta-

te myslíme veľmi často iba na integráciu týchto žiakov, ale nemyslíme na inkluzívne vzdelávanie.

Vidíte teda nedostatok v tom, že pojmy integrácia a inklúzia nie sú úplne jasné?

Áno. A nejde o to, aby boli akademicky alebo vedecky definované, ale skôr o to, že by nám všetkým malo byť jasné, že pod inkluzívnym vzdelávaním nemyslíme určité skupiny žiakov a určité skupiny škôl, ale vzdelávací systém ako taký. Lebo na tom je založená celá myšlienka inkluzívneho vzdelávania. Vďaka materiálnych a finančných prostriedkov, ktoré boli doposiaľ venované tejto problematike, nepadli celkom na úrodnú pôdu práve vďaka tomu, že vždy boli určené iba pre určité skupiny. Následné dopady v praxi neboli také, ako sme očakávali. To je prvá prekážka. Druhá prekážka je istým spôsobom historicky daná. Priestor stredovýchodnej Európy sa historicky vyvíja a vyvíjali sa aj vzdelávacie modely. Od Márie Terézie sa tu vyvíjal centralizovaný školský systém, ktorý má svoje obrovské výhody oproti decentralizovanému, ale má, prirodzene, aj svoje nevýhody. Jednou z tých nevýhod je, že školy boli dlhodobo historicky postavené do pozície vykonávania centrálnych, viac či menej záväzných pokynov, čiže málokedy uvažovali nad svojím vlastným rozvojom, lebo boli stále iba v pozícii vykonávateľa. To kultúrno-historické povedomie učiteľskej profesie ako takej je stále tak silno zakorenené a asi bude trvať nejaký čas, kým sa tento spôsob uvažovania odborníkov – učiteľov, psychológov, aktérov vzdelávacej politiky - zmení a začneme chápať veci v širšom kontexte. Tretia prekážka je viac-menej subjektívna v tom zmysle, že štátnu vzdelávaciu politiku vytvárajú ľudia, ktorí majú svoje predstavy a najväčším problémom je, že neexistuje jej kontinuita. To znamená, že zakaždým, keď sa zmení rezortný minister, tak sa zásadným spôsobom mení aj koncepcia vzdelávania, čiže akoby sa vždy začínalo od nuly. Toto je obrovská prekážka, pretože tie drobné malé kroky, ktoré sa už v tomto smere pozitívne urobili, sú väčšinou nejakým spôsobom prekryté novými, väčšinou málo koncepčnými zmenami. Ako dôsledok toho aj medzi učiteľmi žije predstava, že každá zmena môže viesť už iba k horšiemu.

Reforma vzdelávacieho systému musí prísť čím skôr

Je tu teda obava zo strany učiteľov alebo škôl z akejkoľvek zmeny systému, ktorá môže vychádzať zo zlých skúseností?

Platí všeobecné klišé, že škola je konzervatívna inštitúcia. Ale ona aj musí byť, pretože keby sa sústavne prispôbovala potrebám nejakých sociálnych alebo politických skupín, tak by nemohla existovať. Ale na druhej strane konzervatívnosť znamená, že niečo je nemenné, ale skôr to, že než sa nejaká zmena uskutoční, tak sa veľmi dobre zváži, aké bude mať dopady na konkrétnych ľuďoch. Profesionálny stav sa prirodzene bráni zásadným radikálnym a rýchlym zmenám. Deväťdesiate roky boli obdobím, keď učitelia prahli po zmenách, ale zo strany tvorcov štátnej vzdelávacej politiky nebola vôľa. Učitelia sa následne už unavili zo sústavného boja o zmeny, a teraz akoby sa kyvadlo preklopilo na opačnú stranu. Zrazu boli učitelia postavení

do situácie, že zmeny prichádzali jedna za druhou a keďže väčšinou mali na školy nekoncepčné dopady, učitelia sa teraz boja. Ako oni hovoria „my by sme už chceli v pokoji učiť“. Ďalšou vážnou prekážkou, ktorá vyplýva zo všetkých predchádzajúcich troch, je spôsob prípravy učiteľov a iných profesionálov u nás. Po formálnej stránke je všetko najlepšie, hrdíme sa napríklad tým, že sme jedna z mála krajín, kde aj učiteľky MŠ musia mať vysokoškolské vzdelanie magisterského stupňa. Druhá stránka veci je spôsob implementácie modelu, ktorý poznáme pod názvom bolonský proces, do nášho vzdelávacieho systému. Osobne si myslím, že poškodil kvalitu vzdelávania učiteľov, lebo priniesol nekoncepčné zmeny, ktoré zásadnými spôsobom narušili vyskúšaný a historicky usadený spôsob vzdelávania učiteľov. Systém bol vybudovaný na tom, že učiteľ kontinuálne nadobúdala tzv. odbornú a pedagogickú kvalifikáciu. Odbornú, v zmysle čo sa v predmete vyučuje a pedagogickú, akým spôsobom sa to robí. Dnes sa však väčšina pozornosti sústreďuje na odbornú stránku. To znamená, že deväťdesiat percent učiteľov, najmä na 2. stupni ZŠ a na SŠ, sa pripravuje ako popularizátori vednej oblasti, ktorú majú vyučovať, ale veľmi málo vedia o pedagogike, o psychických, psychologických, osobnostných potrebách svojich žiakov, o tom, ako sa žiaci od seba odlišujú ako osobnosti. Ako týmto osobnostným rozdielom vychádzať v ústrety takým spôsobom, aby sa v škole to, čo je negatívne, zmenilo na pozitívne. To je veľmi vážna profesionálna prekážka, ktorá zásadným spôsobom bráni tomu, aby sa to inkluzívne vzdelávanie mohlo implementovať.

Dajú sa tieto bariéry prekonať a viete si predstaviť, že by inkluzívne vzdelávanie mohlo byť implementované na Slovensku?

Som optimista a som presvedčený, že áno. Keď sa to dalo inde, prečo by sa to nedalo urobiť práve na Slovensku. Faktom však zostáva, že centralizovaný systém nedovoľoval takéto uvažovanie. Je pomerne výrazne zakorenený, ale samozrejme nie je neprekonateľný, len je potrebné tomu venovať adekvátnu celoplošnú a celospoločenskú pozornosť. Myslím si totiž, že čas dozrel. Existuje tlak na to, aby vzdelávanie pokrývalo potreby učiacich sa. Problémom však je, že u nás sa inkluzívne vzdelávanie v povedomí spája s dvomi sociálnymi skupinami – rómskymi deťmi, pochádzajúcimi z marginalizovaných komunít a detí, ktoré majú nejaké špeciálno-pedagogické potreby, vyplývajúce z ich hendikepov. Čiže neuvažuje sa o štandarde pre všetkých žiakov. To znamená, že aj keď vzniknú nejaké v princípe dobré projekty, ktoré sa snažia túto vec riešiť systémovo, tak ju stále riešia akoby mimo hlavného prúdu vzdelávania. Očakávajú, že keď problém vyriešia, následne ho preklopia do štandardného systému. Ale to fungovať nebude, pretože sa musí zmeniť celkové prostredie škôl tak, aby bolo otvorené všetkým žiakom, nielen určitým skupinám. Mám obavu, že čím sa čas viac natahuje, čím viac o tom diskutujeme, ale neprijímame žiadne praktické kroky, tým viac sa prehĺbuje marginalizácia niektorých skupín, nielen sociálna, ale aj vzdelávacia. Prehĺbuje sa do takej miery, že prostriedky, ktoré by sme mohli používať podľa vzoru iných krajín, napríklad Veľkej Británie a Fínska, budú pre nás nepoužiteľné. Rozdiel medzi skupinami už bude taký veľký, že týmito nástrojmi nebudeme schopní problém uchopiť. Podľa môjho názoru sme už na hranici možností. Ak teraz

neurobíme nejaké zásadné kroky, tak proces bude nezvratný. To však nesmieme dopustiť. Potom prichádzajú riešenia ako internátne školy, o ktorých všetci vieme, že nemôžu fungovať. Jednak si vyžadujú obrovské množstvo peňazí, taktiež by sme sa nimi vrátili o 50 rokov späť.

Inkluzívne vzdelávanie je jediná cesta, ako zabrániť zväčšovaniu priepasti vo vzdelanostnej úrovni medzi skupinami

V čom vidíte prínos inkluzívneho vzdelávania, aké skupiny žiakov by z neho profitovali? Prípadne v čom by bol prínos pre všetkých žiakov?

Ak by bolo inkluzívne vzdelávanie zavedené tak, ako si ho predstavujem a ako aj funguje v iných krajinách, tak by prinášalo benefit všetkým žiakom. To znamená, že by dokázalo, a to zdôrazňujem, vždy poskytnúť servis vzhľadom na vzdelávacie potreby, ktoré jednotlivé skupiny a jednotlivci v škole majú. Dokonca si myslím, že ak sa bavíme o systémovej reforme školstva, tak toto je jediná cesta. Iná cesta v súčasnosti neexistuje, pretože umožňuje poskytnúť také služby, aké konkrétny žiak potrebuje. To znamená, že inkluzívny systém vzdelávania je jediná cesta, pretože inak zostanú vždy isté skupiny, ktoré sú marginalizované alebo vylučované zo vzdelávacieho procesu. Nemyslím formálne, ale v tom zmysle, že nedostanú to, čo by potrebovali, aby sa následne mohli úspešne uplatniť v spoločnosti. Kým pred 15timi rokmi sme mohli inkluzívne vzdelávanie zavádzať za relatívne prijateľných podmienok, aj finančných, tak dnes si to bude vyžadovať veľmi veľké finančné náklady. Priepasť medzi štandardnom, stredným prúdom a marginalizovanými skupinami sa tak prehĺbila, že na preklopenie tej priepasti potrebujeme stavať stále dlhšie a dlhšie mosty. A čím dlhší most, tým väčšie náklady. S týmto treba počítať.

Hovorili ste, že v 90. rokoch učitelia prezentovali potreby otvoriť školy a byť slobodnejší. Zaznievalo vtedy explicitné smerovanie k inkluzívnemu vzdelávaniu?

Nebolo takto pomenované, lebo termín inkluzívne vzdelávanie prišiel až koncom 90. rokov a spočiatku sa uvádzal najmä vo vzťahu k skupinám so špeciálnymi pedagogickými potrebami. Ale otvorenosť učiteľov bola a existovalo obrovské množstvo projektov, ktoré aj keď to nebolo takto pomenované, vo svojej podstate smerovali k inklúzii. Či to boli Združenie Orava, program Krok za krokom, Integrované tematické vyučovanie a ďalšie veľké projekty, ktoré i financoval a realizoval hlavne tretí sektor. V tom čase prešlo školeniami obrovské množstvo entuziastických učiteľov, hlavne v MŠ a na 1. stupni ZŠ, ktorí boli veľmi otvorení voči požiadavkám individuálneho prístupu k dieťaťu. Na tomto sa dalo budovať. Stroskotalo to na tom, že od tretieho sektora sa nikdy nedá očakávať, a ani to nie je jeho úloha, že zrealizuje systémové zmeny v spoločnosti. Má ukázať smer, naštartovať, priniesť progresívne myšlienky. Od štátu, ktorý je v prípade našej spoločnosti spravovateľom systému, sa očakávalo, že na základe dobrých skúseností tieto veci zavedie do vzdelávacieho systému.

Čo bolo dôvodom, že sa tak nestalo?

Dôvod bol, myslím, rýdzo politický. Vždy tu boli politické skupiny, ktoré boli práve pri moci a buď tieto snahy podporovali a potom ich nestihli zaviesť do systému, alebo ich a priori nepodporovali, alebo ich podporovali formálne a vykladali si to vlastným spôsobom. Pretože pre politikov sú zaujímavé len tie riešenia, ktoré prinesú viditeľné ovocie už v priebehu jedného štvorročného volebného obdobia. A systémové zmeny vo vzdelávaní väčšinou prinášajú prvé ovocie tak za 20 rokov. To znamená, že žiadna politická reprezentácia nechce riskovať veľké náklady, námahu, organizačné opatrenia, ktoré by boli rozsiahle a ktoré by si vyžadovali zvýšené finančné náklady. A pri skutočných systémových zmenách efekt preukáže až tretia generácia politikov. To je obrovský problém.

Hodnotenie škôl na základe výsledkov plošného testovania môže byť prekážkou inklúzie

Ktoré z realizovaných reformných opatrení možno považovať za krok k inkluzívnemu vzdelávaniu?

Bolo by to neférové, keby sme povedali, že sa nič neudialo. Prinajmenšom školský zákon z roku 2008, ktorý zaviedol systém tzv. dvojúrovňového kurikula, keď sa oddelili štátne vzdelávacie programy a školské vzdelávacie programy, vytvoril určité predpoklady na to, aby si škola ušila svoj program výchovy a vzdelávania na podmienky lokality, v ktorej pracuje. Lenže nastal opäť problém interpretácie tejto možnosti zo strany škôl. Nie je možné viniť školy, je to spôsobené nastavením systému, že každá škola sa usiluje o výkázanie čo najlepších výsledkov. Teraz sa začínajú robiť plošné monitoriny, testovanie štvrtákov a deviatákov, so zverejňovaním výsledkov testovania. Keďže každá škola chce mať dobré výsledky, nešije školský vzdelávací program na konkrétne potreby žiakov, ktorých má, ale šije ho tak, aby prilákala čo najväčšie množstvo tzv. dobrých žiakov. Školy by svoju individuálnu tvár mali budovať na tom, že dokážu poskytnúť najlepšie výchovné a vzdelávacie podmienky tým žiakom, ktorí k nim chodia, nie tým, ktorých by k sebe chceli dostať.

Súčasná škola neslúži tým deťom, ktoré ich najviac potrebujú

Aké možnosti poskytuje súčasná legislatíva?

Z hľadiska legislatívy nám nič neprekáča, aby sme školu vytvorili ako prostredie, ktoré je voči žiakom inkluzívne. Prekážky existujú vo vedomí ľudí a v možnostiach vykonávať tieto činnosti, ktoré väčšinou zlyhávajú na finančnom zabezpečení, lebo musíme si uvedomiť, že inkluzívna škola je finančne náročnejšia ako klasická škola, ktorá učí všetkých rovnako. Musíte totiž vytvoriť množstvo programov, budete potrebovať relatívne veľké množstvo pomocného personálu, špecialistov, ktorí budú poskytovať služby žiakom. Medzinárodné merania OECD ukazujú, že náš školský systém je z ekonomického hľadiska veľmi efektívny. Umiestňujeme sa síce na spodných priečkach, ale vzhľadom na objem financií vložených do školstva, sme ešte stále celkom

úspešní. No len čo zmeníte ekonomický pohľad na pedagogický, tak efektivita je preč. OECD zároveň vykazuje, že školská úspešnosť závisí v našom regióne od rodinného zázemia. Žiaci, ktorí nemajú dobré zázemie, nemajú ani dobré školské výsledky. Čiže škola nedokáže slúžiť tým, ktorí ju najviac potrebujú, ale skôr sa sústreďuje len na podporu výkonov žiakov, ktorí by boli úspešní aj bez toho, lebo majú dobré rodinné zázemie.

Myslíte, že práve inkluzívnym vzdelávaním by sa dalo vytiahnuť tých, ktorí sú v súčasnosti na okraji vzdelávacieho systému a podporiť ich?

Jednoznačne. Cez vzdelávaciu sieť nám prepadá množstvo žiakov, ktorí majú individuálne nadanie, schopnosti, predpoklady. Lenže nikdy sa neuplatnia len kvôli tomu, že nedostali impulz, aby sa tieto predpoklady u nich rozvíjali. A to by práve to inkluzívne vzdelávanie mohlo poskytnúť.

Nevyhnutnosťou je zmena systému vzdelávania pedagógov

Odkiaľ by sme mohli teraz začať so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania?

Dnes sa už nedá urobiť to, čo by sa možno v minulosti bolo dalo, že navrhne nejaký sled za sebou idúcich krokov, ktorými treba ísť. Tento problém má viacero dimenzií. V prvom rade treba radikálnym spôsobom zmeniť spôsob prípravy budúcich učiteľov a zlepšiť aj kontinuálne vzdelávanie tých súčasných. V súčasnosti sa ponúkajú učiteľom vzdelávacie programy nie vo vzťahu k potrebám ich žiakov, ale podľa ich atraktívnosti. A preto je obrovské množstvo programov na IKT. Neznamená to, že sú zlé. Ale to, čo by učiteľov približovalo k inkluzívnosti, nájdete len sporadicky. Druhá vážna vec je, že na vysokých školách sa výrazne ustúpilo od vzdelávanie učiteľov ako odborníkov na osobnostný rozvoj žiakov. Učitelia sa neponímajú ako pedagógovia, ale ako popularizátori určitej vedy. Potom nevedia riešiť problémy praxe. Ďalším problémom je financovanie. Keď sme potrebovali ozdraviť banky, zobralo sa výrazné percento HDP. Ak chceme ozdraviť systém, musíme doň jednorázovo investovať veľké množstvo peňazí. Len potom vieme naplniť požiadavku na inkluzívne vzdelávanie. No a napokon bude treba pracovať na zlepšení spoločenskej atmosféry a zmene toho, ako je školský systém vnímaný. Rodičia sa snažia nájsť pre deti čo najlepšiu školu a dobrá škola je tá, kde nie sú „zlí žiaci“. A to je v úplnom rozpore s princípmi inkluzívnosti. Napríklad fínsky systém je aj preto taký úspešný v inklúzii, lebo fínska spoločnosť nie je tak výrazne sociálne diferencovaná ako je slovenská spoločnosť. Napríklad podiel rómskych detí vo Fínsku je oveľa nižší ako na Slovensku. Nedajú sa jednoducho prebrať hotové systémy zvonka. Systém môže byť úspešný len vtedy, ak reaguje na situáciu v danej spoločnosti. Síce sa treba inšpirovať inými krajinami, ale vždy treba skúsenosti zasadzovať do nášho kontextu.

Máte nejaké príklady zo Slovenska, kde môžeme hovoriť o škole, ktorá smeruje k inkluzívnemu vzdelávaniu alebo je už nastavená na inkluzívne vzdelávanie?

Neviem uviesť konkrétnu školu. Poznám obrovské množstvo škôl a učiteľov, ktorí sa usilujú čo najviac vyhovieť potrebám žiakov. Myslím si, že keby sme si povedali, že potrebujeme nájsť príklady dobrej praxe, tak by to na Slovensku nebol problém. Veľmi to závisí od konkrétneho riaditeľa školy, alebo učiteľov. Ale nie sú to systémové riešenia. Len čo sa zmení riaditeľ, tak sa môžu zmeniť podmienky v škole. A keď náhle odíde jeden učiteľ, ktorý to robí dobre, opäť sa zmenia podmienky.

Sú slovenskí pedagógovia pripravení na inkluzívne vzdelávanie?

Budem teraz krutý voči nám učiteľom, ale objektívne nie. Na to, aby inkluzívne vzdelávanie mohlo fungovať, sa musí zmeniť aj charakter procesov výchovy a vzdelávania v školách, proces výučby. Ak reforma končí pred dverami učební, tak to nie je skutočná reforma. Tie zmeny sa musia udiť priamo v škole, priamo v triede. Učiteľ môže mať v triede 25 detí a z toho päť dochádza z osady, ďalšie tri deti nadané na matematiku a tie si tiež potrebujú uplatniť svoje vzdelávacie potreby. A tento učiteľ to všetko musí zvládnuť sám a ešte pod hrozbou toho, že na konci školského roka príde inšpekcia a budú písať testy a ukáže sa, že dopadol veľmi zle v porovnaní s inými školami. Aby inkluzívne vzdelávanie, okrem vzdelávania učiteľov, mohlo byť zabezpečené, tak sa musí zmeniť systém fungovania školy. Toto je dosť závažná úloha, ktorá, musím povedať, v mnohých prípadoch zlyháva.

A zlyháva to skôr na národnej alebo lokálnej úrovni?

Aj, aj. Národná úroveň musí akceptovať kontext, v ktorom sa vzdelávanie realizuje. Doteraz sa to robilo nasilu. Učitelia nedostali žiadne podporné mechanizmy, ktoré by zabezpečili, že to môže takto fungovať. Povedzme len taká maličkosť, že diferenciacia žiakov pri štandardných podmienkach je realizovateľná bez akýchkoľvek problémov. V ročníku sú povedzme tri triedy, siedmakov alebo piatakov, oni nemusia všetky vyučovacie hodiny absolvovať ako tri triedy, môžu sa kombinovať podľa toho, aký vyučovací predmet je a ako tí žiaci v tom predmete prosperujú, aby sa to prispôsobilo ich potrebám. Ale to chce zmeniť štruktúru realizácie rozvrhu hodín, vyučovania. Zároveň potrebujete pomocný personál, ktorý sa bude starať o to, že jednotlivé skupiny môžu paralelne fungovať medzi sebou. Čiže tá organizácia je v tomto smere náročná, ale realizovateľná. Vyžaduje si dodatočné finančné prostriedky na zabezpečenie neučiteľského odborného personálu, ktorý sa tom tiež bude musieť zúčastniť.

Kto by mal zabezpečiť dodatočné vzdelávanie pedagógov?

My máme vybudovaný formálne veľmi dobrý systém ďalšieho kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Máme vytvorené inštitúcie: metodicko-pedagogické centrá, máme Štátny pedagogický ústav, ktorý by sa mal venovať práve otázkam, ako sú kurikulárna reforma, zmena atmosféry výučby v škole. A samozrejme sú tu univerzity, ktoré sa zaoberajú jednak vzdelávaním učiteľov, ale aj pedagogickým výskumom. Ale

na Slovensku seriózny pedagogický výskum takmer prestal existovať. A keď nemáme dobre rozvinutý základný pedagogický výskum, tak nemôžeme mať aplikovaný a tak napríklad nemôžeme poskytnúť relevantné námety, ako by sme mohli vyriešiť problém Šarišských Michalian. Tam by mala ísť skupina odborníkov a výskumníkov, ktorí urobia terénny výskum. Majú k dispozícii adekvátne a overené výskumné nástroje, relevantnú metodológiu výskumu a za nejaký čas môžu povedať riaditeľovi školy „tu máte návrh projektu inklúzie pre vašu školu.“

Zaradením marginalizovaných skupín do hlavného prúdu vzdelávania sa neznižuje kvalita vzdelávania ostatných

Aké sú riziká zavádzania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku?

V ideálnej teoretickej polohe nie sú žiadne riziká. Bolo by krásne, ak všetci žiaci budú v škole a každému sa vyjde v ústrety. Ale v kontexte, v akom sa to má realizovať, sú samozrejme riziká. Tam sú riziká, že dôjde ku kultúrnemu stretu rôznych sociálnych skupín, ktoré sa už odnaučili spolu existovať, vnímať toho druhého, že to je človek s iným kultúrnym zázemím, s inými potrebami, s inými kultúrnymi prejavmi. Toto je obrovské riziko, ktoré to môže priniesť. Dokonca mám obavu, že v prvej fáze realizácie by sa vzťahy v školách trochu vyhrčili. Vidíme príklady ako Šarišské Michalany. Rodičia hľadajú to najlepšie pre svoje deti a prítomnosť marginalizovaných skupín považujú za vzdelávací hendikep školy. No na druhej strane, ak sa s tými rizikami dopredu počíta, dajú sa eliminovať premyslenou, systematickou a dobre rozfázovanou prácou. Podstata inkluzívneho vzdelávania spočíva v tom, že zaradením marginalizovaných skupín do hlavného prúdu vzdelávania sa neznižuje kvalita vzdelávania ostatných. Tým, že ide o inklúziu, sa začnú žiaci diferencovať podľa svojich potrieb. Treba ukázať, že inkluzívne vzdelávanie je prospešné všetkým žiakom, ktorí sa na nej zúčastňujú, nielen skupine, ktorá je na to „odkázaná“.

Vy ste pôsobili ako učiteľ. Mali ste možnosť vyskúšať nejaké techniky, metódy inkluzívneho vzdelávania, máte osobnú skúsenosť?

Ja mám takú zvláštnu skúsenosť, lebo som bol učiteľom pred rokom 1989 a po roku 1989 som sa stal riaditeľom školy. My sme vtedy ešte o inklúzii neuvažovali, ale vtedy bola veľkým „hitom“ integrácia. My sme na škole urobili prvé kroky týmto smerom, napríklad kolegyňa, ktorá po mne nastúpila, dala vybudovať prístupovú rampu za sponzorské peniaze. Prišli prví žiaci, dvaja boli na vozíčku, jeden mal mentálne problémy a hneď sa ukázalo, že cesta do pekla je dláždená dobrými úmyslami. Tam bola vôľa, len prostredie nebolo pripravené. My sme si mysleli, že stačí vybudovať rampu, ráno dieťa privezú do školy a vzdeláva sa. Ukázalo sa, že to nie je také jednoduché. Pri tých vozíčkároch išlo skôr o problém fyzického pohybu. V prípade žiaka s mentálnym hendikepom bol problém v nepripravenosti učiteľa. Nevedel si poradiť s prípravou na vyučovanie, lebo sa mohol venovať len tomuto žiakovi, alebo len ostatným. Prostredie na to nebolo pripravené. Ja som vtedy aj na mnohých fórach hovoril, že integrácia

sa nemôže uskutočniť skôr, ako škola bude pripravená. Musí nám byť jasné, čo sa v škole aspoň na bazálnej úrovni musí zmeniť, aby to mohlo fungovať.

Aká bola odpoveď na túto požiadavku?

Vtedy došlo aj k nejakým legislatívnym zmenám, lebo predtým o integrácii nebola ani reč. Bola možnosť zamestnať napr. školských psychológov a špeciálnych pedagógov na čiastočný úväzok. To znamená, že sa združili školy v meste a jedného človeka zamestnali na plný úväzok s tým, že mal tretinový úväzok tu, tretinový tam a chodil. To nie je dokonalé, ale ako prvé kroky to bolo dobré. Potom sme zavádzali program Krok za krokom, angažoval som sa na tom ako učiteľ aj ako školiteľ učiteľov. A vtedy sa ukázalo, že techniky, ktoré sa tam používali, sú v tomto zmysle založené na idei inkluzívneho vzdelávania, lebo my sme presadzovali princíp individuálneho prístupu. A ja mám veľmi dobrú skúsenosť z prvej triedy na ZŠ, kde prišlo dievčatko so selektívnym mutizmom. To je taký syndróm, že viete hovoriť, ale máte psychickú zábranu kvôli niečomu a hovoríte len s vybranými ľuďmi. A toto hovorilo len so svojou maminou. V rámci programu Krok za krokom bolo pravidlom, že každé ráno sa konal ranný kruh, kde sa deti voľne 10 – 15 minút zhovárali, aby sa naučili komunikovať, aby sa cítili spoluúčastní toho spoločenstva, a toto dievčatko s nikým nič nehovorilo. Asi v druhej polovici školského roka v tej rannej komunite pozdravilo všetkých „ahojte“. Samozrejme, že to nie je zázrak ako z amerického filmu, ale potom si už našla dve alebo tri osoby, s ktorými dokázala v tej triede komunikovať. To bol výborný príklad inkluzívneho vzdelávania. Nebol tam žiadny špeciálny program pre deti so selektívnym mutizmom, ale bola tam taká atmosféra a prostredie v tej triede, že to dieťa stratilo veľkú časť svojich psychických zábran. To by sa v iných podmienkach nebolo podarilo, lebo zrejme by zlyhala už v prvom polroku a potom v ďalšom by bola opakovala ročník alebo by bola odsunutá do osobitnej školy.

4/ Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia?

→ MAGDALÉNA ŠPOTÁKOVÁ

1. Vznik konceptu špeciálnych edukačných potrieb

V roku 1978 vyšla vo Veľkej Británii správa, ktorá ako „Warnock Report“ vošla do dejín nielen pedagogiky. Komisia pod vedením filozofky Mary Warnock v nej ponúkla nový pohľad na vzdelávanie detí s postihnutím a uviedla na scénu pojem špeciálnych edukačných potrieb (special educational needs).¹ Za vyše tridsať rokov sa tento pojem celosvetovo rozšíril do pedagogických vied, školských systémov a zákonov a predstavuje jeden z dôležitých konceptov integrácie. V súčasnosti sa však stal opäť predmetom diskusií. Jedným dôvodom sú zmeny, ktorými koncept prešiel pri zavádzaní do školských legislatív a najmä do praxe škôl. Druhým, zásadnejším dôvodom je zmena pohľadu na inakosť a postihnutie, na práva ľudí s postihnutím a posun diskurzu od integrácie k inklúzii.

Pôvodná idea špeciálnych edukačných potrieb znamenala emancipáciu (špeciálnej) pedagogiky od medicíny a ponúkla nový pohľad na žiakov, ktorými sa zaoberá špeciálna pedagogika. Tá sa konštituovala a diferencovala na medicínskej kategorizácii postihnutí – zmyslovom, telesnom, mentálnom – a toto rozdelenie kopírovali aj typy špeciálnych škôl. Takýto postup je nakoniec úplne logický: ak nepočujúci, nevidiaci či mentálne postihnutí potrebujú špeciálne pomôcky, materiály a špeciálne vyškolených odborníkov, zdá sa byť materiálna a personálna koncentrácia v osobitných inštitúciách nevyhnutným dôsledkom. So zvyšujúcou sa zložitou moderných spoločností a sofistikovanejšou diagnostikou (pričom oba procesy asi od seba nie sú nezávislé) sa jednotlivé postihnutia ďalej diferencovali a pribúdali nové diagnózy, čo viedlo aj k ďalšej diferenciacii špeciálneho školstva. Koncept špeciálnych edukačných potrieb pomenoval a zdôraznil niektoré trhliny tejto praxe:

- Zdravotné postihnutie nemusí mať nevyhnutne dôsledky pre edukačný proces: napríklad dieťa, ktoré pri úraze prišlo o nohy, je z medicínskeho hľadiska vážne poškodené, vzhľadom na spoločenské fungovanie telesne postihnuté, ale jeho

1 The Warnock Report (1978).

schopnosť profitovať z bežného vzdelávania nie je stratou dolných končatín narušená (odstránenie fyzických bariér nie je obsahom špeciálnej pedagogiky).

- Problémy, ktoré dieťaťu nedovoľujú profitovať z bežného vzdelávania, sa nemusia týkať všetkých vzdelávacích oblastí – nevidiace dieťa, ktoré už zvládlo Braillovo písmo, nepotrebuje špeciálny dejepis alebo špeciálny cudzí jazyk – potrebuje špeciálne učebnice.
- Problémy pri edukácii nemusia mať trvalý charakter, ale môžu byť len dočasné.
- Počet detí, ktoré neprofitujú optimálne z bežného vzdelávacieho procesu, je oveľa vyšší než počet „klasických“ postihnutí.

Väčšinu detí so špeciálnymi edukačnými potrebami je preto vhodné vzdelávať v bežných školách.

Warnockovej správa poskytla možnosť pozrieť sa na problém dieťaťa v školskom prostredí spôsobom nezávislým od medicíny a zaoberať sa priamo dôsledkami tohto problému vo vzdelávacom procese.² Tento nový pohľad zapadol do prebiehajúceho úsilia o školskú integráciu, ktorý v tom čase charakterizoval školské systémy v mnohých krajinách a koncept špeciálnych edukačných potrieb sa stal medzinárodným. Obrat od medicínskych kategórií k (špeciálno) pedagogickým nemusí byť nevyhnutne prointegračným činiteľom. Ale tým, že poukázal na možnú dočasnú špeciálnych edukačných potrieb, ich prípadnú obmedzenosť len na niektoré oblasti a rozšíril ich na vysoké percento detí, poskytol argumenty v prospech integrácie. Explicitné odporúčanie komisie, ktorá správu vypracovala, aby sa deti so špeciálnymi edukačnými potrebami vzdelávali prednostne v bežných školách, definitívne spojilo Warnockovej správu s integračným hnutím. Počas tridsiatich piatich rokov, ktoré uplynuli od vydania slávneho „Warnock Report“, sa koncept špeciálnych edukačných potrieb v strete s realitou školských systémov modifikoval, ale aj deformoval a v zmenenom diskurze o inakosti (a špeciálne o postihnutí) sa zmenil jeho vplyv a dôsledky.

2. Inakosť očami spoločnosti

Koncept špeciálnych vzdelávacích potrieb je jednou z možností, ako v školskom prostredí reagovať na potreby detí, ktoré sa od väčšiny nejakými psychofyzickými znakmi významne líšia. Tento problém sa nikdy nerieši výlučne z odborného hľadiska, pretože je súčasťou postoja, ktorý sa v danej spoločnosti voči „iným“ presadil. Školstvo nie je samostatným ostrovom, ale súčasťou spoločenského systému. Ideály, normy, vysvetľovacie a posudzovacie schémy, postoje a požiadavky, ktoré spoločnosť prijala a uplatňuje, sa do školstva premietajú, prípadne ho priamo utvárajú. V komplikovaných súvislostiach často protichodných tendencií sa pohybuje aj pojem špeciálne edukačné potreby.

2 Ibid.

S prítomnosťou ľudí, ktorí sú iní ako väčšina, sa vyrovnávajú všetky spoločnosti. Rôzne nie sú len spôsoby, akými s nositeľmi týchto znakov spoločnosti zaobchádzajú, i keď práve táto oblasť je v historických exkurzoch aj v aktuálnom hľadaní spoločenského riešenia najčastejšie v centre záujmu. Tento záujem je oprávnený, pretože v ňom sa postoj spoločnosti a z nich rezultujúce negatívne dôsledky pre „odlišných“ manifestujú najjasnejšie. Rozmanitý je ale aj proces identifikácie konkrétnej odlišnosti ako významnej a negatívnej, ako aj predpokladaná príčina tohto javu. I keď sa na prvý pohľad zdá, že rozpoznanie samotnej odlišnosti v psychofyzickom vybavení a správaní v skutočnosti ide o kultúrne podmienené porovnávanie jednotlivca s predstavou o ideálnom, správnom fungovaní človeka v danej spoločnosti. Výsledkom takto zistenej diskrepancie nemusí byť nevyhnutne len diagnóza. Môže byť posudzovaná ako trest udelený „vyššou spravodlivosťou“ alebo ako pôsobenie zlovoľných mimoludských síl a vo fyzike neznámych energií. Takéto vysvetlenia síce v moderných spoločnostiach nepatria medzi „oficiálne“, sú však naďalej atraktívne a pomerne bežné. Odlišné správanie sa môže charakterizovať aj v kategóriách správnosti, slušnosti, mravnosti. Napríklad homosexualita v priebehu niekoľkých desaťročí prešla cestu od kriminálneho činu, cez medicínsku diagnózu k znaku, zakladajúcemu status menšiny.

Diagnóza a následná terapia je moderný spôsob, ako spoločnosť rieši istý typ odchýliek v psychickom a fyzickom vybavení ľudí. Veda, zvlášť biológia, v spojení s medicínou, dosiahli neuveriteľný pokrok v zmierňovaní utrpenia. Ale nemožno prehliadnuť, že diagnózy a terapie sa neobjavujú výlučne na základe pokroku medicíny a biológie, prípadne psychológie a špeciálnej pedagogiky. Môžu odrážať aj zmenu v spoločenských podmienkach a postojoch. Je to dieťa „živé striebro“, alebo je neposlušné, alebo má poruchu pozornosti a aktivity? Neuveriteľný nárast detí, ktoré sa objavujú v psychologických ambulanciách s podozrením na poruchu z autistického spektra, nevypovedá len o úspešnej zdravotníckej osвете; podozrivo vysoký počet „planých poplachov“ je aj svedectvom o neschopnosti a neochote sociálneho prostredia vyrovnáť sa s prirodzenou variabilitou a o pretrvávajúcej tendencii separovať „iných“ – diagnóza presúva zodpovednosť za riešenie na odborníkov.

Chápanie pojmu postihnutie (a jeho ekvivalentov) prešlo tiež mnohými zmenami. Historické a transkultúrne skúmanie ukázalo, že i keď každá známa spoločnosť koncept postihnutia alebo duševnej choroby má, v porovnaní s našou kultúrou môže niektoré pre nás jednoznačné znaky prehliadať alebo ich hodnotiť kladne. A naopak, v našej kultúre neutrálne znaky môže posudzovať ako postihnutie. Postihnutie (t.j. individuálny znak v kombinácii so sociálnymi dôsledkami, ktoré má pre jeho nositeľa) sa určuje medzi pólmi identifikácia vs. prehliadanie znaku, negatívne vs. pozitívne hodnotenie, a prijímajúce vs. separujúce opatrenia.

3. Medicínsky a sociálny model postihnutia

Dodnes sa postihnutie bežne stotožňuje s narušením funkcií a poškodením tela, v odbornej literatúre sa však už pred mnohými desaťročiami sporadicky objavoval názor, že postihnutie ako stav vzniká až v sociálnom kontexte, v ktorom psychický a/alebo fyzický problém vedie k reštrikciám, obmedzeniam a vylúčeniu. Napriek tomu bol až donedávna dominantný tzv. medicínsky model postihnutia, ktorý od medicíny prebrali aj ostatné odbory, venujúce sa ľuďom s postihnutím. Napriek masívnej kritike a existencii nových konceptov, medicínsky model u nás dodnes prevláda.

Charakterizuje ho:

- jednoznačne stanovená norma a z nej sa odvíjajúca jasne definovaná patológia;
- patológia ako výlučná alebo prevažujúca charakteristika jednotlivca;
- následné postupy, zacielené na jednotlivca, ktorými sa má patológia eliminovať alebo aspoň minimalizovať.

Voči medicínskemu modelu odlišnosti, ne-normálnosti sa postavil sociálny model. Základná úvaha, z ktorej jeho rôzne podoby vychádzajú, poukazuje na to, že postihnutie nie je psychofyzická odlišnosť, ale spoločenský status. Vzniká interakciou s prostredím, ktoré človeka s odlišnou fyzickou/psychickou výbavou odmieta alebo prinajmenšom nie je pripravené na interakciu s ním. Obmedzený prístup k spoločenským inštitúciám, aktivitám, rozhodovacím procesom nie je priamou konzekvenciou pôvodného narušenia, ale vzniká ako dôsledok neakceptujúceho, nepripraveného, obmedzujúceho spoločenského prostredia.

Každý z týchto modelov predstavuje kontinuum. Krajným pólom medicínskeho modelu je striktné porovnávanie s tým, čo sa aktuálne považuje za normu, ktorá je nepochybňovanou konštantou. Ďalším krokom sú medicínske, psychologické a špeciálnopedagogické korekcie všetkých ne-normálnych štruktúr a prejavov. Snahou je čo najtesnejšie priblíženie sa k tomu, čo sa pokladá za „normálne“, bez ohľadu na životný kontext, kvalitu života, prežívanie a individuálne ciele a priority človeka, o ktorého ide. Tento prístup stále nie je ojedinelý a neživia ho len odborníci na de-patologizáciu, ale napríklad aj časť rodičov detí s postihnutím a verejná mienka. Tá obetovanie prirodzených aktivít a kvality života na oltár „normálnosti“ oslavuje ako hrdinstvo. Krajný pól sociálneho modelu je radikálnou protireakciou na tlak smerom k väčšinovému modelu „normálnosti“. Ľudia s postihnutím predstavujú v tomto poňímaní minoritu a dôsledky psychickej/fyzickej odlišnosti treba vnímať ako svojbytnú životnú formu, prípadne kultúru; korekcie a terapie sú neadekvátnymi asimilačnými praktikami.

Medicínsky model nestratil svoje dominantné postavenie v oblasti, z ktorej získal aj svoje označenie – v medicíne, v ktorej zameranie sa na patológiu a jej elimináciu je konštituujuce. Ale ani medicína nie je zameraná výlučne na chorobné symptómy a ich terapiu, posudzuje ich v kontexte konkrétneho človeka a kvality jeho života, in-

terakcia s prostredím a vzťah lekár – pacient. Postupne sa meniaci prístup k chorobe a postihnutiu sa premietal aj do normotvorných dokumentov. Svetová zdravotnícka organizácia vytvorila v roku 1980 klasifikáciu pre medicínske účely (ICIDH), v ktorej je medicínsky definované iba poškodenie.³ Definície narušenej spôsobilosti a postihnutia vystihujú sociálnu podmienenosť týchto kategórií. Aktuálna klasifikácia WHO (ICIDH-2) ponechala poškodenie ako výlučnú charakteristiku jednotlivca, ďalšie kategórie sú v stúpajúcej miere charakteristikami systému človek - prostredie: aktivita, participácia, environmentálne faktory.⁴

4. Inakosť v pedagogickej teórii a praxi

Koncept špeciálnych edukačných potrieb ako uchopenie „inakosti“ v pedagogike a školskej praxi predstavuje vo svojej pôvodnej podobe výrazný posun: nahrádza kategórie rôznych postihnutí novou kategóriou špeciálnych edukačných potrieb, ktorá sa nevzťahuje priamočiaro k deficitne poňatému postihnutiu, ale obracia pozornosť na proces vzdelávania a jeho optimalizáciu u detí, ktoré z bežného postupu neprofitujú. Bazálna problematickosť pôvodnej kategorizácie (podľa typov postihnutia) spočíva v:

- negatívnom „nálepkovaní“ povýšením deficitu na základný princíp posudzovania dieťaťa; z toho rezultuje aj vytváranie zdanlivo homogénnych skupín podľa jedného znaku, ktorý pre danú oblasť (v tomto prípade školské vzdelávanie) síce môže mať význam, ten ale nemusí byť zásadný (napríklad kategória telesné postihnutie sama osebe neimplikuje jasné pedagogické dôsledky);
- potláčaní vnútroskupinových rozdielov, ktoré môžu byť významnejšie (napríklad telesné postihnutie ako dôsledok závažného cerebrálneho poškodenia vs. telesné postihnutie ako dôsledok napr. úrazu);
- odvádzaní pozornosti od interindividuálnych rozdielov v potrebách, preferenciách, štýloch učenia, osobných skúsenostiach, sociokultúrnom zázemí, ktoré spolu tvoria jedinečnosť učiaceho sa a sú bázou pre rozpoznanie podmienok efektívnej edukácie;
- prehliadaním intraindividuálnych rozdielov, čo môže viesť k tomu, že sa neodhadia silné stránky alebo zanedbajú problémy, ktoré nevyplyývajú z postihnutia, pretože diagnóza je mylne považovaná za postačujúce vysvetlenie.

Ako ukázala dlhoročná prax, tejto pasci sa nakoniec nevyhol ani koncept špeciálnych edukačných potrieb. Hoci pomohol prekonať dôsledky orientácie na medicínsky definovaný deficit, sám je tiež založený na kategorizácii jednotlivcov. Kategória špeciálne edukačné potreby je zakotvená v realite školského života, nie v depersonalizovanej sfére medicínskej diagnózy. Tým ponúka integračnému hnutiu spôsob, akým začleniť deti so závažnými problémami do bežnej triedy. Rozpoznanie rôznorodých, na isté

3 WHO (1980).

4 Schuntermann (1999).

oblasti a obdobia obmedzených špeciálnych edukačných potrieb, stiera definitívny, statický a prenikavý rozdiel medzi postihnutými a nepostihnutými, čím prispieva k akceptovaniu rozmanitosti. Je to ale limitovaná rozmanitosť. Koncept nie je dostatočne silný na to, aby v realite často rigidných a zmene sa vzpierajúcich školských systémov dokázal zabrániť mnohým vyššie opísaným negatívam (nálepkovaniu, vytvoreniu dvoch zdanlivo homogénnych skupín - tí, čo majú špeciálne potreby a tí, čo ich nemajú) a nemá potenciál, aby apriórne zabezpečil rôznorodé učebné prostredie.

Pochybnosti o vhodnosti konceptu špeciálnych edukačných potrieb nereflektujú len zmenu paradigmy, ale aj deformácie, ktoré sprevádzajú koncept v praxi mnohých školských systémov. Ide najmä o nárast detí, ktorým sú prisúdené špeciálne edukačné potreby, bez jednoznačne potvrdeného profitu. Tento nárast je spôsobený jemnejšou diagnostikou, zvyšujúcimi sa nárokmi na žiakov, rigiditou systému, ale aj finančnými výhodami, ktoré školy takto získavajú. Spolu so zvyšujúcim sa počtom kategórií, ktoré sa do konceptu špeciálnych edukačných potrieb zahrňujú, je namieste otázka, či v konečnom dôsledku nebude viac detí so špeciálnymi potrebami ako tých, ktorých potreby sú „obyčajné“. O odpoveď sa pokúša inkluzívna pedagogika, ktorá je postavená na bezpodmienečnej akceptácii rozmanitosti.

5. Koncept špeciálnych edukačných potrieb na Slovensku

Pojem špeciálne edukačné potreby sa začal na Slovensku etablovať po novembri 1989, najprv v podobe odborných článkov a expertíz. V roku 1996 prvýkrát prenikol aj do legislatívy – vyhláška MŠ SR č. 43/1996 Z. z. zmenila dovtedy používaný termín zdravotné postihnutie na špeciálnopedagogické potreby. V dnešnom znení, teda ako špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, sa pojem objavil v zákone č. 229/2000 Z. z.⁵ I keď sa o pojme špeciálne edukačné potreby viedli obsahové aj terminologické diskusie, podstatné polemiky sa týkali iného konceptu, s ktorým sa tento pojem spájal: so školskou integráciou.

Nový školský zákon (č. 245/2008 Z. z.) definuje výchovno-vzdelávacie potreby (či už špeciálne alebo bez bližšieho určenia) ako isté požiadavky,⁶ čím sa vyrovnáva s terminologickými diskusiami, či je vhodným prekladom anglického „need“ potreba alebo požiadavka.

Pod výchovno-vzdelávacou potrebou sa rozumie:

- „požiadavka na zabezpečenie podmienok, organizácia a realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov“.⁷

⁵ Dočkal (2004).

⁶ Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

⁷ Ibid, §2, písm. h.

Pod špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou

- „požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“.⁸

Dôvody, pre ktoré majú deti/žiaci priznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, sú v školskom zákone rozdelené do troch skupín:

- zdravotné znevýhodnenie (patrí sem zdravotné postihnutie – mentálne, zmyslové, telesné, viacnásobné, pervazívne poruchy, ďalej narušená komunikačná schopnosť, vývinové poruchy učenia, aktivity a pozornosti, poruchy správania, choroba a zdravotné oslabenie);
- sociálne znevýhodnené prostredie;
- nadanie.⁹

Napriek nie šťastne zvolenej terminológii pre skupinu zdravotných znevýhodnení vytvára zákonná úprava celok, ktorý dovádza do logických konzekvencií pôvodnú úvahu, na ktorej je postavené aj špeciálne školstvo: ak existujú deti, ktoré neprofítujú z bežného vyučovania, treba im poskytnúť špeciálne podoby vzdelávania; nie sú to však len tí, ktorí majú nejakú diagnózu, ale aj nadaní a pochádzajúci z prostredia, ktoré sa výrazne líši od väčšinového. Zaradením nadaných sa zákon vzpiera výčitke, že kategorizácie pre podobné účely sú postavené na deficite. Jednotlivé kategórie nemajú rovnaké dôsledky: sociálne znevýhodnenie nesmie byť dôvodom pre segregované vzdelávanie a pre túto kategóriu je aj iný spôsob poskytovania zvýšených finančných prostriedkov.

Pri bližšom pohľade sa však objavia viaceré problémy. Niektoré z nich sa síce môžu javiť ako ľahko odstrániteľné chyby krásy, ale aj v ich pozadí sú problémy zásadnejšieho charakteru. Definícia prvej skupiny – zdravotne znevýhodnených – sa odvíja od konceptu postihnutia, ktorého negatívne dôsledky už boli načrtnuté. Taxatívne vymenovanie znakov naráža na ďalší problém: nikdy nemôže byť úplné a vyčerpávajúce. Časť detí (a nie malá), ktoré z bežného vyučovania neprofítujú, ale nie sú do taxonómie zahrnuté, nemá nárok na individualizovaný prístup. Z praxe detských lekárov a psychológov sú známe dôsledky preťaženia, trvalej neúspešnosti v škole a frustrácie nielen na deti, ale na celú rodinu. Systém neponúka nijaké riešenie, musel by totiž zmeniť sám seba a pripustiť, že jeho daná podoba nemôže byť konštantou, ktorej sa žiaci musia podriaďovať. Jedinou možnosťou je systém obísť: rodičia a často aj učitelia sa usilujú, aby sa predsa len nejaká špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba „našla“.

8 Ibid, §2, písm. i.

9 Ibid, §2, písm. k – q.

Druhou skupinou detí/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú tí, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Podľa školského zákona je to dieťa (žiak), žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.¹⁰ Samozrejme, že existujú deti, o ktoré sa nikto nestará, sú zanedbané a deprivované. Vzťahujú sa na ne opatrenia sociálno-právnej ochrany detí, ale vzhľadom na ich počet sa nezdá pravdepodobné, že by ich školský zákon osobitne vyčleňoval. Špecifická kategória žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia nebola teda vytvorená pre tieto deti (aspoň nie v prvom pláne). Podľa iných školských dokumentov,¹¹ ktoré vychádzajú zo sociálnej legislatívy, ide o dieťa z rodiny, ktorá spĺňa aspoň tri z nasledovných kritérií: mesačný príjem za posledných 6 mesiacov je maximálne vo výške životného minima, aspoň jeden rodič patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie, najvyššie vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden nemá ukončené základné vzdelanie, neštandardné bytové a hygienické podmienky (žiak nemá vlastnú posteľ, nemá vyhradené miesto na učenie, nie je zavedená elektrická prípojka..), odlišnosť jazyka používaného v rodine od jazyka, v ktorom je dieťa vzdelávané.

Pri charakteristike sociálneho znevýhodnenia sú kontúry protichodných tendencií najzreteľnejšie. Faktom je, že rómske dieťa z vylúčeného spoločenstva (lebo o tieto deti samozrejme ide) má s vysokou pravdepodobnosťou problémy v škole. Ak školský zákon uzná, že sú to špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, je to krok v duchu pôvodného poňatia „special educational needs“ – čiže prinajmenšom na deklaratívnej úrovni sa nestavia k problémom dieťaťa trestajúco (napríklad v podobe zlých známok), ale priznáva zodpovednosť školstva za vytvorenie takých podmienok, v ktorých bude vzdelávací progres primeraný. Zároveň ale konzervuje deficitné poňatie týchto potrieb, ktoré sú veľmi jednoznačne definované ako to, čo dieťa nevie a nezvláda, teda ako „chyba“ v dieťati. Nevhodnosť takéhoto „medicínskeho“ prístupu je v tomto prípade ešte oveľa zjavnejšia ako pri zdravotnom postihnutí, pretože deficity dieťaťa sú podľa dikcie školského zákona dôsledkom odsúdeniahodných deficitov jeho rodiny. V spojení s charakteristikou znevýhodneného prostredia pre sociálne účely z toho potom vyplýva, že ak je rodina veľmi chudobná, rodičia majú nízke vzdelanie a doma rozprávajú po rómsky, tak svoje dieťa hrubo zanedbávajú. Netreba byť nijako zvlášť rozmazaný politickou korektnosťou, aby sme v tejto formulácii rozpoznali znevažujúce negatívne stereotypy. Fakt, že rodičia nerozvíjajú svoje dieťa spôsobom, akým to robí majorita, neznamena, že ho nerozvíjajú vôbec, že nesaturujú jeho emocionálne potreby a nekladú naň nároky, v danom prostredí primerané.

¹⁰ Ibid, §2, písm. p.

¹¹ Napr. Pedagogicko-organizačné pokyny 2010/2011, Štátne vzdelávacie programy.

Ak vnímame postihnutie ako výsledok obmedzení, negatívnych stereotypov a diskriminačných postupov v prostredí, ktorého podobu určuje väčšina (nepostihnutých), sú postihnutí jednou z mnohých minorít v spoločnosti. Tieto rozdielne menšinové znaky sa (aj) v školskom prostredí môžu dokonca zameniť. Etnická alebo sociokultúrna odlišnosť sa označí za niektorú z diagnóz, ktorú používa školský systém na charakterizovanie nedostatkov v schopnosti učiť sa; „nálepka“ môže zároveň prekryť reálne potreby dieťaťa.

Poslednou skupinou špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb sú intelektovo nadaní žiaci. Hoci zákon uvádza aj športové a umelecké nadanie, ustanovenia zákona sa v týchto prípadoch nedajú uplatniť.¹² Na Slovensku je pomerne rozšírená segregovaná forma vzdelávania nadaných (školy a triedy), existuje ale aj prepracovaný systém ich integrovaného vzdelávania. I keď je táto skupina definovaná, na rozdiel od ostatných, pozitívne, aj do nej sa premietajú problémy striktno vymedzených kategórií. Vo veľmi zriedkavých prípadoch môže ísť o deti s natoľko akcelеровaným vývinom, že vyžadujú naozaj mimoriadne edukačné postupy, ktoré sa nedajú automaticky očakávať ani vo veľmi flexibilne nastavenom školstve. Arbitrárne určená hranica (od IQ 130) však len vydeluje skupinu detí, ktorým sa poskytne to, čo sa ostatným upiera: pri integrovanom vzdelávaní individualizovaný prístup a v segregovaných triedach jednoducho kvalitnejšie, pestrejšie, tvorivejšie, na dieťa orientované vzdelávanie. Prečo však na to nemá nárok dieťa, ktorého výkon v teste nie je dve štandardné odchýlky nad priemerom, ale napríklad jeden a pol (alebo hociktoré iné dieťa), sa nedá rozumne ani morálne zodpovedať. Pri tejto skupine sa veľmi jasne vyjavilo to, čo je pri ostatných menej zjavné: kategorizácia poškodzuje nielen tých, ktorí do danej kategórie patria, ale aj nepomenovaných kategóriu „bez špeciálnych potrieb“.

6. Diagnostika špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb

Ani akokoľvek zjavné a závažné postihnutie neurobí z dieťaťa žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tie má de iure až vtedy, keď mu ich príslušné poradenské zariadenie (pedagogicko-psychologické alebo špeciálno-pedagogické) diagnostikuje. Psychologická diagnostika v školstve sa stala predmetom kritického záujmu v súvislosti s vysokým počtom sociálne znevýhodnených rómskych detí v špeciálnych základných školách; do takejto školy nemožno dieťa prijať bez psychologmi stanovenej diagnózy mentálna retardácia.

Volanie po lepšej, objektívnejšej diagnostike a spoľahlivejších testoch je iste správne; psychodiagnostika má totiž v mnohých oblastiach dôležité postavenie. Testy, ktoré zodpovedajú aktuálnym poznatkom psychológie, sú dôležité pre testovaných, testujúcich aj pre psychológiu ako odbor. V súvislosti s testami, ktoré majú zachytiť intelektové schopnosti, však psychológovia prijali dôležitú rolu, ktorú im spoločnosť prisúdila a nezdôrazňuje to, čo je v psychológii dobre známe:

¹² Dočkal (2011).

- IQ nie je vnútorná charakteristika človeka, je to aktuálny výkon v istom teste, porovnaný s výkonom referenčnej skupiny a na základe štatistických procedúr vyjadrený číslom (jeho magická hodnota tu bola naznačená pri nadaných deťoch);
- ani najlepší a najmodernejší test nemôže poskytnúť úplne spoľahlivý a vyčerpávajúci obraz schopností testovaného podaním a vyhodnotením intelligenčného testu sa diagnostika schopností nekončí, ale začína.

Cieľom diagnostiky (v tomto prípade intelektových schopností) je dospieť k psychologickým záverom o diagnostikovanej osobe; tieto závery však vždy slúžia nejakému konkrétnemu účelu. Môžu ním byť napríklad podklady pre učiteľov, ak diagnostika prispela k rozpoznaní psychologického pozadia školských problémov dieťaťa a postupov, ktoré by mohli pomôcť. V súvislosti s diagnostikovaním špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb slúži záver diagnostiky kategorizácii (kto aký je) a do istej miery aj selekcii (kto kam patrí). Táto úloha je podčiarknutá očakávaním, že sa poradenské zariadenie vyjadrí k forme vzdelávania, čo v praxi znamená odporučiť alebo neodporučiť integrované vzdelávanie. Pri tomto rozhodovaní už nie je rozhodujúci výsledok diagnostiky. Zákon totiž neuvádza také výsledky diagnostiky, ktoré by boli zákonnou prekážkou pre integráciu. Odporúčanie závisí aj od znalosti pomerov v školách: či je tá-ktorá škola pripravená akceptovať diverzitu a v akej miere; či dieťaťu „nebude lepšie“ v špeciálnej škole. Napriek nepochybne veľmi prínosnej individuálnej práci s deťskými klientmi nemožno nevidieť, že psychológia je súčasťou systému, a preto pomáha konzervovať jeho podobu. Ani najlepšie testy neprinesú kvalitatívnu zmenu, ak sa budú používať v rámci, v ktorom sú spoločenské inštitúcie (v tomto prípade škola) konštantou. Psychológ zisťuje, nakoľko testované dieťa zodpovedá jej normatívne nastaveným požiadavkám a výsledok je určujúcou charakteristikou dieťaťa.

V rámci inkluzívneho školstva sa preto v pedagogike aj psychológii očakáva odklon od orientácie na diagnostiku jednotlivca s „chybami“, ktoré vyžadujú individuálne opatrenia, smerom k orientácii na proces, prekážky a ich odstraňovanie, teda na postavenia individuálnych prejavov v tomto pradtive interakcií. Jedným dôvodom sú možné negatívne dôsledky „klasickej“ diagnostiky. Nejde len o dôsledky kategorizácie, ale aj o známy fakt, že pozitívne alebo negatívne očakávania učiteľa (vyvolané napríklad diagnostickým záverom), majú významný vplyv na výkony žiaka. Diagnostický záver tak môže mať charakter sebaoptvrdzujúcej hypotézy. Neznamená to, že diagnostika dieťaťa (vrátane testovania) neprináša veľmi dôležité informácie. Prísna reflexia jej možností a obmedzení, vplyvu formulácie záverov na dieťa a spoločenských dôvodov testovania by však mala byť pre psychológa takou samozrejmosťou, ako znalosť testov samotných. Druhým dôvodom, pre ktorý sa v inkluzívnom školstve znižuje význam individuálnej diagnostiky, je príklon k analýze systému (ktorým je v tomto prípade trieda). Tento prístup charakterizuje diagnostiku a následné opatrenia najmä v terapeutických, ale aj poradenských prístupoch. Pôvodné zameranie na symptóm vystriedala najprv orientácia na jednotlivca, ktorý je „nositeľom

problému“, neskôr sa pozornosť presunula na systém (spravidla rodinu, ale môže ísť aj o triedu), do ktorého tento jednotlivec patrí. Zásahy do fungovania systému sú v mnohých prípadoch účinnejšie, ako postupy, smerujúce k zmene jednotlivca. Diagnostické a „naprávajúce“ postupy zamerané na jednotlivca a niekedy dokonca výlučne na symptóm tým nestrácajú svoje opodstatnenie, ale strácajú svoje výsadné postavenie.

Školská integrácia (a v nej implicitne zahrnutý koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb) bola od svojich počiatkov aj na Slovensku sprevádzaná výskumom. Zameranie výskumov bolo veľmi rôznorodé, v zásade ale potvrdili bežné skúsenosti rodičov, ktoré poznáme z poradenskej praxe: začleneným deťom sa vo všeobecnosti nedarí v školách zle (výnimku tvoria deti sociálne znevýhodnené). Existuje zhoda v tom, že školy nie sú dostatočne materiálne ani odborne pripravené na zvládanie rozmanitých špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb svojich žiakov a úspechy možno vo väčšej miere pripísať jednotlivým pedagógom alebo školám, než tomu, ako je systém nastavený. Kľúčovým pojmom úspechu je pozitívny postoj učiteľa voči integrácii a rozmanitým potrebám žiakov.¹³

7. Budúcnosť konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb

Je teda koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nástrojom pomoci alebo vylúčenia?

Pri pokuse odpovedať na túto otázku si treba najprv ujasniť, akú podobu tento koncept a najmä akú podobu školstva, do ktorého je vnorený, máme na mysli. Jeho význam pre integrované vzdelávanie, ale aj následné nástrahy, ktorým sa nevyhol, boli už naznačené. Otázkou teda je, či má koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb miesto aj v školských systémoch, ktoré sa zaviazali smerovať k inklúzii, či sú nedostatky tohto konceptu odstrániteľné a či vôbec stojí za to ich odstraňovať, alebo sa treba konceptu vzdať.

Rozdiel medzi integráciou a inklúziou sa spravidla charakterizuje nasledovne: kým pri integrácii sa snažíme vytvoriť podmienky, aby homogénna skupina prijala aj jednotlivcov, ktorí túto homogénnosť narušajú, inklúzia zamietá predstavu homogénnych skupín. Očakávanie a akceptovanie diverzity je imperatívom, ktorému sa musí škola vo všetkých aspektoch podriaďovať. Zabúda sa však na to, že v počiatočných fázach integrácie sa vychádzalo z rovnakých téz – vydeľovanie do skupín vedie k nerešpektovaniu inter- a intraindividuálnych rozdielov a poškodzuje „špeciálnych“ rovnako ako „normálnych“. Zmeniť sa musí škola, aby bola schopná prijať rozmanitosť. O pár desaťročí neskôr sa táto požiadavka pod hlavičkou inklúzie vrátila, pretože v integrovanom školstve sa nenaplnila, alebo len v nedostatočnej miere. Za desaťročia, ktoré uplynuli od počiatkov integrácie v celosvetovom meradle, sa ale spoločnosti predsa

13 Porov. napr. Balážová (2011); Štefková (2011); Kmet (2008); Levčíková (2005); Správy ŠŠI.

len zmenili: disponujeme podstatne bohatšími skúsenosťami a poznatkami, ako sa nielen vyrovnáť s diverzitou, ale aj ako z nej ťažiť; myšlienka spolužitia a ochrany menšín v najširšom význame tohto slova patrí „k dobrým mravom“ a ľudia so zdravotným postihnutím, rovnako ako ostatné minority, sa oveľa aktívnejšie postavili na obranu svojich práv. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím explicitne požaduje inklúziu vo všetkých oblastiach spoločnosti.¹⁴

Predstava, že spôsoby vzdelávania detí so zdravotným postihnutím (a postupne aj s inými odlišnosťami, ktoré ich v škole znevýhodňujú), sa dajú jednoducho lineárne zoradiť medzi krajnými bodmi segregácia – inklúzia, nezodpovedá košatej realite. Z historického pohľadu bol vznik segregovaných špeciálnych škôl krokom integrujúcim/včleňujúcim, lebo zahrnul do vzdelávania aj deti, ktorým bolo toto právo upierané. Keď sa rozpoznala napríklad dyskalkúlia ako špecifický problém, umožnilo sa jej diagnostikovanie a zahrnutie medzi špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby s následnými úpravami vzdelávania, získalo dieťa s týmto problémom väčšiu šancu profitovať zo vzdelávania, než malo pred vznikom tejto kategórie – bez ohľadu na možné výhrady voči kategorizácii alebo segregácii. Postupy, ktoré boli v istej dobe alebo za istých okolností pozitívom, môžu v priebehu času vyjaviť svoje obmedzenia, omyly a negatívne stránky. Ale ani také jednoduché to nie je: koncepty, ktoré sa zdajú byť prekonané, sa môžu ocitnúť v nových hodnotových súradniciach: radikálne skupiny nepočujúcich jednoznačne odmietajú integráciu/inklúziu, v záujme uchovania svojej osobitosti požadujú segregáciu a to, čo je z istého uhla pohľadu špeciálna edukačná potreba, redefinovali na znak svojbýtnej kultúry.

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby sú koncept, ktorý je schopný prispôbiť sa rôznym školským systémom a podľa ich nastavenia meniť svoje pôsobenie. V školstve, ktoré je charakterizované vysokým stupňom vonkajšej diferenciacie (početné typy špeciálnych škôl s očakávaním homogenity vnútri skupín, ktoré na ich základe vznikli), s rigidnými normami a striktnou reguláciou všetkých aspektov výchovno-vzdelávacieho procesu, bude koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dvojsečný. Na jednej strane predstavuje možnosť, ako „nesúrodý prvok“ vnieść do zdánlivo homogénneho systému, na druhej strane bude konzervovať predstavu zásadne odlišných skupín detí.

Vo flexibilne nastavenom školstve, s intenzívnou vnútornou diferenciáciou na úrovni tried, s nižším stupňom regulácie, môže byť koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb spôsobom, ako sa vyrovnáť s takou mierou odlišnosti, ktorá presahuje štandardnú ponuku aj v systéme, ktorý je nastavený na vysokú mieru diverzity. Je pravdepodobné, že v takto zúženej podobe koncept (možno pod iným názvom) prejde aj do inkluzívneho školstva. Ideálna predstava síce hovorí, že akceptovanie diverzity znamená priznávanie individuálnych potrieb každému žiakovi, čo spraví koncept

14 Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím.

špeciálnych potrieb zbytočným. Absolútna individualizácia je však neuskutočniteľná a nie je ani žiaduca – vzdelávanie a výchova zo svojej podstaty predstavujú aj istý tlak na prispôsobenie sa a prijímanie toho, čo nie je jednotlivcovi prirodzene vlastné. Bezpodmienečné prijímanie diverzity nie je odborná pripravenosť. Je to postoj, ktorý je nevyhnutný, ale nie postačujúci. Len ťažko si možno predstaviť školy, ktoré budú po každej stránke pripravené bez dodatočných zdrojov kedykoľvek optimálne vzdelávať akéhokoľvek žiaka. V takomto ponímaní by stanovenie špeciálnych vzdelávacích potrieb neznamenal charakteristiku dieťaťa, ale len podmienku na získanie odborníkov alebo materiálov, bez ktorých dieťa profitovať nemôže.

Magdaléna Špotáková

PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc., vyštudovala psychológiu na FFUK v Bratislave. Od roku 1988 pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie ako výskumná pracovníčka. Venuje sa psychologickým otázkam integrácie a niektorým oblastiam kognitívneho vývinu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a detí s DMO. Je spoluzakladateľkou a vedúcou Detského centra VÚDPaP, ktoré poskytuje multidisciplinárnu starostlivosť deťom s ohrozeným vývinom.

4.1/ Rozhovor s Margarétou Hapčovou

Margaréta Hapčová

Mgr. Margaréta Hapčová ukončila v roku 2006 štúdium psychológie na filozofickej fakulte UK v Bratislave. Počas štúdia sa 4 roky venovala činnosti v neziskovej organizácii OZ Pre pindre, ktoré realizovalo aktivity pre deti z rómskej osady na východnom Slovensku. Ako dobrovoľníčka realizovala predškolskú prípravu a voľnočasové aktivity. Po ukončení štúdia pracovala 2 roky ako psychológ detského domova Pohoda v Bratislave, kde sa venovala deťom umiestneným vo výchovných skupinách (v domove) a v profesionálnych rodinách. Aktuálne je zamestnaná v DFNSP na II. detskej klinike, kde pôsobí 5. rok a jej hlavnou činnosťou je práca s deťmi so psychosomatickými ťažkosťami. V rámci interného doktorandského štúdia vedie kurz na katedre psychológie Systém pomoci problémovým deťom a vybrané prednášky z porúch detského vývinu (poruchy správania, emočné poruchy u detí, psychosomatika detí a adolescentov).

Výsledky intelligenčných testov sú ovplyvnené sociálnym a kultúrnym kontextom

Čo je inteligencia? Ako sa na ňu nazerá v súčasnej psychológii?

Inteligencia je schopnosť človeka adaptovať sa na zmeny a na svoje okolie. Je to súbor viacerých schopností, ktorých cieľom je vedieť sa prispôbiť a riešiť problémy. Konceptov inteligencie je veľa, ale všeobecne by sa inteligencia dala popísať ako schopnosť vedieť sa adaptovať a riešiť problémy.

Aké sú hlavné obmedzenia v súčasnosti používaných intelligenčných testov?

Bežný intelligenčný test je výrazne ovplyvnený sociálnym a kultúrnym kontextom. Pri väčšine testov sa predpokladá, že dieťa má už určitú skúsenosť so sústredením, fungovaním v štruktúrovanej situácii, s inou cudzou osobou, ktorá deti testuje. To sú všetko predpoklady, ktoré môžu znížovať schopnosť dieťaťa vedieť riešiť dané úlohy. Pokiaľ človek, ktorý dieťa vyšetruje, má informáciu o prípadnom nedostatku týchto skúseností, mal by s tým počítať a pri vyhodnotení testu to popísať. To však už nie je len o štandardnom diagnostikovaní, väčšinou sa to deje vtedy, keď psychológ uvažuje, že s dieťaťom bude ďalej robiť intervenciu. Pri používaní intelligenčných testov u detí v predškolskom veku vstupuje do hry ďalší faktor, ktorým je nerovnomerný vývoj jednotlivých kognitívnych funkcií. Práve u predškolákov je vplyv prostredia a stimulácie významný, čo sa odzrkadľuje v celkovom výkone v intelligenčných testoch.

Ten však nemusí byť rovnaký pri hodnotení intelektu v školskom období, kde prevláda vplyv skôr školského prostredia.

Zohľadňuje sa tento aspekt v rámci bežnej praxe v poradenských zariadeniach?

Čo je bežne zohľadňované, sú normy pre danú populáciu, na základe ktorých sa stanoví inteligenčný kvocient. Tie ale práve nezohľadňujú kultúrne, etnické alebo sociálne špecifiká, ktoré môžu výkon v teste ovplyvňovať. Všeobecne sa predpokladá, že normy sú platné pre celú populáciu v danom regióne. Avšak normy vychádzajú z bežnej väčšinovej populácie, nie zo špecifik konkrétnych skupín. V súčasnosti nie sú vytvorené normy pre deti, ktoré majú napríklad nedostatok skúseností s knihami, iným materinským jazykom. Skôr sa hľadajú normy alebo obraz výsledkov v teste pre niektoré špecifické skupiny, ako deti s poruchou reči, poruchami učenia, so sluchovým a zrakovým hendikepom. K tomu sú rozpracované konkrétne spôsoby, ako testy vyhodnocovať.

Okrem používania noriem, odvodených od výkonu väčšinovej populácie, existujú ďalšie obmedzenia v súčasnosti používaných inteligenčných testov?

Jeden z najväčších problémov inteligenčných testov je práve porovnávanie s normami pre bežnú populáciu. Ďalšou nevýhodou na Slovensku najrozšírenejšieho inteligenčného testu – Wechslerovej inteligenčnej škály – je jeho vysoká náročnosť pre deti, ktoré nemajú dostatok skúseností s takýmto typom štruktúrovanej činnosti. Administrácia testu trvá aj hodinu a pol a u detí sa môže prejavovať únava, ktorá ale nie je daná ich inteligenciou. Zvýšená unaviteľnosť môže byť v dôsledku iného fungovania CNS, čo je veľmi dôležitá informácia, alebo je jednoducho dôsledkom nezaujmu o vyšetrenie, ktoré ho nudí a nebaví alebo dieťa nie je motivované, lebo takúto situáciu nepozná a môže z nej uniknúť. Dôvodov môže byť viacero a je potrebné to pri interpretácii testu zohľadniť. Ak má psychológ dostatok času na vyšetrenie dieťaťa je možné čiastočne odstrániť tieto negatívne vplyvy, napr. rozložením vyšetrenia na viac stretnutí, kde má dieťa väčšiu šancu sa adaptovať na novú situáciu, nového človeka a aj spôsob práce v testovej úlohe. Samozrejme, keď je dieťa unaviteľnejšie, môže to ovplyvňovať aj jeho školský výkon a tým pádom potrebuje iný spôsob fungovania v škole.

Môže napríklad aj porucha pozornosti zásadným spôsobom ovplyvniť výsledok testu?

To si nemyslím. Takéto typy porúch by mal test zachytiť prostredníctvom špecifických škál, ktoré sú na to zamerané, a ak máme podozrenie na poruchu pozornosti, mali by sme to cielene vyšetriť dopĺňujúcimi metódami. Porucha pozornosti vstupuje do výkonu ostatných kognitívnych funkcií. Ale to je skôr záležitosť správnej interpretácie, nie otázka konštrukcie testu. Napríklad porucha pozornosti neznehodnotí výsledok testu, ale samozrejme môže znížiť výkon dieťaťa v rôznych oblastiach.

Môže však porucha pozornosti alebo hoci len nízka motivácia dieťaťa spôsobiť také skreslenie výsledku, že sa dieťa bude javiť ako mentálne postihnuté hoci v skutočnosti nie je?

Môže sa to stať. Pri poruche pozornosti to nie je také jednoduché, pretože nemusia byť narušené všetky typy pozornosti naraz. Obvykle sa porucha týka napríklad auditívnej alebo vizuálnej pozornosti, obidve naraz bývajú porušené menej často. V týchto prípadoch skôr vidíme, že výkon v teste je veľmi nerovnomerný a v niektorých oblastiach sa dieťa môže javiť ako mentálne postihnuté alebo zaostávajúce, zatiaľ čo v iných oblastiach to môže byť lepšie. Ale na základe testu často nevieme rozlíšiť, či je príčinou nedostatočná stimulácia alebo je to vec poruchy pozornosti. Druhá vec je, že výsledok by sa nemal stanoviť iba na základe jedného testu. Záverečná diagnostická úvaha by mala byť vždy overená viacerými doplňujúcimi sa testami.

Je spoľahlivosť intelligenčných testov univerzálna? Dajú sa po vytvorení noriem pre konkrétnu populáciu použiť v akomkoľvek kontexte?

Niektoré časti intelligenčných testov sú priamo závislé od toho, či a aký typ vzdelávania dieťa predtým absolvovalo. V testoch sledujeme napríklad všeobecné vedomosti, ktoré súvisia so vzdelávaním dieťaťa úplne priamo. Čiže ak napríklad dieťa neabsolvovalo predškolskú prípravu v bežnej škôlke, tak bude v jednom subteste automaticky zlyhávať. Alebo čo je veľmi výrazné u rómskych detí, je subtest zameraný na všeobecnú slovnú zásobu a verbálnu kapacitu dieťaťa. Ak dieťa nepoužíva slovenčinu ako materinský jazyk, tak pri použití tejto časti testu je veľmi otáznne, čo vlastne zisťujeme. Zároveň tým, že na Slovensku nie je jeden etnolekt rómčiny, do ktorého by sa test dal preložiť a používať v rómčine, výkon vo všetkých jazykových subtestoch je tým veľmi výrazne ovplyvnený. Zaujímavá je tiež otázka štruktúry jazyka, ktorá môže výrazne ovplyvňovať spôsob uvažovania a následne výkony detí, ktoré môžu byť nižšie nie v dôsledku toho, že nemajú jazykové, verbálne uvažovanie, ale v dôsledku toho, že majú iné jazykové uvažovanie. Ďalšou vecou sú už spomínané skúsenosti. Napríklad v jednom z najčastejšie používaných intelligenčných testov je časť úloh postavená na kockách. Ak však deti nemajú kocky ako hračky, sú pre nich niečo úplne nové, nemajú s tým skúsenosti a táto skutočnosť sa premieta do následného výkonu. Diskutabilná otázka je vôbec predikcia úspechu v škole pomocou intelligenčných testov.

Aj culture-free testy úzko súvisia s kultúrou a kontextom, v ktorom vznikli

Ako možné riešenie boli prezentované tzv. culture-free testy. V čom sú odlišné od bežných testov a aké sú ich možné výhody a nevýhody?

Väčšinou sú tieto testy neverbálne, čo znamená, že obsahujú hlavne úlohy, ktoré súvisia napríklad s priestorovou predstavivosťou alebo logickým uvažovaním. Vychádzajú totiž z predpokladu, že ak človek používa iný jazyk, má aj iný kultúrny kontext. To však nie je celkom pravdivá domnienka. Pretože aj neverbálne úlohy a výkon v nich súvisia veľmi silne so skúsenosťou, ktorú daný človek má, s kontextom. Ak

niekto napríklad od malička skladá puzzle alebo lego, rieši tento typ úloh jednoduchšie a ľahšie ako niekto, kto tú skúsenosť nemá. Čiže culture-free testy väčšinou súvisia s kultúrou, kde vznikli, čiže nezohľadňujú skúsenosť, nehovoriac o kontexte.

Čiže ani tieto testy nie sú celkom culture-free?

Nie. Ich ďalším problémom u nás na Slovensku je, že test, ktorý sa dá za takýto považovať a používa sa aj v praxi, má veľmi staré normy. To ho robí pomerne nepoužiteľným pri štandardnej diagnostike. Zároveň, nemôžeme úplne rezignovať na mapovanie verbálnych schopností dieťaťa, pretože dieťa môže mať práve v tejto oblasti určité deficity a môže potrebovať stimuláciu. Alebo naopak, vo verbálnej oblasti môže byť na tom dobre, ale v neverbálnej oblasti môže mať výrazné deficity. Pri použití tohto typu testov to vôbec nevieme odhadnúť.

To však žiaľ nebudeme vedieť odhadnúť ani v prípade, ak použijeme pri dieťati z inojazyčného prostredia štandardný inteligenčný test v slovenčine.

Áno. Ale viem si predstaviť, že niektoré subtesty je možné prekladať za prítomnosti osoby, ktorá hovorí materinským jazykom dieťaťa. Napríklad tie časti testov, ktoré sú zamerané na porozumenie sociálnym situáciám. Dieťa ich vie vysvetliť vo svojom kontexte a vo svojom materinskom jazyku, takže s nimi môžeme pracovať a vyhodnotiť ich. To už však nie je štandardný spôsob testovania, ale klinický prístup, kde mapuje aj potenciál dieťaťa, ak mu dospelá osoba sprostredkuje podporu na riešenie úloh.

Keďže culture-free testy sa ukázali byť podľa viacerých odborníkov slepou uličkou, hovorí sa o tzv. culture-relevant testoch. Aký je medzi nimi rozdiel?

Culture-free testy sa dajú úspešne použiť, ak porovnávame dve skupiny, ktoré používajú relatívne rovnaké podnety pre deti. Čiže sú použiteľné pre rôzne jazykové skupiny, ale s rovnakým alebo podobným socio-kultúrnym zázemím. Culture-relevant testy by mali zohľadňovať reálne skúsenosti špecifické pre danú skupinu ľudí, čiže rómske dieťa z osady nemusí poznať platobnú kartu alebo vysávač, ale má skúsenosť napríklad s rôznymi typmi dreva na kúrenie. Vytvoriť takýto test si však vyžaduje presne definovať spoločné charakteristiky pre danú skupinu, s čím majú skúsenosť a čo sú bežné situácie v ich živote. To však môže byť veľmi ťažké, priam nemožné, aj keď hovoríme napríklad o skupine, ktorá sa navonok javí pomerne homogénne, ako sú rómske deti. Už len deti, ktoré vyrastajú na sídlisku v meste a deti na dedine majú výrazne iné skúsenosti. A navyše, aj samotná rómčina je odlišná v jednotlivých oblastiach Slovenska. Na vytvorenie takéhoto testu nám chýba dostatočné veľká skupina detí z relatívne rovnakého socio-kultúrneho prostredia s rovnakým jazykom.

Existujú alternatívne metódy, ktoré by umožňovali reálnejšie posúdiť vzdelávací potenciál u detí, u ktorých štandardná diagnostika z rôznych dôvodov zlyháva?

Jednou z možných alternatív, využívaných aj niektorými psychológmi v závislosti od ich kapacít a času, je tzv. dynamické hodnotenie. Nie je náhradou klasických intelligenčných testov, ale malo by byť ich doplnkom. Základ tohto prístupu tvorí koncept ruského psychológa Vygotského o zóne najbližšieho vývinu a teória izraelského psychológa Feuersteina o učení sa pomocou sprostredkovanej skúsenosti. Rozvinulo sa viacero teoretických aj praktických prúdov na hodnotenie kognitívnych funkcií, pre ktoré sa stalo dynamické hodnotenie zastrešujúci pojem. Niektoré sú viac zamerané na tradičné psychometrické meranie a niektoré skôr klinicky. Vo všetkých týchto prístupoch je zdôraznená interakcia medzi dieťaťom a testujúcim. Takýto kontakt je nevyhnutnou podmienkou kognitívneho rozvoja, interakcia je sprevádzaná učením, ktoré podporuje zrenie schopností dieťaťa. Dôležitý je nielen celkový výkon, ale aj procesy učenia sa dieťaťa počas testovania, ktoré zlepšujú výkon. Je veľmi vhodné ho použiť, ak je zámerom navrhnúť a realizovať u konkrétneho dieťaťa intervenciu, pretože poskytne odpoveď na to, v ktorých oblastiach a akým spôsobom je možné intervenciu zrealizovať.

Čiže jedným z rozdielov oproti bežným intelligenčným testom je, že poskytnú návod, čo s dieťaťom ďalej?

Výhodou dynamického hodnotenia oproti klasickým intelligenčným testom je presnejšia identifikácia deficitu a oblastí potenciálu dieťaťa. Môže omnoho jemnejšie odlíšiť deti, ktoré sa za asistencie, pomoci a podpory iného človeka dokážu posunúť ďalej, od detí, ktoré napriek tomu, že pomoc dostanú, nie sú schopné z nej profitovať. V týchto prípadoch môžeme následne uvažovať o reálnom mentálnom hendikepe. Vieme, že nízky výkon v teste nebol len o neschopnosti porozumieť nejakej úlohe, ktorú v prípade pomoci dospelého dokáže vyriešiť. Čiže dynamické hodnotenie umožňuje jemnejšie diferencovať deti, ktoré majú potenciál, od detí, ktoré ho v intelektovej oblasti nemajú.

Zameranie sa na potenciál a procesy učenia, nie výhradne na deficit dieťaťa

Ako prebieha dynamické hodnotenie, v čom spočíva?

Foriem je viacero, najčastejšie prebieha tak, že sa pripraví testová situácia, zameraná na mapovanie určitých schopností dieťaťa. Po zistení aktuálneho stavu psychológ vykoná nejakú intervenciu a následne zisťuje, či sa dieťa niekam posunulo. Mne osobne sa viac páči spôsob, kedy s dieťaťom robíme úlohu a dávame mu určité nápovede a kľúče. V závislosti od toho, koľko kľúčov a pomoci potrebuje, robíme diagnostickú úvahu. Pri práci so sociálne znevýhodnenými deťmi sa mi osvedčil tento

spôsob, pretože keď sa ukázalo, že niektoré deti neporozumeli úlohe, tak som ich vrátila na začiatok, zopakovali sme zácvičnú úlohu a následne perfektne riešili ďalšie úlohy a nemali s tým žiaden problém. Pri štandardnom teste nie je táto možnosť zopakovať niektoré úlohy viackrát alebo sa vrátiť. Čiže dieťa by automaticky dosiahlo zlý výsledok, pričom ten mohol byť ovplyvnený len počiatočným zlým porozumením úlohy. Pri dynamickom hodnotení je dobré, že rovno vidíme, ako dieťa reaguje na intervenciu dospelého a vieme aj presnejšie povedať, že v čom akú pomoc potrebuje. Niektorým deťom stačí jednoduchá otázka „Skús mi to vysvetliť, prečo?“, dieťa sa zamyslí a vie samo následne sformulovať úlohu a nájsť správny výsledok. To je kvalitatívne iná pomoc ako pri dieťati, ktoré napríklad potrebuje postupne návod, ako má uvažovať nad konkrétnou úlohou. Psychológ teda priamo pri testovaní vidí, v čom konkrétne deti potrebujú pomôcť.

Okrem konkrétnejšieho návodu na následný intervenčný program, sú nejaké ďalšie výhody dynamického hodnotenia?

V rámci testovej situácie môžeme priamo pozorovať, akým spôsobom sa dieťa učí. Čiže test nie je len o tom, čo dieťa vie, ale aj o tom, ako vie dieťa využiť veci, ktoré ho počas testovania naučím. Táto skutočnosť je kľúčová pre školskú prax, pretože v škole dieťa učíme vedomostiam a schopnostiam, ktoré musí vedieť využívať v ďalších situáciách. Vďaka dynamickému hodnoteniu viem tento proces učenia sa u dieťaťa pozorovať a popísať. Pri inteligenčných testoch táto možnosť chýba, merajú iba to, čo sa už dieťa v minulosti naučilo.

Aké sú možné nevýhody dynamického hodnotenia?

Veľká časová a personálna náročnosť. Pokiaľ by sa takýmto spôsobom pracovalo s veľkým množstvom detí, tak si to vyžaduje veľa odborníkov, aby mali priestor s nimi pracovať. Dynamické hodnotenie je náročnejšie aj na odbornosť psychológa, musí naozaj veľmi podrobne poznať fungovanie jednotlivých kognitívnych funkcií, ale tiež musí poznať a chápať kontext detí. Zároveň si to vyžaduje omnoho väčšiu interakciu s dieťaťom, schopnosť veľmi rýchlo sa dieťaťu prispôbovať, reagovať na to, čo potrebuje v danej situácii. Vyžaduje si to väčšiu angažovanosť človeka, zainteresovanie do toho, čo sa s dieťaťom tu a teraz deje.

Aké skupiny detí by z dynamického hodnotenia mohli najviac profitovať?

Deti, ktoré majú akýkoľvek hendikep alebo inakosť. Deti s rečovými problémami alebo z inojazyčného prostredia, s problémami so sluchom, z iného sociálnokultúrneho zázemia, ktoré nemali kontakt s takým typom úloh ako sú v inteligenčných testoch, deti s poruchami učenia.

Myslíte si, že je reálne, aby by sa tento typ hodnotenia stal súčasťou bežnej praxe v poradenských zariadeniach na Slovensku?

Nie je to niečo, čo by sa nedalo naučiť, v súčasnosti už existuje dostatok literatúry, dokonca sa začínajú robiť aj vzdelávacie kurzy. Niektoré metódy, napríklad Feuerste-

inova sa používajú už aj v praxi, avšak pomerne sporadicky. Otázkou totiž je, nakoľko je to pre poradne dôležité. Taktiež je to vecou nastavenia systému, či sa tento typ hodnotenia považuje za dôležitú súčasť práce psychológa.

Momentálne je dynamické hodnotenie skôr vecou pár nadšencov?

Áno, s tým, že keď niekto chce dynamické hodnotenie používať, tak mu v zásade nič nebráni, ale rozhodne to nie je priorita poradní.

Prečo?

Myslím si, že to súvisí aj s nastavením práce s dieťaťom v poradniach. Ak by psychológ ďalej s dieťaťom pracoval, bol by to jeho dlhodobý klient, tak skôr využije tento typ hodnotenia, pretože si sám sebe musí klásť otázku „čo s tým dieťaťom budem robiť?“. A samozrejme musí urobiť aj niečo pre to, aby na ňu vedel zodpovedať. Ak však človek robí testovanie len kvôli papieru, tak je to vlastne len povinnosť, ktorú si po splnení „odfajkne“ a dieťa už viac neuvidí.

V poradniach prevláda diagnostika a absentuje ďalšia práca s dieťaťom

Je súčasná prax v poradniach nastavená len na diagnostickú zložku alebo aj na následnú pomoc a intervencie?

Na základe mojich skúseností sú psychológovia v poradniach natoľko zahľtení prácou, že ledva stíhajú robiť diagnostiku a zostáva im zväčša veľmi málo priestoru na ďalšiu prácu s dieťaťom.

Veľká časť diagnostiky dieťaťa v poradenských zariadeniach sa vykonáva práve za účelom predpovedania ich budúcej školskej úspešnosti a formulácie odporúčaní pre pedagogickú prax. Aké sú podľa Vás hlavné obmedzenia tohto typu diagnostiky, realizovanej v poradenských zariadeniach?

Myslím si, že diagnostiku dieťaťa, ktoré nemá skúsenosť so štruktúrovanou činnosťou, ktorá by sa podobala testovej situácii a ktorá sa bežne nacvičuje v predškolskom zariadení, nie je možné vykonať v rámci jedného alebo dvoch stretnutí. V takomto prípade by sme totiž vyšetrovali hlavne iné veci než to, na čo je daný test zameraný. Skôr by sa nám podarilo odsledovať schopnosť dieťaťa pracovať s cudzou osobou, byť chvíľu bez svojho rodiča, komunikovať v cudzom jazyku. Neskúsenosť dieťaťa je v tomto prípade faktor, ktorý by nám mohol znehodnotiť celé vyšetrenie. Pokiaľ by sa však s dieťaťom dlhšie pracovalo a až následne by sa vykonalo vyšetrenie, tak výsledky by boli relevantné. Avšak podmienka je predchádzajúca a opakovaná práca s daným dieťaťom.

Myslíte si, že poradne pracujú bežne s deťmi týmto spôsobom?

Nie.

Čo tomu bráni?

Úplne základná vec sú personálne a časové kapacity. Poradenský psychológ má často vyhradený konkrétny a veľmi limitovaný čas na jedno dieťa, takže často krát nezostáva priestor na adekvátnu prípravu na testovanie dieťaťa. Druhá vec je schopnosť psychológa vedieť dieťa pripraviť na konkrétne úlohy. Ďalšou a veľmi podstatnou vecou je mať čas a priestor „hrať sa“ s dieťaťom, vytvoriť si s ním dlhodobjší kontakt, spoznať jeho rodinu a celý kontext dieťaťa.

Postup, ktorý spomínate, kladie na psychológov pomerne vysoké nároky, ako na jeho časové, tak aj odborné kapacity.

Ale jedine tento postup môže dieťaťu zaručiť, aby navrhnutá intervencia bola v zhode s tým, čo dieťa reálne žije a potrebuje. Pre mňa napríklad bežné, že vyšetrenie dieťaťa, a to hovorím o dieťati, ktoré funguje v bežnej rodine, rozpráva po slovensky a je zo strany rodičov dobre stimulované, trvá celkovo päť stretnutí. Minimálne tri stretnutia so samotným dieťaťom a dve samostatné stretnutia s rodičmi, jedno pred testovaním, druhé po ňom. Keďže každé zo stretnutí trvá 1 – 1,5 hodiny, čo je časovo naozaj veľmi náročné. Ale je to absolútne nevyhnutné pre to, aby výsledok mal nejaký efekt, aby aj rodičia porozumeli, čo sa s dieťaťom deje, ako na tom dieťa je, aby celej situácii porozumelo aj dieťa. Pretože osobne veľkú časť sa venujem aj tomu, ako dieťa vníma celú tú situáciu, ako rozumie tomu, prečo ho testujem a aký je výsledok toho, čo robíme.

„Latka“ diagnostiky je určovaná školami hlavného vzdelávacieho prúdu

Majú poradenské zariadenia vzhľadom k ich vyťaženosti priestor na detailné a opakované hodnotenie jedného dieťaťa?

Z mojej skúsenosti z Bratislavského kraja si myslím, že na zhodnotenie aktuálneho stavu kapacity majú a že to robia komplexne. Hlavne vďaka tomu, že psychológ vyšetruje intelekt inteligenčným testom a špeciálny pedagóg sa zameriava na ďalšie kognitívne funkcie, čím sa dopĺňa celkový obraz. Ale žiaľ takého vyšetrenie nevypovedá o tom, ako to vyzerá v čase a ako by výkon dieťaťa vyzeral za iných okolností. Druhá vec je, že latka je v poradniach nastavená podľa toho, aký výkon sa od dieťaťa očakáva v škole. Súčasný školský systém nepripúšťa, že by dieťa mohlo fungovať aj inak. Ale u viacerých skupín sa ukazuje, že tieto očakávania naplňovať nevedia. Napríklad deti s poruchou učenia. V týchto prípadoch školy dostávajú od poradne konkrétny plán, ako by mali s dieťaťom zaobchádzať, aby v škole nezlyhávalo a vedelo fungovať. Otázkou však je, či podobné plány od poradne školy dostávajú aj u iných skupín detí. Napríklad v prípade rómskych detí zo znevýhodneného prostredia, či vôbec učitelia prihliadajú na individuálne potreby alebo nie. Pri deťoch s poruchami učenia majú poradne relatívne dobrú skúsenosť a vedia, ako zostavovať plány. Ale pri sociálne znevýhodnených deťoch je otázkou, či poradne vôbec tvoria plány pre konkrétne deti, či škole dajú jasnú inštrukciu v čom potrebujú stimulovať, podporiť.

Pretože to, že dieťa nemá skúsenosť s predškolským vzdelávaním neznamená, že je mentálne retardované.

Skúsenosti z praxe žiaľ nasvedčujú tomu, že medzi deťmi s mentálnym postihnutím je nadmerné zastúpenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Domnievam sa, že najväčší problém je pri deťoch, ktoré spadajú do hraničného pásma. V prípade dostatočnej stimulácie by relatívne dobre mohli fungovať aj v bežnej škole. To je podľa môjho názoru presne tá skupina detí, ktorá môže byť mylne diagnostikovaná a automaticky hodená do skupiny detí s mentálnym postihom. V prípade, že deti nie sú rómske, ale napríklad majú nejaký iný zdravotný handicap, tak to škola ľahšie akceptuje a dokáže vytvoriť také prostredie, že dieťa základnú alebo dokonca strednú školu skončí bez väčších ťažkostí. Ale súvisí to s tým, že škola dokáže takéto dieťa prijať. Zdá sa, že pre školy je omnoho jednoduchšie prijať dieťa s nálepkou zdravotného problému, ako dieťa so sociálnym znevýhodnením. Podobný problém je pri deťoch, ktoré majú emočné ťažkosti. Poradne na ne tiež relatívne slabo reagujú. Nevedia často posúdiť, čo robiť v prípadoch, ak má dieťa prechodne emočné problémy, ktoré samozrejme znižujú výkon v inteligenčných testoch a školský výkon vôbec. Emočné problémy taktiež môžu vstupovať do testovej situácie a výrazne negatívne ovplyvniť výsledok vyšetrenia.

Čiže dieťa môže byť chybné diagnostikované ako mentálne postihnuté na základe emočných problémov?

No minimálne sa môžu na tom podieľať. Veľmi často je to skôr súbor viacerých faktorov, napríklad neskúsenosť s konkrétnymi úlohami, jazykové schopnosti a vôbec porozumenie cudzej osobe, čo vlastne po dieťati chce. A pokiaľ dieťa dostatočne dobre nerozumie, tak vyšetrenie nie je hodnotiteľné a nie je možné sa relevantne vyjadriť k jeho intelektu. Môžeme len predpokladať a zvažovať, ale v podstate by sme to nemali uzavrieť pred tým, ako by sme urobili nejakú intervenciu alebo stimuláciu dieťaťa. Voči dieťatu by bolo korektné prechodne popísať kvalitatívnu stránku, ako dieťa funguje a až po nejakom čase, keď bude dieťa lepšie pripravené na testovú situáciu, až potom testovať, akým spôsobom funguje.

Myslíte si, že prax v poradniach funguje týmto spôsobom?

Myslím si, že sa to žiaľ často nedeje. Mám však pocit, že to súvisí aj s očakávaniami škôl od psychológov. Domnievam sa, že školy jednoducho nechcú niektoré deti, pretože by to znamenalo nutnosť zvoliť iný spôsob fungovania učiteľov smerom k týmto deťom. A keďže školy majú nastavený určitý štandard, aké deti chcú, očakáva sa, že presne rovnaký štandard detí by mal splniť kritériá vyšetrenia a prejsť ním. Trvalo dlhé roky, kým sa vôbec zohľadnili špecifiká detí s poruchami učenia. Že ich znížený výkon je niečo, čo nesúvisí s inteligenčnými schopnosťami, ale súvisí s poruchami učenia, ktoré je možné do určitej miery naprávať a tým pádom potenciál dieťaťa rozvíjať. Ale trvalo to roky, kým sa to zaviedlo. Vďaka tomu už na poruchy učenia dokážu psycho-

ológovia dobre reagovať. Ale nie sú ešte pripravení, rovnako ako ani školstvo nie je pripravené, na dieťa so sociálnym alebo emočným hendikepom, ako narábať s týmito deťmi vo vzdelávaní. Sama som to už videla v praxi, že niektorí psychológovia v týchto prípadoch povedali, že dieťaťu bude lepšie v špeciálnej škole. Neboli to rómske deti, boli to bežné deti z bežných rodín. Špeciálna škola bola zvolená z dôvodu, že základná škola by ich nevedela prijať. Čiže je to aj o školskom systéme ako takom. Testovanie zo strany psychológov a následné doporučenie spôsobu vzdelávania nie je len o odborných schopnostiach psychológov testovať, ale aj o pripravenosti školského systému prijať deti, ktoré sa odlišujú od priemeru. Je to kombinácia oboch menovaných vecí. Škola nastaví kritérium, aké deti chce a zvládne vzdelávať a psychológovia pri testovaní zohľadňujú túto požiadavku.

5/ Inkluzívna škola – ako na to? *Možnosti transformácie škôl smerom k inklúzii*

→ SCHMIDTOVÁ MARGITA

Aktuálna situácia v školstve si vyžaduje dôsledne implementovať humanisticko-tvorivú filozofiu a holistické prístupy edukácie voči všetkým žiakom, obzvlášť voči žiakom s rôznymi edukačnými potrebami. Stratégia EÚ v rozpracovanom postupe „Európa 2020“ si kladie za cieľ podporovať dosiahnutie inkluzívneho vzdelávania a odbornej prípravy, odstrániť právne a organizačné bariéry v systémoch vzdelávania, poskytovať včasnú podporu pre inkluzívne vzdelávanie s dôrazom na skorú identifikáciu špeciálnych potrieb žiakov a žiačok.

Nasledujúca kapitola uvádza niektoré dôležité odlišnosti tradičného a inkluzívneho vzdelávania, poukazuje na potrebu zmien smerujúcich k zavádzaniu inkluzívneho vzdelávania. Vyzdvihuje potrebu radikálnej kurikulárnej transformácie na zabezpečenie inklúzie vo vzdelávaní. Z uvedeného pohľadu sú podrobnejšie analyzované bariéry, možnosti, zdroje, riziká a postupy zavádzania inklúzie do škôl.

1. Odlišnosti tradičného a inkluzívneho vzdelávania

Súčasný systém vzdelávania je charakterizovaný dvoma formami vzdelávania. Prvou je vzdelávanie v systéme bežného školstva, kde sa vzdelávajú bežní žiaci, ako aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami formou integrovaného vzdelávania. Druhú formu vzdelávania poskytuje špeciálne školstvo, kde sa vzdelávajú oddelene žiaci s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v homogenizovaných skupinách. Zástancovia zachovania špeciálneho školstva argumentujú tým, že učitelia sú plne kvalifikovaní na výchovno-vzdelávaciu činnosť pre zdravotne znevýhodnených, školy sú lepšie vybavené materiálne a špecializovanými pomôckami a počet žiakov v triede je nižší, čo umožňuje lepšiu individuálnu prácu. Obsah a metódy vyučovania sú špecifické a rešpektujú znevýhodnenie žiakov. Uvedené prostredie však má jeden významný nedostatok. Neposkytuje priestor a možnosť vzdelávať sa s inými, respektíve so zdravými deťmi, a neposkytuje rovný prístup k vzdelávaniu pre všetky deti. Menej príležitostí je na získavanie komunikačných a sociálnych zručností, potrebných k presadzovaniu a začleneniu sa do bežnej spoločnosti. Ako negatívum tohto paralelného systému vzdelávania v špeciálnych školách môžeme vnímať aj fakt, že časť žiakov je vytrhnutá z rodinného prostredia a umiestnená do internátu, čím dochádza k odcudzeniu od rodiny a blízkeho okolia. Nezanedbateľnou otázkou je aj problém stigmatizácie, vyplývajúcej z absolvovania špeciálnych škôl.

Inkluzívny systém vzdelávania predstavuje edukáciu pre všetkých, s rešpektovaním rôznorodých potrieb každého dieťaťa v jednej spoločnej škole. Táto forma vzdelávania je otvorená pre vzdelávanie každého dieťaťa, teda aj pre žiakov so znevýhodnením. Inkluzívne vzdelávanie tiež vyžaduje diferencovaný prístup napríklad podľa druhu a stupňa znevýhodnenia. Zároveň vyžaduje špeciálnu podporu pre žiakov, ale aj učiteľov, ktorí s nimi pracujú. Taktiež vyžaduje spracovanie individuálnych plánov pre žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami. Umožňuje však využívanie špeciálnopedagogických metód pre všetkých účastníkov vzdelávania, služby špeciálnych pedagógov ako podporu vzdelávania pre všetky deti. Inkluzívny systém vzdelávania umožňuje vytvárať heterogénne zloženie triedy, ktoré ponúka šance a výhody pre všetky deti. Rodičia si tak vytvárajú realistickejší obraz o schopnostiach a nedostatkoch svojho dieťaťa.

Inkluzívne vzdelávanie v plnom rozsahu akceptuje každé dieťa s rôznymi potrebami vo vzdelávaní. Zároveň umožňuje všetkým deťom fungovať vo svojom prirodzenom sociálnom prostredí, kde sa prelínajú priateľstvá detí zo školy a zo susedstva, spoločne trávia voľný čas. Vo svojom bežnom rodinnom a školskom prostredí sa každodenne musia vyrovnávať s prekážkami, ktoré im toto prostredie stavia do cesty. Takýmto spôsobom získavajú sociálne zručnosti potrebné pre nezávislú existenciu v spoločnosti v dospelosti. Majú možnosť nadväzovať osobné vzťahy v škole, ktoré sa prenášajú aj do prirodzeného prostredia mimo školy a komunikovať so všetkými deťmi a dospelými. Spoločne s ostatnými sa učia osvojovať si normy a hodnoty spoločnosti, v ktorej žijú. Celý proces inkluzívneho vzdelávania vedie k rozvoju samostatnosti, sebadôvery, a tiež k ľahšiemu presadzovaniu sa v skupine a v spoločnosti. U všetkých detí sa zvyšujú schopnosti empatie, tolerancie, vzájomnej akceptácie a rešpektu, ako aj preberania zodpovednosti za svoje vzdelávacie výsledky, za rozvoj svojich schopností a zručností.

2. Zmeny smerujúce k inkluzívnemu vzdelávaniu

Určujúcim princípom inkluzívnej pedagogiky je princíp heterogénnosti a individualnosti. Heterogénnosť v edukácii sa pokladá za základ fungovania školy. Za základné hodnoty inkluzívneho vzdelávania sa považuje otvorenosť, participácia a rôznorodosť.

Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť všetkým žiakom rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere spoločne s ostatnými deťmi. Aby to bolo možné, je potrebné dobre poznať situáciu v škole. Oblasť inkluzívneho vzdelávania predstavuje v škole výzvu pre aktivizáciu procesov nastavovania inkluzívnych podmienok v oblasti ďalšieho rozvoja inkluzívnej politiky. Tie motivujú školy k napĺňaniu konceptu inkluzívneho vzdelávania a k využitiu rezerv, zdrojov, ktorými škola disponuje.

Analýza podmienok pre inkluzívne vzdelávanie na konkrétnej škole by mala vychádzať z možností naplnenia odlišných vzdelávacích potrieb všetkých jej žiakov. Školy by sa mali zamerať na potenciálne bariéry vzdelávania žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami a snažiť sa ich prekonávať. Preto by školy mali mať vypracované stratégie inkluzívneho vzdelávania, ktoré by obsahovali predstavy o smerovaní a hodnotových princípoch školy.

Pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania je v prvom rade potrebné zmapovanie postojov jednotlivých aktérov vzdelávania (učiteľov, rodičov, žiakov), aby následne škola mohla formovať prostredie rešpektujúce všetky odlišnosti detí. Školy môžu využívať rôzne formy práce s týmito deťmi, ktoré by zabezpečili ich plné zapojenie do celkovej školskej komunity. Zároveň je potrebná transparentnosť pri riešení problémov, kde sú jasne stanovené pravidlá fungovania a zmien vo vzdelávaní. Zmeny sa týkajú vnímania kvality života žiakov s rôznymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sú ovplyvnené rôznymi faktormi. Medzi ne patrí napríklad výchova v rodine, kvalita ranej a predškolskej edukácie, kvalita a rozsah špeciálnopedagogických podporných služieb priamo v rodine a v škole. Na dosiahnutie zmien je potrebná otvorenosť, prístupnosť, dôslednosť a pomoc pri riešení problémov z pohľadu škôl. Z pohľadu rodičov je potrebné včasné vyhľadanie pomoci a podpory špeciálnopedagogických služieb a nadviazanie spolupráce so školami pri identifikácii a naplňaní vzdelávacích potrieb detí.

2.1. Zavádzanie inkluzívneho prístupu do vzdelávania

Úspešnej aplikácii inkluzívnej pedagogiky v praxi musí predchádzať analýza východiskového stavu školy z pohľadu historického, etického, ekonomického, sociologického, profesného, vedecko-technického a transdisciplinárneho a vzdelávacieho. Analýza podmienok školy má vychádzať z popisu súčasného stavu vzdelávania v škole, ako aj popisu etických noriem inkluzívneho vzdelávania. Významný je stav zabezpečenia financovania vzdelávania. Sociologická analýza poskytne prehľad právnych noriem, orgánov a organizácií (školská rada, spoločnosť rodičov, neziskové organizácie, občianske združenia) zabezpečujúcich inkluzívne vzdelávanie. Personálna a odborná analýza školy odhalí potreby odborného vzdelávania pracovníkov školy pre potreby inkluzívneho vzdelávania. Kvalita naplnenia individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov je závislá na využívaní kompenzačných a informačných prostriedkov. Efektívnosť vzdelávania je závislá od fungovania spolupráce medzi jednotlivými odbormi (školsťva, zdravotníctva, sociálnych vecí a tiež finančným odborom). Prioritne je potrebné reagovať na rôzne vzdelávacie potreby žiakov z rôznych sociálnych, kultúrnych a jazykových prostredí.

Analýza potrieb školy je spôsob, ktorým možno nájsť adekvátny a optimálny východiskový stav vzdelávania v danej škole. Umožňuje identifikovať špecifiká žiakov a z nich vyplývajúce potreby a navrhnúť efektívny spôsob reagovania na tieto potreby. Prostredníctvom rozhovorov alebo sebareflexie je možné odhaliť aktuálnu potrebu.

bu opatrení a služieb rôznych cieľových skupín – vedenia školy, učiteľov, špeciálneho pedagóga, žiakov, ostatných pracovníkov školy (psychológa, vychovávateľov) a rodičov. Poznaním špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a zdrojov sa vytvoria predpoklady pre následné napĺňanie individuálnych potrieb, súvisiacich so zabezpečením včasnej predškolskej, špeciálnopedagogickej, psychologickkej diagnostiky a následnej stimulácie vývinu jednotlivého dieťaťa a rodiny.

Ako ďalší krok by po spracovaní analýzy malo nasledovať vytvorenie programu inkluzívneho vzdelávania na škole. Ten by mal mať charakter vízie školy na niekoľko rokov dopredu. Následne by škola mala na každý nasledujúci školský rok vypracovať plán inkluzívneho vzdelávania, ktorý konkretizuje spôsob realizácie inkluzívneho vzdelávania v každodennej praxi školy. Všeobecnejší program inkluzívneho vzdelávania by mal predstavovať stratégiu ďalšieho rozvoja školy. Jeho spracovaniu by mal predchádzať proces sebahodnotenia a mobilizácie vlastných zdrojov. Predpokladom inklúzie je rešpektovanie odlišností, rozvoj kompetencií, empatie a individualizácia vzdelávania. Teoreticky sa majú formulovať všeobecné aj špecifické podmienky, ktoré by mala spĺňať inkluzívna škola, a to napriek jedinečnosti existencie školy v konkrétnom prostredí. Inkluzívna školská politika vychádza z konkrétnych zdrojov vzdelávacieho zariadenia, rešpektuje jej možnosti a podmienky.

V procese zmien sú zároveň dôležité zmeny postojov učiteľov, čo sa považuje za mimoriadne dôležitý faktor úspešnosti či neúspešnosti inklúzie. K postojom učiteľov prispieva vzájomná komunikácia a zdieľanie skúseností s prácou v kultúrnej a sociálnej rôznorodosti prostredí. Takto dochádza k reflexii vlastnej práce, k sebazpoznaniu účastníkov, ktorí sa usilujú o „školu pre všetkých“ a tým podporujú rôznorodosť školy organizáciou učenia a mobilizáciou jej zdrojov.

Žiaľ, i dnes je ešte priestor venovaný problematike rešpektu k deťom z rôzneho kultúrneho a jazykového prostredia nepostačujúci. Na lepšiu pripravenosť učiteľov na vzdelávanie detí z rôznych kultúrnych alebo sociálnych prostredí môže pozitívne vplyvať aj to, ak sa učiteľ vopred dostatočne oboznámi s rodinným a kultúrnym zázemím žiaka.

Dôležité sú zároveň aj postoje ostatných spolužiakov. Škola by preto pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania mala pracovať so všetkými žiakmi, spoločne hľadať spôsoby a možnosti vytvárania vzájomne sa rešpektujúceho prostredia na škole a v jednotlivých triedach.

Zmeny postojov rodičov by mali smerovať od akceptácie vyčleňovania žiakov s odlišnými vzdelávacími potrebami ku rešpektu voči spoločnému vzdelávaniu v jednej triede. Uvádzaná zmena postojov rodičov bežných aj znevýhodnených detí môže v pozitívnom smere ovplyvniť inkluzívne vzdelávanie. Aj väčšie zapojenie a aktivizá-

cia rodičov a iných aktérov do vytvárania spoločnej školskej komunity výrazne prispieva k vzniku inkluzívneho prostredia.

Pri zavádzaní princípov inklúzie do procesu vzdelávania v škole a s tým spojenou zmenou práce školy a učiteľov, je mimoriadne dôležité získavanie spätnej väzby na tento proces. Pre úspešné inkluzívne vzdelávanie a saturáciu špeciálnych vzdelávacích potrieb je nevyhnutným faktorom intenzívny a kvalitný servis a služby zariadení špeciálnopedagogického poradenstva. S tým súvisí otázka zabezpečenia dostupnosti týchto služieb a zintenzívnenie spolupráce so špeciálnopedagogickými pracoviskami a inými odbornými, ako aj medzirezortnými pracoviskami z oblasti zdravotníctva, sociálnych vecí a financovania. Nezanedbateľné sú aj finančné prostriedky zaisťujúce zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok. Jednou z podmienok otvorenia školy pre všetky deti je zabezpečenie bezbariérovosti a s tým súvisiace odstránenie prekážok pre zdravotne znevýhodnených. Napríklad medzi sluchovo postihnutými rodičmi a učiteľmi je potrebné zabezpečiť tlmočníkov posunkového jazyka, u detí telesne postihnutých zabezpečiť odstránenie bariér pri vstupe a pohybe v budove a pod. Zároveň je však dôležité aj odstránenie jazykových a komunikačných, sociálnych bariér u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

3. Špecifiká inkluzívneho vzdelávania

Adekvátny spôsob inkluzívnej edukácie a učenia sa má smerovať k prispôsobeniu heterogénnym potrebám detí a žiakov, využitiu primeraných učebných metód vzdelávania. Významné je využitie flexibilného kurikula, hodnotenia a ocenenia diverzity, zapojenia rodičov a iných aktérov do vzdelávacieho procesu. Jedným z najdôležitejších predpokladov je skoré identifikovanie potrieb a následná podpora, pomoc a riešenie problémov detí.

Pri inkluzívnom vzdelávaní podporujeme sebadôveru a sebarealizáciu žiakov, umocňujeme kladný citový vzťah spolužiakov a učiteľov, pestujeme zmysel pre zdravé sebahodnotenie. Predpokladom úspešnosti uvedeného vzdelávania je rešpektovanie jedinečnosti žiakov ako neopakovateľných individualít so svojimi špecifickými potrebami, záujmami. Uprednostňujeme pozitívnu motiváciu na zapájanie do aktivít u žiakov aj učiteľov. Dôležitými motivačnými faktormi sú napríklad sociálne uznanie a ocenenie, satisfakcia a saturácia potrieb a zažitie úspechu zo samotnej činnosti. Učitelia by mali preferovať pozitívne hodnotenie žiakov. U žiakov by mala byť podporovaná tvorivosť, cieľavedomosť a samostatnosť. Inkluzívne prostredie školy vytvára priestor pre vzájomnú komunikáciu, konfrontáciu názorov a návrhov, kultiváciu sociálnych vzťahov. Dôležitá je aj spolupráca medzi učiteľom a žiakmi, spoločné vymedzenie cieľov a utváranie plánu spoločnej činnosti, kooperácia medzi žiakmi. Prejavy vzájomnej empatie môžu prispieť k zlepšeniu atmosféry v triede. Hodnotová zameranost učiteľov a žiakov má viesť k morálnej socializácii, rozvoju prosociálneho konania žiakov. Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov je etickým

imperatívom. Inkluzívna politika a prax môžu zabezpečiť dosiahnutie vyššej úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov.

3.1 Nevyhnutné systémové kroky pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania do škôl

Politickú a systémovú podporu inkluzívneho vzdelávania by bolo možné zabezpečiť vytvorením Národného programu inkluzívneho vzdelávania. Umožnilo by to implementovanie inkluzívnej vzdelávacej politiky na úrovni konkrétnych vzdelávacích inštitúcií, vrátane škôl. V súčasnosti však neexistuje žiadny plán či konkrétny program, ktorý by školám udával smer v rozvoji inkluzívneho vzdelávania. Vzhľadom na súčasné postavenie školy v rámci školského systému, zavádzanie inklúzie predpokladá iniciatívu a vôľu k realizácii zmien predovšetkým na strane škôl samotných. Prvý krok k inklúzii, integrované vzdelávanie, už v súčasnosti akceptuje väčšina škôl a učiteľov, a to aj napriek nedostatočnému personálnemu a finančnému zabezpečeniu. Avšak na prechod od integrácie k inklúzií je potrebné udať smer zo strany štátnej správy a prijať ideu inkluzívneho vzdelávania za filozofiu celého školského systému. Zároveň je nevyhnutné vytvoriť podmienky pre školy, aby inklúziu mohli zavádzať na lokálnej úrovni. Inkluzívna škola by mala fungovať ako prístupná, otvorená a dostupná inštitúcia s kooperujúcimi pedagógmi, ktorí zdieľajú spoločnú filozofiu. Jedným z dôvodov, prečo by sme k inkluzívnemu vzdelávaniu mali smerovať, je skutočnosť, že kvalitu života žiakov výrazne ovplyvňuje aj kvalita poskytovanej výučby. Za kvalitu výučby priamo zodpovedajú školy a učitelia a v prípade žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami aj špeciálni pedagógovia na škole a v podporných centrách. V nemalej miere za kvalitu vzdelávania zodpovedajú aj rodičia. Koncepcia inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje modifikáciu cieľov, obsahu, metód, foriem, zároveň však personálne a materiálne zabezpečenie, potrebné pre adekvátne napĺňanie potrieb žiakov, za ktoré zodpovedá štát, prípadne konkrétna obec či samospráva.

Pro-inkluzívne vzdelávanie je v súčasnosti prijímané rozpačito zo všetkých zúčastnených strán - tak učiteľov, rodičov, ako aj spoločnosti. Vyplýva to z neujasnených predstáv o smerovaní vzdelávania na systémovej úrovni. Pre akékoľvek uvažovanie o inklúzií vo vzdelávaní je preto nevyhnutné, aby iniciatíva vyšla zo strany tvorcov štátnej politiky, ktorí by mali určiť postupnosť zavádzania a realizácie systémových krokov, programov, cieľov, metód a foriem inkluzívneho vzdelávania.

3.2 Index inklúzie ako pomocný nástroj pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania

Pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania môžu školy využiť index inklúzie¹, ktorý je nástrojom merania napĺňania niektorých ukazovateľov inkluzívneho vzdelávania. Budovanie inkluzívnej kultúry, tvorba inkluzívnej politiky a rozvíjanie inkluzívnej praxe sú základnými ukazovateľmi vytvárania inkluzívneho prostredia v škole. V oblasti bu-

1 Booth & Ainscow (2007).

dovania inkluzívnej kultúry hodnotíme vytváranie spoločných hodnôt a vzťahov založených na spolupráci. Tieto môžu viesť k zmenám i v ostatných oblastiach. Celkovo tvoria rámec pre systematické vypracovanie plánu rozvoja školy. Tvorba inkluzívnej politiky má za cieľ vytváranie školy pre všetkých a podporu rôznorodosti. Ide o úsilie zaistiť, aby myšlienka inklúzie nechýbala v žiadnom aspekte školského plánovania. Všetky plány sú spracované v duchu podpory zapojenia žiakov a učiteľov, ako aj všetkých ostatných aktérov vzdelávania, s cieľom úplne eliminovať vylúčenie zo školského prostredia. Podporou sa rozumejú všetky aktivity, ktoré zvyšujú schopnosť školy reagovať na rôznorodosť žiakov. Úspešnosť rozvíjania inkluzívnej praxe spočíva v efektívnej organizácii výučby, mobilizácii vzdelávacích, personálnych, materiálnych zdrojov. Inkluzívna prax vyžaduje špeciálnopedagogické vedomosti pedagógov a schopnosť pracovať v tíme. Vyžaduje vonkajšiu a vnútornú kooperáciu medzi všetkými aktérmi vzdelávania, a zároveň rešpekt voči rozmanitosti potrieb žiakov.

4. Výhody pro-inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní

Výhodou inkluzívneho vzdelávania je zvyšovanie tolerancie, empatie a porozumenia. Pre spoločnosť je dôležité, že vedie k menšiemu ekonomickému zaťaženiu spoločnosti, nakoľko je všetkým žiakom poskytnutý priestor pre rozvoj samostatnosti, čo v prípade žiakov so znevýhodnením môže napomôcť lepšiemu zapojeniu do života spoločnosti a zlepšeniu možností ich následného uplatnenia na trhu práce.

Výhody inklúzie pre školu súvisia s neustálym rozvíjaním profesionálnych schopností učiteľov, s dôrazom na spoluprácu všetkých učiteľov, rodičov aj širšieho spoločenského prostredia, ako napríklad obce a širšej občianskej spoločnosti.

Výsledkom inkluzívneho prístupu je aj decentralizácia vzdelávania a posilnená autonómia škôl. Školy tak môžu lepšie reagovať na potreby svojich žiakov a reflektovať lokálny alebo regionálny kontext, v ktorom vzdelávanie prebieha. Zároveň môžu reflektovať rozmanitosť školy v celej jej šírke a prispôbovať jej formu aj obsah vzdelávania.

Výhodou inkluzívneho vzdelávania pre školu je tiež možnosť individualizácie vzdelávacích cieľov, kedy nie je potrebné snažiť sa všetkých žiakov podriadiť jednotnej norme. Vhodnými formami sú diferencované učenie (každé dieťa sa učí na úrovni svojho vývinového stupňa a v rámci svojho kurikula), otvorené vyučovanie (presahujúce predmety), individuálne riešenie problémov, flexibilná organizácia priestoru aj materiálneho vybavenia školy.

Inkluzívne vzdelávanie umožňuje zároveň využívanie vyučovacích metód, ktoré zabezpečujú objavné, experimentálne učenie a rozvoj sebakontroly žiakov. Učitelia môžu dávať žiakom úlohy na takom stupni obtiažnosti, ktorý primerane reaguje na ich vývinové dispozície. Učiteľ nie je jediným „vzdelávateľom“, môže a mal by využívať možnosti kooperácie detí a prihliadať na rozmanitosť žiakov. To však zaväzuje

školu zaručiť vo vzdelávacom procese každému jednému žiakovi takú pozornosť, akú potrebuje, aby sa mohli naplno rozvinúť jednotlivé schopnosti, zručnosti. Výhodou je aplikovanie špeciálno-pedagogických metód v rámci vyučovania pre všetkých, tímové riešenie problémov ako opora pre všetkých žiakov, individualizované kurikulum vzdelávania pre každého. Teda z inkluzívneho vzdelávania zďaleka neprofitujú len žiaci so špeciálnymi potrebami, ale všetci žiaci. Heterogénne zloženie školy poskytuje žiakom skutočný obraz o rozmanitosti, ktorá je bežnou súčasťou každej spoločnosti. Vzdelávanie v takomto prostredí poskytuje deťom sociálne zručnosti nielen pre život v škole, ale aj v širších sociálnych väzbách mimo nej.

Samotné inkluzívne prostredie poskytuje znevýhodneným žiakom príležitosť nájsť si priateľov aj medzi ostatnými deťmi, čím získavajú sociálne zručnosti potrebné pre samostatnú existenciu a fungovanie v spoločnosti. Všetky deti tak získavajú pocit, že sú súčasťou spoločnej komunity a to posilňuje ich sebaistotu. V centre pozornosti sú žiaci a nie samotné školy. Jednotlivé školy by teda mali fungovať ako otvorené vzdelávacie inštitúcie s aktívnejším prepojením na život a spoločenské prostredie.

Výhody inklúzie pre rodičov súvisia s úzkou spoluprácou s učiteľmi, inými rodičmi a spoločnosťou. Uvedená spolupráca prináša efektívnejšiu kontrolu celého priebehu vzdelávania sa ich dieťaťa. Aktívna účasť rodičov predpokladá účasť na aktivitách školy, prináša hlbšie poznanie reálnych potrieb vlastného dieťaťa a uľahčuje jeho výchovu.

5. Bariéry zavádzania inkluzívneho vzdelávania v školách

Nepremyslené a nepripravené urýchlenie inkluzívneho vzdelávania môže priniesť viac škody ako úžitku. Z uvedeného dôvodu je potrebné pomenovať bariéry a riziká zo strany pedagógov škôl, žiakov, rodičov a spoločenského prostredia.

Najdôležitejšou bariérou pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je celková neinformovanosť a nepochopenie konceptu inklúzie. Školy ešte stále fungujú v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní „bežných“ žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa do kolónky „normálnosti“ z rôznych dôvodov nezместia (sociálne a zdravotné znevýhodnenie, cudzinecký pôvod a mnohé iné). Bez akceptácie toho, že „norma“ je len sociálnym konštruktom s takmer vyprázdneným obsahom (čoraz menej detí spĺňa predpoklady na zvládnutie „bežnej“ školy), je veľmi komplikované zmeniť štruktúru vzdelávacieho systému v prospech inkluzívneho vzdelávania. Nielen samotné systémové zmeny, ale aj postoje učiteľov a celková zmena v nastavení škôl voči rozmanitosti sú nevyhnutným predpokladom pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania.

Na úrovni škôl je ďalšou z bariér nedostatočná, prípadne chýbajúca vlastná evalvácia školy, ktorá je základom pre korekcie nedostatkov vo fungovaní školy a v školských vzdelávacích programoch. Aby škola mohla navrhovať stratégiu alebo plán inklúzie

do budúcnosti (a tak meniť kultúru školy, jej politiku a vzdelávaciu prax), musí vedieť neustále vyhodnocovať progres, ku ktorému postupne dospieva. Na to školy zatiaľ nie sú pripravené.

V oblasti reflexie a evalvácie vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súčasnosti chýba pravidelné zhodnocovanie, vyhodnocovanie dosiahnutej úrovne vzdelávania. Súčasné diagnostické nástroje sú skôr nástrojmi vylučovania detí z hlavného vzdelávacieho prúdu ako pomocnými nástrojmi pre vzdelávanie týchto detí.² Ak by psychologická a špeciálno-pedagogická diagnostika bola nastavená efektívne, mohla by napomôcť identifikovať potrebné úlohy na skvalitnenie celého procesu.

Súčasťou reflexie a evalvácie škôl je aj autodiagnostika učiteľa, ktorá vedie k zisťovaniu úspešnosti vlastného pedagogického pôsobenia (pričom možno využiť pedagogický denník ako „sprievodcu“ vlastnej činnosti). Tá žiaľ v súčasnosti taktiež nie je bežnou súčasťou školskej praxe.

Nedostatočná pregraduálna a postgraduálna príprava pedagógov taktiež vedie v súčasnosti k bariéram, ktoré môžu znemožniť úspešnú realizáciu inkluzívneho vzdelávania. V rámci prípravy pedagógov sa nevenuje dostatočný priestor na praktické osvojovanie si foriem a metód práce, potrebných pre spoločné vzdelávanie žiakov s rôznymi potrebami. Ide hlavne o absenciu komplexného prístupu vo vzdelávaní, nerešpektovanie individualizovaného vyučovania. Pretrváva nepripravenosť využiť sociokultúrny kontext rozvoja žiaka. Učitelia nedokážu posúdiť psychické a sociálne faktory, ktoré ovplyvňujú vzdelávanie žiaka, ani s nimi ďalej pracovať.

Bariérou pre fungovanie inkluzívneho vzdelávania môže byť aj absentujúca spolupráca aktérov (pedagógov, žiakov, učiteľov) inklúzie v procese učenia. Nezabezpečenie účasti na otvorenom vyučovaní presahujúcom jednotlivé predmety, neschopnosť individuálneho riešenia problémov. Nezabezpečenie flexibilnej organizácie vyučovania môže taktiež viesť k zlyhávaniu v edukácii.

Z pohľadu inkluzívnej praxe je dôležité si uvedomiť, že významnou bariérou môže byť chýbajúca alebo nedostatočná didaktická analýza procesu vzdelávania, ktorá môže viesť ku zlyhávaniu žiakov. Pri odstraňovaní bariér vo vzdelávaní môže byť problém aj prekonávanie paradigmatických súbojov. Ide o paradigmy integrovaného verzus inkluzívneho vzdelávania. V učení a vyučovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže byť významnou bariérou vo vzťahu k vzdelávaniu neakceptovanie špecifik vzdelávania sa znevýhodnených a neakceptovanie špeciálno-výchovnovzdelávacích potrieb ostatných žiakov v triede.

2 Pozri kapitolu 4. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb – nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia?

S inkluzívnym vzdelávaním prichádza aj potreba zmeny súčasného spôsobu hodnotenia výkonu žiakov a to od takzvaného sumatívneho hodnotenia, kde hodnotí učiteľ na základe stanovených kritérií a pravidiel (päťstupňová klasifikácia, prípadne slovné hodnotenie, ústne, písomné) na hodnotenie formatívne (hodnotenie orientované na posuny žiaka, na nápravu vlastných nedostatkov). Formatívne hodnotenie vedie k zefektívneniu sebahodnotenia, sebarozhodovania, objavovaniu vlastných možností, porovnávaniu vlastných kritérií úspešnosti so vzdelávacími cieľmi a kritériami stanovenými objektívne. Pri sumatívnom hodnotení, ktoré sa využíva v súčasnosti, dochádza k porovnávaniu vlastných výkonov žiaka s výkonmi ostatných žiakov. Naproti tomu formatívne hodnotenie porovnáva výkony jedného žiaka v čase. Takéto porovnanie vedie ku korekcii vlastných chýb v procese učenia sa a k jeho skvalitneniu, zvyšuje motiváciu k učeniu a autoreguláciu žiaka.

Významnú bariéru môžu predstavovať niektorí rodičia, ktorí nechcú, aby sa ich deti vzdelávali a robili spoločné aktivity s deťmi so znevýhodnením. Pokiaľ sa škola vyberie cestou inkluzívneho vzdelávania, mala by sa pripraviť na odpor časti rodičov, ktorí nechcú spoločne vzdelávať svoje deti s deťmi so sociálnym, prípadne zdravotným znevýhodnením. Z toho dôvodu môže dôjsť k prechodnému odlivu žiakov zo školy. Bariérou zo strany rodičov môže byť aj nezáujem o vzdelávanie svojich detí. Vážnou bariérou môže byť zakrývanie, či zľahčovanie problémov, neschopnosť spolupracovať pri výchove a vzdelávaní detí.

Nedostatok finančných prostriedkov na realizáciu úprav prostredia školy a nedostatočná odborná podpora školám a pedagógom (špeciálnopedagogická, psychologická, ďalšia) môžu viesť k znižovaniu úrovne až zlyhávaniu inkluzívneho vzdelávania. To isté platí aj o nedostatočne diferencovanom prístupe vo vzdelávaní, ktorý môže viesť ku zlyhávaniu výučby. Vážnou bariérou je nedostatočné materiálno-technické vybavenie škôl.

Školy sa budú musieť vysporiadať aj s ďalším dôležitým faktorom, ovplyvňujúcim vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorým je potreba detailného poznania druhu a stupňa znevýhodnenia. Charakter a závažnosť poruchy a následného postihnutia ovplyvňujú totiž úroveň vzdelávania a začlenenie daného jednotlivca v prostredí vlastnej rodiny, ako aj v škole a spoločnosti.³ Pri vzdelávaní žiakov s rôznym druhom a stupňom zdravotného znevýhodnenia budú školy musieť prispôsobiť svoje prostredie, formy, prístup i metódy výučby. Pre žiakov s ťažšími stupňami znevýhodnenia bude potrebné uplatniť model parciálneho začlenenia, kedy časť vyučovania absolvujú v bežnej triede a časť vzdelávania samostatne alebo v skupinách so špeciálnym pedagógom.

3 Schmidtová (2007); Schmidtová (2008); Schmidtová (2010).

Pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutné, aby sa aj samotní žiaci stali aktérmi vzdelávania, nielen jeho pasívnymi prijímateľmi. V súčasnosti sú deti vo vzdelávaní vnímané len ako jeho „objekty“ – teda tí, z ktorých je potrebné vzdelávať a „vychovať“ kompetentných dospelých. To bráni súčasným školám dať deťom hlas vo vzdelávaní. Žiaci tak nemajú možnosť ani priestor, aby sa zapojili do toho, ako vyučovací proces prebieha a spolurozhodovali o ňom. Inkluzívne vzdelávanie však predpokladá aktívnu účasť žiakov na všetkých etapách vyučovacieho procesu.

Zároveň kladie dôraz aj na rozvoj takých aspektov osobnosti detí, na ktoré sa v bežnom vzdelávaní nekladie dôraz – napríklad na rozvoj sebahodnotenia a autoregulácie. Škola má vytvárať zmysluplnú motiváciu a pozitívnu učebnú klímu. Zameranie na dieťa vedie k podpore nezávislosti a rozvoju aktívnych dispozícií, k podpore zvedavosti a tvorivosti, celistvosti rozvoja osobnosti. Dôležitým faktorom je vyvážená proporionalita rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti. Dôraz sa kladie na prežívanie vo výchovno-vzdelávacom procese. S tým súvisí morálna socializácia v zmysle humánnych hodnôt a zmysluplný rozvoj praktických schopností, nutných pre konkrétny život žiaka. Vo vzdelávaní sa dôraz kladie na rozvoj schopností pred výkonom, tvorivosti pred memorovaním. Vyzdvihuje sa emocionálna výchova a vzdelávania a s ňou súvisiaca pozitívna učebná klíma, bez blokujuúcich mechanizmov.

6. Inkluzívna prax na úrovni škôl

Rozvíjanie inkluzívnej praxe na úrovni škôl vyžaduje predovšetkým formovanie postojov učiteľov, rodičov a žiakov tak, aby nastalo akceptovanie hodnôt rôznorodosti bez predsudkov. Pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania je taktiež kľúčové prehĺbenie vzájomnej prepojenosti medzi cieľom vzdelávania, jeho obsahom a kompetenciami jednotlivých aktérov.

Z uvedeného vyplývajú konkrétne kroky, ktoré škola má splniť pri aplikovaní inkluzívneho vzdelávania. Ide o spracovanie dlhodobého zámeru rozvoja školy a následné spracovanie základných dokumentov školy. Potrebná je zmena v spracovaní školských vzdelávacích programov a školských kurikúl, ktoré smerujú k autonómii školy. Nevyhnutné je spracovanie nových organizačných modelov spoločného vzdelávania žiakov na škole, s čím súvisí tiež rozpracovanie požiadaviek na personálne, odborné, materiálne zabezpečenie vzdelávania.

Zmeny sú nutné aj v oblasti priebežného hodnotenia kvality vzdelávania, ktoré je potrebné pripraviť ako monitorovanie hodnotenia dosiahnutých výsledkov, aby bola zabezpečená kontrola kvality a efektivity edukácie. Podmienkou takéhoto hodnotiaceho prostredia je vytvorenie kultúry školy, založenej na kritickej sebareflexii žiakov, učiteľov a aj rodičov.

V inkluzívnej praxi je zároveň nevyhnutná podpora pozitívnych vzťahov medzi rôznymi aktérmi vzdelávania (učiteľ – špeciálny pedagóg - asistent, učiteľ - žiak – rodič). Pre zlepšovanie vzdelávacieho procesu je tiež nevyhnutné priebežné vzdelávanie pedagogických a odborných pracovníkov školy. Efektivitu priebežného vzdelávania zabezpečí spracovaný systém kariérového vzdelávania a kariérového postupu jednotlivých učiteľov. Stimulom rastu odbornosti je nastavenie rastúcich platových podmienok.

Podporovanie informovanosti verejnosti o rovnosti šancí ako základnej podmienky pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je dôležitým aspektom zmien v školskej praxi. To je možné čiastočne zabezpečiť vytvorením školskej knižnice, požičovne literatúry, fondu učebných materiálov a pomôcok aj pre rodičovskú verejnosť. Zároveň je potrebné neustále komunikovať s rodičmi a širšou verejnosťou o aktivitách na škole a zapájať ich do rôznych programov, ktoré sa na škole realizujú. Inkluzívna škola je školskou komunitou, ktorej súčasťou nie sú len učitelia a žiaci, ale aj ich rodičia a širšia spoločnosť. Najlepším spôsobom, ako bojovať proti predsudkom rodičov, je vytvoriť spoločný priestor, kde všetci môžu zažívať a zdieľať svoju „inakosť“.

Dôležitou súčasťou inkluzívneho vzdelávania je príprava aktérov školy - učiteľov, žiakov, rodičov, na preberanie zodpovednosti za vzdelávanie. S tým súvisí zintenzívnenie kooperatívneho procesu v jeho internej a externej podobe v rámci rodiny a poradne, rodiny a školy.

Základnou podmienkou zefektívnenia a zintenzívnenia vzdelávania je zabezpečenie funkčného systému psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva, ako aj pomoci v raných vývinových fázach dieťaťa už od 0 do 3 rokov. S tým súvisí potreba zabezpečenia efektívnej mobility poradenských služieb a čo najväčšieho priblíženia sa deťom, rodinám v ich prirodzenom prostredí.

Predpokladom fungovania spolupráce pedagógov škôl s pediatriami, odbornými lekármi, logopédmi, špeciálnymi pedagógmi a inými odbornými pracovníkmi je vzájomná informovanosť, poskytnutie komplexných informácií z diagnostiky pre poznanie a určenie potrieb detí a žiakov. Z uvedeného vyplýva zosúladenie cieľov a úloh pri realizácii spoločných zámerov v oblasti komplexnej špeciálnopedagogickej starostlivosti (diagnostiky, stimulácie, intervencie), ktorá sleduje zefektívnenie spoločného medzirezortného postupu. Na zabezpečenie efektívneho plnenia úloh zo strany poradenských zariadení by bolo potrebné decentralizovanie špeciálnopedagogického poradenského systému smerom k znevýhodneným a smerom k ich rodičom a ku školám, v ktorých sa vzdelávajú tieto deti.

7. Vzdelávacie, finančné, personálne a materiálne zdroje inkluzívneho vzdelávania

Inkluzívne školy hľadajú vonkajšie a vnútorné zdroje, ktoré by mohli využívať pre efektívne fungovanie vzdelávania žiakov a spoluprácu pri podpore vzdelávania.

Je dôležité, aby škola, učitelia, rodičia a žiaci mali prístup k rôznym informačným zdrojom, vrátane elektronických materiálov. Tie môžu slúžiť ako podporné nástroje priamo vo vyučovacom procese, ale aj mimo neho. Veľkým prínosom pre spoločnosť je využitie internetových zdrojov, obsahujúcich digitálne materiály pre vzdelávanie. Internet taktiež pomáha učiteľom nájsť a vytvoriť, prípadne predpripraviť si rôzne interaktívne počítačové lekcie alebo testy. Spolupráca všetkých aktérov vo vzdelávaní vytvára priestor pre tvorbu a využitie nových výukových zdrojov. Tieto ďalšie zdroje vzdelávania môžu slúžiť ako doplnok ku klasickým učebným zdrojom, umožňujú vyskúšať si nadobudnuté vedomosti a zručnosti v praxi. Vzdelávanie pre život totiž nemôže byť obmedzené len na triedu.

Rozvoj znalostí a zručností žiakov pomocou nových digitálnych technológií môže pomôcť na ceste k otvorenému vzdelávaniu. Otvorený prístup k zdrojom vzdelávania ponúka príležitosť posilniť rovnosť vo vzdelávaní a podporiť vytváranie školskej kultúry spojenej s kultúrou miestneho spoločenstva.

Finančné zdroje školy by mali mať charakter viacúrovňového financovania. Najvýznamnejšia čiastka financovania školy je tvorená cestou štátnych dotácií. Avšak ďalšími možnosťami, ktoré by škola mala a mohla využívať, je získavanie financií prostredníctvom projektov, darov, prípadne cestou rozvoja samofinancovania.⁴

Personálne zdroje sú jedným z najkľúčovejších faktorov úspešnej inklúzie. Z tohto pohľadu sa javí ako najdôležitejšia pripravenosť učiteľov na vzdelávanie znevýhodnených žiakov a tiež prítomnosť dostatočného počtu učiteľov.⁵ Rozhodujúca je ich odbornosť, flexibilita a pomoc špeciálnych pedagógov a terénnych špeciálnych pedagógov priamo v rodine, prípadne na vyučovaní. Dôležitým personálnym zdrojom je využívanie asistenta učiteľa na vyučovaní, ale aj pomoc osobného asistenta mimo vyučovania.⁶ Personálne podmienky inklúzie majú interné a externé zdroje. Medzi interný zdroj vzdelávania na škole zaraďujeme prítomnosť dostatočného počtu učiteľov, asistentov učiteľov. K externým odborníkom patria špeciálni pedagógovia, logopédi, liečební pedagógovia, školskí psychológovia. Patrí sem aj priebežná pomoc terénneho špeciálneho pedagóga priamo v rodine, prípadne v priebehu vyučovania.

4 O vplyve rôznych modelov financovania školstva na možnosti realizácie inkluzívneho vzdelávania na školách pojednáva 7. kapitola publikácie s názvom *Financovanie pro-inkluzívnych opatrení*.

5 Schmidtová (2007); Schmidtová (2011).

6 Schmidtová (2007); Schmidtová (2010).

Z hľadiska vnútorných zdrojov, ktoré môže škola využiť pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania, je dôležitá pozitívna atmosféra v škole, rovnocenné vzťahy vedúce k začleňovaniu, zvýšeniu vzájomnej tolerancie a akceptácie žiakov. Významné je tiež využitie vlastných zdrojov školy, ktoré vyplývajú z podmienok, v ktorých sa škola nachádza a ktorými škola disponuje.

Inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje náležitú prípravu vzdelávacieho procesu a to od iniciácie a výmeny nápadov, úpravy kurikula, formovania stratégie komunikácie až po využitie didaktickej a informačnej technológie a deľbu práce. Jedinečnosť ako cieľ i podmienka výchovy má smerovať k individualizácii výchovno-vzdelávacích postupov, akceptácii potrieb, záujmov a skúseností žiaka, tolerancii individuálnych odlišností a názorov žiaka.

8. Zavádzanie inkluzívneho vzdelávania na úrovni školy

Prvotná analýza aktuálnych personálnych, materiálnych, finančných podmienok, realizovaná formou otázok a odpovedí pracovníkov školy, sa spracuje do analýzy stavu a podmienok školy ešte pred vstupom do procesu inkluzívneho vzdelávania. Stratégia inkluzívneho vzdelávania na úrovni školy by mala špecifikovať celkové ciele a kroky, ktorými je možné tieto ciele dosiahnuť. Dôraz by mal byť kladený na akceptovanie názorov, schopností a zručností všetkých účastníkov inkluzívneho vzdelávania.

Zisťujú sa sociálne kontakty žiakov, ich školské a mimoškolské aktivity, život v rodine, účasť na podujatiach, ako aj využitie foriem a metód komunikácie priamo na vyučovaní. Zisťujeme sociometrický status žiaka v triede, hierarchiu postavenia žiakov. Využívame diferencovaný prístup vzdelávania jednotlivých žiakov podľa ich potrieb. Pri individualizácii vzdelávania je nevyhnutné zabezpečiť porozumenie obsahu vzdelávania žiakmi, individualizáciu učenia sa, využívanie primeraných programov vzdelávania.⁷

Po analýze problému saturácie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov poskytneme diferencovanú pomoc, stimuláciu pri učení sa, využijeme odbornú, materiálnu, personálnu pomoc žiakom školy.

Po analýze je veľmi významná osvetová činnosť medzi učiteľmi, rodičmi i samotnými žiakmi. S osvetou súvisí dostatok informačných materiálov, objasňujúcich strategické smerovanie školy, personálne obsadenie, materiálne vybavenie a zdroje financovania. Významným krokom je poskytovanie informácií potrebných pre individualizáciu vzdelávania v prospech každého žiaka. Jedným z východiskových materiálov je spracovanie koncepcie vzdelávania školy do programu inkluzívneho vzdelávania. Významným krokom je aktivizácia spolupráce rodičov a priateľov škôl pri naplňaní programu vzdelávania.

7 Schmidtová (2011).

9. Zodpovednosť za proces inklúzie na školách

Na celom procese inkluzívneho vzdelávania by sa mali spolupodieľať primárne škola – učitelia a všetci jej ostatní odborní pracovníci, ako aj podporné centrá špeciálnopedagogického poradenstva, rodičia a terciárna sféra – neziskové organizácie a občianske združenia. Úloha štátu by mala byť zameraná predovšetkým na finančné zabezpečenie takéhoto vzdelávania a dôslednú kontrolu efektívnosti jeho zavádzania. Pre úspešnú inkluzívnu edukáciu bude potrebné naplniť úlohy, ktoré sa týkajú:

- spracovania nových organizačných modelov spoločného vzdelávania detí a žiakov;
- spracovania požiadaviek na personálne, odborné, materiálne zabezpečenie vzdelávania;
- využitia diagnostických a terapeutických výsledkov pre spracovanie kooperatívnych postupov vzdelávania, ktoré by mali vzniknúť v rámci multidisciplinárneho tímu pedagógov, špeciálnych pedagógov, školských špeciálnych pedagógov, školského psychológa, poradenských psychológov, asistentov učiteľa a osobných asistentov;
- zabezpečenia pripravenosti aktérov školy učiteľov, žiakov rodičov na inkluzívne vzdelávanie;
- zabezpečenia procesu inklúzie v prostredí rodiny a v spoločnosti, v ktorej deti žijú;
- zintenzívnenia ranej starostlivosti a spracovanie programov ranej stimulácie pre jednotlivé skupiny detí;
- vypracovania inovácie didaktických, metodických prístupov;
- vypracovania dostatku programov, metodických materiálov pre oblasti vzdelávania zdravotne znevýhodnených žiakov, žiakov sociálne znevýhodnených a intelektovo nadaných;
- zabezpečenia pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania všetkých učiteľov podľa potrieb inkluzívneho vzdelávania na škole;
- poskytnutia dostatočného času pre učiteľa pri vzdelávaní;
- zvýšenia vzájomnej tolerancie akceptácie žiakov vo vzdelávaní;
- stimulácie vývinu detí, ktorý má smerovať k udržiavaniu pozitívnej motivácie, zameriavanie sa na silné stránky osobností detí;
- zabezpečenia efektívnej mobility poradenských služieb;
- zabezpečenia spolupráce pedagógov škôl s pediatrami, odbornými lekármi, logopédmi, špeciálnymi pedagógmi, inými odbornými pracovníkmi;
- zabezpečenia potrebného servisu a kompenzačných pomôcok,
- zintenzívnenia kooperatívneho procesu v jeho internej a externej podobe v rámci rodiny a poradne, rodiny a školy.

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje dlhodobý trend, symbolizuje dlhodobé smerovanie školskej politiky v našich podmienkach, ide o naplnenie filozofie „škola pre všetkých“.

Margita Schmidtová

Doc. Mgr. Margita Schmidtová, PhD pôsobí ako vysokoškolská učiteľka na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave na Katedre špeciálnej pedagogiky. Výskumne sa podieľa na riešení otázok multikulturizmu a bilingvizmu u zdravotne postihnutých. Pripravuje špeciálnych pedagógov pre pedagogickú prax. V rámci medzinárodnej spolupráce intenzívne spolupracuje so zahraničnými univerzitami v Nemecku, Poľsku, Maďarsku, Česku.

e-mail: margita.schmidtova@fedu.uniba.sk

5.1/ Rozhovor s Csillou Droppovou

Csilla Droppová

Csilla Droppová je vzdelaním ekonómka a manažérka, má vlastnú konzultačnú spoločnosť v oblasti marketingu a manažmentu. Pracuje ako lektorka, konzultantka a koučka pre malé a stredné firmy. Vo firmách sa venuje procesnému reінžinieringu a krízovému manažmentu. Je spoluzakladateľkou a členkou Rady školy – Škola u Filipa v Banskej Bystrici, na ktorej vyučuje externe žiakov II. stupňa podnikateľskú a finančnú gramotnosť. Svoje manažérske skúsenosti odovzdáva aj v mimovládnom sektore na báze dobrovoľníckej spolupráce s nimi. Je zakladateľkou a predsedníčkou Správnej rady organizácií: Vydra – vidiecka rozvojová aktivita v Čiernom Balogu a Občianskeho združenia Šťastné deti v Banskej Bystrici. Aktuálne je predsedníčkou Rady primátora mesta pre mimovládne neziskové organizácie, ako poradného orgánu primátora mesta Banská Bystrica.

Rodičia a deti ako partneri školy

Ste jednou zo zakladateľiek súkromnej školy, na ktorej ste pôsobili aj ako manažérka. Čím sa vaša škola najviac odlišuje od bežných základných škôl?

Najviac sa odlišuje tým, že sa snažíme mať partnerský vzťah s dieťaťom aj rodičmi. Prioritný cieľ je spolu s rodinou vzdelávať dieťa a tým pádom sa snažíme zohľadňovať individuálne potreby či už talentovaných alebo menej talentovaných detí. Od toho sa odvíja pedagogická práca učiteľov v triede, nepoužíva sa takmer vôbec frontálne vyučovanie, ale kreatívne pedagogické metódy, aby sa našlo každé dieťa. Nie je to jednoduché.

Viete uviesť nejaký príklad takých metód?

Možností je veľa. Dôležité je, aby sa učiteľ striktne nedržal len učebnice a predpísaných učebných tém, teda štátneho vzdelávacieho programu. Hoci má škola vlastný individualizovaný školský vzdelávací program, učiteľ má v triede takú slobodu, aby podľa charakteru triedy využíval také metódy, ktoré sú vhodné z hľadiska dosiahnutia vyučovacieho cieľa. Učiteľ sa skôr stáva koordinátorom tém, necháva hlavne deti vyjadrovať svoje postoje. Deti pracujú s témou samostatne, vypracúvajú projekty alebo eseje. Inšpirujeme sa pedagogickými smermi ako je napríklad Montessori, Waldorfská pedagogika, metóda Step by Step. Všetky majú svoje pozitíva, ako je napríklad práca s učebnými pomôckami, individuálna práca s deťmi. Nie sme však zameraní jednostranne, ale snažíme sa vytiahnuť z rôznych alternatívnych pedagogických me-

tód to, čo sedí učiteľovi, triede, rodičom. Ale nedá sa a ani nechcem zaškatuľkovať našu školu, pretože každá trieda má svoju vlastnú autonómiu.

Aký máte vzťah s rodičmi žiakov?

V tomto sa asi výrazne odlišujeme od ostatných škôl. Máme rodičovské stretnutia, respektíve klasické rodičovské združenia, ale iba jedno, maximálne dve za rok. Obsahom sú skôr organizačné veci na daný školský rok. Podobne, ako asi aj na iných školách, učitelia majú vypísané konzultácie a rodič sa môže kedykoľvek prihlásiť. Okrem toho však realizujeme dvakrát do roka individuálne konzultácie. Na individuálnu konzultáciu prichádza rodič, dieťa a učiteľ. Nie je to teda o tom, že učiteľka hovorí maminke, ako Janko je alebo nie je dobrý v škole. Dieťa je pri rozhovoroch prítomné, robí sa z nich písomný výstup. Často sa uzatvárajú konkrétne dohody, kde všetky tri strany podpisujú, že berú danú vec na vedomie a budú sa snažiť v tých oblastiach urobiť pokrok. S rodičmi máme tiež týždenné mailové triedne konferencie. Každý piatok je triedny učiteľ povinný poslať e-mailom rodičom spätnú väzbu o tom, čo sa v priebehu týždňa dialo a čo ich čaká budúci týždeň. Nám to uľahčuje organizačnú komunikáciu a rodič dostáva informáciu o atmosfére a dianí v triede. Okrem toho samozrejme robíme klasické veci, ako napríklad besiedky k rôznym udalostiam, ku dňu maminiek, ku dňu ockov, vťahujeme rodičov do aktivít na škole a do happeningov. Happeningy spočívajú v prieskumoch názorov, napríklad teraz je marec mesiac knihy, deti budú robiť prieskum na námestí. Budú sa pýtať ľudí, koľko a čo čítajú, potom to vyhodnotia a urobia z toho malé výskumné práce.

Deti si to zaslúžia

Čo vás viedlo k zriadeniu školy?

Úplne prvotný podnet bol, že naša dcéra mala možnosť sa učiť v podobnej škole. Bol to experimentálny projekt pedagogickej fakulty v spolupráci so základnou školou v Banskej Bystrici. Avšak v školstve sa nerobia vždy len dobré rozhodnutia, a keď začali klesať počty detí v školách, začal sa boj o to, ktoré školy a ktorí učitelia prežijú. Urobili sa rozhodnutia, ktoré viedli k tomu, že tento spôsob vyučovania na danej škole zanikol. Experiment trval deväť rokov a namiesto toho, aby sa to inštitucionalizovalo a zachovalo, tak to celé zaniklo.

Ako sa experimentálny projekt nazýval a čo bolo jeho podstatou?

Škola hrou. Bolo to niečo iné, než na čo sme boli ako bežná verejnosť zvyknutí. Páčilo sa nám, že s učiteľmi bolo možné intenzívne a neformálne komunikovať. Keď sme prišli s naším dieťaťom prvýkrát do školy, odovzdali sme jeho „osobnostný popis“. Napríklad, že naše dieťa je nesmelé alebo potrebuje sem-tam postrčiť, aby sa prejavilo, pritom je šikovné. Boli sme vypočutí, bolo to brané vážne a po 4 rokoch odchádzala dcéra z prvého stupňa úplne skvelá, smelá, s vlastným názorom. Myslím si, že čerpala ešte ďalších 8 rokov z toho, aké návyky nadobudla v tej škole. Ďalším neskutočným výsledkom tejto školy bolo, že dcéra sa dodnes učí rada, rozumie tomu, čo to je

vzdelávať sa. Naša škola má podtitul „Škola, v ktorej sa deti učia rady“. Je totiž veľmi dôležité, aby deti získali na prvom stupni vzťah k vzdelávaniu, aby sa chceli učiť. To je primárnou úlohou učiteľov na prvom stupni. Toto bol pre nás podnet. Keď experimentálny projekt zanikol, môj manžel vtedy povedal, že tie deti si to zaslúžia. Znie to vzletne, ale naozaj to tak bolo. Akurát bol prijatý zákon, že neštátne a štátne školy majú rovnaké podmienky čo sa týka normatívneho financovania. Tak sme to skúsili a hneď v prvom roku sme založili školu.

Škola má byť odrazom spoločnosti

Keď ste školu zakladali, narábali ste už s termínom inkluzívne vzdelávanie?

Nie. Dokonca by som ani nepovedala, že sa vyslovene cielene venujeme inkluzívnemu vzdelávaniu. Skôr to berieme tak, že škola má byť obrazom spoločnosti. To znamená, že máme integrované deti s určitými postihmi, či už je to telesne postihnuté dieťa s ľahkou detskou mozgovou obrnou, máme sluchovo postihnuté deti, jedno-ducho deti, ktoré sú vzdelávateľné v bežnej škole. Moja životná filozofia je, že každé dieťa, ktoré je integrovateľné, by malo byť začlenené bez prehnaných špeciálnych podmienok. To dieťa nakoniec aj tak pôjde do bežného prostredia a myslím si, že je lepšie, keď ho zažíva od malička. Toto je naša filozofia. Chceli by sme mať medzi žiakmi aj Rómov, ale žiaľ momentálne nemáme. Chceli by sme ich aj kvôli tomu, aby si ostatná populácia zvykala, a samozrejme aj z toho dôvodu, aby tie deti a rodiny dostali šancu. Vzdelávanie totiž nie je len o deťoch. Ak rodiny dostanú šancu a dokážu ju dobre uchopiť, to je tá správna mravčia cesta k tomu, aby nastala inklúzia. Nielen vo vzdelávaní, ale v spoločnosti ako takej. Naša dcéra mala v spomínanej Škole hrou spolužiačku Rómku. Mala úžasných rodičov, boli sociálne slabší, dokonca ani nemohli žiť spolu, lebo boli na ubytovni, kde nemohli žiť muži a ženy spoločne. Takže oddelili rodičov, otec býval niekde inde, matka bývala niekde inde a my sme to s nimi prežívali. Ale ten otec a matka boli na každej besiedke, na každom rodičovskom stretnutí, keď bolo treba ísť do školy v prírode, tak my ostatní rodičia sme sa vyzbierali, aby mohla ísť aj ona. Sú to úžasné zážitky, ktorých ak sa nám podarí mať čo najviac na našej škole, tak to bude práve to posolstvo, ktoré by sme chceli odovzdávať.

Bloková organizácia vyučovania

Aká je organizácia vyučovania na škole?

Máme blokové vyučovanie, to znamená, že učíme v dvojhodinových blokoch. Nemáme 45-minútové hodiny, ale 90-minútové bloky.

Nie je problém s udrжанím pozornosti detí?

Nie. Je dôležité, aby učitelia menili dynamiku hodiny a používali rôzne prístupy a spôsoby. Má to výhodu, že učiteľ nie je v časovom strese, že musí niečo ukončiť za 45 minút. Lebo vôbec začať hodinu, navodiť atmosféru a k niečomu dospieť nie je za 45 minút jednoduché. Aj z tohto dôvodu sme pristúpili k blokom. Samozrejme,

že na prvom stupni, kde je viac predmetov a v kratších časových dotáciách, veľakrát sa vrámci jedného bloku prejde prirodzene zo slovenčiny do matematiky. Deti o tom často ani nevedia. Majú hodinu a pol aktivity a v aktivitách majú zahrnuté predmety. Rozvrh máme rozpísaný po 45-minútových hodinách, ale reálne prebieha v troch dvojhodinových blokoch. Celá organizácia vyučovania funguje tak, že ráno o 8:00 majú deti 20-minútovú komunitu, kde preberajú aktuálne udalosti dňa v triede alebo diskutujú o veciach, ktoré sa v triede udiali a ktoré by bolo dobré riešiť. A keď nie je nijaký podnet, využívajú komunity na navodenie tematického vyučovania. Napríklad v marci – mesiaci knihy sú komunity viac zamerané na knihy a čítanie. Hoci teda nie sú len o riešení problémov, je dôležité, že poskytujú priestor, ak sa niečo udeje. Potom majú školské raňajky. Poznáme to z detských čias, ako nás naši rodičia naháňali „rýchlo zjedz a utekaj“. Takže majú po komunite 20-minútovú prestávku, kedy sa deti môžu v pohode nadesiatovať alebo naraňajkovať a potom majú prvý vyučovací blok. Vyučovanie teda začína 8:40, a je do 10:10. Potom väčšiu prestávku, idú von na dvor vybehať sa, vyvetrať hlavu takmer za každého počasia. Nasleduje vyučovanie do 12:10, potom 30 minút na obed a po obede je tretí vyučovací blok. U prvákov a druhákov sa môže zdať, že sú pomerne dlho v škole, do 14:00. Ale popoludní sa snažíme mať výtvarné, hudobné, telesné výchovy, na ktoré vďaka tomu zostáva väčšia časová dotácia.

Jeden učiteľ má jednu triedu alebo sa učitelia striedajú už od prvého ročníka?

Na prvom stupni máme v triede triedneho a tímového učiteľa. Triedny ťahá nosné predmety a tímový učiteľ ťahá výchovy. Výchovy na prvom stupni sa tvária ako odborné predmety na druhom stupni. Na druhom stupni je tiež blokové vyučovanie a učitelia učia samozrejme podľa predmetov. Bloky sú však rovnako dvojhodinové, čiže keď máte napríklad sedem hodín slovenčiny týždenne, tak trikrát máte dvojhodinovku a raz delenú hodinu.

Účasť rodičov na dianí v škole nie je formálna

Aká je spolupráca školy s rodičmi?

Rodičia sa u nás podieľajú na chode školy mnohými spôsobmi. Tvoria tretinu rady školy a ich účasť rozhodne nie je formálna. Keď je voľba rodičov do rady školy, na jedno miesto ich kandiduje aj sedem. V iných školách sa často sťažujú, že v rade školy nikto z rodičov nechce byť. Okrem účasti rodičov na radách sa zápis zo zasadania rady posielajú všetkým rodičom e-mailom. Máme tiež OZ Združenie rodičov a priateľov Školy u Filipa. Organizuje približne sedem väčších podujatí ročne, ktoré sú založené na spolupráci školy a rodičovskej organizácie. Príkladom podujatí sú vianočné dielne, ktoré vedú samotní rodičia. Tento rok sme mali 15 dielní, zúčastnilo sa ich okolo 200 ľudí. Robíme zimnú olympiádu, čo je ďalšia možnosť neformálneho stretnutia rodičov, učiteľov a vedenia školy. Sú tam netradičné športové súťaže, súťaž v jazde na vreci vyplnenom slamou dolu kopcom a podobne. Organizovali sme aj školské

plesy, začiatkom júna robíme splav Hrona, čo je veľmi obľúbená aktivita. Niektorí tam zostávajú aj stanovať a spravia si z toho viacdennú akciu.

Škola teda očakáva aktívnu účasť rodiča na vzdelávaní detí?

Aktivity, ktoré som opísala, sú skôr mimoškolské. Čo sa týka aktívnej účasti na vzdelávaní, rodičov vtahujeme do diania prostredníctvom hodnotiacich listov, ktoré deti nosia domov každý týždeň. Vypĺňajú ich spolu s učiteľom a rodič týmto hodnotiacim listom dostáva podnet na diskusiu s dieťaťom o tom, čo sa v škole deje, čo sa naučilo, nenaučilo, čo vie, v čom potrebuje pomôcť.

Očakáva škola prácu rodiča s dieťaťom aj doma?

Snažíme sa minimalizovať domáce úlohy. Dieťa dostáva domácu úlohu len vtedy, keď ju skutočne potrebuje. Rodič by to mal brať ako signál, že dieťa niečo v škole v porovnaní s ostatnými neurobilo tak, ako bolo treba. Hlavne na druhom stupni sa tomu učitelia ešte len učia, aby minimalizovali domáce úlohy. Myslím si totiž, že dieťa by sa malo učiť v škole. Byť šesť hodín v škole je dostatočná časová dotácia. My máme 8-hodinový pracovný čas, a od dieťaťa chceme, aby bolo 6 hodín v škole a pracovalo ďalšie 3 hodiny ešte doma. Chceme od neho viac ako od bežného zamestnanca. Je to ale taká večná diskusia s učiteľmi, ako nepreťažovať žiakov.

Pri inklúzií je dôležitá pripravenosť kolektívu

Koľko detí je v jednej triede?

V priemere 20. Máme triedy, kde je 16 detí, máme triedy, kde ich je 22. Najmä pokiaľ je v triede integrované dieťa, nemalo by byť viac ako 22 žiakov. Keď vieme, že v triede máme deti, ktoré potrebujú väčšiu pozornosť, tak nebudeme triedu zbytočne prepchávať. Je to samozrejme úloha manažéra, aby to škola vedela zvládnuť aj ekonomicky.

Aké máte skúsenosti so vzdelávaním žiakov so ŠVVP? Aké prístupy k ich vzdelávaniu aplikujete?

Máme dve sluchovo postihnuté deti, obe sú veľmi šikovné. Máme dieťa s pohybovým hendikepom a ľahšou detskou mozgovou obrnou. Okrem toho máme deti s poruchami správania, pozornosti a ďalšie. Pomáhajú nám asistenti, momentálne máme na škole dvoch a čoskoro pribudne ďalší. Ale nie je jednoduché zabezpečiť finančné prostriedky na ich činnosť. Pri dieťati s pohybovým hendikepom máme asistenta celodenne. Nerobí len obslužné funkcie, nikdy sa nesnažíme mať asistenta, ktorý nevie, o čom je učenie. Je to skôr asistent, ktorý pomáha v triede. Keď dieťa funguje dobre, asistent pomáha pri iných deťoch, aby dieťa nemalo pocit, že nad ním stále niekto stojí. Aby to aj ostatné deti nevnímali tak, že dané dieťa potrebuje mať stále niekoho pri sebe. Asistenti pomáhajú najmä pri deťoch, ktoré majú poruchy koncentrácie alebo poruchy učenia ako dyslexia, dyskalkúlia. Pomáhajú deťom pri vypracovaní pracovných listov, cvičení a testov. Asistent to dieťaťu pomôže prečítať, nepomáha mu to riešiť, ale dáva

mu pomocnú ruku. Pri týchto dysfunkciách sú deti napríklad na matematike slabšie a na slovenčine dobré alebo naopak, takže asistent migruje z triedy do triedy. Rozvrhy sú nastavené tak, aby mohol byť prítomný čo najviac pri deťoch na tých predmetoch, kde to potrebujú. Individuálny prístup môžeme aplikovať len vtedy, ak vieme, čo konkrétne dieťa potrebuje. Takže komunikácia s rodičmi je veľmi dôležitá. Dieťa je väčšinou aj v starostlivosti psychológa a potrebujeme tiež vedieť, čo sa s dieťaťom deje mimo školy. Rovnako psychológ a rodič potrebujú vedieť, čo sa deje s dieťaťom u nás v škole. Takže komunikácia je veľmi neformálna a dôverná. Tiež potrebujeme, aby rodič s nami chcel spolupracovať. S dieťaťom neurobíme nič, ak sa škola dostáva do rozporu s rodinou. Pri zápise teda neriešime len pohovor s dieťaťom, ktorý trvá 30 minút, rovnakých 30 minút trvá aj rozhovor s rodičom. Zisťujeme, či hodnoty, prístup a fungovanie školy voči nim je pre nich akceptovateľné. Nie je to ľahké odhadnúť za 30 minút, ale minimálne si už vymieňame informácie a snažíme sa zistiť, či máme potenciál na spoluprácu. Pri akejkoľvek inklúzii, či už je z dôvodu zdravotného alebo etnického, je veľmi dôležité, aby učiteľ zvládol sociálne väzby v triede. Aby sa dieťaťu niekto nevysmieval, aby mu spolužiak pomohol. Realizujeme na to zamerané projekty, napríklad sme mali týždeň, kde každý deň bol venovaný inému postihnutiu. Napríklad deti mali celý deň kuklu na očiach, aby vedeli prežiť, čo znamená byť nevidiaci. Požičali sme si vozíky, niektoré deti boli vozíčkari a skúšali sa presúvať z miesta na miesto. Obdobne sme sa venovali aj národnostiam a rasám. Snažíme sa teda zabezpečiť aj socializáciu ostatných detí, aby inklúzia bola možná. Najlepšia cesta je priamo cez zážitky. Keď budete o tom iba rozprávať, deti to nespracujú tak, ako keď to zažívajú.

Máte na škole aj deti cudzincov?

Máme jedno dieťa, ktoré prišlo z Holandska. Keď k nám nastúpilo, nevedelo dobre po slovensky. Vedeli sme, že tu bude žiť, tak sme ho naučili. Je to presne o tom, že učiteľ presne vie, kto k nemu nastupuje do triedy. Ak vie, že bude mať dieťa, ktoré mu prvý polrok nebude nič rozumieť, tak sa podľa toho zariadi. Aj z hľadiska počtu detí, aj fungovania učiteľského tímu. Máme tiež žiaka čiernej pleti, ale narodil sa už tu, na Slovensku, takže bude asi Slovák, aj keď navonok môže byť vnímaný ako cudzinec (smiech).

Inklúzia detí s odlišnými potrebami je často väčším prínosom pre bežné deti

Prečo sa súkromná škola rozhodla ísť cestou inklúzie vo vzdelávaní?

Lebo je to výborná škola pre život. Sme škola, v ktorej sa deti učia rady, to je dôležité. Misiou tímu pracovníkov školy je, že to má byť škola pre život. Každý učiteľ má samozrejme tendenciu vyberať si najšikovnejších, najlepších, najmúdrejších. Ale my si už pri zápise cielene vyberáme aj deti, ktoré potrebujú pomoc, pretože o tom je život. Integrácia detí s odlišnými potrebami je veľakrát väčším prínosom pre zdravú, šikovnú populáciu, ako pre tú, ktorá to potrebuje, ktorá je adresátom. Deti sa tak učia, ako vychádzať a fungovať s takýmito ľuďmi. Taká bola naša osobná skúsenosť s dcérou,

keď mali v škole autistu aj zrakovo postihnutého. Keď mala 10 rokov presne vedela, ako zaobchádzať s autistom, ako sa k nemu správať. Emocne to prežívala veľmi dobre a do života je to myslím veľmi dôležité.

Autizmus sa často uvádza ako jeden z príkladov, kedy je pre deti vhodnejšie oddelené vzdelávanie. Ako prebiehalo spoločné vzdelávanie v bežnej triede?

Keďže pre autizmus je charakteristické nevyspytateľné reagovanie, chlapec mal svoju asistentku. Keď sa vyskytli nečakané reakcie, učiteľka sa veľa rozprávala s ostatnými deťmi, čo to znamená a ako k tomu pristupovať. V triede mali morské prasiatka. Väčšinou v takýchto školách majú nejaké zvieratá, my máme tiež v každej triede nejaké zvieratko podľa výberu detí – zajka, korytnačky, slimákov, škrečkov... Autistický chlapec sa snažil tomu morskému prasiatku vypichovať očka prstami. Ostatné deti sa mu donekonečna snažili vysvetliť, že to nie je dobré robiť. Dcéra sa však na neho nehnevila, lebo chápala, že nerozumie, že to nemá robiť. Deti boli vedené učiteľkou k tomu, aby skôr pomáhali a chápali toho chlapca, prípadne ho usmernili. Tým pádom na jeho správanie dohliadala nielen učiteľka, veľakrát ho ustrážili deti samotné. Takže sa popri ňom zdravé deti veľmi veľa naučili. Pre moju dcéru a aj pre ostatné deti to bol obrovský prínos. Pre rozvoj jej osobnosti, jej nastavenie. Tým, že dcéra je dnes už dospelý človek, myslím, že to už viem zhodnotiť aj s odstupom.

Kľúčom k inkluzívnemu vzdelávaniu sú učitelia

S akými bariérami ste sa pri začlenení žiakov stretli?

Bariéry začínajú od primitívnych priestorových. Školy nie sú bezbariérové a keď máte dieťa, ktoré má problém s pohybom a máte triedy na poschodiach, musíte prekonávať takéto, podľa môjho názoru primitívne prekážky. Toto je ale v každej škole. Mám pocit, že napríklad v Banskej Bystrici je iba jedna bezbariérová škola. Ďalšia bariéra je určite to, že sú veľmi obmedzené financie, ktoré by sme potrebovali na väčší počet asistentov v škole. My sa z toho snažíme nejako vykorčuľovať, ale určite to nie je také, ako by sme chceli. Najväčší prínos by bol, keby bolo k dispozícii viac personálu, ktorý sa tomu môže venovať. Nechceme a myslím, že nie je ani správne, aby rodič sanoval tieto veci v škole. Dieťa potrebuje od rodiča na nejaký čas aj odísť, podľa mňa by sa malo vzdelávať mimo rodičov. Veľakrát samotní rodičia robia asistentov pre svoje deti, čo podľa mňa nie je dobré z hľadiska vývoja dieťaťa, lebo sa od neho neodpúta. On má ísť do školy aj preto, aby mal iné kontakty, osamostatňoval sa od rodiča. A my naopak nútime rodiča, aby bol v škole s dieťaťom. Ak ho rodič nedá do špeciálnej ale do bežnej školy, škola mu povie, že potrebuje jeho pomoc. Pracovala som na trojročnom projekte v štátnej škole, ktorý bol zameraný na integráciu do bežnej školy. Práve tam som bola svedkom toho, že rodičia boli úplne vyčlenení z pracovného života, pretože nemohli s dôverou odovzdať dieťa do školy ani na 6 hodín. To je podľa mňa absolútne znevýhodnenie rodiča. Nebolo až takým problémom zohnať peniaze na bezbariérovú školu, vybudovala sa rampa, opravili sa výťahy, všetky triedy boli dostupné, vybudovali sa toalety pre vozíčkarov. Najväčší problém bolo naučiť učiteľov,

aby to dokázali zvládnuť v triede. A to vlastne ani nikdy úplne v tej konkrétnej škole nedokázali.

Môžete bližšie popísať tento projekt?

Projekt realizovalo OZ Šťastné deti v spolupráci so základnou školou. Iniciátorkou bola matka, ktorá mala dieťa so špeciálnymi potrebami v tej škole, tým pádom mala osobnú skúsenosť. Vďaka mestskému zastupiteľstvu sa nám podarilo zohnať 2 milióny korún na prestavbu školy. V ďalšom roku sme cez nadáciu Socia zohnali financie na semináre, sériu prednášok a stretnutí s odborníkmi z rôznych oblastí, aby integrácia prebiehala premyslene a bola aj teoreticky podložená. Už tam som vnímala určitú pasivitu učiteľov, prišli, vypočuli si, ale z ich strany nebol taký veľký záujem, ako by sme chceli a potrebovali.

Čím si to vysvetľujete?

Mentálna situácia školstva na Slovensku je veľmi zlá. V rámci projektu sme mali v treťom roku jeho realizácie naplánované workshopy, ktorých sa mali zúčastniť aj učitelia z iných škôl, ktoré chceli zaviesť integráciu. Idea bola, aby si workshopy učitelia realizovali sami pre seba s tým, že mali finančné zdroje na prizvanie konzultanta alebo lektora. Ale v zásade sa mali už učiť jeden od druhého, ponúkať si metodiky, skúsenosti a zážitky. Táto fáza žiaľ už ani nedobehla. Jednoducho, situácia dnes už nie je o tom, že zvýšim plat učiteľom a bude lepšie. Na to je už neskoro. Zvýšiť plat učiteľom sme mali najneskôr pred 10 rokmi, aby do školstva prišli ľudia, ktorí chcú a vedia niečo urobiť. Vtedy sa možno mohlo začať na niečom robiť. Dnes to už bude veľmi zložitý. Keď sme si zdecimovali štátne školy, poďme aspoň cez neštátne, lebo v nich nemáte iný motív ako to, že chcete, aby to bolo úspešné. Keďže nie ste spádová škola, nikto vám nezaručí ani deti, ani financie. Ale čo momentálne vnímam ako problém, je zatlačovanie neštátnych škôl do úzadia. Projekt, ktorý som opísala, je 7 rokov starý. Mohli na tom stavať a nemuseli byť dnes zrušení. V podstate si zmárnili šancu na prežitie.

Odkiaľ by sme podľa Vás mali začať?

To bude ťažké. Treba nechať žiť aspoň tie ostrovčeky pozitívnej deviácie a nie ešte aj tie zrušiť, lebo podľa mňa ideme v školstve špirálovito dole. Dúfam, že úplne nezačneme kopeme dobré iniciatívy, ktoré by sa mohli skôr rozširovať. Sú aj pozitívne okamihy, je veľa namotivovaných učiteľov, ktorí to vedia robiť a robia dobre a rozdávať skúsenosti ďalej. Žiaľ, dnes je v školstve v podstate úplne jedno, či robíte dobre alebo zle. Z hľadiska vášho úspechu, odmeny, spoločenského ocenenia, ste na tom rovnako.

Poznáte učiteľov, ktorí sa na bežných školách snažia zaviesť prvky inklúzie.

Viete z ich skúseností popísať, čo sú najväčšie bariéry, s ktorými sa stretávajú?

Keď je učiteľ, ktorý veľmi chce, tak sa mu to podarí, aj napriek všetkým bariéram. No čelia kombinácii množstva malých prekážok, z ktorých sa stane jeden veľký balvan.

Od toho, že nemáte financie na asistenta, cez to, že štátne školstvo je tak prebyrokratizované, že vám odoberá energiu možno niečo úplne iné ako práca s deťmi, že sa vám nedostane dobrej spätnej väzby, až po to, že keď niečo urobíte, tak vás ostatní začnú vytláčať z kolektívu, pretože „čo sa tu snaží, potom sa aj my budeme musieť.“ Tieto všetky prekážky dobrého učiteľa postupne buď „ochočia“, alebo z toho musí odísť. Prípadne môže ísť ešte na neštátnu školu, ale to tiež nie je záruka, že je tam všetko super. Zatiaľ je v menšine to, čo by školstvo posúvalo ďalej.

Domnievate sa teda, že jednou z prekážok inklúzie na bežných školách je chýbajúca vôľa?

Chýba na to veľmi veľa vecí. Od metodík, ako na to, až po to, že keď sa niečo podarí, príde pozitívna spätná väzba a nie ďalšia facka.

Prečo sa bežné školy tomu bránia?

Nebudú si komplikovať život. Už sú tak unavení, vyčerpaní a majú toho plné zuby, že jednoducho nie. Myslím si, že keď ešte zrušíme konkurenciu škôl, bude to posledný klinec do rakvy.

Veľa rôznych jednotlivcov môže vytvoriť dobrú komunitu

Ako by ste charakterizovali inkluzívne vzdelávanie?

Ako laik ho vnímam ako prepájanie širokého spektra spoločnosti, od národnostných až po fyziologické aspekty. Inkluzívne vzdelávanie je protipólom skupinkovania ľudí podľa toho, ako na tom sú zdravotne alebo mentálne. Je o hľadaní ciest, ako rôznych jednotlivcov dávať dokopy v jednej skupine. Vnímam to tak, že každé dieťa je osobnosť, každé vychádza z nejakého prostredia, s nejakými danosťami, aj zdravotnými a veľa rôznych jednotlivcov môže vytvoriť dobrú komunitu.

Čo by bolo potrebné zmeniť, aby v praxi bol možný prechod od integrácie jednotlivcov k inklúzii?

Integrované deti sa musia stať plnohodnotnou súčasťou komunity.

Škola má odrážať prostredie, v ktorom sa nachádza

Je podľa vás dvojúrovňový model výchovno-vzdelávacieho programu, ktorý by mal umožňovať školám dizajnoviť vzdelávacie programy šité na mieru žiakov, v praxi funkčný?

My ho naplno využívame. Ale ešte stále má štát obrovský vplyv. Školy by mali byť odrazom toho, kde sú. Keď bude škola v Banskej Štiavnici, v Banskej Bystrici a v Bratislave, tak nemôžu byť úplne rovnaké. Nevychádzajú z rovnakého prostredia, majú iné podmienky. Nemyslím finančné, ale skôr mentálne. Nedávno prebehla diskusia, v rámci ktorej sa niektorí obúvali do riaditeľa ZŠ v Štiavnických Baniach, že zaviedol predmet starostlivosť o kone a že žiaci kydajú hnoj na hodine. Keďže poznám to pro-

stredie, tvrdím, že možno pomerne veľa detí skončí na nejakom gazdovskom dvore, v ideálnom prípade na svojom vlastnom, a bude sa musieť vedieť postarať o svojho koňa, ktorý im bude pomáhať pracovať. Preto si myslím, že to je to najlepšie, čo mohol ten riaditeľ urobiť. V Bratislave urobiť predmet chov koní mi príde umelé. Ale ide o to, aby škola odrážala prostredie, kde je. Hovoríme predsa o základnom vzdelaní. Samozrejme, že musí byť nejaké minimum, ktoré umožní dieťaťu pokračovať ďalej vo vzdelávaní, ale nejaké percento podľa mňa treba nechať na školy.

Máte pocit, že ministerstvo stále príliš zasahuje do obsahu?

Ešte to stále robia úradníci. My sa snažíme v maximálnej miere využiť slobodu, ktorá nám je daná, ale privítali by sme aj väčšiu.

V čom?

V obsahovej oblasti nechať školám viac priestoru. Ale veľa učiteľov to nechce a ani si to nevie predstaviť. To je ale problém toho učiteľa. On je dejepisár a ja ako zákazníčka by som chcela, aby moje dieťa rozumelo histórii. A je na tom dejepisárovi, ako ho to naučí. Ja učím napríklad podnikanie v 7. ročníku, deti majú svoju fiktívnu firmu. Keď som robila učebný plán, tak som si povedala, že na konci roka chcem, aby rozumeli, aký je rozdiel medzi tým byť podnikateľom a byť zamestnancom, prípadne byť nezamestnaným, a že peniaze nepadajú z neba, ale dajú sa zarobiť. Viete, že toto chcete deti naučiť, aby ste ich mohli v ďalšom ročníku učiť finančnú gramotnosť, pretože to máte učiť podľa štátu. Lenže ako mám učiť deti o financiách, keď nevedia, odkiaľ prichádzajú? Zatiaľ im ich dávajú len rodičia. Takže ich chcem najprv naučiť zarábať financie a potom sa s nimi budem o nich baviť. Tak som spravila učebné osnovy a nepotrebovala som k tomu ani štátne osnovy, ani učebnicu.

Aké sú vaše odporúčania pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania?

Vniesla by som do vzdelávania viac slobody. Na jednej strane je opodstatnená obava, ako dať školám slobodu, keď nevedia, ako s ňou naložiť. Na druhej strane aspoň nebráňme tomu, čo by mohlo fungovať. To už potom môže roztočiť špirálu smerom hore a učiť tých ďalších. Naozaj poznám veľa dobrých učiteľov, ktorí si okolo seba vytvárajú kluby, ako tu v Banskej Bystrici je klub moderných učiteľov. Sú to prvostupniarky, ktoré sú veľmi kreatívne, raz za čas sa stretávajú, ale je ich máličko. No nevedí, treba ich nechať, nech fungujú, možno ich raz bude viac. Aspoň by som prestala brániť tým veciam, začala by som to uvoľňovať. Možno by som viac išla po zodpovednosti - sloboda a zodpovednosť zároveň. Škoda, že my nevieme ani kontrolu robiť normálne (viď. averziu mnohých škôl voči štátnej inšpekcii, aj keď my v škole s ňou máme dobrú skúsenosť). Bazírujeme na hlúpostiach namiesto toho, aby sme išli po podstate veci. Dobrá správa však je, že keď čokoľvek dobré necháte fungovať, vyvolá to ďalšie dobré veci. Táto pravda platí nielen v školstve, ale aj v podnikaní, v ktorom je moje profesionálne pôsobisko.

5.2/ Rozhovor s Viktorom Križom

Viktor Križo

Mgr. Viktor Križo je vyštudovaný učiteľ pre II. stupeň ZŠ, špeciálny pedagóg, teológ. Absolvoval desiatky seminárov a workshopov v oblasti psychológie dieťaťa, práce s emóciami, komunikácie a skupinovej práce. Aktuálne študuje doktorandské štúdium na katedre pedagogiky v oblasti zavedenia slovného hodnotenia, vykonáva 2,5 ročný integratívny výcvik. V školstve sa venuje vytvoreniu komplexného systému práce s dieťaťom a jeho ťažkosťami a to v modeli arteterapie, prevencie a vzdelávania detí, rodičov, učiteľov a podporných pracovníkov.

e-mail: 1viktor1k@gmail.com

Väčšina detí má špeciálne potreby

Pôsobíte ako špeciálny pedagóg a učiteľ na relatívne bežnej škole v bratislavskej mestskej časti, ktorá tiež nie je ničím výnimočná. Navštevujú vašu školu deti so špeciálnymi potrebami, ktoré si vyžadujú pri vzdelávaní zvláštnu pomoc a asistenciu?

Ja tvrdím, že ich je väčšina. Môžeme ich rozčleniť do kategórií, ktoré sa ale vzájomne prelínajú. Máme žiakov sociálne znevýhodnených, a nie málo, hoci viacero z nich nespĺňa zákonom stanovené kritériá sociálneho znevýhodnenia. Sú napríklad z rodín, kde žije mamička sama s 3 deťmi a žijú zo dňa na deň. Hoci to ako-tak zvláda, na výchovu a vzdelávanie v tej rodine zostáva minimum času. V týchto rodinách je tiež potrebná podpora a pomoc, minimálne napríklad finančná na školy v prírode. Osobne za sociálne znevýhodnené považujem aj deti, ktoré žijú v ťažkých podmienkach a mnoho bratislavských detí je z rodín, ktoré sú finančne na pokraji prežitia, čo sa následne prejavuje aj na ich výkonoch v škole. Ďalšia kategória sú deti s poruchami správania. Tých je tiež veľmi veľa, aj keď príčiny sú rôzne. Tretou kategóriou sú deti s poruchami učenia. Z hľadiska fungovania v škole sú dôležitou kategóriou aj deti z neúplných rodín, tých je momentálne skoro 60-70 % z detí na škole. Hoci sa to môže javiť ako zanedbateľný problém, u týchto detí sú častejšie emocionálne výkyvy a ďalšie špecifické prejavy. Škola má tiež veľa starostí s deťmi, ktoré sú z menej podnetného prostredia. Nie po sociálnej či ekonomickej stránke, ale z emocionálne menej podnetného prostredia. Špecifickou kategóriou sú deti po smrti rodiča, ktoré máme zaradené aj v terapeutickom programe. Tieto deti si vyslovene vyžadujú krízovú intervenciu odborníkov, ako som napríklad ja alebo terapeutka, ktorá na škole pôsobí. Paleta problémov, s ktorými sa musí aj úplne bežná škola vysporiadať, je teda pomerne široká. Keď sa začnete s deťmi rozprávať, zisťujete, aké majú problémy a čo prežívajú a dospejete k tomu, že v každej jednej triede je problémov pomerne dosť.

Myslíte si, že sú naše bežné školy nastavené a pripravené na to, aby dokázali efektívne pracovať s rôznymi typmi detí?

Podľa mňa absolútne nie. V našej mestskej časti je veľkou výhodou, že sa podarilo získať pre každú školu špeciálneho pedagóga. Uvedomujem si, že v iných častiach Slovenska to môže byť luxus. V našej mestskej časti je to takpovediac zázrak, že na každej škole pôsobí školský špeciálny pedagóg a čiastočne aj školský psychológ. My máme aktuálne na škole dvoch špeciálnych pedagógov a arteterapeutku, ktorá nielen o deťoch rozpráva, ale s nimi aj pracuje. Na našej škole prebieha niekoľko mesiacov arteterapia a skupinová terapia a máme s tým veľmi dobré skúsenosti. Domnievam sa, že na Slovensku by bolo v tejto oblasti mimoriadne potrebné prevziať zahraničné modely, kde na škole pôsobí celý tím odborníkov. Kde inde, ak nie v škole, by mal byť takýto komplexný systém. Do voľnočasových centier, poradní, krízových centier a podobne sa dostane len časť detí. Tá časť, ktorá pomoc aktívne vyhľadá. Ale bežnou školou musí prejsť každé jedno dieťa. Škola je ideálna inštitúcia, aby sa na ňu napojili odborníci a začali v nej pracovať s deťmi. To je moja vízia. V zahraničí to funguje, napríklad v Austrálii, či vo Veľkej Británii majú tento model na mnohých školách. Priamo na škole pôsobí tím odborníkov, ktorí robia screeningy, sledujú, čo sa v triedach deje, vyhľadávajú problémové deti a už v ranom veku s nimi pracujú, aby zabránili potenciálne väčším problémom. Taktiež sociálny pracovník by mal byť priamo na škole. Tým, že ho nemáme, plní túto funkciu čiastočne ja, som v kontakte s miestnym úradom, políciou a sociálnou kuratelou. Komunikujem s nimi o situácii jednotlivých detí, najmä ak rodič potrebuje s niečím pomôcť, niečo vybaviť, pomáham so základným usmernením, odposlaním na daný úrad, predprípravou potrebných dokumentov. Začíname na našej škole vytvárať komplexný systém, zameraný na maximálne podchytenie problémov čo najskôr, aby neprerástli v staršom veku do kriminality, deviácií a ďalších problémov, ktoré sa dnes objavujú.

V centre novej filozofie školstva musí stáť dieťa

Čo našim školám chýba na to, aby začali tiež vytvárať takýto komplexný intervenčný systém?

Keď študujem našu slovenskú legislatívu, hovorím si, že iste by bolo čo zlepšovať, ale v princípe máme napríklad oproti ČR lepšie nastavenú legislatívu. Myslím si, že možnosti, ktoré dnes ponúka legislatíva, či je to práca s deťmi, flexibilita učiteľa, flexibilita riaditeľa, sú pomerne veľké. Nie je to o tom, že by nám chýbali nástroje. Legislatíva je už pomerne dosť otvorená na to, aby sa dalo nájsť si cestičku k deťom a k systému, ktorý by mohol pomôcť. Myslím si, že priestoru máme dostatok a zákon nás neobmedzuje, čo považujem za veľké pozitívum. Čo však školám chýba je nový vietor. Štyridsať rokov komunizmu asi spravilo svoje a ľudia sú stále naučení fungovať v rovnakých štruktúrach, ako pred 10, 20, 30 rokmi. V školách chýba vietor, ktorý by začal meniť ich filozofiu. V poslednom čase sa o tom dosť píše a rozpráva, ale mám pocit, že stále sa školstvu nevenuje dostatočná pozornosť. Taktiež sa stále hovorí o nedostatku finančných prostriedkov na zmeny, inovácie. No v súčasnosti je dosť

veľa možností, ako si školy môžu získať prostriedky navyše prostredníctvom rôznych grantových programov, takže v tom až taký problém nevidím. Možno škola nezíska peniaze priamo na učiteľov, ale vďaka grantom vie ušetriť na iných nákladoch a môže následne navýšiť odmeny. Napríklad nám sa podarilo v priebehu dvoch rokov získať niečo cez 35 000.- eur, čiže mám pocit, že legislatíva umožňuje zmeny. Chýba len odvaha a motivácia. Musí byť prítomné nadšenie a presvedčenie, že to má zmysel pre dieťa. Mám pocit, že u nás sa kladie dôraz skôr na iné veci, hovorí sa o digitalizácii a o ďalších témach, ktoré síce sú dôležité, ale stále to nie je o dieťati. Pokiaľ však filozofia školstva nebude o dieťati ako takom, budeme sa len držať prostriedkov a prípadne pracovať na ich skvalitnení. Osobne tvrdím, že učiteľ s kriedou v ruke a so starou tabuľou dokáže lepšie odučiť hodinu, keď má v triede dobrú atmosféru, ako ten, ktorý bude mať všetky vymoženosti, ale bude mu chýbať vzťah k deťom. Hoci samozrejme, nové pomôcky máme aj my, lebo sme si ich zabezpečili, mám z toho dobrý pocit a veľmi rád učím digitálne a moderne, ale nemyslím si, že toto je to, vďaka čomu sa škola stáva miestom, kde sa deti cítia dobre. Je potrebné zmeniť debaty o školstve. Jasne pomenovať, čo sú prostriedky, ktoré môžu pomáhať. A treba sa zamerať a zmeniť filozofiu škôl. Tá je podľa mňa ešte stále nedostatočná.

Akým smerom by sa podľa Vás mala zmeniť filozofia škôl?

Predstavím, aký model sme zaviedli u nás na škole a z akej filozofie vychádza. Začali sme na ňom pracovať ako celý učiteľský tím, spoločne s riaditeľkou. Každý rok máme na škole tematicky zameraný, mali sme rok jablka, rok zdravia a podobne. Tak sme si povedali – poďme sa venovať tomu podstatnému a vyhlásili sme rok dieťaťa, v rámci ktorého sme aktívne začali rozmýšľať, o čom je škola. Na základe všetkých zistení sme pripravili program Arteterapia na škole – komplexný systém práce s dieťaťom v ohrození. Program spočíva v práci s tromi klasickými cieľovými skupinami – dieťa ako hlavná cieľová skupina, učiteľ a rodič. Ako súčasť aktivít projektu, okrem tvorivého učenia, ktoré samozrejme všetci robíme a veľmi radi, okrem vytvárania dobrej atmosféry v triedach, okrem zamerania sa na to, aby škola bola príjemná aj po fyzickej stránke (revitalizujeme areál, vymaľovali sme triedy), sa začíname zameriavať na učiteľov. Na škole sa vytvoril dobrý tím ľudí, ktorý aj vďaka riaditeľke pomaly infikuje atmosférou a myšlienkami tých učiteľov, ktorí nie sú ešte úplne naladení. Tvrdím, že škola stojí na riaditeľovi, hoci on sám školu zmeniť nemôže. Ideálne je, keď je riaditeľ zdravo liberálny, teda je schopný poskytovať a vytvárať priestor, nestarať sa do každej somariny, ale vytvárať filozofiu školy a nechať jednotlivým zložkám, aby sa inšpirovali. Máme v tomto zmysle úžasnú riaditeľku, ktorá vytvára a udeľuje priestor, inšpiruje. Nezameriava sa na to, aby nás sledovala, ale na to, aby nás motivovala k práci a vďaka tomu to funguje. Čo sa týka aktivít zameraných na učiteľov, začali sme realizovať vzdelávanie zamerané na prácu s rôznymi skupinami detí. Prvá konferencia, ktorú sme financovali cez grant, sa týkala detí s poruchami pozornosti a aktivity. Zavolali sme si českú psychoterapeutku, ktorá nám prednášala o špecifikách hyperaktívnych detí a práce s nimi. Bolo to úžasné. Okrem informačnej hodnoty to bol úžasný teambuilding, zasmiali sme sa, zabavili, podnikali sme klasické skupinové a zážitkové

aktivity, ktoré sa následne dajú využiť aj pri práci s deťmi. To nám pomohlo správne sa naladiť a inšpirovalo nás to. Ďalšie vzdelávanie bolo venované arteterapii. Učitelia strávili celý deň spolu v ateliéri a bol to tiež teambuilding cez konkrétnu tému. Tvrdím, že základ je dobrý tím učiteľov, ktorí musia byť motivovaní, ktorí sa medzi sebou dobre poznajú, majú chuť a spája ich spoločná myšlienka. Takže vzdelávanie učiteľov vidím ako základ. Žiaľ vzdelávanie, ktoré momentálne funguje na Slovensku, má viacero nedostatkov. Je síce fajn, že kreditovým systémom chceme učiteľov motivovať k ďalšiemu vzdelávaniu, ale jeho nevýhodou je, že vzbudzuje medzi učiteľmi súťaživosť, núti ich, aby sa predbiehali, kto bude lepší, kto bude mať viac bodov, kto získa väčší plat. Podstata vzdelávania však nemôže byť založená na peniazoch, finančnej motivácii. Musí vychádzať z potrieb školy. Zároveň by väčšina učiteľov potrebovala vzdelávanie zamerané na zmenu starej filozofie, ktorá bola prítomná ešte pred rokom 1989 a aj dlho potom. Potrebujú sa začať inak pozerieť na dieťa, na rodinu a školu. Je potrebné nahradiť starý pohľad na žiaka v duchu „on sa musí zlepšiť, je to jeho problém, nech si rodič nemyslí, že ho budeme za neho vychovávať.“ Na našej škole bolo takéto naladenie učiteľov tiež prítomné, ale v poslednom období už učitelia prestali používať tieto kliše. Na iných školách je to však prítomné stále. Žiak aj rodič sú vnímaní ako nepriatelia učiteľa. Je potrebné zmeniť toto nastavenie učiteľa, jeho postoj, ktorý vyžaduje, aby sa menilo dieťa, a až potom môže vzdelávanie fungovať. Momentálne sú učitelia na dieťa zle nastavení a to hovorím aj o bežných deťoch, nie len o deťoch so špeciálnymi potrebami.

Myslíte, že vzdelávaním je možné zmeniť nastavenie učiteľov tak, aby sa orientovali skôr na variabilitu ponuky školy pre deti ako na snahu meniť deti podľa potrieb školy? Je v súčasnosti dostupné vzdelávanie tohto typu?

Určite sa to nedá robiť tak, že sa budú na školu posilať prihlášky na kurzy. Je potrebné ísť do škôl. Rovnakú chybu podľa mňa robia mnohé poradne, keď ich pracovníci často sedia v budove a čakajú, že za nimi niekto príde. Na to, aby čokoľvek fungovalo, treba do škôl chodiť, rozprávať sa s učiteľmi a vyjadriť im v práci pochopenie. Podobnú skúsenosť mám aj ja sám. Po mojom nástupe na školu som spočiatku musel veľa počúvať a snažiť sa chápať, prijať niektoré veci. A dať niekedy za pravdu, pretože, samozrejme, to nie je tak, že žiak je stopercentný a učiteľ je zlý. Chce to trpezlivosť, kým učiteľov presvedčíte. Samozrejme, zmena postojov nie je o jednom školení. Na našej škole sú úplne bežní učitelia, ako všade inde. Ale postupným budovaním klímy, diskutovaním, ale aj ustupovaním sa nám podarilo pretransformovať filozofiu školy a učitelia v mnohých veciach naozaj zmenili pohľad na deti. Išlo to pomaličky, pretože keď niekto učí v jednom systéme 45 rokov a zrazu má zmeniť paradigma, samozrejme sa to nedá zo dňa na deň. Je potrebná systematická práca s celým kolektívom učiteľov a jasný zámer vedenia školy. Ideálne je, keď sa riaditeľ môže oprieť o tím odborníkov, psychológa, špeciálneho pedagóga a ďalších, ktorí pomaličky prenikajú medzi učiteľov, zžívajú sa s nimi. Týmto spôsobom sa dá pretvoriť každá škola na proinkluzívnu. Ale určite to nie je otázka jedného alebo dvoch školení. Čiže pod školením som nemyslel vyslovene formálne vzdelávanie. Vzdelávaním je aj to, keď na škole

pôsobí niekto, kto je takpovediac „chodiaci výcvik“ pre učiteľov, dokáže im nastavovať zrkadlo, dokáže pomaličky pretvárať veci v škole, dokáže počúvať a chápať.

Realizácia inklúzie na škole si vyžaduje tím odborníkov

Myšlienka inkluzívneho vzdelávania sa často spája s rušením prípadne transformáciou špeciálneho školstva. Aj na Slovensku, zhodou okolností v rámci tzv. Rómskej reformy, predstavili sa oba zámery spoločne – inkluzívne vzdelávanie a obmedzenie vzdelávania detí s ľahkou formou mentálneho postihnutia na špeciálnych školách. Čo si o tomto myslíte? Bola by vaša škola schopná prijať tieto deti zo špeciálnych škôl?

Toto je ťažká otázka. Nemyslím, že sme na to pripravení, my ešte nie sme pripravení pracovať ani s tými deťmi, ktoré máme v škole. Máme dieťa s Downovým syndrómom a integrovali sme ho. Hovorím integrovali, pretože si nemyslím, že to už spĺňa kritériá inklúzie. Skutočne inkluzívne vzdelávanie chce ešte čas, ale musím povedať, že toto dieťa sa pomerne dobre adaptovalo. Ďalšie dieťa s týmto postihnutím by sme však pri momentálnych personálnych a odborných kapacitách prijať nemohli. Nemyslím si, že deti zo špeciálnych škôl sú nejako zásadne iné, problémovnejšie, ako žiaci na našej škole. Myslím, že emocionálne a psychické problémy, ktoré tie deti majú, sú takpovediac rovnaké, ako majú deti na našej škole, no deti zo špeciálnych škôl majú ešte ako „bonus“ k tomu nejaké telesné alebo mentálne postihnutie. Pred tým, ako by sme boli schopní prijať väčší počet týchto detí, musíme najskôr pochopiť problémy, ktoré sú na bežných školách. Keby sme v každej triede okrem tých detí, ktoré už máme, mali navyše dieťa so zrakovým, sluchovým postihnutím, mentálnym postihnutím, Downovým syndrómom, nevyhnutne by si to vyžadovalo mať na škole už spomínaný tím ľudí, odborníkov. Dokonca sa domnievam, že pri skutočne inkluzívnom vzdelávaní by bolo optimálne, aby pri každej triede pôsobil triedny učiteľ, asistent učiteľa a špeciálny pedagóg. Inklúzia je úžasná vec a rozhodne by sme k nej mali smerovať. Ale pri súčasných personálnych kapacitách na Slovensku nie sme na to pripravení. A zároveň si musíme priznať, že sa nám nedarí inkluzívnu filozofiu a atmosféru vytvárať ani na bežných školách s relatívne bežnými deťmi.

Okrem už spomínaného tímu odborníkov je ešte niečo, čo by bolo potrebné na školách zmeniť, aby boli schopné prijímať deti s rôznymi typmi potrieb?

Myslím si, že deti sú pripravené prijať inakosť. S mojimi žiakmi napríklad pravidelne chodievam do domova dôchodcov, kde sú častokrát ľudia v terminálnom štádiu. Chodil som tiež s deťmi do školy pre zrakovo postihnutých, mali sme s nimi niekoľko spoločných aktivít – oni boli u nás, my sme boli u nich, mali sme spoločné športové popoludnie. Taktiež s deťmi z detského domova sme mali spoločné sústreďenie. Čiže s mojimi dečkami som už skúsil všeličo a zdá sa mi, že dečky sú pripravené, že nemajú v sebe zakorenené odmietanie či strach z inakosti. Najmä keď sú deti tak vedené od začiatku a tiež doma. Čiže v tomto by podľa mňa nebol problém. Hoci samozrejme by bolo vhodné pracovať na klíme každej triedy, napríklad na hodinách etiky, ktoré by

mali vyzeráť tak, že decká sedia v kruhu, rozprávajú sa a učia sa komunikovať. Toto naozaj v školách chýba. Ale nie je to rozhodne prekážka pre inkluzívne vzdelávanie. Tou je absencia tímu odborníkov, ktorých som spomínal. Keď sú od malička vedené triednym učiteľom k akceptovaniu, ani si nevšimnú, že ten chlapec alebo dievča je iné. Decká sú fantastickí kamaráti, oni si neuvedomujú, že jeden sa učí lepšie, jeden horšie. Samozrejme iba dovtedy, pokiaľ učiteľ nenastavuje a nepodporuje v triede súťaž v tom, kto je lepší. Pokiaľ učiteľ vie inkluzívne vzdelávať, tak nevidím žiaden problém. Problém vidím skôr v tom, že pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania by bolo potrebné prispôbiť budovy, pokiaľ by na školách študovali aj deti s telesným postihnutím, zabezpečiť pomôcky, zaistiť preškolenie učiteľov v niektorých oblastiach, aby napríklad vedeli pomalšie rozprávať, viac artikulovať, vhodnejšie komunikovať, rozumieť psychológii inklúzie. Rovnako, pokiaľ začleníme dieťa s postihnutím do bežnej školy, malo by mať zabezpečené vyučovanie predmetov, špecifických pre jeho postihnutie. Napríklad sluchovo postihnutý by mal mať predmet komunikačné zručnosti, ktorý učí buď logopéd, alebo špeciálny pedagóg. Škola by potrebovala mať miestnosti, kde by sa dali vyučovať špecifické predmety. My sme napríklad na škole mali aj sluchovo postihnutého žiaka a bez problémov ukončil základnú školu.

Každé dieťa má právo študovať na bežnej škole

Čím to je, že vaša škola prijíma a vie efektívne vzdelávať aj deti s takými typmi postihnutí ako napríklad Downov syndróm, sluchové postihnutie, autizmus, ktoré sa väčšinou vzdelávajú na špeciálnych školách?

V kompetencii riaditeľa je rozhodovať o prijatí alebo neprijatí žiaka. Je pravda, že dnes je nastavená legislatíva tak, že pokiaľ by rodič trval na vzdelávaní svojho dieťaťa v spádovej škole podľa adresy bydliska, škola ho musí prijať. V prípade, že by riaditeľ nechcel, môže sa súdiť a až súd môže rozhodnúť, že dieťa patrí do špeciálnej školy. Naša legislatíva je v tomto smere prispôbená vyšším medzinárodným zmluvám, týkajúcim sa inklúzie a práva rodiča trvať na začlenení do bežnej školy. To však rozhodne nie je náš prípad. Prečo sa naša riaditeľka rozhodla prijať rôzne deti? Myslím, že je to o presvedčení, že každé dieťa má právo študovať na bežnej škole. Prvé prípady, napríklad dieťa s Downovým syndrómom, boli aj o „zľutovaní sa“ na základe prosieb rodičov a príslube ich pomoci. Postupne sa to rozvinulo a začalo fungovať. Je to do veľkej miery aj dobrým tímom učiteľov, o ktorý sa riaditeľka môže oprieť. Momentálne je to už tak, že prijímame aj deti s veľmi veľkými problémami, ktoré nie sú len z našej spádovej oblasti. Napríklad nás kontaktuje poradňa, že konkrétne dieťa už prešlo všetkými okolitými školami, bolo týrané psychicky a fyzicky a potrebujú ho niekde stabilizovať a umiestniť. Tak nám zavolajú s tým, že „vieme, že máte špeciálnych pedagógov, že sa tomu venujete, môžete ho zobrať?“. Tak to skúsime. Takto sa k nám dostalo možno 15 – 20 detí. Prijali sme napríklad chlapca so štvorkou zo správania a s obrovskými problémami na predchádzajúcej škole. Dnes ten chlapec funguje bez problémov, nemá ani dvojku zo správania a dosahuje výborné výsledky. Je mimoriadne šikovný, bystrý. Podchytili sme ho, veľa sme komunikovali s rodičmi, stále sme

hodnotili, čo je nové. Nastavili sme si pravidlá a veľmi aktívne sme s tým dieťaťom vstupovali do kontaktu. Dá sa to, len treba mať tím ľudí, ktorí sa žiakovi venujú, zaujímajú sa o klímu v triede, ešte pred jeho príchodom triedu na neho pripraví a následne sa zaujímajú, či ho žiaci prijali. Je pre nás veľká satisfakcia, keď sa nám podarí vytvoriť také prostredie, že sme aj pri problémoch doma boli pre dieťa bezpečnejšie prostredie ako rodina. Čo považujem za kľúčový moment, je práca s triedou, aby príchod dieťaťa s problémami bol správne nastavený a aby sa dieťa cítilo bezpečne už od začiatku pri vstupe do školy. Rovnako, keď má napríklad žiak telesné, zrakové alebo sluchové postihnutie, je nevyhnutné hovoriť o tom s triedou, učiť deti vzájomne sa rešpektovať, často s nimi reflektovať to, čo sa deje, prečo sa napríklad pobili, prečo sa pohádali. Lebo či sú deti s postihnutím alebo bez, riešia tie isté problémy, tie isté hádky a spory a potrebujú takú istú intervenciu z psychologického hľadiska ako intaktné deti. Osobne nevidím problém v začleňovaní detí s rôznymi typmi potrieb - po psychologickú stránku si tie deti viem živo predstaviť, lebo majú tie isté trápenia ako bežné deti. Ale napríklad to ich telesné postihnutie si vyžaduje rozumieť ich poruche a mať odborníka, či už je to psychológ, špeciálny pedagóg alebo tyflopéd, keď ide o zrakovo postihnuté dieťa. Ako isté prechodné štádium zavádzania inkluzívneho vzdelávania by možno bolo vhodné, keby sa niektoré bežné základné školy špecializovali na začleňovanie istého typu postihnutí. Napríklad bežná základná škola by sa profilovala na školu pripravenú integrovať deti so zrakovým postihnutím. V zahraničí to už myslím pochopili a transformovali poradne tak, že škola je vlastne poradňa. Škola je tá inštitúcia, ktorá v sebe spája všetky zložky – psychológa, špeciálneho pedagóga, logopédu a ďalšie odborné profesie, a poskytuje intervenciu deťom, ktoré tam prídu. Nech príde žiak s akýmkoľvek postihnutím, tak škola vie, čo má robiť.

Poradenský psychológovia by mali pôsobiť priamo na školách

Ako by ste zhodnotili spoluprácu s poradňami a podporu, ktorú aktuálne školy dostávajú pri individuálnej integrácii detí alebo pri zavádzaní proinkluzívnych opatrení? Ako hodnotíte nastavenie systému poradenstva, dostávajú základné školy to, čo potrebujú?

Podľa môjho názoru je jedným z najkritickejších bodov školského systému na Slovensku systém poradenstva. Žiaľ, musím skonštatovať, že poradne sú často nefunkčné. Hlavnou príčinou je, že pôsobia mimo školy a, na základe mojich skúseností, priamo na školách trávajú veľmi málo času. Druhou výtkou je, že sa venujú dosť často len diagnostike a na intervenciu im nezostáva priestor. Zároveň nie sú v intervencii proaktívni, iba pasívne čakajú, či ich niekto vyhľadá. Ale rodič veľakrát nevie, čo je dobré pre dieťa, potrebuje poradiť. Problematické je tiež ich spôsob financovania na základe počtu klientov. To ich ženie do získavania nových klientov na úkor hĺbkovej práce s klientmi, ktorých už majú. Mám pocit, že by bolo vhodnejšie na úkor poradní zabezpečiť školských psychológov a špeciálnych pedagógov priamo na školy.

Aký typ servisu by ste od nich potrebovali?

Potrebovali by sme, aby si prišli sadnúť na hodinu, prejavili záujem, vytvárali vzťahy, komunikovali s dieťaťom, stretávali sa s rodičom, viedli rodiča k tomu, čo je dôležité pri domácej práci s dieťaťom. Samozrejme, môžu pracovať aj s učiteľom. Keby sa pracovník z poradne prišiel každý mesiac triedneho učiteľa spýtať, ako sa dieťaťu darí a zároveň komunikoval aj s dieťaťom, povzbudil ho „Jožko, poď sem, počula som od pani učiteľky, že si super napísal diktát, idem si ho aj prefotiť a odložím si ho na pamiatku.“ Takto pracujem ja, vstupujem do tried. Hoci neučím na prvom stupni, ale chodím tam a poznám všetkých žiakov. Prídem a spýtam sa na problémového žiaka raz za týždeň alebo raz za dva týždne. To dieťa má z toho oveľa viac, ako keď napíšem diagnostickú správu.

Špeciálne triedy nemajú dlhodobé opodstatnenie

Na vašej škole sú všetky deti so špeciálnymi potrebami individuálne integrované v bežných triedach. Aký je Váš pohľad na špeciálne triedy?

Prečo ich na škole nemáte?

Nemáme špeciálnu triedu, všetky deti sú v individuálnej integrácii. Myslím si, že medzi rodičmi je veľa strachu zo segregácie. Rodičia by s tým mali asi najväčší problém, keby sme vysegregovali triedu, v ktorej budú napríklad len deti s poruchami učenia. A priznám sa, že mne veľmi vyhovuje integrácia v bežných triedach, lebo po psychologickú stránku sú tie deti také isté ako deti bez poruchy. Napríklad taký dyskalkulík. Jeho spolužiak to za celých 9 rokov ani nemusí vedieť, pretože je jeho najlepším kamarátom, hrajú spolu futbal, v oblasti mimo školy si absolútne rozumujú. Pre toho jeho spolužiaka je úplne jedno, či má z matematiky trojku alebo štvorku, pre neho je to proste najlepší kamoš, lebo je fajn. Osobne nevidím dôvod tieto deti oddeľovať od bežných detí a skutočne nie som nadšený špeciálnymi triedami. Špeciálna trieda by mala možno zmysel ako prechod medzi špeciálnymi školami a inklúziou. Umožní aspoň premiestniť deti sluchovo alebo zrakovo postihnuté na bežné školy, než škola vytvorí podmienky na ich začlenenie. Pokiaľ zintegrujeme na bežné školy väčší počet detí, napríklad zrakovo postihnutých, aj tak by bolo vhodné, aby mali časť vyučovania oddelene. Ale časť vyučovania by mali mať spoločnú s bežnými deťmi.

Bariéry inklúzie nie sú o nedostatku financií

Čo školám v súčasnosti najviac chýba na to, aby mohli fungovať inkluzívne? Spomínali ste, že v legislatíve ani financiách zásadný problém nie je. Je ešte nejaký typ podpory, ktorú by školy potrebovali zo strany systému a nemajú ju?

Samozrejme by sa zišla aj väčšia finančná podpora, pretože školstvo je na tom zle. Vidíme, že ani štrajk učiteľov nepomohol, aby sa zmenil systém financovania. Práve preto sa musíme začať zamýšľať. Samozrejme, že je potrebné začať tlačiť aj na frontoch vonkajších činiteľov. Ale podľa mňa je to v zásade o vnútorných činiteľoch školy.

Neverím, že v zahraničí inkluzívne vzdelávanie funguje len preto, že je tam viac peňazí. Tvrdím, že treba viac peňazí do školstva, ale samotné peniaze nezmenia fungovanie škôl. Učitelia by si proste tie peniaze rozdelili a fungovali by rovnako, nadávali by rovnako. Pretože ešte stále by bol niekto, kto má viac peňazí. Domnievam sa, že chybu robia už vysoké školy. Rozhodne to nie je veľmi dávno, čo som navštevoval vysokú školu a nám nikto nepovedal o inkluzívnom vzdelávaní. Nikto nám nepovedal, že je dôležité vnímať dieťa v jeho jedinečnosti a dôležitosti. No nebudem klamať, že úplne nikto, sem-tam sa objavila nejaká nová krv aj za mojich čias, aj keď takéto predmety a oblasti neboli prioritou, proste sa to spomenulo len okrajovo. Podľa môjho názoru by bolo taktiež dôležité aj trochu viac bazírovať na osobnosti riaditeľa. Možno aj legislatívne kritériá by mali byť nastavené striktnnejšie. Pretože riaditeľ je v škole kľúčový človek. Žiaľ, dnes je často taká situácia, že riaditeľa veľakrát nemá kto robiť alebo ho ide robiť ten najambicióznejší človek, ktorý túži celý život po kariére. Podľa mňa by sa mal zmeniť postoj zriaďovateľov, aby ich cieľom bolo mať kvalitné školy a podľa toho sa snažili nájsť riaditeľa. Takého, ktorý je kvalitný, má víziu a filozofiu fungovania školy. Následne by sa mali zamerať na cielené vzdelávanie riaditeľov, pretože tí častokrát nemajú dostatočné informácie o integrácii, o inklúzii už žiadne. Nezriedka riaditeľov robia učitelia, ktorí pôsobili 30 rokov v praxi a s inklúziou sa v žiadnej podobe nestretli. Ani teoreticky, ani prakticky. Zároveň, v rámci pravidelných porád riaditeľov škôl u zriaďovateľa, by sa namiesto administratívnych záležitostí mali podľa mňa riešiť dôležitejšie veci. Ako napríklad zabezpečiť odborný personál a podporné služby pre deti so špeciálnymi potrebami na škole. Hovorili sme o potrebe odborných tímov. Prechodne by napríklad mohlo fungovať to, že by nepôsobil na každej škole jeden tím, ale pár škôl by sa dalo dokopy a vedeli by zafinancovať vznik a fungovanie takéhoto tímu už teraz. Psychológ, psychiater, sociálny pracovník a ďalší, ktorí by denno-denne pôsobili na školách. Myslím si, že v tomto smere by mal zriaďovateľ podporovať snahu škôl k väčšej spolupráci a tlačiť ich do väčšej kvality. Jednoducho zriaďovateľ by mal vyvíjať väčšiu iniciatívu, aby sa podmienky na školách zlepšovali. Naozaj to nie je výhradne o financiách z ministerstva školstva, je to aj o tom chcieť mať kvalitnú školu. Hoci je v súčasnosti pomerne veľa škôl a klesajúci počet detí, stále nie je medzi školami dostatočná konkurencia, aby chceli byť lepšie, nemajú motiváciu sa zlepšovať. Jednoducho školy fungujú takto a budú fungovať rovnako ešte ďalších 20 rokov, pokiaľ ich nikto nebude tlačiť, aby niečo menili na svojej práci. Bolo by potrebné trochu rozvíriť hladinu, vzdelávať a motivovať riaditeľov k tomu, aby chceli vo svojich školách zaviesť nejaké nové modely práce. Zriaďovateľ by mal podľa môjho názoru taktiež dohliadať na vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami na školách. Pretože u nás je to momentálne tak, že my sa snažíme byť inkluzívna škola a prijímať každého, no na druhej strane pod tým istým zriaďovateľom fungujú školy, ktoré tieto deti neprijímajú alebo vyhadzujú. Snažia sa profilovať ako elitné školy, čo sa samozrejme odráža následne aj na výsledkoch externého testovania. Chýba nám koordinátor, ktorý by dohliadol na to, že systém jednoducho nemôže fungovať tak, že na jednej škole sa sústreďia problémové deti a druhá škola si vyselektuje „dobré“ a nadané deti. Za šťastnú nepovažujem ani selekciu a segregáciu nadaných detí

do 5- alebo 8-ročných gymnázií. Pretože ich tým ochudobňujeme o budovanie vzťahov s bežnými deťmi. Aj nadané dieťa potrebuje získať rešpekt a úctu voči inakosti. Inkluzívne vzdelávanie je potrebné začať budovať už od prvých ročníkov a začať ako na úrovni škôl, tak na úrovni zriaďovateľov. Za prioritnú však považujem osobu riaditeľa, ktorý vytvára celkovú atmosféru na škole. Napríklad na našej škole sa vďaka riaditeľke veľmi zmenila celková atmosféra. Ona má dvere otvorené pre nás, my pre žiakov a škola je otvorená pre všetkých.

5.3/ Rozhovor s Katarínou Dobrovodskou

Katarína Dobrovodská

Mgr. Katarína Dobrovodská vyštudovala pedagogiku mentálne postihnutých na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, no paradoxne sa v diplomovej práci venovala problémovému a agresívnemu správaniu detí intelektovo nadaných. Paralelne vyštudovala psychológiu na Filozofickej fakulte. Absolvovala niekoľko kurzov a seminárov zameraných na deti s problémami v správaní a ich integratívnu terapiu. Pôsobila na súkromnej ZŠ pre mimoriadne intelektovo nadaných žiakov v Bratislave, po materskej dovolenke ako špeciálny pedagóg a školský psychológ na bežnej ZŠ. V tomto školskom roku sa jej pracovná náplň rozdeľuje medzi vyučovanie anglického jazyka a prácu školského psychológa, no špeciálnu pedagogiku a niektoré jej prvky a princípy integruje v rámci skupinového vyučovania. Vede triedu detí v rámci cvičení INPP metódy a v popoludňajších hodinách sa venuje skupinovej práci s rodičmi integrovaných žiakov.

Práca s dieťaťom so špeciálnymi potrebami nie je o uberaní učiva alebo zlepšovaní známk

Aké máte na vašej základnej škole skúsenosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?

Máme 30 začlenených žiakov, z toho dvaja žiaci sú v hraničnom pásme mentálneho postihnutia, ďalší majú diagnostikované poruchy správania a špecifické vývinové poruchy učenia. Dvaja žiaci majú telesné postihnutie. Od budúceho roka k nám nastúpi žiačka so sluchovým postihnutím, úplnou stratou sluchu.

Akým spôsobom ich vzdelávate?

Všetci sú individuálne integrovaní, majú vytvorený individuálny vzdelávací plán alebo program, ktorý by mali tvoriť samotní učitelia – triedni učitelia alebo pedagógovia jednotlivých predmetov. Priznám sa, že u nás to tak nie je, vypracovávam ich ja s tým, že ich skonzultujeme následne s učiteľmi a rodičmi. Nastavujeme ich v septembri na základe schopností žiaka, okrem časovo-tematických plánov obsahuje odporúčané metodiky, ktoré by mali používať ako učitelia, tak aj rodičia doma. V septembri, najneskôr v októbri sa stretneme – rodič, ja, zástupkyňa riaditeľky, dieťa a učiteľ. Diskutujeme o pláne, či s ním všetci súhlasia alebo nie, čo prípadne upravíme. Väčšinou sú všetci spokojní, až do momentu, keď sa stane, že učitelia počas roka na plán zabudnú a nesplnia podmienky, s ktorými súhlasili v septembri. Napríklad, že žiaci

majú právo písať väčšie písomky u mňa alebo v špeciálnom prostredí, po dohode vopred, atď. Potom to sa rieši v priebehu roka alebo vyúčovania.

Aké máte skúsenosti so spoluprácou s rodičmi detí so špeciálnymi potrebami? Akým spôsobom ich zapájate do vzdelávacieho procesu?

Ja mám s rodičmi veľmi dobré skúsenosti. Vymieňame si informácie, skoro všetci sú aktívni. Keď je rodičovské združenie, robím špeciálne rodičovské združenia pre začlenené deti, ktoré sa pokúšam sklbiť vždy s časom bežných rodičovských združení. Rodičia prídu individuálne, s každým konzultujem individuálne, aké majú problémy, výsledky, či majú alebo nemajú čas. Keď vidím, že sa od niečoho upustilo, pátram po príčinách, prečo. Väčšinou však sami opäť začnú s dieťaťom pracovať, keď vidia, že to chýba. Takže v podstate mám veľmi dobré skúsenosti. Skôr s učiteľmi to je niekedy horšie.

V čom?

Často majú pripomienky smerom k deťom, že „oni sa na to vyhovárajú“ a „prečo by sme ich mali my tu ťuľtať v škole, keď v živote sa s nimi nikto maznať nebude“. Jednoducho ako keby nechápali, že práca s dieťaťom so špeciálnymi potrebami nie je vo svojej podstate o uberaní učiva alebo zlepšovaní známk. V prípade, že to učitelia robia, sú samozrejme urazení aj ostatní žiaci, pretože nevidia dôvod, prečo by mal mať jeden z nich za horší výsledok lepšiu známku. To by sa naozaj nemalo robiť a malo by sa skôr dbať na to, aby bol každý hodnotený na základe svojich možností a snahy.

Okrem odlišných metód hodnotenia, využívajú pedagógovia aj nejaké iné metódy práce s deťmi, ktoré majú špeciálne potreby?

Ako ktorí. Sú učitelia, ktorí sú veľmi aktívni a snažia sa deťom naozaj pomôcť. Často to však závisí aj od toho, ako sa to dieťa správa. Pokiaľ je pridružená aj porucha správania, učitelia to veľmi ťažko znášajú. Lebo ak vidia u dieťaťa ako odozvu vzdor alebo opozíciu, potom sa im veľmi nechce nič špeciálne vymýšľať. To vidím hlavne na druhom stupni, kde sa už u detí prejavuje puberta a pridáva sa napríklad k ADHD, žiak a učiteľ často spolu bojujú. Ako výsledok učiteľ nezriedka nechce robiť nič navyše, niekedy skôr naopak. Na tom prvom stupni je to iné, spolupráca je lepšia často aj z toho dôvodu, že učiteľky deti viac poznajú, sú s nimi dlhší čas, dokážu si nájsť cestu. A aj viac času na nich majú. Na druhom stupni je to horšie.

Ak sú pripravení učitelia, spoločné vzdelávanie je vhodné pre všetky deti

Je spoločné vzdelávanie vhodné pre všetky typy detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?

To je ťažká otázka, pretože vhodnosť často závisí od konkrétneho učiteľa. Poznám prípady detí napríklad s ľahšími formami mentálneho postihnutia, keď učiteľ nezvládal nároky týchto detí, prehliadal ich a ony v dôsledku toho v bežnej triede vyslovene trpeli. Keď sa učiteľovi nechce preorientovať na individuálnu prácu, takáto forma vzde-

lávania nemá veľmi význam. U detí sa totiž nezriedka ako dôsledok situácie pridružia problémy so správaním, pretože sa snažia na seba upútať pozornosť. Spoločné vzdelávanie by, podľa mňa, bolo vhodné pre všetkých iba vtedy, ak by všetci boli ochotní preň niečo urobiť. Ale pokiaľ to učiteľ nepovažuje za svoju úlohu, darmo sa budeme snažiť dieťa vzdelávať medzi bežnými žiakmi, keď tam v podstate aj tak bude samo, proti všetkým, a ešte aj proti učiteľovi. Čiže to nie je natoľko o deťoch, ako o učiteľoch.

Je to otázka motivácie učiteľov?

Určite aj motivácie, ale podľa mňa je to o aj osobnosti učiteľa, o trpezlivosti a nastavení na prácu s deťmi, ktoré sa odlišujú od priemeru. Zároveň, ak by v rámci štúdia na vysokej škole učiteľov na to pripravovali, vnímali by to inak a považovali za normu. No ak je v súčasnosti človek 5 rokov orientovaný len na vzdelávanie bežných detí, „normálneho pásma“, potom to v praxi považuje za niečo nadštandardné. V prípade telesného postihnutia sa s tým učiteľa ľahšie vysporiadavajú ako napríklad v prípade postihnutia mentálneho.

Školy prijímajú externú podporu len v obmedzenej miere

Majú v súčasnosti školy dostatok externej podpory na vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami?

Žiaľ, keď je podpora externá, keď príde psychológ alebo iný odborník z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie na školu, učitelia to málokedy prijímajú. Vypočujú si ich názor, ale často ho nepovažujú za relevantný. Je to aj príklad z mojej praxe – pokiaľ som pôsobila na škole iba ako špeciálny pedagóg a psychológ a neučila som, učitelia sa stále ohradzovali tým, že pracujem s jednotlivými deťmi a nie so skupinou. Je, samozrejme, pravda, že sa inak pracuje, ak má človek skupinu 20 – 25 detí, než keď pracuje so žiakom samotným. Ale odkedy som začala aj učiť, vidia, že sa to dá. Mám dvoch žiakov s mentálnym postihnutím v jednej triede na angličtine a vidia, že s nimi dokážem efektívne pracovať. Čiže aj ľahšie prijímajú moje odporúčania. Nevýhodou ľudí a akejkoľvek podpory, prichádzajúcej zvonku je, že učitelia jej neveria a neprijímajú ju. Externí odborníci si to skutočne často sami nezažili. Prídu na jednu hodinu, na základe ktorej hodnotia a radia učiteľom. Učitelia by mali väčšiu dôveru, keby videli, že daný človek to so skupinou detí zvládne a nie raz, ale povedzme štyri hodiny po sebe. Vidím to na sebe, že mám teraz u učiteľov väčší kredit.

Čiže efektívnejšie by bolo, ak by priamo na školách pôsobili tímy odborníkov.

Áno, určite. Učitelia totiž nezriedka svoje pôsobenie vnímajú ako obrovskú snahu. Je pravda, že sa aj snažia, avšak ak dieťa nezareaguje po 2 – 3 pokusoch, sú z toho frustrovaní a demotivovaní. Ako dôsledok toho buď rezignujú, alebo získajú odpor k dieťaťu. Niekedy si to aj uvedomujú, ale už s tým ďalej nevedia pracovať. Stále majú potrebu obhajovať sa v duchu „podťe si to vyskúšať“. Ak im niekto povie x-tý krát „skúste to ešte takto“, nezriedka to berú ako útok na svoju osobu. Berú to ako

útok, neberú to ako radu. Pokiaľ by však boli súčasťou širšieho tímu priamo na škole, mohlo by to fungovať úplne inak.

Žiaci nemajú problém s prijatím „iných“ detí

Bola by škola následne schopná prijať a efektívne vzdelávať všetky deti?

Myslím, že áno. Na našej škole vzdelávame aj žiakov s ľahším mentálnym postihnutím. Na jednotlivých prípadoch vidím, že to ide. Sú efektívne vzdelávateľní, pokiaľ rodičia aj učitelia robia maximum. Deti nemajú väčšinou problém s tým, aby prijali takéto deti. Vzájomne si pomáhajú, jednej z našich žiačok pomáha celá trieda, v tom je to dobré.

Pracovali ste špeciálne s kolektívom ostatných detí, aby ju prijali?

Nie. Mali veľmi dobrú triednu učiteľku na prvom stupni, ktorá celý proces zvládla a viedla. Samozrejme záleží aj na osobnosti dieťaťa, či napríklad nie je agresívne voči spolužiakom. Ale vo väčšine prípadov nemajú problém si na seba zvyknúť, vzájomne si pomôcť.

Častým argumentom proti inkluzívnemu vzdelávaniu býva, že jedine špeciálne školy majú dostatočné odborné kapacity na to, aby sa adekvátne venovali deťom so špeciálnymi potrebami, že jedine tam deti majú možnosť zažiť pocit úspechu.

Určite tá odbornosť je iná. Je rozdiel, pokiaľ má niekto špeciálno-pedagogické vzdelanie, ako keď má napríklad vzdelanie, zamerané na prvý alebo druhý stupeň. Bolo by potrebné, aby učitelia bežných škôl absolvovali aspoň minimálne školenie v špeciálnej pedagogike, pretože sa nedá očakávať, že si budú sami aktívne vyhľadávať informácie. Druhá vec je, že na špeciálnych školách je v kolektívoch menej detí. Určite sa odlišne pracuje v triede, kde je 8 detí s problémami, ako v triede, kde je 23 detí a z toho 8 detí s problémami. Podľa mňa je to skôr o množstve detí ako o kapacite učiteľov. Keby boli menšie skupinky aj na bežnej ZŠ, tak by to tiež išlo. Plus, ak by mali aspoň minimálnu prípravu.

Ako by ste upokojili rodičov „bežných detí“, ktorí sa obávajú toho, že pokiaľ by do bežnej triedy bol umiestnený väčší počet detí so špeciálnymi potrebami, brzdili by napredovanie celej triedy?

Osobne som sa s tým nestretla, že by sa rodičia obávali spomaľovania celkovej výučby. Skôr majú tendenciu sťažovať sa na správanie detí. A správanie býva problém najmä vtedy, ak učiteľ nezvláda prácu s týmto dieťaťom. Ak je frustrované, nedosahuje úspech a nikto si ho nevšimá, začne na seba upozorňovať nezriedka nevhodným správaním. Zatiaľ sa mi nestalo, že by sa rodičia sťažovali na zníženie výkonu, ak sú sťažnosti, týkajú sa výhradne správania. Zároveň, na základe našich skúseností nedochádza k brzdeniu výkonu ostatných detí, pretože si navzájom pomáhajú, múdrejší väčšinou pomáhajú slabším. A myslím si, že aj keď by ich bolo viac, mohli by

sa spoločne viesť, takto by sa rozvíjal aj ten múdrejší a zároveň by pomáhal tomu slabšiemu. Na základe našich skúseností rodičia nemajú problém, najmä pokiaľ ide o deti s viditeľným a vážnym postihom. Berú to súcitnejšie a chápu potrebu pomoci. Problémy skôr vznikajú u ľahších typov porúch, kedy sa deti javia na prvý pohľad „normálne“. Paradoxne pri poruchách učenia niekedy stretávame s tým, že ostatné deti vyhlasujú, že títo žiaci patria do špeciálnej školy preto, lebo im prekáža špeciálny prístup k týmto deťom. Ale čím je problém väčší a viditeľnejší, tým viac sú ľudia ochotní pomáhať.

Aké typy aktivít robíte v prípade, ak v kolektíve vzniká opozícia voči deťom so špeciálnymi potrebami?

Napríklad som im dala cvičenie, pri ktorom všetci písali diktát, ale tam, kde mal byť ypsilon, všetci mali inštrukciu písať mäkké i a naopak. Alebo som im dala text, ktorý bol upravený tak, ako ho vidia dyslektici, napríklad s poprehadzovaným b a d a podobne. Mali za úlohu ho nahlas prečítať. Cieľom bolo, aby pochopili podstatu problému, konkrétne dyslexie a dysortografie, aby si to na vlastnej koži vyskúšali. A pomohlo to.

Pre inklúziu je kľúčový dostatok asistentov

Čo by podľa vás bolo potrebné zmeniť v prostredí škôl, aby mohli vzdelávať naozaj inkluzívne?

Viac financií do školstva, aby si školy mohli dovoliť asistentov. Podľa mňa by v každej triede, bez ohľadu na to, koľko tam je detí so špeciálnymi potrebami, mal byť minimálne jeden asistent učiteľa. Veľmi významne by pomohlo, keby mal každý učiteľ niekoho, kto mu môže pomáhať. Zároveň, pri ťažších formách postihnutia dieťaťa je nevyhnutný osobný asistent. Napríklad u nás musí osobnú asistenciu žiakovi, ktorý je na vozíčku, robiť jeho mama.

Aká by mala byť rola asistenta učiteľa?

Mohol by fungovať ako pomocník, koordinátor, keď sa robia aktivity. Napríklad niektoré deti skončia úlohu skôr a rýchlo to chcú prísť ukázať učiteľovi, ale ten musí ešte niečo dovysvetľovať pomalšiemu žiakovi. Čiže by si mohli úlohy rozdeliť, jeden by vysvetľoval slabším, druhý by pracoval so šikovnejšími, dával im nové úlohy. Je to veľakrát problém aj na prvom stupni, že keď šikovné deti úlohu urobia rýchlejšie, chcú sa pochváliť, ale nemôžu, lebo musíme učivo dovysvetľovať slabším. Zároveň by mohol vypomáhať učiteľovi aj s administratívou, pomôckami. Ak by v triede pôsobil asistent, predišlo by sa podľa mňa tomu, aby vznikali vážnejšie problémy.

Je niečo ďalšie, čo by školy pri zavádzaní inklúzie potrebovali?

Asistentov pre samotných žiakov. Najmä pre tých s vážnejšími poruchami, nielen telesnými. Ale napríklad aj s vážnymi poruchami pozornosti, učenia či správania, pretože mnohí z nich by vôbec neboli problémoví, keby mali pri sebe asistentov. Ďalšia vec sú informačné technológie. Základné vybavenie ako dataprojektor by malo

byť súčasťou každej triedy. Umožnilo by to zamerať sa na multisenzoriálny prístup, z ktorého vedia deti omnoho viac profitovať. Škola by tiež potrebovala adekvátne pomôcky. Napríklad pre žiakov so zmyslovým postihnutím. Tiež by určite pomohlo, keby bola ponuka kvalitného vzdelávania, na ktorom by sa učitelia mohli zúčastniť a ktoré by hradila škola. Pretože veľa vecí zo súčasného kontinuálneho vzdelávania nemá relevanciu v praxi, hoci zaň učitelia získajú kredity.

Vzdelávanie pedagógov v téme inklúzie absentuje

Sú v súčasnej ponuke ďalšieho vzdelávania aj kurzy, týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania alebo vzdelávania detí s rôznymi typmi špeciálnych potrieb?

Medzi povinnými kurzmi, o ktorých sú učitelia informovaní a za ktoré získajú kredity, takéto vzdelávanie nie je.

Pripravuje súčasné pregraduálne vzdelávanie špeciálnych pedagógov na pôsobenie na bežných školách a na inkluzívne vzdelávanie ako také? Je to téma, ktorá je súčasťou ich štúdia?

Keď som študovala na vysokej škole, naša príprava na to nebola zameraná. Myslím si však, že sa to postupne mení, že inklúzia sa dostáva do slovníka špeciálnej pedagogiky, štúdium je viac orientované na to, aby špeciálni pedagógovia boli pripravení pôsobiť na bežnej škole. V časoch môjho štúdia sa spomínala len integrácia, ale myslím, že sa to postupne mení.

Zatiaľ sme aj my do veľkej miery hovorili o individuálnej integrácii detí. Čo by bolo treba zmeniť na školách, aby sa integrácia stala skutočnou inklúziou?

Je to najmä o prístupe. Integrácia je založená na tolerancii odlišnosti, inklúzia na jej prijímaní ako niečoho bežného. Postoje detí a celkovo ľudí na školách sa, žiaľ, len približujú tolerancii. A postoje detí do veľkej miery formuje práve učiteľ. Vidím to na triedach, kde sú učitelia zameraní len na výkon. V týchto triedach sa začleneným deťom nedarí, učitelia neriešia šikanu zo strany spolužiakov. Naopak nepriamo podporujú deti v tom, aby tieto deti, ktoré nespĺňajú „štandard“, vylučovali a segregovali. Nevedome, ale deje sa to. Učiteľ teda do veľkej miery formuje postoje žiakov. Podľa osobnosti pedagóga sa správa a mení celá trieda. Čiže určite by som začala od učiteľov, pretože je kľúčové, či práve on akceptuje alebo neakceptuje odlišnosť a iné správanie dieťaťa. A ako s takým dieťaťom následne pracuje.

Ak by sme podporili pedagógov, umožnili im absolvovať ďalšie vzdelávanie a motivovali ich, bola by inklúzia na bežných školách možná?

Samozrejme, že by bola. Som možno optimistka, ale skutočne si myslím, že by to išlo.

Pri inkluzívnom vzdelávaní vzrastie potreba špeciálnych pedagógov na školách

V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním sa často hovorí o možnej transformácii špeciálnych škôl a zároveň možných nových úlohách špeciálnych pedagógov. Aká by mohla byť ich rola vo vzťahu k základným školám?

Špeciálny pedagóg by mal na škole koordinovať vzdelávanie detí s rôznymi potrebami. Mal by tiež zabezpečovať špecializované pomôcky, napríklad pre žiakov so zmyslovým postihnutím. Tiež by sa mali podieľať na tvorbe individuálnych plánov jednotlivých detí, lebo bežní učitelia to neurobia a nemajú ani na základe čoho urobiť. Ak sa rozprávame už o deťoch s vážnejším postihnutím a ich vzdelávaní na základných školách, bežní učitelia budú potrebovať veľa odbornej podpory. Čiže špeciálny pedagóg by mal a mohol byť prítomný na kľúčových predmetoch ako slovenčina a matematika a pomáhať učiteľovi efektívne vyučovať rôzne deti. Špeciálny pedagóg by určite nemal prebrať rolu normálneho učiteľa, ani by nemal byť „dievča pre všetko“, mal by sa venovať žiakom so špecifickými potrebami, vypracovať im plány, pracovať s nimi. A mal by ich byť dostatočný počet, minimálne jeden špeciálny pedagóg na ročník. Tiež sa domnievam, že by bolo vhodné, keby žiaci so špeciálnymi potrebami strávili jednu vyučovaciu hodinu denne so špeciálnym pedagógom, aby sa dali s nimi robiť techniky a intervencie, ktoré nie sú možné vo veľkej skupine, napríklad logopedické cvičenia a podobne.

Uvažuje sa o dvoch modeloch transformácie špeciálnych škôl a uplatnenia odborníkov, ktorí na nich pôsobia. Jednou cestou je presunúť špeciálnych pedagógov a ďalších pracovníkov priamo na základné školy, druhou je pretransformovanie špeciálnych škôl na poradenské a servisné centrá pre základné školy v regióne. Ktorý model by bol podľa vás vhodnejší?

Som dosť skeptická voči externému servisu. Aj v súčasnosti máme centrá pedagogicko-psychologickej prevencie a skutočnosť, že na školu niekoľkokrát ročne niekto príde, nie je veľmi nápomocná. Osobne sa domnievam, že je nevyhnutné, aby odborníci pôsobili priamo na školách. Učitelia veľmi potrebujú pomoc. Aj si to bez problémov priznajú a veľmi by ju uvítali. Ako som však už spomínala, externá pomoc nie je najvhodnejšou formou, hoci niekedy nezainteresovaný pohľad zvonku môže byť prospešný. Ale pokiaľ absentuje systematická podpora zvnútra, tak ho učiteľ nevie zužitkovať a využiť pre ďalšiu prácu. Už aj v súčasnosti by pedagógovia uvítali pomoc špeciálneho pedagóga. V prípade zavedenia inkluzívneho vzdelávania by sa počet detí so špeciálnymi potrebami ešte zvýšil. Vďaka priamej podpore a pomoci špeciálnych pedagógov by mohli v triede vytvoriť zmiešané skupinky žiakov. Intaktné deti spolu s deťmi s nejakou poruchou, ktoré by sa navzájom tútorovali a učili pod vedením špeciálneho pedagóga. Nemuseli by nevyhnutne takto pracovať na všetkých hodinách, ale aspoň na časti vyučovania. Veľa vecí by sa dalo urobiť, keby sa chcelo.

Sú ešte nejaké ďalšie typy špecializovaných profesií, ktoré by mali byť súčasťou tímov na školách?

Sociálny pedagóg alebo školský sociálny pracovník, ktorý by robil so skupinou žiakov s problémami. Zároveň je veľmi potrebné odlíšiť tie problémy so správaním, ktoré sú vo väčšine prípadov priamo spojené s problémami s učením, od tých, ktoré nie sú. V prípadoch iných zdrojov problémov v správaní by sa školský sociálny pedagóg mohol viac zamerať na prácu s rodinou. Taktiež by mohol v tíme so školským psychológom pracovať so skupinou detí s ťažšími poruchami správania. Nemusel by mať na škole plný úväzok, ale aspoň 4 hodiny denne by mal byť prítomný. V prípade skupinových aktivít je totiž vždy lepšie, ak s deťmi pracuje dvojica.

Z inkluzívneho vzdelávania by najviac profitovali bežné deti

Ktoré deti by mohli najviac profitovať zo zavedenia inkluzívneho vzdelávania?

Je to ťažká otázka, ale povedala by som, že najviac by profitovali práve bežné deti. Vďaka spoločnému vzdelávaniu by sa pod vhodným vedením pedagógov a odborných pracovníkov mohli stať tolerantnejšie. Určite aj pre iné skupiny detí, napríklad pre deti rómske, by spoločné vzdelávanie bolo veľkou výhodou, ak by sa chcelo. Ale z môjho pohľadu by inkluzívne vzdelávanie bolo najväčším prínosom pre bežných žiakov. Oni radi ukazujú, keď niečo vedia a môžu vysvetliť slabším. Je však dôležité začať so začleňovaním detí už od prvých ročníkov, pretože ak v siedmej triede zrazu pribudne do kolektívu žiak, ktorý je „iný“, môže to vyvolať problémy v správaní všetkých. Podľa mňa bežné deti by si z toho odniesli najviac, pretože konečne by boli dôležité, mohli by niekomu pomôcť.

6/ Čo môžu urobiť učitelia, keď systém nepomáha? *Inkluzívne metódy v pedagogickej praxi*

→ ZUZANA RÉVESZOVÁ

V nasledujúcej kapitole sa pokúsime načrtnúť, aké konkrétne kroky by mali realizovať učitelia, ktorí sa rozhodnú meniť svoju triedu a školu na inkluzívnu. Použitý plurál je zámerný, pretože, ako vyplýva z nasledujúcich riadkov, na inkluzívne vzdelávanie potrebujeme kolektív.

1. Učiteľ v inkluzívnej triede

Deti okamžite odhalia, kto to s nimi myslí úprimne. Potrebujú osobnosti, ktoré sú pre nich partnermi i autoritami, určujúcimi mantinely, pomáhajúcimi tvoriť a dodržiavať pravidlá. Zároveň by mali byť odborníkmi vo svojom predmete a mali by vedieť deti preň nadchnúť.

Učiteľstvo je ustavičný proces odovzdávania svojich skúseností a získavania ďalších vedomostí, vďaka ktorým učiteľ môže reagovať na stále meniace sa potreby detí. V súčasnosti učiteľ plní mnohé funkcie:

Učiteľ musí byť vychovávateľom, trochu aj psychológom a sociálnym pracovníkom.

Mal by mať prehľad o svojich žiakoch. O tom, čo ich baví vo voľnom čase, v akých rodinách žijú. Rozumieť detským radostiam, starostiam, vekovým i individuálnym osobitostiam. Naučiť deti správať sa k sebe s rešpektom, dodržiavať pravidlá, vzájomne komunikovať, spolu sa smiať ale nevysmievať sa, tešiť sa zo svojich úspechov i z úspechov iných, nezávidieť, zvládať neúspechy, stresové situácie, riešiť problémy, plánovať. Jednoducho – pripraviť ich na bežné interakcie v škole i mimo nej.

Učiteľ sa musí ustavične vzdelávať, nielen vo svojom predmete.

V čase informačných technológií nie je pre deti problém vyhľadať si akúkoľvek informáciu. Úlohou učiteľov je nielen naučiť deti trívium, ale aj rozumieť veciam, hľadať informácie, spájať súvislosti a hlavne vedieť naučené využívať v praxi.

Popri tom všetkom robí učiteľ dozorcú na chodbách, v jedálni, na mimoškolských akciách. Vykonáva profesie kouča, mediátora, animátora, komunitného i sociálneho pracovníka a hlavne administrátora.

Doba informačných technológií nepriniesla učiteľom menej administratívy, práve naopak. To, čo sa nahodí do počítačov, musí naďalej existovať aj v papierovej podobe.

be. Elektronické triedne knihy sú v nedohľadne. Čo z toho, že sa dochádzka nahodí do ASC Agendy¹, keď na ňu nie je pripojený žiadny orgán štátnej správy? Nevie si skontrolovať dochádzku detí, učitelia musia každý mesiac počítat hodiny, vypisovať upozornenia, oznámenia, hlásenia, charakteristiky.

A samozrejme, vykonáva svoju hlavnú prácu.

Vyučuje podľa rozvrhu a úväzku /23 – 25 hodín/, zastupuje chýbajúcich kolegov, vedie krúžky, realizuje projekty. Pripravuje tematické plány zo svojich predmetov, pripravuje sa na vyučovacie hodiny, tvorí individuálne vzdelávacie plány, vyrába pracovné listy, pomôcky, prezentácie, testy, písomné práce, rôzne materiály, pretože chýbajú učebnice, pracovné zošity. Aj keby ich bol dostatok, dobrý učiteľ nedá všetkým rovnaké úlohy, ale pripravuje ich individuálne podľa úrovne vedomostí, schopností či štýlov učenia. Opravuje písomné práce, projekty, zadania, vypracúva hodnotenia či pedagogickú diagnostiku. Popri tom naháňa kredity na rôznych vzdelávacích kurzoch (rôznej úrovne), aby si zvýšil plat a kvalifikáciu.

Príprava a povinnosti učiteľa v inkluzívnej triede sú však oveľa náročnejšie ako v súčasnej triede. Z každého predmetu denne pripravuje a kontroluje úlohy pre niekoľko skupín, chystá inštrukcie pre ostatných dospelých v triede (napríklad asistentov), sleduje plnenie čiastkových úloh žiakov a ich individuálne pokroky, pravidelne konzultuje s tímom odborníkov. Aby to všetko učiteľ zvládol, potrebuje podporný tím, ktorý by ho mal odbremeniť od povinností, priamo nesúvisiacich s vyučovacím procesom.

2. S čím musí učiteľ počítať pri vytváraní inkluzívneho prostredia v triede

Učiteľ, ktorý by sa rozhodol vytvoriť inkluzívnu triedu, bez podpory vedenia nič nez môže. Inkluzívny prístup sa týka všetkých učiteľov, pedagogických i nepedagogických pracovníkov, celej školy. V máloktovej triede vyučuje jeden učiteľ sám všetky predmety (možno v 1. – 2. ročníku). Ak by jeden učiteľ používal inkluzívne metódy a formy práce a ostatní učitelia v tej istej triede nie, celý zmysel jeho práce by vyšiel nazmar.

Dvojúrovňový model² tvorby vzdelávacieho kurikula Slovenskej republiky z roku 2008 vytvára predpoklady pre vznik inkluzívnych škôl. Pri tvorbe Školského vzdelávacieho programu všetky školy deklarujú svoje postoje a vízie vo SWOT analýze, ktorú tvorí vedenie s celým kolektívom pedagógov. Ale najmä od vedenia školy záleží, aký postoj škola zaujme k jednotlivým skutočnostiam. Ak školu navštevuje viac zdravotne znevýhodnených žiakov, cudzincov, alebo žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – je to jej slabá stránka? Ohrozenie? Alebo je to príležitosť spraviť z uvedených faktov svoju silnú stránku, vzdelávať kvalitne a zlepšiť status celej komunity? Ak sa vedenie školy rozhodne deklarovať, že prvoradým cieľom školy je poskytovanie rovna-

1 <http://agenda.skoly.org/>

2 Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program.

kých príležitostí všetkým deťom bez ohľadu na ich pôvod, bez presvedčeného a motivovaného kolektívu to nedokáže. Manažment školy teda musí „vyskladať“ kolektív pedagógov, ktorý je ochotný zmeniť postoje, spôsob uvažovania, zažitý stereotypy a výukové metódy. A naopak – skupina zapálených učiteľov bude ťažko realizovať akékoľvek inovácie bez podpory vedenia. Potvrdzuje sa pravidlo: aký riaditeľ – taká škola, aká škola – takí žiaci.

Na slovenských školách je množstvo učiteľov, ktorí sa snažia o „iné“ vyučovanie, využívajú rôzne inovatívne metódy a postupy. Bez podpory vedenia sú však nezriedka osamotenými, inými kolegami často nepochopenými outsidermi.

Pre úplnosť si dovoľujeme na tomto mieste uviesť základné rozdiely medzi integráciou, bežnou na našich základných školách, a inklúziou, ktorá je ešte v štádiu príprav alebo prvých lastovičiek. Integrácia je z prvých krokov k inklúzii, avšak inkluzívne vzdelávanie rozhodne nie je len vecou fyzickej integrácie.

TABUĽKA 1: Vzťah medzi integráciou a inklúziou³

Integrácia	Inklúzia
zameranie na potreby jedinca s postihom	zameranie na potreby všetkých vzdelávaných
expertízy špecialistov	expertízy bežných učiteľov
špeciálna intervencia	dobré vyučovanie pre všetkých
prospech pre integrovaného žiaka	prospech pre všetkých žiakov
čiasťková zmena prostredia	celková zmena školy
zameranie na vzdelávaného žiaka s postihom	zameranie na skupinu a školu
špeciálny program pre žiaka s postihom	celková stratégia učiteľa
hodnotenie študenta expertom	hodnotenie učiteľom, zameranie na vzdelávacie faktory

3. Dostatok kvalitných ľudských zdrojov – predpoklad inkluzívnej školy

Nastupujúci trend inkluzívnej edukácie zastihol väčšinu našich pedagógov nepripravených. Príprava učiteľov sa deje tradičnou formou, didaktiku na pedagogických fakultách často učia odborníci, ktorí nemajú osobné a praktické skúsenosti so vzdelávaním v bežných triedach, niečo ešte v inkluzívnych. Postgraduálne a kontinuálne vzdelávanie je formálne, často nepokrýva moderné požiadavky. Neexistuje model rozpracovania princípov realizácie inklúzie na akomkoľvek stupni škôl.

³ Kocurová a kol. (2012), s. 17.

Výsledky práce mnohých učiteľov však ukazujú, že sú schopní učiť žiakov s rôzne rozvinutými schopnosťami v bežných školách, ale vo vyučovacom procese potrebujú pomoc zo strany kolegov a školy ako celku. Hoci je to v dnešných podmienkach ťažké, keďže inkluzívna škola musí zabezpečiť dostatok pedagogických nástrojov, v ideálnom prípade by na nej mal pôsobiť tím pripravených odborníkov: učiteľov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, logopédov, asistentov učiteľa, odborníkov na vzdelávanie nadaných a talentovaných detí, sociálnych pedagógov, výchovných poradcov, kariérnych poradcov, koordinátorov prevencie, zahraničných lektorov, asistentov učiteľa pre deti z jazykovo odlišného prostredia (ovládajúcich ich materinský jazyk), asistentov pre deti so špeciálnymi potrebami a podobne. Výhodou je funkcia koordinátora multikultúrnej výchovy, ktorý iniciuje a koordinuje multikultúrne aktivity vo vyučovacom i mimovyučovacom procese, poskytuje informácie či udržiava kontakty s organizáciami z tejto oblasti.

Skutočne inkluzívna škola je preto náročná na riadenie a ľudské zdroje. Manažment musí pružne reagovať na odlišné vzdelávacie potreby žiakov a ich napĺňanie personálnymi a materiálnymi zdrojmi. Preto škola, ktorá sa vyberie cestou inkluzívneho vzdelávania, bude primárne riešiť počty žiakov a k nim zodpovedajúci tím pedagógov a odborníkov.

Súčasný zákon o financovaní škôl zrušili normu na najvyšší možný počet žiakov v jednej triede. V snahe ušetriť na platoch učiteľov sa počty žiakov zase zvýšili. Je však možné, aby učiteľ sám kvalitne vzdelával 25 – 28 rôznych detí? Ideálny stav v inkluzívnej triede je 15 – 20 žiakov a minimálne dvaja dospelí. Najlepšie investície sú do vzdelania, lenže výsledky sa prejavujú o dlhý čas. Ak potreby nezafinancuje štát, škola musí (a mnohé školy to aj v praxi realizujú) hľadať si zdroje z projektov a od sponzorov, ktoré sú však žiaľ, väčšinou krátkodobé.⁴

Aby sme však neodmietli myšlienku zavádzania inkluzívneho vzdelávania z dôvodu nedostatočných personálnych kapacít, školy a učitelia môžu hľadať aj v súčasnosti ďalšie zdroje, ktoré sú dostupné aj s minimom finančných zdrojov. Pre zapojenie ďalších dospelých do vyučovania v triedach by bolo možné osloviť dobrovoľníkov a žiadať zriaďovateľov alebo úrady práce o asistentov učiteľa. Avšak treba rozlišovať medzi dospelými pomocníkmi v triedach a asistentmi učiteľa. Pomocníkmi môžu byť študenti, dôchodcovia, rôzni dobrovoľníci (donedávna mohli v triedach pracovať aj nezamestnaní, vhodní na aktívnu činnosť). Ich úlohou je pomáhať pri práci v jednotlivých skupinách podľa inštrukcií učiteľov. Inkluzívne triedy vítajú všetkých dobrovoľníkov, ktorí môžu školu obohatiť o asistenciu na vyučovaní, na školských i mimoškolských aktivitách, doučovaní, v príprave na budúce povolanie a podobne.

4 O vplyve rôznych modelov financovania školstva na možnosti realizácie inkluzívneho vzdelávania na školách pojednáva 7. kapitola publikácie s názvom *Financovanie pro-inkluzívnych opatrení*.

Terénni sociálni a komunitní pracovníci, ktorých zamestnávateľom je obec alebo mimovládna organizácia, sú veľkou pomocou na získanie dôvery sociálne a kultúrne znevýhodnených rodín. Majú veľký potenciál zvýšiť dochádzku žiakov cieľným pôsobením na ich rodiny. Ak sa škole nepodarí získať prostriedky na pedagogického asistenta, je v jej záujme aktívne vyhľadať terénnych alebo komunitných pracovníkov pôsobiach v komunite a nadviazať s nimi spoluprácu.⁵

V pedagogických kruhoch sa často objavuje myšlienka pedagogickej praxe pre začínajúcich učiteľov. Čerství absolventi pedagogických fakúlt, rok – dva asistujúci v inkluzívnych triedach, by boli výborným, žiaľ momentálne pomerne finančne náročným riešením.

Ako bolo spomenuté, inkluzívna škola potrebuje tím odborníkov, ktorí odbremenia učiteľov od povinností, nesúvisiacich priamo s vyučovaním (napríklad sledovanie a starostlivosť o sociálne zázemie žiaka). Zároveň poskytnú odbornú kompenzačnú pomoc, pretože individuálne či v menších skupinách pracujú s deťmi so špecifickými poruchami učenia, alebo s nadanými a talentovanými deťmi, spolupracujú na tvorbe a vyhodnocovaní individuálnych vzdelávacích plánov žiakov a podobne. Je na manažmente školy, ako tento tím vytvorí. Či si vychová svojich učiteľov – špecialistov v rámci špecializačného vzdelávania, zamestná ďalších interných, prípadne externých odborníkov, ktorí budú úzko spolupracovať s celým kolektívom učiteľov.

Okrem inovácií vo svojej aprobácii by sa učitelia na inkluzívnej škole mali vzdelávať v oblasti multikultúrnej výchovy, v metódach vzdelávania žiakov z odlišného kultúrneho, etnického, sociálneho a jazykového prostredia (napr. vzdelávanie detí cudzincov, v romistike a pod.), v pedagogickej diagnostike, osvojovaní si alternatívnych učebných metód, v špeciálnej pedagogike, sociálnej inklúzii a podobne. Aj asistenti učiteľa sa by mali vzdelávať v rôznych akreditovaných kurzoch, alebo priamo na pedagogických fakultách.

Najefektívnejšie sú vzdelávania celých kolektívov školy, ktoré si takto osvoja a podporia filozofiu školy. Zároveň sú výborným teambuildingom pre pedagogický zbor.⁶

4. Podmienky na organizačné zabezpečenie inkluzívnej školy

V Školskom vzdelávacom programe (ŠkVP) musí mať škola v súlade so svojou stratégiou inkluzívneho vzdelávania ošetrené aj formy zaradovania žiakov zo skupín, odlišných od zaužívaných organizačných foriem.⁷ Inkluzívne školy nepotrebujú deklarovať svoju excelentnosť triedami zameranými na rozšírené vyučovanie cudzích jazykov, na programovanie a podobne. Prikláňajú sa predovšetkým k podpore vnútornej dife-

5 Straková a kol. (2008).

6 Viac informácií o potrebe tvorby stratégie inkluzívneho vzdelávania školy sa nachádza v kapitole 5. Inkluzívna škola – ako na to?

7 Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z.z. o základnej škole.

renciácie, ktorá spočíva v krátkodobom vytvorení variabilných skupín podľa individuálnych potrieb žiakov v ktoromkoľvek ročníku.

Vonkajšia diferenciácia podľa záujmov a schopností prostredníctvom voliteľných a nepovinných predmetov sa pokladá za jednoznačný prínos u starších skupín žiakov s jasne vyhranenými záujmami a tvorí sa podľa záujmu o ďalšie štúdium či praktické povolanie.

Inkluzívna škola vie napríklad pružne reagovať na potreby žiakov – cudzincov⁸, do svojho ŠKVP zaradiť predmet slovenský jazyk pre cudzincov a určiť stratégie pri ich vzdelávaní.⁹

5. Slabé stránky škôl pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania

V súčasnosti má edukačný proces množstvo slabých stránok, ktoré sú dôsledkom tradičnej prípravy učiteľov na učenie rovnakých detí rovnakým spôsobom. Tie možno typologicky rozdeliť do nasledovných oblastí:

Pedagogická diagnostika a tvorba individuálnych programov

Mnohí učitelia nepoužívajú sledovanie individuálnych osobných výkonov a pokrokov žiakov na diagnostikovanie ich potrieb, vyučovací proces neprispôsobujú odlišným štýlom učenia sa svojich žiakov. Pretože nevychádzajú z týchto informácií (a ani na to neboli pripravovaní), nemôžu triede na mieru ušit program s vysokou mierou vonkajšej a vnútornej diferenciácie a individualizácie. Sú nastavení len na sledovanie plnenia výkonových štandardov žiakmi podľa obsahu vzdelávania. Naše školstvo neberie do úvahy počiatočné individuálne nerovnosti medzi žiakmi. Ak žiak nepreukázal ovládanie vedomostí a výkon zručností štandardov, má zlé hodnotenie.

Hodnotenie žiakov

Učitelia musia hodnotiť v súlade s aktuálnymi metodickými pokynmi. Tu úplne zlyhala školská legislatíva, ktorá zrušila pôvodné slovné hodnotenie (ideálne pre inkluzívne vzdelávanie, pretože skutočne umožňovalo krátkym slohovým útvarom okomentovať žiakove individuálne pokroky). Slovné komentáre nahradilo päťstupňové slovné vyjadrenie – čo sú v podstate známky.

V inkluzívnej škole však môžu učitelia okrem oficiálneho vysvedčenia vystaviť aj neoficiálne hodnotenie z jedného alebo viacerých predmetov so slovnými komentárom učiteľa (hoci ilustrované, s kópiou žiakovej práce na porovnanie „predtým a teraz“). Toto hodnotenie síce nemá oficiálny status (preto nemôže byť na oficiálnom tlačive, ani opatrené okrúhlou pečiatkou školy), ale pre žiakov a rodičov má veľkú výpovednú a hlavne motivačnú hodnotu. Je len v kompetencii vedenia školy a metodické-

8 Príklad veľmi pružného zareagovania školy a najmä triednej učiteľky na potreby žiačky z inojazyčného prostredia sa nachádza na konci kapitoly v rozhovore s PaedDr. Erikou Bartošovou.

9 Drál, Gažovičová, Kadlečíková & Tužinská (2011).

ho orgánu, či si tento spôsob hodnotenia pridá do svojho vzdelávacieho programu a umožní učiteľom hodnotiť individuálny pokrok žiaka v hodnotenom období, napriek tomu, že nie celkom splnil štátom predpísané štandardy. Tento spôsob hodnotenia určite presvedčí aj rodičov, ktorí sú nastavení len na výkonové štandardy svojich detí, aby sa snažili vnímať aj ich konkrétne pokroky v hodnotenom období.

Spolupráca komunity a školy

Niektorí učitelia považujú spoluprácu s rodičmi za vopred nepriechnú. Pedagógovia však musia rodičom vyjsť v ústrety a aktívne sa o ich spoluprácu usilovať. Niektorí rodičia nemajú k škole dôveru a komunikácia so školou viazne kvôli komunikačným bariéram. Rodičia musia cítiť spravodlivý prístup školy, potom škola získa ich dôveru. Môže ju zvýšiť napríklad informovaný súhlas rodičov preložený do ich jazyka, vysvetlenie negatív i pozitív niektorých rozhodnutí, participácia na vytváraní pravidiel, spoločné rozhodovanie a podobne. Pri prekonávaní existujúcich bariér musia učitelia hovoriť a konať profesionálne, v prípade potreby pozvať asistenta alebo iného rodiča na sprostredkovanie informácií. Všetky informácie musia byť dostupné naozaj všetkým rodičom.

6. Akým spôsobom je možné vytvoriť „inkluzívnu triedu“?

Jednoznačná definícia inkluzívnej školy alebo triedy neexistuje, ba ani nemôže existovať, pretože každá trieda je iná. V Českej republike sa napríklad už niekoľko rokov snažia o zavedenie Štandardov inkluzívneho vzdelávania, ktoré vychádzajú hlavne z Ukazovateľa inklúzie,¹⁰ upraveného na prostredie českých škôl. České projekty Férová škola¹¹ a Inkluzívna škola¹² majú vlastné kritériá, prehľadne uvedené na webových stránkach projektov. Je na vedení školy, ktoré štandardy/princípy si zvolí a zapracuje do svojho vzdelávacieho programu. Pri snahách o vytvorenie inkluzívnej triedy či školy sú kľúčovými nasledovné faktory:

Atmosféra a klíma triedy

Prvým signálom, či ide o inkluzívnu triedu, je jej klíma, ktorú vycítíme hneď, ako do nej vchádzame. Sívá, strohá výzdoba, vystresovaní učitelia, často kričiaci na žiakov, zamračení a tichí žiaci (alebo veľmi nedisciplinovaní), zlá dostupnosť vedenia školy (upratovačka vás vykáže čakať na chodbu), vonku nesmelo postávajúci rodičia. Ak rodič potrebuje niečo vybaviť, upratovačka odnesie odkaz, prinesie potvrdenie – rodičia ani iní návštevníci tu evidentne nie sú vítaní. V takejto škole sa nemôže cítiť dobre nikto – ani učitelia, ani žiaci, ani bežní návštevníci.

Ak však prídeme do školy, kde sú pestré chodby plné detských prác, výrobkov, fotografií z akcií a projektov, oddychové kútiky pre žiakov, pokojne diskutujúci žiaci, učite-

¹⁰ Booth & Ainscow (2007).

¹¹ <http://ferovaskola.cz/---2a-podminky---povinne.html>

¹² <http://www.mojeskola.net/ziskejte-certifikat-inkluzivni-skoly>

lia plní elánu, vedenie a učitelia sú k dispozícii pre rodičov i návštevníkov, vidíme, že táto škola **poskytuje službu** rodičom a žiakom, je tu pre nich a nie oni pre ňu. Atmosféra inkluzívnej školy sa nedá exaktne zmerať a naplánovať. Odráža skutočnosť, ako sa žiaci, učitelia i rodičia v danej škole cítia, ako ich prostredie motivuje k vzdelávaniu a práci. Inkluzívnu triedu tvoria predovšetkým vzťahy – medzi žiakmi, učiteľmi i medzi nimi navzájom.

Pravidlá

Ani najlepšie naplánované vyučovanie, plné interaktívnych metód a zážitkových foriem vyučovania nebude efektívne, ak žiaci v triede nebudú rešpektovať stanovené pravidlá.

Inkluzívna škola by nevznikla bez **demokratického ducha**, teda pravidiel a poriadku, ktoré všetci poznajú, rešpektujú a na ich dodržiavanie sa aj sami podieľajú. Jednotlivé triedy si tvoria vlastné triedne pravidlá alebo dohody, celoškolské pravidlá sú zakotvené v ŠkVP. V pravidlách inkluzívnej školy sa nesmie zabúdať na **prevenciu šikany a predchádzanie xenofóbie a rasizmu**, ktorými je, žiaľ, multikultúrne prostredie v škole i spoločnosti stále ohrozené. Tieto fakty musia byť podchytené koordinátorom prevencie patologických javov i koordinátorom multikultúrnej výchovy na škole. Akékoľvek negatívne prejavy sa musia nekompromisne riešiť podľa zavedených pravidiel. S postojmi k týmto javom musia byť stotožnení všetci učitelia aj žiaci.

V inkluzívnej škole často nájdeme aj prepracovaný **systém podpory spolužiakov** (peer programy), **tútoringu alebo koučingu** pre žiakov, u ktorých by z rôznych dôvodov hrozilo riziko neúspešnosti až vylúčenia /exklúzie/ z kolektívu triedy a školy.

Kvalitná pedagogická diagnostika

Ako sme spomínali už v predchádzajúcich častiach, učiteľ v inkluzívnej triede musí najprv veľmi presne diagnostikovať potreby jednotlivých žiakov, a podľa toho každej triede na mieru ušit program s vysokou mierou vonkajšej a vnútornej diferenciácie a individualizácie. Z rôznych druhov a foriem pedagogickej diagnostiky pre tento účel používa hlavne individualizovanú diagnostiku, bez porovnávaní s rovesníkmi. Sleduje postup a porovnáva dosiahnuté výsledky za určitý časový úsek (napríklad mesiac). Práve sledovanie individuálnych pokrokov je prvkom inklúzie. Dosiahnuté pokroky žiaka dokazujú efektívnosť používaných pedagogických postupov, v prípade nedostačujúceho zlepšenia signalizujú, že niečo nefunguje a je potrebná zmena. Všetky vzdelávacie programy, vhodné na prácu v inkluzívnej triede, vychádzajú z tejto diagnostiky. Na jej stanovenie učiteľ používa rôzne nástroje – najčastejšie pozorovanie (správania, hry, činnosti, vzhľadu, procesu tvorby a výsledkov práce) – rozhovor, rozbor prác a podobne. Na diagnostiku môže použiť rôzne záznamové hárky (mnohé programy, napr. Step by step¹³ ich majú cielene vypracované na pozorovanie urči-

13 Krok za krokom (1999).

tých javov). Pozornému učiteľovi postačí aj rýchla poznámka, ktorú neskôr zapracuje do svojich pozorovaní. Na pedagogickú diagnostiku slúžia aj rôzne testy, zamerané napríklad na zisťovanie čitateľských zručností¹⁴ alebo diagnostiku učebných štýlov žiakov¹⁵, ktorá sa začala používať len nedávno. V češtine je dokonca prístupný test zisťovania učebných štýlov pre nadané deti s dyslexiou.¹⁶ Uvedené dotazníky sa, samozrejme, nedajú použiť u mladších vekových skupín – okrem toho, že deti nevedia dobre čítať, štýl ich učenia sa len vyvíja. Pozorovaním však učiteľ zistí, ako a pri ktorých činnostiach a situáciách sa dieťa učí najviac.

Diagnostika učebných štýlov v inkluzívnom vzdelávaní nesmie znamenať vyčlenenie detí s rovnakými štýlmi vzdelávania do skupín. Znamená objavenie silných stránok žiaka (ktoré je vhodné využiť napríklad pri preberaní náročnejšieho učiva) a posilnenie jeho slabších stránok, ktoré sa môžu rozvíjať práve interakciou s deťmi s odlišnými štýlmi učenia.¹⁷

Tvorba individuálnych programov

Tvorba individuálnych programov je ďalším kľúčovým prvkom v tomto procese. Uvedme príklad:

Žiak sa v rámci svojich individuálnych výkonov nemohol posunúť z bodu B (násobenie dvojčíferného čísla jednocífernými číslom) do bodu C (násobenie dvojčífernými číslami) pretože na štarte bol v porovnaní s ostatnými spolužiakmi len v bode A (ovládal násobilku do 20). Za hodnotiace obdobie sa síce posunul z bodu A do bodu Ax (zvládol násobilku do 100), ale stále to nie je východiskový bod B. Žiak bol z tohto dôvodu hodnotený ako nedostatočný. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania uvedená situácia obsahuje viacero problematických bodov: Nikto neskúmal, kde je žiakovo „dno“, od ktorého sa treba odraziť, ako s ním pracovať, aby dosiahol bod B (zatiaľ čo spolužiaci už budú na napríklad v bode Cx). Nikto neskúmal, prečo je to tak. Nevie násobiť dvojčíferné čísla, pretože sa neučí? Alebo preto, že tomu nerozumie? Alebo má poruchu učenia? Ak by učiteľ hľadal žiakovo „dno“, možno by zistil, že žiak jednoducho neovláda celú malú násobilku. Možno bol dlhodobo chorý, možno vtedy nevedel dobre po slovensky a možno má naozaj dyskalkúliu. Žiak sa na matematike trápi, zlyháva, je demotivovaný. Sledovaním a počúvaním spolužiakov nejako sám zvládne 90 % malej násobilky, čo je pre neho veľký individuálny posun. Ale ten nikto sledovať ani hodnotiť nebude, lebo stále nezvládol predpísaný výkonový štandard – násobiť dvojčífernými číslami. A stačilo by zistiť príčiny jeho neúspechu a „ušiť“ mu individuálny osobný plán na mieru.

14 Kašiarová & Sihelský (2012).

15 Gullach (2011), príloha C.

16 Dotazník štýlov učenia nadaného dieťaťa s dyslexiou. Dostupné na <http://www.nadanedeti.cz/dotazniky-dotaznik-stylu-uceni>

17 Cvanová (2006).

Avšak na tvorbu individuálnych plánov, žiaľ, nie je pripravovaný žiadny učiteľ. Mnohí učitelia však intuitívne cítia, ako by mali postupovať (a možno tento prístup aj realizujú). Ale tým, že v triede majú ďalších 23 žiakov, ktorí tiež rôzne napredujú a väčšinou nemajú žiadneho pomocníka, plnenie výkonových štandardov sa ustavične vyhodnocuje rovnakým metrom na všetky deti.

Organizačné formy vyučovania

Ako sme uviedli už v predchádzajúcich častiach, v inkluzívnych triedach sa využívajú hlavne individualizované metódy práce, predovšetkým v individuálnych plánoch práce z predmetov podľa potrieb jednotlivých žiakov. Plány tvoria učitelia so žiakmi, s podporou ďalších odborníkov alebo rodičov. Môžu obsahovať krátkodobé, strednodobé i dlhodobé ciele, môžu byť vypracované podľa diagnostikovaného štýlu učenia žiaka.

TABUĽKA 2: Ukážka individuálneho plánu práce žiaka na mesiac, ciele v súlade s ISCED I, žiak splnil špecifické ciele

Mesačný plán práce žiaka			
Meno: JANKO	Trieda: 3. B	Obdobie: 1. 10. – 28. 10.	
Predmet	Čo sa chcem naučiť	Ako sa mi to podarilo	Dátum/podpis vyučujúceho
Čítanie	Prečítať knihu...	Celú knihu som prečítal za 23 dní, porozprával som obsah	25. 10.
Výtvarná výchova	Nakresliť komiks podľa obsahu prečítanej knihy	Nakreslil som komiks s príbehom na 14 okienok	27. 10.
Gramatika	Z prečítanej knihy vypísať 20 vybraných slov, roztriediť do stĺpčekov	Vypísal som 23 vybraných slov, mal som 3 chyby	15. 10.
Matematika	Samostatne vypočítať 30 na sčítania a odčítanie do 100 s prechodom cez 10	Sám som vypočítal, mal som 2 chyby	22. 10.
Vlastiveda	Vyrobiť jesenný herbár vo dvojici s...	S Jožkom sme urobili herbár z 15 stromov a kríkov	27. 10.
Telesná výchova	Preskočiť kozu skrčkou	Preskočil som s pomocou, sám som sa bál	28. 10.

Sebahodnotenie žiaka	Najviac ma bavil komiks a príklady. Kniha bola dobrá. Herbár ešte dokončíme. Skrčku už nebudem robiť.
Hodnotenie učiteľa:	Janko, pracoval si výborne, poradil si si so všetkými úlohami, krásne ste spolupracovali vo dvojici. Tvoj komiks si čítajú spolužiaci, uverejníme ho aj v časopise, herbár je na výstave v kútiku prírody. Aj tvoje správanie bolo ukázkové.
Podpis rodiča:	

Pretože každý žiak je odlišný, s iným spektrom schopností a potrieb – musíme postaviť svoje plány úplne inak, ako keď pripravujeme úlohy pre homogénnu skupinu.

Z ďalších organizačných foriem sa preferujú skupinové, kooperatívne, partnerské formy vyučovania. Príkladom môže byť delenie predmetov na rýchlejšie a pomalšie skupiny, alebo vekovo zmiešané skupiny, ktoré sú vhodné najmä ak v ročníku nie je paralelná trieda a hlavne v predmetoch matematika a cudzie jazyky. Alebo môže učiteľ zvoliť operatívne vytváranie skupín v rámci triedy alebo v rámci jednotlivých predmetov. Skupiny môže vytvárať učiteľ, alebo na základe voľby žiakov na obmedzený čas. Učiteľ žiakov zoskupuje podľa vlastných potrieb, čo mu umožňuje pracovať podobne ako v málotriednej škole (napr. s časťou triedy asistent opakuje látku, druhá časť s učiteľom spracováva úlohy prehľbujúce nadštandardné učivo).

V individuálnych plánoch práce je vhodné **diferencovať úlohy podľa náročnosti** – cieľom je, aby napríklad nadaní žiaci nedostávali väčší objem rovnako náročných úloh, ale aby dostávali špecifické úlohy, ktorých náročnosť zodpovedá ich vzdelávacím potrebám. V takomto prípade je vhodné preferovať zaujímavé, neobvyklé úlohy, ktoré mimoriadne nadaného žiaka so záujmom o predmet lákajú a motivujú k nadštandardnému výkonu. Týmto žiakom sa môže napláňovať prestup o ročník vyššie,¹⁸ ak takýto prestup pomôže integrácii do kolektívu mentálne bližších spolužiakov a zodpovedá úrovni a schopnostiam vo väčšine vyučovacích predmetov.

Pre začlenených žiakov so zdravotným znevýhodnením, v súlade s odporúčaniami psychológa a špeciálneho pedagóga, sa samozrejme používajú Individuálne výchovno-vzdelávacie programy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s prípadnou úpravou učebných osnôv.

V prípade žiakov z odlišného jazykového prostredia alebo žiakov – cudzincov sa do individuálnych plánov musí premietiť postupný proces osvojovania si slovenského jazyka na komunikačnej úrovni a zároveň prístup k učivu prostredníctvom konkrétnej slovnej zásoby z daného predmetu.

Práca s komunitou školy

¹⁸ Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z.z. z 23. júla 2008 o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním, § 5.

Inkluzívna škola je prirodzeným komunitným centrom. Učitelia využívajú jej priestor na tradičné spoločné stretnutia komunity, zakotvené v kalendári školy, neformálne akcie (napr. výlety s rodičmi, spoločné komunitné aktivity, otvorené hodiny pre rodičov). Spolupráca podporujúca výchovno-vzdelávacie ciele školy vyžaduje vzájomné poznanie sa, dobré vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi i rodičmi navzájom, vzájomnú dôveru a obojstrannú komunikáciu.

Okrem bežných stretnutí, triednych schôdzok a informačných násteniek je vhodným komunikačným kanálom napr. Moodle alebo fórum na webovej stránke inkluzívnej školy musí byť dostupné pre rodičov bez akýchkoľvek formálnych a komunikačných bariér. Pri všetkých aktivitách by škola mala rešpektovať kultúrne, jazykové, náboženské rozdiely rodín (vhodný je napríklad preklad oznamov).

Pedagógovia musia rodičom vyjsť v ústrety a aktívne sa o ich spoluprácu usilovať. Ako sme už spomínali, niektorí rodičia nemajú ku škole dôveru a komunikácia so školou viazne kvôli komunikačným bariéram. Tieto sa musia učitelia snažiť prekonávať rôznymi prostriedkami (prizvanie asistenta alebo iného rodiča).

Širšiu komunitu školy tvoria partneri z mesta alebo obce, súkromný sektor či miestne mimovládne organizácie. Partnerstvá vznikajú spoluprácou školy s rôznymi aktérmi v tých oblastiach, ktoré sú dôležité pre napĺňanie odlišných vzdelávacích a výchovných potrieb žiakov (miestny či obecný úrad, knižnice, komunitné centrá, terénni a sociálni pracovníci, centrá voľného času, športové, kultúrne, záujmové združenia). Ďalšími partnermi môžu byť aj iné školy, policajný a hasičský zbor, Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva, materské, stredné a vysoké školy či rôzne firmy, s ktorými školy spolupracujú v oblasti prevencie, neformálneho vzdelávania, profesijnej orientácie, fundraisingu a podobne.

6.1. Vyučovacie stratégie podporujúce napĺňanie rôznych vzdelávacích potrieb u detí

Stratégie inkluzívnej školy a triedy by mali byť volené tak, aby vyrovnávali vstupné individuálne nerovnosti medzi žiakmi a reagovali na ich odlišné vzdelávacie potreby. Na odlišné vzdelávacie potreby škola reaguje používaním rôznych vyučovacích programov, metód, organizačných a priestorových foriem.

Vzdelávacie programy a metódy

V inkluzívnej škole môže byť veľmi efektívny vzdelávací program Krok za krokom,¹⁹ pretože jeho filozofia a psychologicko-pedagogické princípy sú postavené aj na rešpektovaní a využívaní konkrétneho kultúrneho prostredia či národnosti žiakov v triede i v celej škole. Vhodnými sú tiež prvky ďalších alternatívnych vzdelávacích progra-

¹⁹ Krok za krokom (1999).

mov, ako sú Integrované tematické vyučovanie (ITV),²⁰ Daltonský plán²¹ či stratégie rozvoja kritického myslenia.²² Na podporu správneho čítania je efektívna napríklad metodika splyvavého čítania.²³ Čítanie s porozumením rozvíjajú napríklad metódy programu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu.²⁴ V rôznych skupinách inkluzívnej triedy sa uplatnia **metódy aktívneho učenia sa**²⁵ – napríklad kooperatívne vyučovanie s riešením diferencovaných a problémových úloh.²⁶

Najviac využívanými by mali byť tvorivé slovné metódy: práca s textom (rozhovor, brainstorming), metódy tvorivej dramatiky (hranie rolí, improvizácia), učenie sprostredkované médiami, vyučovanie prostredníctvom IKT (multimediálne, simulačné programy, e-learning, videokonferencie a pod.)

Z názorných a praktických metód sú preferované tie, keď žiaci priamo manipulujú s pomôckami, rôznymi predmetmi, niečo skúmajú, vytvárajú si zručnosti, alebo tvoria nové produkty práca s obrazom, napodobňovanie, manipulovanie, laborovanie, experimentovanie). Vhodná je každá metóda, pri ktorej vzniká produkt a podporuje kreativitu. Na rozvoj afektívnych a psychomotorických procesov žiakov sú tiež veľmi vhodné **interaktívne metódy**²⁷ (napr. zážitkové učenie, projektové vyučovanie, metódy tvorivej dramatiky a podobne).

Najcennejšie sú metódy, ktoré nepodávajú žiakom „hotové informácie“. Najviac si zapamätáme to, na čo sme prišli sami alebo vlastnou skúsenosťou. Také sú napríklad **aktivizačné metódy**²⁸, ktoré rozvíjajú kritické myslenie žiakov, nútia ich uvažovať, diskutovať, hľadať a navrhovať riešenia. Z nich spomenieme napríklad diskusné, heuristické a problémové metódy (napr. sokratovský rozhovor), prípadové i modelové situácie a didaktické hry, ktoré sú neformálnym prepojením hry a učenia.

Pretože ani použité pedagogické stratégie nemôžu v rámci povinných predmetov uspokojiť špecifické vzdelávacie potreby žiakov, škola dopĺňa svoj program ponukou voliteľných a nepovinných predmetov, aktivít a krúžkov. Pri koncipovaní mimoškolskej činnosti si musí uvedomiť, ktoré prvky vzdelávania sú základňou a ktoré už skutoč-

20 Kovaliková (1996).

21 Ibid.

22 Petrasová (2009).

23 Viac o splyvavom čítaní napr. na http://www.detskestranky.cz/clanek/1896-sfumato_splyvave_cteni.htm

24 Webstránka Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní: http://www.zdruzenieorava.sk/namety/index_sk

25 Tomengová (2012).

26 Surgentová (2011).

27 Pozri napr. Zborník z konferencie Interaktívne vyučovanie – moderná forma vzdelávania, Prešov, 7. 2. 2011.

28 Surgentová (2011).

nou nadstavbou, ktorá nie je dostupná všetkým deťom. Školské aktivity by mali obsahovať:

- zabezpečovanie doučovania a domácej prípravy tam, kde pre to deti nemajú domáce podmienky;
- rozvíjajúce aktivity, ktoré sprostredkujú sociálne a kultúrne znevýhodneným žiakom podnety, ktoré iní žiaci získavajú v rámci rodinných aktivít (výlety, exkurzie, prázdninové aktivity). Tieto aktivity škola poskytuje navyš, aby žiakom kompenzovala hendikep menej podnetného rodinného prostredia. Dôležité však je, aby týmto žiakom zaistila účasť na bežných školských akciách a nevytvárala pre nich oddelené mimoškolské aktivity;
- záujmová činnosť, ktorá žiakom umožňuje rozvíjať nadanie (aj neakademické) a je príležitosťou na prežitie úspechu.

Pre každú školu je veľmi užitočná spolupráca s inými školami – vzájomne preberajú fungujúce postupy od kolegov, navzájom si poskytujú spätnú väzbu, atď. Susediace školy môžu zdieľať podporné služby, alebo rozšíriť vzdelávacie príležitosti svojich žiakov. Pre rozvíjajúce aktivity školy je veľmi dôležitá spolupráca s užšou a širšou komunitou školy, o ktorej sme písali vyššie.

Priestorové podmienky (vyučovacie formy podľa prostredia)

Aj v inkluzívnej škole bežne prebieha vyučovanie v triedach alebo v odborných učebniach (napr. e-learning v počítačovej učebni, chémia v laboratóriu a podobne). Pre vytvorenie bezpečného, stimulujúceho a inkluzívneho učebného prostredia triedy je vhodné postupovať podľa Modelu profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ.²⁹

Pri používaní interaktívnych vyučovacích metód je preferovaná **forma učenia v životných situáciách** (v prírode, v teréne, dielni, výrobní, využívať exkurzie, výlety, a pod.) i v kultúrnych centrách (divadlo, múzeum, galéria).

Využívané je aj **učenie sa doma**, napr. diferencované zadávanie domácich úloh – na inkluzívnej škole však **musia byť zadávané takou formou, aby ich žiak bol schopný urobiť sám, bez pomoci členov rodiny**³⁰. V rodine sa nesmie dobiehať, čo sa nestihlo v škole! Ak učiteľ vie, že niektorí žiaci nemajú doma vyhovujúce podmienky, musí na túto skutočnosť prihliadať.

²⁹ Petrasová, Maslová & Hubová (2010).

³⁰ Tannenbergerová, Krahulová a kol. (2010).

Hodnotenie žiakov

Ako sme už uvádzali vyššie, učitelia sú viazaní aktuálnym Metodickým pokynom na hodnotenie a klasifikáciu žiakov³¹, ktorý obsahuje aj hodnotenie žiakov so zdravotným znevýhodnením (iné formy znevýhodnenia sa neberú do úvahy). Hodnotenie a klasifikácia detí cudzincov prebieha podľa kritérií uvedených v aktuálnom metodickom pokyne v časti „Hodnotenie žiaka po prestupe na školu s iným vyučovacím jazykom“³².

Inkluzívna škola môže mať vypracovaný vlastný systém celkového hodnotenia žiakov (napr. slovnno-známkové hodnotenie so slovným komentárom), ako aj systém hodnotenia individuálnych úloh pre žiakov (napr. na týždeň, na mesiac). Ale celkové hodnotenie musí byť v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre jednotlivé stupne vzdelávania.³³

Osobitnú pozornosť si zaslúži hodnotenie správania sa žiakov. Pretože inkluzívna škola trvá na spoločnom vypracovaní a dodržiavaní pravidiel, musí mať zavedené aj pravidlá na hodnotenie ich dodržiavania a správania sa žiakov. Ako príklad uvádzame kritériá ZŠ Mariánska v Prievidzi³⁴: „Základom sú pravidlá školského poriadku a 5 základných pravidiel školy, ktoré visia v každej triede a pracuje sa s nimi počas celého roka. Pri ich nedodržaní sa riadime v triede „Dohodou“, ktorá je v bodoch rozpisaná na nástenkách. Každá trieda má zaužívaný svoj spôsob ocenenia žiakov, ktorí vzorne dodržiavajú všetky pravidlá slušného správania, a tak vzorne reprezentujú seba i triedu. V triedach sa správanie hodnotí denne, na konci týždňa, mesiaca, štvrtročne a na vysvedčení.“

7. Riziká zavádzania pro-inkluzívnych metód na úrovni triedy

Zavádzanie inkluzívneho vzdelávania má okrem podporovateľov samozrejme aj opozíciu. Niektoré z argumentov proti zavádzaniu inkluzívneho vzdelávania uvádzame v nasledujúcej časti:

Stres pre znevýhodnené deti

Existujú názory, že inkluzívne vzdelávanie je pre deti so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením stresujúce. Základným predpokladom je téza, že tieto deti potrebujú najmä priestor, aby mohli byť šťastné, kým u ostatných sa kladie dôraz na vzdelávanie. Pričom sa predpokladá, že takýto priestor im poskytne oddelené vzdelávanie v skupine detí s rovnakým typom znevýhodnenia, kde budú „uchránení“ od porovnávania sa s rovesníkmi a tlaku na podávanie rovnakého výkonu. Život však prináša oboje – šťastie i ťažkosti. Nesúvisí to s biologickým stavom alebo sociálnym zne-

31 Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č.22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy.

32 Ibid., Čl.11.

33 Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike a Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike.

34 Podľa ZŠ Mariánska, program APROGEN, <http://www.marianska.edu.sk/>

výhodnením. Každá výzva prináša pozitívny stres, nevyhnutný na splnenie úloh. Sú ľudia, ktorí sú šťastní, keď môžu reagovať na výzvy, sú ľudia, ktorí sú veľmi nešťastní, keď sa od nich očakáva málo, prípadne nič. Výskum ukázal, že šťastie detí a mladých ľudí v akejkolvek školskej situácii závisí predovšetkým od atmosféry prijatia – a je jedno, či v podmienkach inkluzívnej školy spoločne s „rôznymi deťmi“, alebo v oddelených formách vzdelávania³⁵.

Neprispôsobenie budúcemu pracovnému životu

Niektoré diskusie oponujú, že prílišné prispôsobovanie sa školského prostredia individuálnym potrebám žiakov vedie k tomu, že budú toto prispôsobovanie očakávať aj v pracovnom prostredí a v bežnom živote. Inkluzívne vzdelávanie práve naopak prináša interakcie s rôznymi deťmi – teda s rôznymi kultúrami, jazykmi, nadaním, talentom, znevýhodneniami, zvykmi i zlozvykmi, štýlmi učenia sa. Učí deti, ako majú vzájomne komunikovať, reagovať v rôznych situáciách a spolupracovať v tíme. Práve toto sú neoceniteľné zručnosti pre pracovný život.

Nesúhlas rodičov

Treba rátať s rizikom, že rodičia nebudú súhlasiť, aby ich intaktné dieťa navštevovalo školu spoločne s deťmi s rôznymi typmi hendikepu. Tu pomôže len šírenie dobrého mena školy, ktorá pritiahne výborných učiteľov, odborníkov, špecialistov, lektorov, realizuje množstvo zaujímavých aktivít a pracuje s komunitou. Zároveň pomôže aj práca s detským kolektívom. Ak sa dieťa bude cítiť v škole vítané a rešpektované, ak sa stane jej druhým domovom, nebude mať dôvod chcieť byť na inej škole. A rodičia by to mali rešpektovať.

8. Benefity využívania pro-inkluzívnych metód

V súčasnosti je prioritou vzdelávacích systémov zvyšovanie kvality vzdelávania a jeho spravodlivá distribúcia všetkým podľa ich možností a schopností. V procese dosahovania týchto cieľov inkluzívne vzdelávanie prináša nasledujúce benefity:

Odlišnosť je obohatením

V inkluzívnom vzdelávaní sa s odlišnosťou žiakov počíta, dokonca je vítaná ako obohatenie, dobrá skúsenosť a prínos pre všetkých – pre žiakov, učiteľov i rodičov.³⁶ Odlišnosti vo výzore, materinskom jazyku či kultúrnom prostredí sú pre všetkých žiakov a ich okolie náročné. Zároveň však prinášajú veľkú zásobáreň tém, tradícií, hodnôt a rôznych aspektov, z ktorých škola môže čerpať. Ak budú všetci zapojení do života a kultúry školy, budú mať z toho úžitok nielen uvedení žiaci a ich rodiny (budú sa cítiť rovnoprávnymi členmi školy a v konečnom dôsledku aj spoločnosti), ale aj ostatní žiaci a učitelia, ktorí budú mať možnosť zoznámiť sa s odlišnosťou i uvedomiť si hodnotu druhého človeka bez ohľadu na pôvod či znevýhodnenie.

³⁵ Lebeer, J. (ed.) a kol. (2006).

³⁶ Webstránka o.s. Rytmus http://www.rytmus.org/rytmus/index.php?p=o_inkluzi&site=default

Vzájomné učenie sa

Úplne homogénna skupina v žiadnej škole ani triede neexistuje. V bežnom živote sa učíme v heterogénnych skupinách, iniciatívnejší jedinec učí menej vzdelaného alebo menej skúseného.

Ak škola zistí, že sa žiaci so špeciálnymi potrebami cítia na vyučovaní a v sociálnej skupine dobre, spravidla môže konštatovať skutočnosť, že sú v škole spokojné aj ostatné deti. Neexistuje žiadny vedecký dôkaz, že vyučovanie žiakov v homogénnych skupinách či oddelených školách by bolo pre nich zásadne výhodnejšie. Od spolužiakov sa veľmi učiť nemôžu – ako sa môžete naučiť rozprávať v triede, kde majú všetci problémy s rečou? Ako sa môžete naučiť rešpektovať sociálne normy v homogénnej skupine rovesníkov s poruchami správania?

Ak si má človek vytvoriť pozitívny sebaobraz a identitu plnohodnotného člena spoločnosti, je dôležité, aby jedinci, ktorí sa z akéhokoľvek dôvodu od väčšiny populácie odlišujú, neboli izolovaní, ale naopak začlenení do všetkých bežných inštitúcií spoločnosti – rodiny, školy, práce a pod. Škola poskytuje prirodzený priestor na nácvik sociálnych zručností a správania. Deti bez špeciálnych potrieb sú vedené k tomu, aby sa naučili komunikovať a pracovať so spolužiakmi, ktorí majú špeciálne potreby. Učia sa neignorovať ich potreby, nemyslieť v rovine „my a oni“. Sú vedené k porozumeniu a tolerancii, k vnímaniu hodnoty rozdielov. Na druhej strane deti s poruchami správania potrebujú porozumieť tomu, ako sa majú správať v skupine.

Finančný efekt

Oddelené vzdelávanie prináša so sebou pomerne vysoké náklady na ďalšie budovy, energie, zariadenia, vybavenie, stálu odbornú pomoc, ľudské zdroje, pomôcky. Z ekonomického hľadiska špeciálne školstvo spoločnosť neobohacuje. Často smeruje k celoživotnej individuálnej starostlivosti a kvôli takmer nulovému uplatneniu sa absolventov na trhu práce aj k celoživotnej závislosti od sociálnych dávok.

Zuzana Révészová

PaedDr. Zuzana Révészová vyštudovala učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a špeciálnu pedagogiku. Učila na základných školách, pôsobila ako projektová koordinátorka v treťom sektore (NOS – OSF, OZ Trival) i ako riaditeľka súkromnej základnej školy. Je absolventkou a lektorkou alternatívnych vzdelávacích programov. V súčasnosti učí na špeciálnej ZŠ v Košiciach, zároveň v rôznych projektoch spolupracuje s MPC Prešov, Človekom v tísi Slovensko a podobne.

e-mail: zreveszova@gmail.com

6.1/ Rozhovor s Erikou Bartošovou

Erika Bartošová

PaedDr. Erika Bartošová pracuje na ZŠ J. C. Hronského v Krupine ako učiteľka primárneho vzdelávania. Učiteľstvo študovala na UKF v Nitre a rigoróznu skúšku z pedagogiky vykonala na TU v Trnave v roku 2003. Má dlhoročnú pedagogickú prax a vzdelávaniu sa venuje na rôznych úrovniach, teda nielen ako učiteľka primárneho vzdelávania. Bola odbornou garantkou pre projekt Obrázkový slovník pre žiakov z málopodnetného prostredia. Tiež pôsobí ako koordinátorka pre implementáciu modelu školy s CVS v rámci národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít pre vybrané školy na strednom Slovensku.

e-mail: akire222@gmail.com

Horúci zemiak alebo chýbajúca systémová podpora škôl pri vzdelávaní detí cudzincov

V základnej škole v Krupine učíte dievčatko Lingling, ktoré prišlo z Číny.

Mohli by ste povedať viac o tom, ako ste sa stali jej učiteľkou?

Jedného dňa prišla na zápis mamička s čínskym dieťaťom. Bolo nám oznámené, že patrí do nášho školského obvodu, tak sa k nám zapísalo. A prišla do školy v sprievode matky a tímočníčky. Riaditeľ určite zvažoval, ktorú učiteľku by mal poveriť, aby učila toto dievčatko a ja si myslím, že zjavne vtedy rozhodlo, že som Rómka. Určite počítal s tým, že ja som tiež bola niekedy v podobnej situácii ako toto dieťaťko, že sa budem vedieť vžiť aj do jej situácie a teda vybral mňa. Bolo to také hodenie do vody alebo do mora. Prvé, čo som urobila, keď to dieťaťko prišlo, bolo, že som sa snažila nejakým spôsobom nájsť si k nej vhodnú cestu. Hľadať ju a nájsť ju mi zabralo dosť času a energie.

Cítili ste sa na to pripravená?

Určite som sa na to necítila pripravená, ale brala som to ako výzvu. Keď človek učí už 18 rokov, má zabehané koľaje a k dispozícii množstvo učebných materiálov pre vzdelávanie bežných detí. Naša základná škola má 540 – 600 žiakov ročne a je etnicky veľmi homogénna. Chodí k nám len veľmi málo napríklad rómskych detí, veľmi málo maďarských žiakov a iných národností. Dokonca aj v triedach nemáme veľký počet detí, ktoré majú nejaké individuálne potreby, individuálne plány alebo si vyžadujú špecifický prístup. Ak sa vyskytne takéto dieťaťko, je maximálne jedno v triede, takže to nespôsobuje nejaký veľký problém. A dovtedy som s tým nemala absolútne žiadnu

skúsenosť. Čiže všetko to, s čím som začala pracovať, som si musela vytvoriť sama. Ale najdôležitejší bol ľudský prístup – snažila som sa vžiť do situácie toho dieťaťa a vychádzala som z toho, čo asi bude potrebovať. Samozrejme som konzultovala aj s inými učiteľmi, ktorí vzdelávajú deti cudzincov. Napríklad som volala jednému kolegovi Rómovi, ktorý pracuje ako špeciálny pedagóg. Je aj výchovný poradca na škole a má tendenciu si teraz založiť súkromné centrum prevencie a poradenstva. S ním aj s ďalšími odborníkmi som riešila rôzne veci, zohnala som si publikáciu Nadácie Milana Šimečku a CVEK-u o vzdelávaní detí cudzincov... Šla som všetkými rôznymi otvormi a cestami, ktorými to šlo.

Ale zdá sa, že všetky vaše kontakty boli skôr neformálne. Pomohol Vám nejako školský systém?

Nie, školský systém ako taký mi nepomohol v ničom, dodnes sú stále mnohé legislatívne problémy. Napríklad riaditeľ hneď riešil, do akého ročníka ju zaradíme. Vysvedčenia, ktoré sme mali k dispozícii, neboli úradne preložené, lebo preklad z čínštiny a overenie trvá niekedy aj mesiac. Nevedeli sme, ako ju budeme hodnotiť. Neboli prístupné doklady, nevedeli sme, z čoho máme vychádzať. Všetky úrady, ktoré sme oslovili v rezorte školstva si to prehadzovali ako horúci zemiak, lebo nikto nevedel, čo s tým robiť. Myslím si, že najhoršie z tohto všetkého sa zachoval Krajský školský úrad - oni si mali splniť určité povinnosti, ktoré si nespĺnili a všetky tie kompetencie presunuli na našu školu. No a riaditeľ to presunul na mňa. Takže bolo to také „urob si to, ako chceš, postaraj sa, zisti si informácie, nájdi si ich, kde chceš“. Veľmi často som prišla aj do sporu s rôznymi ľuďmi, keď som chcela nejaké právo pre to dieťaťko vybojovať, aby sa aspoň priblížilo na úroveň potrieb ostatných detí. Aby aj ona mala tie isté práva na našej škole.

Ako ste to nakoniec vyriešili?

Keď k nám prišla, tak mala 12 rokov. Vôbec sme nevedeli, ktorý ročník ukončila v Číne. Oficiálne sme ju zaradili do tretieho ročníka a hneď bola zahájená depistáž. Začali sme spolupracovať s Centrom prevencie a poradenstva, ktoré sa tiež kontaktovalo s Nadáciou Milana Šimečku a CVEK-om, pretože legislatívne nikde nie je zakotvené, ako sa má zaobchádzať s dieťaťom, ktoré má špecifické potreby, pretože pochádza z inej krajiny. Lingling hneď začala navštevovať základný jazykový kurz a končila 3. ročník s tým, že nebola klasifikovaná.

Budovanie vzťahu a spoločnej komunikácie

Ako ste ju učili po slovensky?

Sylaby pre jazykový kurz pre deti cudzincov sú stiahnuteľné na stránke Ministerstva školstva. Ale tento program nespĺňa požiadavky praxe, je úplne mimo reality. Vyžaduje od dieťaťa, aby si na základnom jazykovom kurze formovalo tempo a rytmus reči, čo vôbec nekorešponduje s potrebami. Dieťa ešte nepozná ani základné výrazy a nemá žiadnu orientáciu v našom kultúrnom priestore. Musela som jazykový kurz

upraviť podľa jej potrieb a predĺžiť ho na maximálnu možnú dĺžku. Snažila som sa, aby si rozšírila slovnú zásobu tak, aby mohla so mnou začať komunikovať. Najprv som sa však musela dostať k nej, aby bola prístupná ako človek. Tie prvé dni v škole vyzerali veľmi zle. Syllabus som úplne prerobila. Začínali sme témami, ktoré sú prirodzené pre každé dieťa už aj v predškolskom veku; rodina, škola, domáce prostredie, potom sme sa priblížili napr. cez kuchyňu, pomenovanie zvierat, pomenovanie nejakých predmetov okolo nás. No a zároveň som vyvinula akoby posunkovú reč, ktorou som s ňou komunikovala. Alebo pomocou predmetov – napríklad predložky som ju naučila pomocou pohárov. Ukázala som jej tri poháriky, naučili sme sa, čo je „do“, čo je „pod“ a čo je „nad“ a z toho sme vychádzali. Zobrala som modrý papierik, povedala som toto je „do“ a vhodila som ho dovnútra. Alebo som povedala toto je „pod“ a dala som to pod, povedala som „nad“ atď. A takýmto spôsobom sme sa vlastne naučili farby, predložky a pomenovanie tých predmetov. Potom som jej ukázala toto je štvorec, toto červená, toto je trojuholník a toto modrá. Ona si na základe štyroch slov vytvorila priestorovú orientáciu, základnú štruktúru a na tom sme potom stavali.

Aké boli prvé dni v škole?

Bolo to také utiahnuté dieťaťko. Neusmievala sa, ale cítila vo mne oporu. Zobrala som ju po vyučovaní, nenechala som ju ísť domov, ale išla som s ňou. Odprevadila som ju domov, zobrala som ju do mesta. Išli sme spolu do obchodu a ukazovala som jej „páči sa ti toto“? Ukázala som jej, už kývla hlavou. Videla som, že nastáva aspoň tá potreba mi odpovedať, že chce so mnou komunikovať a že sa snaží. Čiže nebolo to len o tom, že som s ňou 4 hodiny v škole a mám s ňou 1 hodinu jazykového kurzu, ale najmä o tom, že som s ňou bola aj vo voľnom čase. Alebo som sa jej snažila zorganizovať voľný čas tak, aby bola čo najviac v kontakte s deťmi, aby si našla nejakého kamaráta, aby si tak rozvíjala sociálnu sieť. Pre ostatné deti bola niečím novým. Ako ony obohatili ju, tak ona obohatila ich. Prvá typická reakcia detí, ktoré vidia Číňana zblízka, je, že sa ho chcú dotknúť. Rovnako, ako keď malé deti vidia prvýkrát černocho. Chytali ju, jej oči a ona, už keď videla, že sa to zvrhlo na žart, tak si ich ešte viac natahovala. Na druhý deň mali všetci pripravené menovky a ona im písala ich mená po čínsky. Hrdo potom nosili menovky po škole, že oni majú takúto spolužiačku.

Čo všetko ste ešte potrebovali vedieť o Lingling?

Ja som si všetko sama vyhľadala, našťudovala informácie o tom, ako to tam majú. Na ministerstve hospodárstva je k dispozícii príručka o tom, ako správne komunikovať s Číňanmi. Je to taká etiketa, ako sa správať na jednaní, čo akceptujú a čo už neakceptujú – predsa len je to diametrálne odlišná kultúra. Celkom to na ňu fungovalo. A teraz, keď už spolu komunikujeme, tak mi aj potvrdila, že sú veľmi zdržanliví v komunikácii. Trebárs, keď sa jej niečo nepáči, ona to nevyjadrí, že sa jej to nepáči. Ale keď je človek vnímavý, tak vycíti, či sa tomu druhému niečo páči alebo nepáči, toto som už urobila zle a toto som neurobila zle. Ona je vlastne ako také moje zrkadlo. Ak ja niečo urobím zle, tak to na nej vidím. Ona sa učí odo mňa a ja sa učím od nej. Vyžaduje to, aby som bola citlivá a vyžaduje to, aby som ešte mala k tomu aj chuť. Nie

vždy sa mi to podarí, niekedy by som si potrebovala od toho aj oddýchnuť. Ale vždy sa k tomu potom vrátim a poviem si, že to len tak nemôžem nechať.

Individualizované a flexibilné vzdelávanie

Čo všetko takáto práca vyžaduje?

Musím sa pripravovať na každý deň a musím si všetko premyslieť. Minimálne raz za 3 mesiace máme spoločné sedenia so špeciálnou pedagogičkou, s vedením školy atď. Pravidelne ju testujeme, aby som videla, kam sa spoločne posúvame. Ak zvláda plán učiva, tak ho rozšírim. Veľmi jej vychádza v ústrety vedenie, v tomto smere nie som absolútne obmedzená ročníkmi. Aj v rámci jedného školského roka môžeme prechádzať cez viac ročníkov. A tak má postavený individuálny vzdelávací plán – každé tri mesiace je rediagnostika, neverbálna, a pokračuje sa aj v rámci ročníkov. Môže sa stať, že vo 4. ročníku skončí v strede piatackeho učiva a z toho kvanta učiva bude hodnotená. Čiže nebude hodnotená z ročníkového učiva, ale z učiva, ktoré zvládla v danom roku. Vždy sa jej pridávajú určité poznatky a vždy si pomáhame napríklad prekladovými slovníkmi, ktoré si nosím na hodiny. Pomáhame si aj zvukovým slovníkom. Keď má nejaký text a nerozumie mu, prepíše si to podľa svojich potrieb, tak ako potrebuje. Ak niečomu nerozumie, pretlmočím jej to do čínštiny.

Viete niečo po čínsky?

Určite som sa niečo naučila, ale určite nie toľko, ako sa ona naučila po slovensky, to v žiadnom prípade nie. Určite niečo viem, napríklad jej viem povedať, aby si vybrala desiatu a aby jedla. Alebo sa ráno zdravíme - ja ju pozdravím po čínsky a ona mi odzdraví po slovensky. Základné, bežné veci. Veľmi rozmýšľam nad tým, že by som sa dala na štúdium čínštiny. Ja viem, že už čas pokročil, naučiť sa jazyk určite netrvá dva ani tri roky, ale uvažujem nad tým nie kvôli nej, najmä kvôli sebe.

Pracuje s ňou niekto doma alebo mimo školy?

Doma s ňou nikto nepracuje, pretože matka síce hovorí po slovensky, ale veľmi lámanou slovenčinou. A matka na ňu tou lámanou slovenčinou hovoriť nechce, aby jej nepokazila prízvuk. Napokon, prečo by s ňou mala hovoriť nejakým iným jazykom, keď obe majú ako svoj materinský ten čínsky? Tak sa jej snažím vždy, keď sa dá, vytvoriť aj nejakú poobednú aktivitu – cez školský klub, centrum voľného času alebo cez skupinku detí, ktoré ju zoberú niekam, kde je nútená, keď už nie hovoriť, aspoň reagovať na to, čo počuje. Snažím sa, aby sa zapájala aj do sociálnych vzťahov mimo vyučovania, nielen počas neho. Teraz som veľmi zvedavá, ako obstojí na plaveckom kurze. Beriem ju na týždeň na plavecký kurz a tam teda vôbec nebude v kontakte ani s matkou, ani otcom, tak som zvedavá.

Ako bola Lingling na škole prijatá?

Je veľmi naviazaná na mňa. Keď skončíme vyučovaciu hodinu, tak vždy povie, „čakám ťa“. Moji kolegovia ju tiež majú veľmi radi, má dovolené vstupovať k nám do zborovne

a všetkých učiteľov volá krstnými menami. Má voči nám veľkú dôveru. Doteraz som ju učila len ja. Ale tento rok už mala rozvrh usporiadaný takým spôsobom, že na slovenčinu chodila na pol roka k učiteľke do druhej triedy, bola tam s ňou a asistentkou, a vrátila sa ku mne. Na matematike bola so mnou, ale vždy keď mala mať nejaký predmet, napríklad etiku alebo náboženstvo, tak išla k špeciálnemu pedagógovi. Tým, že flexibilne využívame rôzne ročníky, tak je jedno, kde je oficiálne zaradená. A bojím sa, že príde deň, keď bude mať nastúpiť na druhý stupeň. Viem, že ostatní učitelia odo mňa čakajú, že ja ju pripravím, aby už bola hotová. Lenže to nikdy nebude. Preto sa snažím, aby vždy, keď máme nejakú hodinu, ktorú až tak nepotrebuje, chodila na hodiny k iným. Napríklad je veľmi manuálne zručná a veľmi pekne robí origami. Tak chodí spolu s asistentkou k deviatakom na technické práce a učí ich tie origami robiť. Tým si aj staršie deti, ktoré sú vlastne jej rovesníci, s ňou vytvárajú vzťah. Tie deti ju majú veľmi rady a aj všetky vedia, že na škole je takéto dieťa. Ja som urobila takú vec - na všetky možné predmety, miestnosti, ktoré sú v škole, sme si nalepili výrazné farebné lístočky, na ktoré sme napísali, trebárs „toto je skriňa“. Lingling si tam napísala svoj znak a pod to napísala, ako sa to vyslovuje po slovensky. Ja viem, že ona tie slová pozná, ale obohacuje tým aj tie ostatné deti, ktoré chodia na našu školu.

Snažíme sa prispôbiť deti školstvu a nie naopak

Vidíte nejakú paralelu napríklad so vzdelávaním rómskych detí?

Je tam trochu podobnosť s rómskymi deťmi, ktoré síce často rozumejú vyučovaciemu jazyku, ale majú dosť problém, keď učitelia využívajú iba bežné metódy práce. Ak nepoužívajú kreatívnejšie metódy, ktoré by podporovali detskú tvorivosť, vyučovanie slovenčiny je pre ne nezáživné. Je to výzva pre učiteľov na seba vzdelávanie. Nezostanem na tej úrovni, na ktorej som, ale hľadám aj iné spôsoby a metódy, hľadám ľudí, ktorí už nimi pracujú, aby som mohla použiť ich veci, ich nápady, myšlienky, dobré príklady z praxe, ktoré sa osvedčili. Dôsledkom by mala byť pomoc dieťaťu, aby sa necítilo úplne odcudzené. Neviem to však až tak posúdiť, pretože ja, ak by som mala napríklad rómske dieťa, ktoré nehovorí po slovensky, tak mám okamžite rómčinu ako styčný jazyk pre komunikáciu. Hovorím po rómsky a hovorím živo po rómsky. To znamená, že pre mňa to nie je mŕtvý jazyk. Síce nie denne, ale používam ho aj pri bežnej komunikácii s inými ľuďmi. Takže pre mňa by to určite nebola taká výzva ako toto. Lebo táto práca mi otvorila oči. Už som si možno myslela, že v tejto práci nič viac nemôžem dosiahnuť, už som dosť vysoko, nekládla som si nijaké ciele. Mala som pocit, že už som vyskúšala všetko, zažila všetko, už som sa tak pomaličky aj obzerala, či by som nemohla robiť aj dačo iné, pracovať niekde inde. Toto dieťaťko mi otvorilo oči a primálo ma k poznaniu, že ešte stále je priestor, aby som na sebe popracovala. Pri rómskych deťoch by som takýto pocit určite nemala. Ihneď by som našla styčný jazyk a začala s nimi pracovať, bez akýchkoľvek problémov. Možno tri alebo štyri roky dozadu sa vytváral jeden projekt, ktorého som bola vlastne spoluautorkou a garantkou, bol to obrázkový slovník rómskeho jazyka pre deti z málo podnetného prostredia.

Čo by sa malo zmeniť v systéme vzdelávania, aby sme mohli dospieť k inkluzívnemu vzdelávaniu?

Minister školstva by sa mal obklopiť ľuďmi, ktorí rozumejú tomu, ako učiť deti. Aby vytvorili pre nás také podmienky pre vzdelávanie detí cudzincov alebo iných detí, ktoré by im skutočne vzdelávanie uľahčovali. Súčasnú podmienku skôr deti brzdia ako rozvíjajú. Školstvo je strašne skostnaté a neflexibilné. A čo je najdôležitejšie, nemyslí na deti. Chce, aby sa deti prispôbili školstvu a nie školstvo im.

6.2/ Rozhovor s Janou Luptákovou

Jana Luptáková

Mgr. Jana Luptáková pôsobí ako stredoškolská učiteľka anglického, slovenského a rómskeho jazyka a pedagogiky na súkromnom gymnáziu v Kremnici. Učiteľstvo vyštudovala na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. V rokoch 2000-2004 bola manažérkou projektu Rómsky asistent učiteľa a tiež koordinovala projekty Fóra pre rómske ženy. Pôsobila a pôsobí ako trénerka a expertka vo viacerých vzdelávacích projektoch.

Spoločné vzdelávanie rómskych a nerómskych detí je prínosom pre obe skupiny

Pracujete na škole, ktorá má prevahu rómskych detí. Ako vnímate túto situáciu?

Na našu školu chodí viac rómskych detí a menej nerómskych, pričom žiadne od seba neoddeľujeme. Deti rozprávajú často medzi sebou rómsky, aj cez prestávky. Aj tie nerómske. Úplne prirodzeným vývojom sa stalo to, že k nám prichádzajú deti, ktoré vedia, že sa tu vyučuje aj rómsky jazyk. Stal sa akýmsi spoločným jazykom. A už je jedno, či je to rómske alebo nerómske dieťa, vzájomne ho ovládajú natoľko, že pomáhajú vytvárať medzi deťmi veľmi zaujímavý a zjednocujúci vzťah.

Čo podľa vás prináša spoločné vzdelávanie rómskych a nerómskych detí?

Dívam sa na to tak, že spoločné vzdelávanie rómskych a nerómskych detí je možné a hlavne potrebné. Ale musíme brať do úvahy, o akých deťoch hovoríme. Ak príde do školy dieťa s jazykovou bariérou a má materinský jazyk rómsky, vážne nedostatky v slovnej zásobe, tvarosloví, lexike a ďalších častiach slovenského jazyka, tak je veľký problém na neho klásť tie isté požiadavky v tom istom čase ako na ostatné deti. Asi dve tretiny detí našej školy majú rómsky materinský jazyk. Sú aj rómske deti, ktorých rodičia doma nerozprávali rómsky a ovládajú slovenský jazyk a vlastne sa učia rómsky jazyk až v škole. Ja som zástankyňa toho, že treba rómsky jazyk kultivovať, treba ho rozvíjať, ale popritom treba už od škôlky pestovať slovenský jazyk, pretože je to štátny jazyk. A keď ho človek neovláda, má to ťažšie. Deti by nemali opúšťať prvý stupeň s tým, že neovládajú slovenský jazyk. Je nevyhnutné, aby sa s ním oboznámili natoľko, aby mali porovnateľné znalosti a zručnosti zo slovenského jazyka s ostatnými deťmi.

Prečo je ešte dôležité, aby tieto deti boli vzdelávané spolu?

Lebo zmiešané triedy a zmiešané kolektívy sú najzdravšie, a to je vlastne prirodzená vzorka spoločnosti. V triede pekne vidno, aká je spoločnosť. A izolovať jedných alebo druhých je veľmi nebezpečné, veľmi krátkozraké, vždy sa to negatívne vráti. Obom skupinám to vysiela signál o tom, že z rómskych detí by mali vyjsť druhotriedni alebo tretotriedni občania alebo neželaná vrstva obyvateľstva. Jednoducho ľudia, ktorí si nezaslúžia byť súčasťou celku. Aj k nerómskym deťom to vysiela signál, že tie rómske sú druhoradé. Som veľmi šťastná z toho, akú mám triedu. Ešte nikdy som nemala tak dobre zloženú triedu a toľko dobrých detí pokope. Moje deti sú emočne hlbokí ľudia. Hovorím teraz o rómskych aj nerómskych deťoch, aj o veľmi chudobných deťoch zo zanedbaného prostredia, aj o deťoch z prostredia s dobrým, aj výborným zázemím, aj s veľmi vysokou vzdelanostnou úrovňou. A všetkým to dáva pridanú hodnotu, ktorú nezískajú inde a to je schopnosť orientovať sa v rôznokultúrnej spoločnosti. Akceptovať sa, obohacovať sa navzájom. A skutočne to je tak, vedia zdieľať, vedia spolupracovať, vedia veľmi kriticky myslieť. V situáciách, v ktorých si my dospelí hľadáme nejaké špekulatívne východiská, oni veľmi prirodzene riešia veci. Nerómske deti zas získavajú iný pohľad a nie sú natoľko napadnutí vírusom predsudkov, rasizmu, od cudzovania a neznalosti, ako by v inom prostredí pravdepodobne boli. Určite budú mať možnosť spoznať veľa aj o Rómoch, aj o ľuďoch ako takých. A keď má človek voľnú dušu a nie je nejako zaťažený nepriateľstvom, tak je oveľa šťastnejší a ja som presvedčená, že aj oni budú šťastnejší ľudia. Svojím spôsobom, nejako slobodnejší.

Ako vnímate školy, ktoré segregujú rómske deti?

To je veľmi nešťastná situácia. Na jednej strane ju musíme posudzovať ako dôsledok niečoho, čo má príčinu dávno v minulosti. Je to neriešenie občianskej integrácie. Aj geografické vylúčenie spôsobuje, že vlastne nie je koho s kým integrovať. Napríklad v Šarišských Michaľanoch celá situácia nastala preto, lebo bolo príliš veľa vecí neriešených. A škola je len jeden z článkov, kde sa veci neriešili, jednoducho sa stala do istej miery obeťou a nevedela postupovať inak. Ja to v žiadnom prípade neschvaľujem, len sa to snažím pochopiť. Ak bude takých obcí veľa, jednoducho bude neskoro hľadať systémové riešenia a môže to ozaj prepuknúť, tak ako v iných krajinách, aj do občianskych nepokojov veľmi vážnych rozmerov.

Aký je podľa vás ideálny model zaraďovania detí do tried?

Rozhodne nie podľa národnosti na rómske a nerómske. V prvom rade by im asi bolo treba pomôcť zistiť, kam smerujú po základnej škole, ak tam vôbec sú, aby vedeli povedať „ja chcem byť učiteľkou“, „ja chcem byť právnik“. Podľa ambícií, potenciálu, ponuky škôl a iných skutočných kritérií pripravovať deti na gymnázium, alebo na odborné vzdelávanie. Pomôcť im i samých seba odhadnúť, spoznať sa a definovať svoje ambície. A samozrejme, tam, kde je treba, pomáhať. Deti, ktoré majú špecifické potreby je nevhodné a neefektívne zaraďovať do jednej triedy. Je to vlastne getoizácia školy.

Ako sa dá v tej triede reagovať na to, že tie deti majú rôzne potreby?

Ak je tých detí so špecifickými potrebami veľa, je treba naozaj odborníkov, ktorí budú dostatočne často v škole, budú sa mať možnosť podieľať na časti priebežnej diagnostiky, budú mať možnosť robiť odporúčania, robiť intervenciu aj prevenciu. Mali by pomáhať aj učiteľom aj deťom. Ale taká ideálna trieda z tohto hľadiska je do 12 detí. Pri vyššom počte sa škodí aj pedagógom, aj deťom a výsledný efekt veľmi ťažko predpokladať. Ja mám teraz v triede 18 detí s rôznymi potrebami a rodinným ne/zázemím, lenže tieto deti je už krásne učiť, to je radosť s nimi pracovať. Pretože už predomnou s nimi vykonali kusisko práce kolegovia zo zmiešaného rómsko-nerómskeho pedagogického kolektívu.

Čo znamená pre Vás ako učiteľku pracovať v rozmanitej triede?

Mne konkrétne táto trieda vrátila radosť z môjho povolania. Pred tým ako som prišla do Kremnice, som cítila, že už nepatrím do školy, že by som mala odísť, že už nemám čo dať deťom. Každý deň som nachádzala na sebe veľmi veľa chýb, pre ktoré už nemám byť v školstve. Táto trieda mi vrátila pocit, že do školstva patrím. Moji žiaci majú chuť sa prejavovať, spoločensky sa uplatňovať, realizovať sa a prejavovať súhlas/nesúhlas takým tým svojším spôsobom. Pre mňa je to veľká zodpovednosť, doviesť ich k tomu, aby sa presadili a nikomu tým neubližovali. Môj rozvrh mi umožňuje v mojej triede stráviť aj niekoľko vyučovacích hodín po sebe. A pre mňa je to možnosť plánovať veci s deťmi, aby aj oni boli súčasťou plánovania. Nelimituje ma k tomu 45 minút, mám možnosť vracieť sa k veciam, vyhovieť ich požiadavkám, máme možnosť komunikovať aj o veciach, ktoré nie sú na prvý pohľad výsostne slovenčinárske alebo angličtinárske. A znamená to pre mňa tak veľa, že ja nesedím cez prestávky v zborovni, ale v triede. Potrebujeme byť spolu.

Podpora spolupráce a zodpovednosti žiakov

Ako vyzerá napríklad taká typická hodina angličtiny alebo slovenčiny v tejto triede?

Neviem, či mám nejaké typické hodiny. Pozdravíme sa, trochu sa porozprávame a potom sa vrátíme k poslednému učivu. Frontálnym rozhovorom overujem, či ho žiaci pochopili, či ho majú ukotvené a či by ho vedeli využiť v životných situáciách. Nasleduje zväčša nové učivo. Poviem jeden z príkladov: Na angličtine sa učíme krajinu mojich snov. Vymedzíme si kľúčové slová, tieto kľúčové slová spolu zdieľame trojjazyčne. V slovenčine, angličtine, rómčine. A deti sa učia navzájom tým, že tvoria napríklad trojice jedného javu. Trojjazyčne sa učia navzájom. Každý vie niečo a pomáhajú si. Sú tu samozrejme aj teoreticky náročné veci z učebnice. Ale aj v tom sú deti celkom zručné. Dokážu napríklad vyhľadávať, triediť informácie, pracovať s porozumením bez toho, že by to bolo otrocké čítanie a prekladanie textov. Často pracujú projektovo, pričom im dávam veľkú voľnosť. Môžu sami navrhovať, môžu si vybrať, ako im

to vyhovuje, môžu navrhnúť termín, kedy chcú mať uzávierku projektu. Dospeli sme do štádia, že oni presne vedia, ako to bude. Preto sa nebúria, ani päťke, ak zadanú úlohu nespĺnia ani v náhradnom termíne. Necítia sa za to ponížení, oklamaní, necítia to ako útok. Učia sa postupne prijímať osobnú zodpovednosť za svoje konanie. Vedia, že majú možnosť výberu a vedia, že všetko má svoje následky. Na slovenskom jazyku sa napríklad učíme osvieteneckú literatúru. Pred samotným učivom sme si povedali kľúčové veci, ako zvládnuť text, čo je prvé čítanie a následné čítanie s úlohami. Po prebratí učiva si môžu sami vybrať, čomu sa chcú venovať hlbšie. Pripravujú si prezentácie a čoraz viac pribúda detí, ktoré ich vedia robiť, ktoré ich chcú robiť a prirodzene sa budú pridávať aj tie, ktoré neboli na to zvyknuté a nenašli ešte nejakú motiváciu. Nesilím to. Všetci vedia, že si môžu vybrať spôsob, tému, aj čas. Ale možnosť prácu neurobiť neexistuje. Nie bez následkov!

Cítite podporu pre svoj prístup zo strany vedenia a ostatných kolegov/kolegýň?

To je rôzne, líši sa to podľa konkrétnych kolegov. Dobré je to, že vedenie má priame výsledky a vidí, ako sa veci vyvíjajú. Vidia, že deti nemusím obháňať, nemusím sa vyhrážať a nikdy som nemusela volať rodičom domov, že dieťa si neurobilo domácu úlohu. My sme si tak aj bilancovali, dávali sme si plusy a mínusy za zvládnuté a nezvládnuté veci, otázky za to, čo by sme možno mohli urobiť aj inak, aby nám veci išli lepšie. Od žiakov som o sebe počula prívlastky ako: je ako mama, prísna, priateľská, vtipná, dá sa jej zdôveriť. Ešte nemám „zmapované“ posudky od kolegov a kolegýň. Ale tretie plochy sú asi všade.

Nakoľko je dôležitá komunikácia s rodičmi pri vzdelávaní detí?

Toto je veľmi tvrdý oriešok. Na našej škole sú aj viaceré deti, ktoré sa nemôžu oprieť o svojich rodičov. Jednak z toho dôvodu, že tí rodičia sú ďaleko a potom, že sú ďaleko aj „mentálne“. Niektorým naozaj nie sú oporou. Takže sa o viacerých rodičov nemôžem oprieť ani ja. A na to, aby som ja lepšie spoznala tie deti, musím prvotne využívať iné metódy. Ja si ich napríklad po skupinkách beriem domov, ponúkam im, aby oni spoznali mňa. A keď oni spoznajú mňa tak dobre, ako im sa chce, tak potom sa mi hádam otvoria natoľko, ako chcem ja. Keď sú u nás doma, varia s nami, idú von, idú do kostola, sú súčasťou partie s mojimi deťmi a stávajú sa na ten víkend súrodencami mojich detí, mojimi synmi a dcérami.

Hľadanie vinníkov a snaha o prevýchovu Rómov je slepá ulička

Hovoríte s deťmi niekedy o tom, že ste Rómka?

Hovorím a zdôrazňujem to vtedy, keď sa deti kastujú navzájom, že „vy ste iba takí chudáci z osady“. Vtedy im poviem, že aj moji rodičia žijú v osade a ja sa preto necítim byť horším človekom ako iní ľudia.

Čo robí tento štát nesprávne?

Nezvláda ekonomickú rovnováhu a potom hľadá vinníkov. A za jedného z takých veľkých vinníkov je teraz označený rómsky národ. A vlády neraz vydávajú také informácie, aby si to mysleli aj jednoduchí ľudia, aby súhlasili s tým, že my Rómovia sme vinní za ekonomickú nerovnováhu. Ale to tak nie je. Mám obavy, že v našej spoločnosti sa prezentuje niečo ako práca a nie je to práca, že sa niečo prezentuje ako investícia a nie je to tak a že sa niečo prezentuje ako stratégia a nie je to tak. Výnimkou nie je ani ministerstvo školstva. Neriešiť veci je asi originálnym záujmom ministerstiev a našej spoločnosti a predstierať riešenie tiež. Pretože kým bude stav vecí okolo Rómov taký hrozný, ako je, tak je to vlastne možnosť nových biznisov. Nemyslím si, že na ministerstvách pracujú hlúpi ľudia a nevedia, čo činia. Myslím si, že sú to veľmi vzdelaní ľudia a vedia, čo robia.

Čo by sa malo zmeniť na úrovni celého vzdelávacieho systému?

Hlavne myšlienka tzv. prevýchovy Rómov, namiesto integrácie Rómov a ne-Rómov. Zmeniť aj mylné uvažovanie, že vzdelávanie rómskych detí si vyžaduje len nové investície, nové projekty. Konečný efekt z nekonečných „rómskych“ peňazí ešte vôbec neposilnil rómske dieťa, pretože pomoc vôbec nesmeruje k nemu. Toto treba ozaj zmeniť, pretože systém, ktorý ide len zhora dolu, je nebezpečný. Treba to robiť aj opačne, cez podporu konkrétneho dieťaťa, rodiča, učiteľa, školy, podporu obce. No a hlavne treba podporovať odborných pracovníkov, ktorí by mohli byť dobrými pomáhajúcimi osobami v škole, aby mohli pomáhať učiteľským tímom, deťom, rodičom. Jeden asistent, a na mnohých školách je luxusom aj ten jeden, nemôže byť predseda všemocný. Pripravenosť učiteľov na také témy, ako je inklúzia, integrácia, špecifické a špeciálne potreby detí vo vzdelávaní je absolútne nenaplnená. Myslím si, že dodnes vychádzajú z fakúlt učiteľia, ktorí budú pred touto ťažkou úlohou stáť v praxi nepripravení.

Chýbajúce metodické materiály na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka

Existuje nejaká metodická podpora pre realizáciu takého vyučovania, ktoré považujete efektívne?

Už máme množstvo materiálov. Za vysoko efektívne považujem tzv. blokové alebo inak povedané ITV vzdelávanie, ktoré je inkluzívne. Naš riaditeľ Ján Hero učí rómsky jazyk a vytvára aj metodické pomôcky. Ale napriek tomu veľa vecí chýba. Určite by som potrebovala napríklad materiál, ako úspešne vzdelávať naše deti, teda myslím teraz rómske, aby neboli ukrátené o nič. Materiál by mal poslúžiť pedagogickým a odborným zamestnancom, aby sa naučili eliminovať predsudky, spájať a chápať rómske aj nerómske deti a učiť ich spoločne celoživotným zručnostiam. Niektoré rómske deti sú tu vlastne cudzinci, prišli s odlišným materinským jazykom. Aj ucelený metodický materiál, ako vzdelávať deti cudzincov, teda aj niektoré rómske deti, chýba. Bolo by fajn, keby mali možnosť inak si časovo rozložiť osvojovanie slovenčiny a na začiatok

mať napríklad aj iné výstupné štandardy. A keby sa im zo začiatku venovala takáto pozornosť, aby sa jazyka nebáli, aby sa ho naučili ovládať, a nie aby sme povrchne privierali oči a zľavovali z požiadaviek, pretože neveríme, že môžu byť úspešné.

Školské výsledky detí ako odraz pôsobenia pedagógov

Čo by ste poradili iným učiteľom, ktorí cítia potrebu pomoci pri vzdelávaní rómskych detí?

Najskôr by som musela zistiť, aké má podmienky daný učiteľ, aké majú podmienky deti, aká je vlastne celá situácia. Potom by som sa chcela dozvedieť, v čom je vlastne problém, prečo učiteľ zlyháva. V čom konkrétne potrebuje pomôcť. Lebo niekedy je to tak, že učiteľ kričí, a myslí si, že potrebuje pomoc v tom, aby mal v triede poriadok, aby tam bolo ticho. Ale pritom možno potrebuje podporiť metodicky a iba zistiť, prečo tie deti vyrušujú. A možno by zistil, že to robia preto, lebo sa cítia byť neúspešné a že by mal začať úplne inde. Napríklad dávať deťom také úlohy, ktoré sú v danom momente schopné zvládnuť. Zadávať malé kroky, aby deti postupne rástli, lebo ony dokážu napredovať rýchlo. Jednoducho, nechcieť po nich, aby urobili tri-štyri míľové kroky, ale radšej štyridsať maličkých.

Často sa hovorí o tom, že rómske a nerómske deti sa oddeľujú preto, lebo rómske deti „brzdia“ ostatné. Ako to vnímate?

Áno, veľakrát to je síce pravda, ale to nestačí skonštatovať. Treba ísť k príčine a tá často vôbec nie je v defoch. Väčšinou je to v nás, dospelých – rodičoch, učiteľoch, v systéme. Vôbec sme neodhadli situáciu, vôbec sme nepomohli, aby tie deti neboli brzdou pre ostatné. Ich to tiež neteší, že sú slabšie. Ony tiež potrebovali byť úspešné, každé dieťa chce byť úspešné a my sme im to neumožnili.

Ako vnímate postoje učiteľov k rómskym deťom na Slovensku?

U mnohých učiteľov je postoj k dieťaťu všeobecne postojom diktátora, k rómskemu už úplne. Je tam veľmi tvrdá mocenská hierarchia, veľmi tvrdá. Pociť „ja viem najlepšie, čo vám treba a ako vás prevychovať“ je bohužiaľ veľmi rozšírený a je to tiež veľmi rozšírený impulz na akékoľvek pedagogické vystupovanie mnohých učiteľov. A niekedy mám pocit, že by aj mňa radi prevychovali. Deti sú často nepodporované a odrádzané. Predstavte si, že povie jedno dievča, ktoré má 14 rokov, „ja budem právnička“. A kolegyňa len preto, že má dievča prízvuk ako majú len na Poštárke, jej povie: „Ty? Ty tak možno prostitútka.“ Učitelia sa čudujú, že deti sa nevedia rozhodnúť. Lenže my sme im vždy zakazovali mať akékoľvek postoje, tak sa teraz nečudujme, že sa nevedia rozhodnúť. Zdá sa vám to prisilné? Napriek tomu je to pravdivé a bohužiaľ, nie celkom ojedinelé.

6.3/ Rozhovor s Martinou Čverhovou

Martina Čverhová

Mgr. Martina Čverhová je učiteľkou Základnej školy s materskou školou v Gaboltove, má vyštudovanú aprobáciu náboženská, etická výchova (UPJŠ Prešov), slovenský jazyk a literatúra (UMB BB). V súčasnosti žije v obci Polomka v okrese Brezno a pripravuje sa na materské povinnosti. Práca s deťmi je jej blízka už od detstva, v gaboltovskej škole pripravovala školský časopis, viedla školskú knižnicu, detskú folklórnu skupinu Gabča, rómsku kapelu Gipsy Angels a poslednou úspešne zvládnutou aktivitou bol školský muzikál o Rómoch a ich reáliách pod názvom: Načo pôjdem domov, na ktorom sa podieľala ako autorka a režisérka.

Zavádzanie inkluzívneho vzdelávania v triede je cesta malých krokov

Pôsobili ste dlhé roky ako učiteľka na základnej škole, ktorá je spádovou školou pre viaceré sociálne vylúčené lokality v okolitých obciach. Aký typ vzdelávania žiakov z tohto prostredia sa realizuje? Dalo by sa hovoriť o snahe o inkluzívne vzdelávanie?

Určite áno, ale samozrejme, cesta bola veľmi ťažká. Keď som pred siedmimi rokmi nastúpila, povedala som si, že klasickým spôsobom to nepôjde, nie je to možné. Mala som okolo seba veľmi veľa ľudí, ktorí to nechápali. Postupne však zistili, že tento prístup prináša výsledky a má zmysel. Nakoniec sa začali zapájať aj oni. Môžem povedať, že sa nám podarilo do vyučovania a fungovania školy zaviesť prvky inklúzie. Veľkou výhodou je mať okolo seba dobrý tím ľudí, potom je celý proces oveľa jednoduchší. Ale môžete to robiť aj ako jednotlivec, sám, no táto cesta je plná prekážok.

Aké konkrétne metódy ste používali?

Boli to rôznorodé typy metód. Pôsobila som hlavne cez hudbu, výtvarné umenie, písanie a pohyb. S rómskymi a nerómskymi deťmi sme spoločne napísali dve knihy. Jedna bola len v dvojexemplárovom vydaní a druhú nám pomohol vydať pán riaditeľ v menšom náklade. Nebolo to určené na predaj, len pre naše interné potreby a školskú knižnicu. Prostredníctvom týchto aktivít sa podarilo zapáliť deti pre čítanie. A výsledok: veľmi veľa rómskych detí chodilo do knižnice. Postupovali sme dopredu malými krôčikmi a poslúžili nám na to aj významné dni v kalendári. Napríklad Deň Zeme, kedy sme realizovali tzv. „Zelený deň“, počas ktorého sme formou súťažných aktivít a tímovej práce v družstvách motivovali žiakov k triedeniu odpadu, spoznávaniu rastlín a ochrane životného prostredia. Jednotlivé tímy samozrejme nerozlišovali farbu pleti – v podstate aj vo vyučovacom procese si žiaci pomáhajú v rámci tvor-

vých hodín podľa svojich možností. Máme napríklad veľmi šikovných výtvarníkov, ktorí s ľahkosťou zvládnu motoricky náročnejšie úlohy a na druhej strane intelektuálne šikovnejší žiaci učia spolužiakov, ako zvládnuť logicky náročnejšie úlohy. A musím samozrejme spomenúť aj Deň ľudských práv, kedy sme so žiakmi strávili okrem iného aj noc v škole a formou workshopov (hudobný, výtvarný, divadelný a literárny) sme sa zameriavali na problematiku ľudských práv. Žiakom sa páčila aj pokojná demonštrácia obcou, keď si zhotovili transparenty a vymysleli heslá, ktoré skandovali počas celého pochodu.

Vo svojej práci ste sa snažili o prepájanie detí z rôznych prostredí v spoločných aktivitách (či už v rámci vyučovania alebo mimoškolských).

Mohli by ste ich v krátkosti opísať?

Veľmi dobrá aktivita bola školská kapela. Tam naozaj dostávali šancu všetky deti. Podmienkou účasti v nej bol ani nie natoľko talent, ako pravidelné dochádzanie na skúšky a dobré správanie. Na tom to najčastejšie zlyhávalo. Ale deti, ktorým na tom záležalo, sa vypracovali a mali sme troch študentov konzervatória. Dvaja z nich sa takto vypracovali aj vďaka OZ Divé maky.

Ako ste začínali, čo bolo hlavným dôvodom?

Keď som nastúpila, bolo to naozaj ťažké. Videla som, že veľa učiteľov je „vyhorených“ a bez akejkoľvek motivácie. Je pravda, že prostredie, v ktorom pracujú, je komplikované. Na škole sa totiž stretávajú deti, ktoré nemajú len poruchy učenia, ale aj poruchy správania. Máme tu zároveň vytvorené špeciálne triedy, hoci neviem, či je to práve šťastné riešenie. Pretože, keď sa nakopí toľko problémov v jednej triede, stačí, keď je tam 10 detí a vy máte zrazu pocit, že neučíte, ale len udržiavate disciplínu, aby si navzájom neubližovali. Chýbajú nám akútne asistenti učiteľa. Hoci na škole pôsobil jeden asistent na druhom stupni, žiaľ, vôbec neplnil funkciu, ktorú tam mal mať. Nie však vlastnou vinou – z poverenia vedenia musel zastupovať chýbajúcich učiteľov, takže sme jeho pomoc nepocítili. Na prvom stupni sme mali dve asistentky učiteľov a tie pôsobili plnohodnotne. Pre druhý stupeň som to pociťovala ako nerovnomerné rozdelenie síl. Hneď na začiatku som pochopila, že nestačí len vydržať v triede, kým skončí hodina. Medzi učiteľmi bola až taká tendencia „vydrž, aby ťa nezničili“. Tak som si povedala, že som neštudovala toľko rokov na to, aby som si to s deťmi len odsedela.

Kde ste hľadali podporu pre svoj prístup?

Podporu som nachádzala najmä zo strany vedenia, tam som mala naozaj dvere otvorené. Zo strany kolegov som, žiaľ, podporu nedostávala, boli ľahostajní. Začínala som teda sama. Zistila som, že v rámci hodín sa dajú veci učiť inak. Je dôležité netrapiť sa pre to, že výsledok nie je hneď vidieť. Postupne to šlo. Spolu s deťmi sme si stanovili čiastkové ciele, neskôr sa zapojili ďalší a ďalší kolegovia. Rozvíjali sme rôzne aktivity, napríklad sme sa nahlásili mestskej knižnici na Noc s Andersenom. Žiaľ, odignorovali nás a nedovolili nám stráviť v knižnici noc s ostatnými deťmi. Tak sme si vymysleli

vlastný projekt, ktorý v škole fungoval štyri roky. Noc v škole, ktorá bola vyplnená rôznymi zábavnými aktivitami. Deti sa na ňu tešili celý rok, účasť bola za odmenu. Deti dostali podľa určitých kritérií lístky a rodičia im museli potvrdiť, že súhlasia s prenocovaním v škole. Do týchto aktivít sa k nám zapojili aj pracovníci organizácie Človek v tísiňi, veľmi šikovný divadelník Vladimír Špurenk a niektorí kolegovia z našej školy.

Dôležité je nevzdávať sa a byť tvorivý

Ako ste sa vysporiadávali s rôznorodými potrebami detí v rámci jednej triedy?

Učila som v triedach, kde boli nerómske a rómske deti. U oboch skupín je veľmi dôležité všímať si nielen slabšie deti, resp. nielen nadané deti. Je dôležité zapojiť v rámci vyučovacej hodiny každého žiaka do procesu, hoci za pomoci samotných žiakov. Mala som napríklad v triede dievčatá, ktoré boli šikovné na cudzie jazyky alebo na slovenčinu. Tiež sme mali deti, ktoré boli hudobne a výtvarne nadané. Snažila som sa využívať rôzne umelecké prvky, napríklad na rozvoj čitateľskej gramotnosti. Deti mali za úlohu vyrobiť bábkky podľa rôznych literárnych ukážok. Bábkky sa poskladali do jedného kufra, pri skúšaní a opakovaní si dieťa vytiahlo konkrétnu bábkku a prerozprávalo dej rozprávky. Vďaka vizualizácii si to fantasticky zapamätali. S deťmi sme tiež robili muzikál. Skutočne sa dá veľmi veľa urobiť, pokiaľ je človek kreatívny a prepája jednotlivé predmety.

Čo by ste odporúčali pedagógom, ktorí majú vo svojich triedach aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia?

Nevzdávať sa. Nepočúvať okolie a spoločnosť, ktorá tvrdí, že to nemá zmysel, pretože to má zmysel. A obrovský. Ďalej by som im odporúčala vyhľadávať a porovnávať si informácie, veľa čítať a vzdelávať sa v danej problematike. Ja by som konkrétne odporučila štúdium rómskeho jazyka, resp. štúdium jazyka menšiny, ak sa s ňou pracuje.

Inkluzívne vzdelávanie by malo byť dostupné pre všetky deti

Ako hodnotíte oddelené vzdelávanie rómskych detí v samostatných triedach, ktoré je pomerne rozšírenou praxou?

Nemyslím si, že vytvárať oddelené nerómske a rómske triedy je správny krok. Síce nepopieram, že sa takto lepšie učí, ale každý by mal dostať rovnakú šancu. Aj keď z našej školy nerómski žiaci doslova utekajú, nájdeme tu posledné „lastovičky“ napríklad v deťoch niektorých našich kolegov, ktorí sú žiakmi tejto školy.

Aké predpoklady sú potrebné, aby učiteľ dokázal efektívne pracovať s deťmi s rôznorodými potrebami?

Domnievam sa, že je nevyhnutné, aby v triede pôsobil asistent učiteľa. Pokiaľ chce učiteľ pracovať inovatívne a venovať sa jednotlivým deťom, je asistent veľmi potrebný. Čo sa týka vybavenia školy a pomôcok, tie sme mali dostatočné. Mali sme dve

interaktívne tabule, každý, kto si o to zažiadal, mal k dispozícii dataprojektor, notebook, rôzne výukové CD. Keď bolo potrebné zakúpiť nejaký materiál, škola nemala problém ho preplatiť. Hoci zo začiatku môjho pôsobenia na škole to bolo úplne inak, nosila som si vlastné farbičky, vlastné papiere. Čiže okrem morálnej podpory je veľmi vítaná, ba priam nevyhnutná aj materiálna. Ako pomerne obmedzujúci element som vnímala časovo-tematické plány, pretože hoci si ich môžete pekne napláňovať a schváliť ich aj predmetová komisia, prekvapí vás realita a samotní žiaci, ktorí prídu zo spádových škôl. Stala sa mi totiž aj taká vec, že z istej školy nastúpili do piateho ročníka negramotní žiaci bez špeciálno-pedagogického vyšetrenia, a tak sme sa učili s týmito žiakmi písať a čítať.

V poslednom období sa hovorí o modeli inkluzívneho vzdelávania a vzdelávaní detí s rôznymi potrebami na bežných školách a triedach ako vhodnejšej ceste oproti ich vyčleňovaniu do oddelených vzdelávacích prúdov. Čo si o tom myslíte, ako tento koncept vnímate?

Myslím si, že by sa malo zaviesť, ale s prihliadnutím na slobodu, lebo nie každý učiteľ to chce robiť. Je to náročné. A samozrejme, nemalo by sa o ňom hovoriť len v kontexte detí so sociálnym znevýhodnením, malo by byť dostupné pre všetky deti.

7/ Oplatí sa vzdelávať inkluzívne? *Financovanie pro-inkluzívnych opatrení.*

→ MICHAELA FARENZENOVÁ

Zavedenie inkluzívneho vzdelávania do našich škôl je komplexným procesom, ktorý je podmienený mnohými faktormi. Vyžaduje si, okrem iného, vytvorenie metodických materiálov a postupov, vzdelávanie učiteľov, zapojenie rodičov a v neposlednom rade aj šírenie informácií o výhodách inkluzívneho vzdelávania pre všetky deti, bez ohľadu na to, či majú alebo nemajú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Neoddeliteľnou súčasťou takejto paradigmatickej zmeny je zabezpečenie dostatočného množstva finančných prostriedkov, resp. správne nastavenie pravidiel pre ich efektívnu alokáciu a distribúciu. Táto kapitola sa bude venovať téme inkluzívneho vzdelávania práve z tohto uhla pohľadu.

Výskumy dokazujú a čoraz viac krajín zisťuje, že udržiavanie viacerých paralelných systémov vzdelávania je z inštitucionálneho, administratívneho i organizačného hľadiska neefektívne. V správe OECD sa odhaduje, že priemerné náklady pri zaradení žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej iba „ŠVVP“) do oddelených škôl sú 7 až 9-krát vyššie, ako keby boli vzdelávaní v bežných triedach na bežných školách.¹ V britskej štúdii², ktorá sa odvoláva na zistenia Svetovej banky sa zas uvádza, že náklady na inkluzívne vzdelávanie dieťaťa so ŠVVP sú síce na začiatku asi 2 až 4-krát vyššie ako v prípade dieťaťa bez ŠVVP. Keď však tieto náklady rozložíme v čase, zistíme, že ide o výhodnú investíciu, a to rovnako pre dieťa so ŠVVP, ako aj pre samotný štát. Z ekonomického hľadiska k hlavným výhodám inkluzívneho vzdelávania patria:

- zníženie nákladov v systéme sociálneho zabezpečenia a eliminácia budúcej závislosti od tohto systému;
- zníženie administratívnych a iných opakujúcich sa režijných výdavkov, vyskytujúcich sa pri existencii viacerých systémov vzdelávania;
- zvýšenie potenciálnej produktivity absolventa a s tým súvisiace zvýšenie príjmov z daní, ktoré sa môžu použiť na kompenzovanie niektorých nákladov spojených so zavedením inkluzívneho vzdelávania.³

1 OECD (1994). U nás by bol rozdiel vzhľadom na nastavenie noriem pravdepodobne nižší.

2 Rieser (2008).

3 Lynch (1994).

Z uvedeného vyplýva, že hoci počiatočný posun od segregovaného k inkluzívnemu vzdelávaniu so sebou zvyčajne prináša zvýšené náklady (súvisiace napr. so zaobstaraním špeciálneho vybavenia, tvorbou učebných materiálov, vyškolením učiteľov, prispôbením infraštruktúry a obsahu vzdelávania), tieto náklady sa však časom ustália a v dlhodobom horizonte predstavuje inkluzívne vzdelávanie najlepšiu investíciu, z ktorej profituje celá spoločnosť.⁴

Okrem finančnej efektívnosti (kvantitatívne hľadisko) je inkluzívne vzdelávanie súčasne dobrým riešením aj z obsahového (kvalitatívneho) hľadiska. Deti so ŠVVP dosahujú v inkluzívnych systémoch lepšie vzdelávacie výsledky ako v systémoch oddelených a sú úspešnejšie pri vytváraní sociálnych väzieb. Takéto nastavenie prospieva aj žiakom bez ŠVVP, ktorých výsledky sa prítomnosťou detí so ŠVVP nezhoršujú, skôr naopak.⁵

Nasledujúca kapitola je rozčlenená do viacerých častí. V prvej časti popíšeme nastavenie financovania vzdelávania detí so ŠVVP v našich podmienkach. Druhá časť nadväzuje identifikovaním hlavných prekážok v systéme financovania, ktoré fungovaniu inkluzívnej praxi na Slovensku momentálne bránia. V tretej časti predstavíme alternatívne modely financovania vzdelávania detí so ŠVVP, s ktorými súvisia rôzne dôležité aspekty, vyplývajúce na povrch pri prípadnej transformácii školského systému a s ním súvisiacej zmeny financovania. Tie uvádzame v časti štvrtej. Záver obsahuje krátky opis možných transformačných scenárov v našich podmienkach.

1. Financovanie vzdelávania detí so ŠVVP v našich podmienkach

Inkluzívne vzdelávanie si kladie za cieľ vzdelávať v hlavnom prúde aj deti s rôznymi potrebami, ktoré sú na Slovensku definované ako žiaci so ŠVVP⁶. Financovanie vzdelávania týchto detí sa odvíja od zaradenia žiaka do určitej kategórie podľa typu ŠVVP (v zásade môže ísť o dieťa so zdravotným znevýhodnením, o dieťa so všeobecným intelektovým nadaním alebo o dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia) a tiež od vzdelávacej cesty, ktorú žiak v systéme absolvuje.

Zdravotne znevýhodnení žiaci a žiaci so všeobecným intelektovým nadaním sa môžu v súlade s platnou legislatívou vzdelávať v hlavnom vzdelávacom prúde prostredníctvom individuálneho začlenenia v bežných triedach na bežných školách, alebo môžu byť vzdelávaní podľa osnov špeciálnych škôl, a to buď v špeciálnych triedach na bežných školách (skupinová integrácia) alebo v špeciálnych školách.⁷ Financova-

⁴ Losert (2010).

⁵ Saint-Laurent et al. (1998); Rouse & Florian (2006).

⁶ Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov, § 2 písm. i).

⁷ Ibid, § 94 ods. 1.

nie je v zmysle legislatívy o financovaní škôl⁸ postavené na normatívnom princípe, čo znamená, že školy s týmito žiakmi **dostávajú finančné prostriedky v závislosti od ich počtu a od personálnej a ekonomickej náročnosti výchovno-vzdelávacieho procesu**. Personálna a ekonomická náročnosť vzdelávacieho procesu je zohľadnená vo výške mzdového a prevádzkového normatívu, ktorý sa pri vzdelávaní detí so ŠVVP násobí príslušným koeficientom. Výška koeficientu je podľa druhu ŠVVP rôzna, a to pre žiakov individuálne začlenených a žiakov vzdelávaných v špeciálnych triedach na bežných školách na jednej strane, a pre žiakov v špeciálnych školách na strane druhej. Hoci sú koeficienty pre individuálnu integráciu a skupinovú integráciu na bežných školách vyššie, mzdové a prevádzkové normatívy na týchto školách sú v porovnaní so školami špeciálnymi nižšie. V konečnom dôsledku to znamená, že objem prostriedkov, ktoré školy (či už bežné alebo špeciálne) na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením alebo intelektovým nadaním dostanú, je v oboch prúdoch vzdelávania takmer rovnaký (pozri tabuľka č. 1). Keďže pravidlá, ani účelová viazanosť pre použitie takto navýšených normatívov neexistujú, v súčasnosti nie je možné posúdiť, či a ako ich školy využívajú na napĺňanie vzdelávacích potrieb detí so ŠVVP.

TABUĽKA 1: Žiaci so ŠVVP na ZŠ a SZŠ v roku 2013 – ich počty a normatívne príspevky

	Základné školy a špeciálne triedy na ZŠ			Špeciálne základné školy		
	počet žiakov v 2013	koeficient pre výpočet prepočítaného počtu žiakov	konečný norm. príspevok na žiaka (€)	počet žiakov v 2013	koeficient pre výpočet prepočítaného počtu žiakov	konečný norm. príspevok na žiaka (€)
Skupina 1: žiak so všeobecným intelektovým nadaním	3 502	1,500	1733,48	506	1,000	1742,38
Skupina 2: žiak s vývinovou poruchou učenia, mentálnym postihnutím (variant A), s poruchou správania, s poruchou aktivity a pozornosti	24 356	1,930	2230,40	10 863	1,286	2240,70

8 Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov a Nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v znení neskorších predpisov.

Skupina 3: žiak s mentálnym postihnutím (variant B), s narušenou komunikačnou schopnosťou, slabozraký žiak, žiak so zvyškami zraku, s poruchou binokulárneho videnia, nedoslýchavý žiak, žiak s kochleárnym implantátom, žiak s telesným postihnutím okrem nechodiacich žiakov	3 076	2,265	2617,55	2 591	1,500	2613,57
Skupina 4: nepočujúci žiak, nevidiaci žiak, žiak s telesným postihnutím – nechodiaci žiak	2 178	2,710	3131,81	264	1,800	3136,28
Skupina 5: žiak s mentálnym postihnutím (variant C), s viacnásobným postihnutím (variant A), žiak s autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia	539	3,390	3917,65	1 260	2,250	3920,355
Skupina 6: žiak s viacnásobným postihnutím (variant B alebo C), žiak s autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami, s mentálnym postihnutím, hluchoslepý žiak	106	6,790	7846,86	2 466	4,500	7840,71

Zdroj: Kubánová, M. (2013)

Tretiu kategóriu detí so ŠVVP tvoria **deti zo sociálne znevýhodneného prostredia** (ďalej iba ako „SZP“). Na rozdiel od predošlých dvoch kategórií (zdravotné znevýhodnenie a všeobecné intelektové nadanie), fakt, že dieťa pochádza zo SZP nemôže byť dôvodom na individuálnu integráciu alebo na zaradenie dieťaťa do špeciálnej triedy/špeciálnej školy.⁹ Školský zákon však uznáva, že z vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí môžu pre dieťa vyplynúť ŠVVP. Preto sa má jeho výchova a vzdelávanie uskutočňovať s využitím špecifických metód, foriem a prostredníctvom vytvárania

⁹ Explicitne uvedené v pokynoch na vyplnenie formulára „Návrh na prijatie žiaka so ŠVVP do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy“. Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/pokynyfor17271.pdf>

individuálnych podmienok v bežných triedach na bežných školách.¹⁰ Na tento účel môžu školy cez svojho zriaďovateľa požiadať o príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP.¹¹ Výšku príspevku určuje ministerstvo školstva, pričom v školskom roku 2012/2013 má príspevok hodnotu 100 € na žiaka ročne. Použitie príspevku je účelovo viazané na nákup didaktických a učebných pomôcok, vzdelávanie v špecializovaných triedach, účasť žiakov na určených aktivitách, prevenciu pedikulózy a od 1. 1. 2012 aj na príplatky pre učiteľov za prácu so zdravotne znevýhodnenými žiakmi a so žiakmi zo SZP. Ak škola vzdeláva viac ako 100 žiakov zo SZP, zriaďovateľ tejto školy je povinný použiť najmenej 50 % z celkového príspevku na mzdy, platy a poistné asistentov učiteľa pre žiakov zo SZP.¹² Naposledy sa použitie príspevku štatisticky sledovalo v roku 2009, kedy školy využili 52 % sumy príspevku na mzdy a poistné asistentov, ďalších 41 % na nákup vybavenia, 3,2 % na špecializované triedy, 2,6 % na účasť žiakov na určených aktivitách (exkurzie, výlety a pod.) a 1,5 % na prevenciu pedikulózy.¹³ Tieto informácie pochádzajú z internej ministerskej analýzy, pričom údaje o použití príspevku za ďalšie roky neboli zverejnené.

Príspevok pre deti zo SZP nie je určený výlučne, ale školy ho používajú prevažne na podporu vzdelávania rómskych detí.¹⁴ S týmto úzko súvisí aj téma nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve, ktorou sa zaoberajú viaceré domáce i zahraničné výskumy.¹⁵ Napr. autori publikácie Škola ako geto uvádzajú, že až 60 % detí v špeciálnych školách pre žiakov s mentálnym postihom a až 85 % žiakov v špeciálnych triedach tvoria rómske deti zo SZP. Z dostupných údajov ministerstva školstva (Eduzber 2011) zas vieme, že na školách aspoň s jedným žiakom zo SZP (nejde o prieskum všetkých ZŠ na Slovensku) sa individuálna integrácia žiakov so ŠVVP používa približne dvakrát častejšie ako zaradovanie do špeciálnych tried (64 % integrovaných žiakov oproti 36 % žiakov v špeciálnych triedach). Pri žiakoch zo SZP sú však výsledky opačné. Ako je vidieť v tabuľke č. 2, takmer dvakrát viac žiakov – 51 % sa nachádza v špeciálnych triedach v porovnaní s 28 % žiakov, ktorí sú integrovaní.¹⁶

10 Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov, § 107.

11 Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov, § 4e ods. 1.

12 Vyhláška MŠ SR 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v znení neskorších predpisov.

13 Kubánová & Kubán (2010).

14 Ako sa uvádza v kapitole o podporných programoch ČvT, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a rómske deti netvoria totožnú, ani homogénnu skupinu, ale určitý prienik medzi týmito dvoma skupinami existuje.

15 Napr. Salner (ed.) (2004); ERRC (2005); From Segregation to Inclusion (2011); White (2012).

16 Kubánová (2011).

TABUĽKA Č. 2: Základné školy a žiaci so ŠVVP integrovaní a v špeciálnych triedach (len na základných školách, ktoré majú aspoň 1 žiaka zo SZP)

	celkový počet žiakov so ŠVVP (spolu integrovaní a špec. triedy)	podiel žiakov špec. tried medzi ŠVVP celkom	podiel SZP žiakov v špeciálnych triedach	podiel integrovaných žiakov medzi ŠVVP celkom	podiel SZP žiakov na integrovaných žiakoch
BA	1 067	26 %	17 %	74 %	3 %
TT	1 465	15 %	22 %	85 %	7 %
TN	1 552	17 %	3 %	83 %	7 %
NR	2 957	31 %	15 %	69 %	24 %
ZA	2 440	19 %	16 %	81 %	7 %
BB	3 632	31 %	51 %	69 %	37 %
PO	7 578	52 %	66 %	48 %	40 %
KE	6 424	40 %	59 %	60 %	42 %
Slovensko	27 115	36 %	51 %	64 %	28 %

Zdroj: Kubánová, M. (2011)

Príčin tohto stavu je viac a bolo by zjednodušovaním dávať tento stav za vinu výlučne systému financovania. Na druhej strane je ale potrebné si uvedomiť, že súčasné nastavenie financovania do určitej miery obsahuje finančné stimuly, ktoré motivujú k diagnostikovaniu zdravotného znevýhodnenia aj u detí, ktoré znevýhodnenie nemajú, a tým umožňujú ich zaraďovanie do špeciálnych tried alebo špeciálnych škôl. Toto tvrdenie možno ilustrovať na nižšie uvedenom príklade, ktorý v sebe nesie informáciu, do akej miery je bežná škola finančne odmeňovaná za vzdelávanie žiakov zo SZP v porovnaní so vzdelávaním žiakov so zdravotným znevýhodnením (mentálny postih – variant A¹⁷) a do akej miery je bežná škola finančne zvýhodnená za vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (mentálny postih – variant A) v porovnaní so špeciálnymi školami.

Kolko finančných prostriedkov si so sebou „nesú“ rôzni žiaci na rôzne školy/do rôznych tried?

(vzorec: počet žiakov*(mzdový normatív + prevádzkový normatív) + príspevok alebo *koeficient)

- bežná ZŠ s 50 žiakmi so SZP = 50* (926,07 € + 229,58 €)+ 100,- EUR= 57 882,50 €
- bežná ZŠ s 50 žiakmi s mentálnym postihnutím vzdelávaní podľa variantu A, ktorí sú individuálne začlenení = 50* (926,07 € + 229,58 €)*1,930 = 111 520,23 €
- bežná ZŠ s 50 žiakmi s mentálnym postihnutím vzdelávaní podľa variantu A v špeciálnej triede = 50* (926,07 € + 229,58 €)*1,930 = 111 520,23 €
- špeciálna ZŠ s 50 žiakmi s mentálnym postihnutím vzdelávaní podľa variantu A = 50* (1431,78 € + 310,60 €)*1,286 = 112 035,03 €

17 Mentálne postihnutie – Variant A: tento typ zdravotného znevýhodnenia uvádzame preto, že ide o zdravotné znevýhodnenie, ktoré býva rómskym deťom diagnostikované najčastejšie.

Z uvedeného vyplýva, že bežné školy by na 50 detí s mentálnym postihnutím, vzdelávajúcich sa podľa variantu A, dostali takmer dvakrát viac finančných prostriedkov ako na vzdelávanie 50 detí zo SZP, a to nezávisle od toho, či by sa deti s mentálnym postihom vzdelávali segregovane v špeciálnych triedach alebo integrovane v bežných triedach spolu s ostatnými deťmi. Bežná škola by na vzdelávanie rovnakého počtu detí so zdravotným znevýhodnením dostala dokonca menej prostriedkov ako škola špeciálna.

2. Hlavné bariéry pri zavádzaní inklúzie

V nasledujúcej časti uvádzame prehľad tých prvkov súčasného nastavenia systému financovania školstva, ktoré považujeme za najväčšie prekážky zavádzania a implementácie inkluzívneho vzdelávania v praxi.

A. Výška príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP

Inkluzívne vzdelávanie sa netýka iba detí zo SZP, ale vzhľadom na ich neustále narastajúci počet na jednej strane¹⁸ a nízky objem prostriedkov na podporu ich vzdelávania na strane druhej, možno v súčasnosti **príspevok na vzdelávanie žiakov zo SZP** považovať za najväčšiu bariéru pri zavádzaní inklúzie. Napriek tomu, že potreby dieťaťa zo SZP sa často takmer nijako neodlišujú od potrieb dieťaťa so zdravotným znevýhodnením, výška príspevku na vzdelávanie týchto žiakov:

- je výrazne nižšia ako prostriedky, na ktoré majú školy nárok, ak školy žiakov individuálne integrujú, alebo zaradia do špeciálnych tried na základe zdravotného znevýhodnenia;
- neumožňuje školám zavádzať dostatočné podporné opatrenia na zlepšenie vzdelávacích výsledkov týchto žiakov.¹⁹

B. Individuálna verus skupinová integrácia (špeciálne triedy na bežných školách)

Vytváranie špeciálnych tried²⁰ na bežných základných školách je za súčasného nastavenia pre mnoho riaditeľov tým „najlepším“ riešením, a to hneď vo viacerých ohľadoch. Vytvorením špeciálnej triedy škola nestratí žiaka kvôli jeho odchodu do špeciálnej základnej školy. Zároveň sa škola vyhne administratívnej záťaži, ktorá by ju čakala v spojitosti s individuálnou integráciou. Napriek tomu, že žiakovi v špeciálnej triede (na rozdiel od bežnej triedy) škola nemá povinnosť vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací program²¹, a ani mu zabezpečiť odborný personál, ktorý by mal

18 Podľa demografických odhadov mal v roku 2010 podiel rómskych detí na celkovom počte detí plniacich si povinnú školskú dochádzku tvoriť približne 15 %. Vaňo (2004).

19 Pozri poznámka č. 15.

20 Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov, § 94 ods. 1 písm. b).

21 Ibid, §7, ods. 5.

k dispozícii na špeciálnej škole, dostane na neho rovnaký objem prostriedkov. Vytvorenie oddelených tried pre žiakov zo zdravotným znevýhodnením, ktoré sú však etnicky homogénne (de facto rómskych tried), je pre niektorých riaditeľov škôl o to atraktívnejšie, že im pomáha zabrániť odchodu detí nerómskych rodičov (tzv. whietflight fenomén).²² Popularitu tohto nešťastného riešenia odzrkadľujú aj štatistiky. Podľa dostupných údajov sa totiž počet detí v špeciálnych triedach od školského roku 2003/04, keď bolo zavedené normatívne financovanie, viac ako zdvojnásobil.²³

C. Slabá finančná podpora individuálnej integrácie

Ako sme ukázali v časti o opise systému financovania, individuálna integrácia, ktorá je technicky najnáročnejším, ale zároveň kvalitatívne najlepším spôsobom vzdelávania detí so ŠVVP, nie je v porovnaní so špeciálnymi triedami a špeciálnymi školami nijako finančne zvýhodnená. V súčasnosti neexistuje takmer žiaden finančný stimul, ktoré by školy motivoval a odmenil za to, že dieťa so ŠVVP vzdelávajú spolu s ostatnými žiakmi.

Jedinou „extra“ odmenou za integrovanie detí, ktorú v systéme nájdeme od roku 2012, **je príplatok pre učiteľa, ktorý pracuje s deťmi so ŠVVP** (vzťahuje sa na vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a aj na žiakov zo SZP). Ani ten však nie je nastavený vyhovujúco. Príplatok sa uhrádza z už i tak nízkeho SZP príspevku, podľa ktorého má učiteľ nárok na príplatok najviac vo výške 2,5 % 12. platovej triedy prvej pracovnej triedy mesačne (k 1. 1. 2013 max. 18,30 €), ak je v triede najmenej 30 % individuálne začlenených žiakov, alebo žiakov zo SZP. Na príplatok má ale nárok iba vtedy, ak v triede nepôsobí asistent učiteľa.²⁴ Toto školy vnímajú ako zásadný problém, keďže ide o skutočne veľmi nízku sumu podmienenú veľmi vysokým počtom žiakov so ŠVVP. Navyše, táto úprava odrádza školy od zamestnávania asistentov učiteľa.

V systéme napokon **chýba právna úprava, ktorá by pri použití zvýšeného normatívu na individuálnu integráciu, resp. na žiakov so ŠVVP všeobecne, určila konkrétne štandardy poskytovania služieb**. Napr. ak by mala škola X žiakov so ŠVVP, tak by mala mať povinnosť zamestnať asistenta učiteľa na každých Y žiakov, špeciálneho pedagóga na Z žiakov a pod. V súčasnosti je pôsobenie odborného personálu upravené iba v odporúčacej rovine v rôznych materiáloch MŠ SR a iných inštitúcií a reálne ich priamo na školách pôsobí veľmi málo.²⁵

²² Rafael a kol. (2011).

²³ 4665 žiakov v školskom roku 2003/04 oproti 10 568 žiakov v školskom roku 2011/12. Údaje zo štatistických ročeniek za špeciálne školy dostupných na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>

²⁴ Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme, § 14d.

²⁵ Napr. v Metodicko-organizačných pokynoch každoročne vydávaných MŠ SR, v materiáli Štátnej školskej inšpekcie o školskej integrácii, vo vzdelávacích programoch Štátneho pedagogického ústavu.

D. Nultý ročník ako „nutné zlo“?

Nulté ročníky otvárajú školy pre deti zo SZP, ak nedosiahli školskú spôsobilosť a ich zákonný zástupca nezvolil namiesto zaradenia do nultého ročníka možnosť povinnú školskú dochádzku svojmu dieťaťu odložiť.²⁶ Od roku 2002, keď tento inštitút do nášho systému zaviedli, sa počet detí, navštevujúcich nultý ročník, takmer zdvojnásobil²⁷ a stále narastá. Nemožno vylúčiť, že je to aj vďaka jeho finančnej atraktivnosti, kdeže na dieťa v nultom ročníku dostáva škola 200 % normatívu bežného žiaka.

Z pohľadu učiteľov sa tento nástroj vníma vysoko pozitívne, pretože deťom zo SZP, ktoré často nenavštevujú predškolské zariadenia, umožňuje ľahšie sa socializovať v školskom systéme. Na strane druhej je ale bežnou praxou, že deti, navštevujúce nultý ročník, nie sú po jeho absolvovaní integrované medzi ostatné deti, čo z tohto inštitútu zároveň vytvára nástroj segregácie.²⁸

Na limity nultých ročníkov upozorňujú aj českí výskumníci, ktorí tvrdia, že na udržanie detí zo SZP v bežných triedach má dokázateľne väčší vplyv predškolská výchova ako nulté ročníky, ktorých efekt sa rýchlo stráca.²⁹

E. Materinský verzus vyučovací jazyk

Pri snahe o zavádzanie inklúzie do praxe sa učitelia čoraz častejšie stretávajú s problémami v spojitosti **s odlišnosťou materinského jazyka od vyučovacieho jazyka školy**. Táto odlišnosť totiž **nie je v našom školskom zákone identifikovaná ako ŠVVP**. To má za následok, že v systéme nie sú vyčlenené finančné prostriedky, ktoré by mohli slúžiť na pomoc pri prekonávaní tejto bariéry, a to nielen rómskym deťom, ale napríklad aj stále sa zvyšujúcemu počtu detí cudzincov. V súčasnosti sa navýšený normatív vzťahuje iba na žiakov navštevujúcich národnostné školy (108 % bežného normatívu) a na žiakov bilingválneho štúdia (125 % bežného normatívu).³⁰

F. Špecializované triedy

Domnievame sa, že **je tiež potrebné zvážiť existenciu/využitie špecializovaných tried**, ktoré sú určené žiakom zo SZP³¹, ale vzhľadom na nízky objem zdrojov sú pre školy neatraktívnym riešením (pretože sú opäť financované iba zo SZP príspevku). To

26 Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 19 ods. 4.

27 1780 žiakov v školskom roku 2003/2004 oproti 3304 žiakom v školskom roku 2011/2012. Údaje zo štatistických ročeniek za základné školy dostupných na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>

28 Gallová Kriglerová & Gažovičová (2012).

29 GAC (2009).

30 Nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v znení neskorších predpisov, §4 ods. 2.

31 V súlade s vyhláškou č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov možno špecializovanú triedu otvoriť na bežnej škole pri minimálnom počte žiakov štyri (maximálny počet je osem žiakov). Vyučuje sa v nej podľa osnov bežných základných škôl s využitím špecifických metód a postupov. Žiak by mal byť v takejto triede zaradený iba počas nevyhnutnej doby.

sa odráža aj na stále klesajúcom počte žiakov v špecializovaných triedach. V porovnaní s rokom 2003, keď tieto triedy navštevovalo 1350 žiakov na 56 školách, dnes ich navštevuje už iba 218 žiakov na 11 školách.³²

Autori výskumného projektu Špecializované triedy na 1. stupni základných škôl (VÚDPAP) realizovaného v rokoch 2007 – 2011 hovoria, že „spôsob práce v špecializovaných triedach bol pre deti veľkým prínosom a znamenal pre nich reálnu šancu postupovať podľa programu základnej školy“³³, a zasadzujú sa za zriaďovanie špecializovaných tried na 1. stupni bežných základných škôl. V praxi by však aj toto riešenie mohlo znamenať de facto segregáciu. Deti by sa počas prvých štyroch rokov vzdelávali oddelene od ostatných žiakov a pokiaľ by neboli jasne určené pravidlá na ich integráciu na druhom stupni základnej školy, existuje tu riziko, že by sa v oddelenom vzdelávaní pokračovalo aj neskôr. Alternatívou k zriaďovaniu oddelených systémov by mohla byť flexibilnejšia práca s deťmi, napr. vo forme kmeňového zaradenia v bežnej triede a v prípade potreby poskytnutie odborného prístupu v jednotlivých predmetoch počas vyučovania alebo po vyučovaní.

G. Nedostatok financií na asistentov učiteľa

Viacere školy podčiarkujú nezastupiteľnú úlohu **asistenta učiteľa** pri prekonávaní rôznych bariér vo vyučujúcom procese, ale aj pri príprave žiakov po vyučovaní a pri zabezpečení spolupráce medzi školou a rodinou.³⁴ Problémom však zostáva značné poddimenzovanie financovania tejto profesie. Najmä v roku 2009, keď začali asistentov financovať z príspevku pre deti zo SZP, sme zaznamenali ich značný pokles v systéme.

V minulosti prideliovali prostriedky na asistentov na základe požiadaviek škôl a podľa vlastných postupov krajské školské úrady, pričom škola mohla požiadať o pridelenie asistenta, ak sa v triede nachádzalo 5 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.³⁵ Došlo teda k zmene rozdeľovania – dnes tento balík peňazí smeruje na všetky školy so žiakmi zo SZP, teda aj na školy, ktoré v minulosti asistentov nemali, pričom platí, že pri počte žiakov zo SZP, menšom ako 100, ich školy príspevky na asistentov ani nemusia použiť. Aj keby z nich asistentov platiť chceli, v realite ich práve takéto školy, s menším počtom detí zo SZP zafinancovať nevedia. Druhá zmena sa týka používania. Už nejde o prostriedky, alokované čisto na podporu asistentov, keďže zo SZP prí-

32 Údaje zo štatistických ročeniek za základné školy dostupných na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>.

33 Projekt nadväzuje na ukončený projekt Phare 2002/000.610.03 „Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl“, ktorého cieľom bolo odskúšať či navrhnuť edukačné, organizačné a iné podmienky na uľahčenie prechodu rómskych detí zo špeciálnych základných škôl (ŠZŠ) do základných škôl (tzv. tranzitívne triedy pri špeciálnych ZŠ) v tých prípadoch, keď zaradenie do ŠZŠ nebolo opodstatnené, resp. keď zaostávanie detí na sociálno-kultúrnom základe nebolo správne interpretované. Viac informácií na: <http://www.vudpap.sk/sk/informacie-z-cinnosti/>

34 ROCEPO (2008); Oláh (2011).

35 Pozri poznámka č. 15.

spevku môžu/musia školy financovať aj množstvo ďalších vecí (pomôcky, aktivity, špecializované triedy, príplatky pre učiteľov a pedikulózu).

H. Nenormatívne nástroje

Viacere **nenormatívne nástroje financovania nie sú nastavené pro-inkluzívne. Dotáciu na stravu a pomôcky** dostávajú všetci žiaci na školách, v ktorých aspoň polovica žiakov pochádza z rodín v hmotnej núdzi.³⁶ Vzhľadom na nadmerné zastúpenie detí zo SZP v špeciálnom školstve sa táto podmienka dá ľahšie splniť v špeciálnych školách, čo znevýhodňuje bežné školy, a môže slúžiť ako „lákadlo“ pre deti z chudobnejších rodín alebo z rodín, nevnímajúcich zásadný rozdiel medzi špeciálnym a bežným vzdelávaním.

I. A nespočetné množstvo ďalších...

Bežné školy nemajú prostriedky, ani nárok žiadať o prostriedky napr. na debarierizáciu škôl, na úpravu infraštruktúry či nákup špecializovaných pomôcok. Žalostná je situácia financovania osobných asistentov³⁷ ako aj vzdelávania učiteľov, ktorí si musia, zo svojich už i tak nízkych príjmov, ďalšie vzdelávanie platiť sami.

3. Existuje ideálny model financovania vzdelávania detí so ŠVVP?

Ako sme už spomínali, na úspešné reformovanie systému nemusí byť nevyhnutne kľúčovým objem finančných prostriedkov, ale skôr ich správna alokácia a distribúcia. Najmä fiškálne politiky a v nich zabudované motivačné/demotivačné prvky, spojené s inkluzívnym vzdelávaním, môžu byť často dôležitejšie než samotná suma, o ktorej pridelenie a rozdelenie v konečnom dôsledku pôjde.³⁸ V závislosti od podmienok získania prostriedkov možno v odbornej literatúre identifikovať tri základné modely financovania vzdelávania detí so ŠVVP: dopytovo orientovaný model, ponukovo orientovaný model alebo výkonovo orientovaný model.³⁹

A. Dopytovo orientovaný model – Čím viac detí so ŠVVP, tým viac peňazí pre školu

Niekedy sa nazýva aj ako model založený na potrebách. Odvíja sa od dopytu, ktorý je reprezentovaný určitým počtom žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je najčastejšie používaným modelom a tvorí základ pre financovanie v Rakúsku, Belgicku, Nemecku, Francúzsku, Írsku⁴⁰, ale aj na Slovensku. Zároveň sa najčastejšie vyskytuje v krajinách, ktoré majú vysoký podiel žiakov so

36 Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, § 4.

37 Osobná asistencia je pomoc fyzickej osobe s ťažkým zdravotným postihnutím. Pre viac informácií pozri napr. <http://ekonomika.sme.sk/c/6471599/asistentom-pridaju-stale-je-to-malo.html>

38 Peters (2003).

39 Tam, kde nie je uvedené inak, bola kategorizácia a opis modelov financovania inkluzívneho vzdelávania vytvorená na základe syntézy troch odborných analýz: Meijer (1999), Peters (2003) a Mitchell (2010).

40 Podľa údajov dostupných z roku 1999 v Meijer (1999).

ŠVVP, vzdelávajúcich sa oddelene a podľa dostupných výskumov v najväčšej miere podnecuje javy, ktoré sú v protiklade s princípmi inkluzívneho vzdelávania:

- motivuje zneužívať systém v zmysle nadmerného diagnostikovania zdravotného znevýhodnenia – zvyšujú sa náklady na diagnostiku a redukujú sa finančné prostriedky pre ostatných žiakov bez ŠVVP;
- v školách vyvoláva snahu získať finančné prostriedky „navyš“, čo vedie k ustavičnému nárastu výdavkov na vzdelávanie detí so ŠVVP v štátnom rozpočte;
- dochádza k tzv. medikalizácii diverzity – posilňuje sa rétorika nálepkovania detí, namiesto zisťovania ich skutočných vzdelávacích potrieb, čo následne negatívne vplýva na inkluzívnu kultúru a prax;
- bežnú školu tento model odmeňuje za to, že je žiak diagnostikovaný ako dieťa so ŠVVP a nijako ju nemotivuje zlepšovať sa vo vzdelávaní žiakov so ŠVVP;
- na úrovni špeciálnych škôl pôsobí tiež negatívne, pretože školy dostávajú toľko peňazí koľko žiakov sa im podarí „prilákať“.

B. Ponukovo orientovaný model – Finančné prostriedky alebo služby bez ohľadu na konkrétne počty žiakov so ŠVVP

V tomto modeli vzniká ponuka na strane štátu/samosprávy, a to buď vo forme finančných prostriedkov, alebo vo forme služieb, potrebných pre výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP.

V prípade finančných prostriedkov sa však, na rozdiel od dopytovo orientovaného financovania, prostriedky nepridelujú na základe počtu žiakov a typu ich ŠVVP. Aby sa zabránilo neželanému nadmernému diagnostikovaniu ŠVVP, financovanie je nezávislé od počtu detí so špeciálnymi potrebami. Maximálne percento žiakov, na ktorých si škola môže dodatočne nárokovat finančné prostriedky, sa určuje paušálne na základe štatistického zisťovania (napr. sa vyčlení 15 % na žiakov s miernymi ŠVVP a 1 % na žiakov so závažnými ŠVVP). Výhodou tohto modelu je, že sa dá jednoduchšie vyčíslit, na strane druhej je ale:

- značne rigidny, pretože núti školy vtisnávať individuálne prípady do centrálne plánovaného vzorca;
- nezohľadňuje prípadné regionálne rozdiely, skutočnosť, že sa v určitých regiónoch môžu vyskytovať vyššie počty detí so ŠVVP.

V druhom type ponukovo orientovaného modelu (financovanie služieb) sa všetky bežné školy financujú rovnako, bez ohľadu na počet žiakov so ŠVVP a špeciálne školy fungujú ako asistenčné centrá. V súčasnosti ich nájdeme napr. na Malte⁴¹, v Nórsku⁴²

41 Pre viac informácií pozri: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malta/Malta_Special_Schools_Reform_ENG.pdf

42 Pre viac informácií pozri: <http://www.inclues.org/english/doc/From%20Special%20Schools%20to%20a%20Support%20system.pdf>

alebo v Rumunsku⁴³. V dokumente maltského Ministerstva školstva o reforme špeciálnych škôl⁴⁴ sú úlohy asistenčných centier vymedzené nasledovne:

- poskytovať podporné služby deťom so ŠVVP na bežných školách;
- vzdelávať učiteľov a iných odborníkov pôsobiach v školstve v oblasti inkluzívneho vzdelávania;
- zohrávať kľúčovú úlohu pri tvorbe, predstavovaní a šírení inovatívnych prístupov vo vzdelávaní žiakov so ŠVVP.

V maltskom návrhu reformy sú asistenčné centrá členené podľa typu ŠVVP, čo je možné vzhľadom na nízky počet centier a malú rozlohu krajiny. Rumunský model je zas založený na teritoriálnom princípe. Regionálne asistenčné centrá (všeobecné) poskytujú služby určitému počtu škôl v ich tesnej blízkosti, udržiajú s nimi a ich zamestnancami priamy kontakt a sústreďujú sa najmä na žiakov s emocionálnymi a sociálnymi problémami. Supra-regionálne podporné centrá (špeciálne) majú na starosti širšiu spádovú oblasť a pracujú najmä so žiakmi so sluchovým, zrakovým alebo psycho-motorickým postihnutím. Integrácii a inklúzii sa venujú z koncepčného hľadiska a školy podporujú najmä nepriamo.⁴⁵

Tento model, ktorý je dnes hlavným trendom v Európe, so sebou prináša tiež určité riziká:

- môže viesť ku segregáčnemu správaniu, keďže bežné školy nie sú odmeňované za inkludovanie žiakov so ŠVVP;
- motivuje „napasovať študentov“ na existujúce služby a nie naopak - prispôbiť služby potrebám študentov;
- bez monitorovacích a evaluačných mechanizmov nemotivuje produkovať kvalitné programy a služby a ani ich zlepšovať – dôležité v tomto systéme je preto nastavenie zodpovednostných vzťahov a kontroly.

C. Výkonovo orientovaný model – Peniaze až za výsledky

Základnou premisou výkonovo orientovaného modelu je, že školy (či už bežné alebo špeciálne) treba finančne podporovať nie za účelom plnenia určitých úloh, ale až za ich splnenie. Množstvo financií sa následne môže odvíjať od rôznych premenných – napr. od výsledkov testovania (čím lepšie výsledky, tým viac prostriedkov) alebo od počtu žiakov, preradených z bežnej školy do školy špeciálnej (čím nižší počet, tým viac prostriedkov), a od počtu žiakov, preradených zo školy špeciálnej do školy bežnej (čím vyšší počet, tým viac prostriedkov). Tento typ financovania vo svojej čís-

43 Pre viac informácií pozri: <http://www.iscj.ro/crei/crei/pdfeuri/CES/Twinning%20Light/twinphare4.pdf>

44 Pre viac informácií pozri: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malta/Malta_Special_Schools_Reform_ENG.pdf

45 Pozri poznámka č. 46.

tej podobe nenájdeť nikde v Európe, zostáva zatiaľ viac-menej teoretickou možnosťou na papieri.⁴⁶

Za pozitíva tohto modelu štúdie označujú jednoduchšiu definovateľnosť a meralnosť dosiahnutých výsledkov žiaka v porovnaní s náročnosťou zdefinovať ŠVVP alebo typy a podmienky poskytovania služieb, nevyhnutných na prekonávanie bariér plynúcich zo ŠVVP. Možných negatív je však tiež niekoľko:

- bežné školy môžu mať tendenciu zbavovať sa žiakov so ŠVVP, aby im nezhoršovali výsledky v testoch, čo môže spôsobiť nárast počtu žiakov v segregovaných systémoch;
- prílišná orientácia škôl na testovanie detí sa môže vyústiť do nezdravej súťaživosti medzi školami;
- na úrovni špeciálnych škôl sa môže stať, že škola s najmenším počtom žiakov bude dostávať najviac finančných prostriedkov;
- môže dôjsť k penalizácii škôl za veci, ktoré niekedy nemôžu ovplyvniť ako napr. vysoká mobilita, záškoláctvo, nedostatočné financovanie školských pomôcok a pod.

Prezentované modely financovania sú tzv. ideálnymi typmi, ktoré sa v „čistej“ forme takmer nevyskytujú. Väčšina krajín kombinuje viacero modelov naraz a berúc do úvahy lokálne podmienky používa rôzne stratégie na dosahovanie rovnakých cieľov. Nevyhnutnosť zmeny financovania v podmienkach SR je však, okrem iného, podmienená nadmerným zastúpením detí zo SZP v špeciálnom školstve.

Každý z modelov v sebe zahŕňa iné stimuly a môže mať rôzne neželané účinky. Z analýzy Agentúry na podporu rozvoja vzdelávania detí so ŠVVP je najnegatívnejšie vnímaný dopytovo orientovaný model, ktorý v súčasnosti funguje aj u nás na Slovensku. Považuje sa za model vedúci k najmenej inkluzívnemu vzdelávaniu, častejšiemu nálepkovaniu detí a k rastúcim nákladom na vzdelanie. Najlepšie v analýze obstál ponukovo orientovaný model financovania služieb (asistenčné centrá) s čiastočným financovaním na základe výkonov.⁴⁷ To potvrdzuje aj porovnanie prezentovaných modelov financovania s tromi typmi vzdelávacích politík, ktoré sa na európskej úrovni vo vzťahu ku žiakom so ŠVVP uplatňujú:

- inkluzívny prístup: takmer všetci žiaci sú vzdelávaní v systéme bežného vzdelávania (Španielsko, Grécko, Taliansko, Portugalsko, Švédsko, Island, Nórsko, Cyprus a Malta);

⁴⁶ Fletcher-Campbell (2002).

⁴⁷ Meijer (1999).

- zmiešaný prístup: uplatňujú sa viaceré prístupy k inkluzívnemu vzdelávaniu (Dánsko, Francúzsko, Írsko, Luxembursko, Rakúsko, Fínsko, Anglicko, Lotyšsko, Lichtenštajnsko, Česká republika, Estónsko, Poľsko, Slovinsko a Slovensko⁴⁸);
- tzv. 2-prúdový prístup: existujú dva oddelené vzdelávacie systémy, pričom žiakov so ŠVVP umiestňujú do špeciálnych škôl alebo do špeciálnych tried a nevyučujú ich podľa štandardného kurikula (Švajčiarsko, Belgicko).⁴⁹

Z porovnania nám vychádza to, čo tvrdí Meijer, že krajiny s 2-prúdovým prístupom ako napr. Belgicko alebo krajiny so zmiešaným prístupom ako napr. Rakúsko, Francúzsko a Írsko fungujú na princípe dopytovo orientovaného financovania, zatiaľ čo inkluzívne systémy, s najmenším počtom detí, vzdelávaných oddelene, akými sú napr. Nórsko a Malta, sa financujú cez ponukovo orientované modely.

Malta je jednou z krajín, kde sa transformácia špeciálnych škôl na asistenčné centrá uskutočnila nedávno. Spustilo ju maltské Ministerstvo školstva v roku 2006, pričom dnes je Malta v Európskej únii krajinou s tretím najnižším počtom detí so ŠVVP vzdelávaných oddelene⁵⁰. V roku 2011 zo 48 594 žiakov, plniacich si povinnú školskú dochádzku, bolo 2645 študentov (5,4 %) žiakmi so ŠVVP. Iba 137 študentov (0,3 %) navštevovalo špeciálne školy, určené na vzdelávanie žiakov so ŠVVP (v porovnaní s 1308 žiakmi v čase spustenia reformy), zvyšok žiakov navštevoval bežné školy.⁵¹ Pre reformu vytvorili špeciálny centrálny orgán (tzv. Review Board), aby zastrešoval implementáciu tejto reformy a ďalšie orgány na nižšej úrovni, (tzv. Statementing Moderating Panels a Statementing Appeals Boards), ktorých úlohou bolo komunikovať so školou, rodičmi a dohliadať na tvorbu individuálnych vzdelávacích programov. Súčasťou reformy bolo aj vyškolenie odborného personálu a manažmentu škôl, vytvorenie pozície inkluzívneho koordinátora a asistentov učiteľa. Všetci, ktorí pracovali so žiakmi v triede, museli absolvovať špeciálny kurz, po absolvovaní ktorého dostali tzv. Certifikát o vzdelávaní detí so ŠVVP. Paralelne s reformou spustili výskumný projekt o dosahovaní výsledkov žiakmi vzdelávanými v podporných centrách.⁵² Z dostupných údajov vieme, že reforma zahŕňala niekoľko miliónovú investíciu, avšak dokumenty o presných nákladoch tejto transformácie k dispozícii nie sú.

4. Potenciálna reforma: Na čo treba pamätať?

Pri snahe o zavedenie inkluzívneho vzdelávania je dôležité, aby financovanie vzdelávania bolo v súlade s **filozofiou inkluzívneho vzdelávania**, a aby vychádzalo zo sku-

48 Ale aj Slovensko, ktoré v tom čase ešte nebolo členom agentúry.

49 Meijer (2003).

50 Na prvom mieste je Taliansko (0,02 %), potom nasleduje Švédsko (0,06 %). Na Slovensku sa oddelene v špeciálnych školách vzdeláva 3,82 % žiakov. Údaje sú z roku 2012, dostupné na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/SNE-Country-Data2012.pdf>

51 Pre viac informácií pozri Camilleri In The Times of Malta, 11. 7. 2012.

52 Vallejo & Dooly (2008).

točných vzdelávacích potrieb, nie z medicínskeho nálepkovania a kategorizovania detí.⁵³ Efektívny systém financovania by mal byť schopný flexibilne a účinne reagovať na potreby žiakov, mal by plne zabezpečovať dostupnosť súvisiacich služieb a prispievať k potrebnej medzirezortnej spolupráci. Reforma by mala byť efektívna z obsahového i ekonomického hľadiska. To znamená, že by zmenou financovania malo dôjsť k zvýšeniu kvality vzdelávania detí v bežných školách a zároveň by malo dôjsť k poklesu dopytu po vzdelávaní v špeciálnych základných školách. Čo najväčšie množstvo prostriedkov by malo smerovať priamo k žiakom, na uspokojovanie ich potrieb.⁵⁴

Hlavnými **kritériami**, ktoré by mal štát mať na zreteli v úsilí efektívne financovať vzdelávanie detí so ŠVVP sú:

- Zrozumiteľnosť – jasná koncepcia a postupy pre inkluzívne vzdelávanie;
- Nárokovateľnosť – jednoznačne definované kritériá nárokovania si prostriedkov/ služieb potrebných na vzdelávanie detí so ŠVVP;
- Adekvátnosť – dostatočné financovanie na uspokojovanie špeciálnych potrieb;
- Spravodlivosť – školy dostávajú porovnateľné prostriedky pre porovnateľných žiakov;
- Predpovedateľnosť – alokácie sú predpovedateľné a stabilné v čase;
- Flexibilita – pri použití prostriedkov čo najvyššia možná;
- Neutralita – objektívne identifikovanie ŠVVP.⁵⁵

Pri zmene financovania vzdelávania detí so ŠVVP smerom k väčšej inkluzivite vstupujú do popredia tri špecifické faktory: **tzv. strategické správanie, dôležitosť monitoringu a evaluácie a otázka personálneho zabezpečenia**. Pri reforme každého systému proti sebe zvyčajne stoja ciele predstaviteľov verejnej politiky na jednej strane a záujmy jednotlivých subjektov reformy na strane druhej, čo nevyhnutne vyúsťuje do strategických krokov na úrovni jednotlivcov, skupín alebo organizácií. Všetci aktéri sa okrem svojich výslovných úloh, akou je v našom prípade vzdelávanie žiakov so ŠVVP, usilujú aj o zabezpečenie svojich vlastných potrieb akými sú napr. snaha zabrániť strate zamestnania, úsilie minimalizovať byrokráciu alebo prácu navyše. Ako možno vidieť v časti o modeloch financovania, strategické správanie, ktoré je zväčša v rozpore s princípmi inklúzie, sa v istej forme vyskytuje v každom modeli a nikdy ho nemožno úplne eliminovať. Dá sa s ním však počítať a na základe toho nastaviť procesy a regulácie tak, aby sa maximalizoval súlad medzi cieľmi verejnej politiky a stratégiou jednotlivých aktérov.

⁵³ Kyriazopoulou & Weber (eds.) (2009).

⁵⁴ Pozri poznámka č. 50.

⁵⁵ Parrish (1995).

Pokiaľ ide o **monitoring a evaluáciu** má sa na mysli najmä potreba vyžadovať od škôl informácie o tom, ako nakladajú s prostriedkami na uspokojovanie ŠVVP, resp. aké výsledky na základe týchto prostriedkov so svojimi žiakmi dosahujú. Momentálne správy takéhoto typu chýbajú, a to nielen na Slovensku, ale naprieč celou Európou.⁵⁶

Napokon treba rátať aj s **personálnymi zmenami**, ktoré by so sebou reforma financovania mohla priniesť. V Nórsku, kde prebehla transformácia špeciálnych škôl na asistenčné centrá, ponúkli odborníkom pôsobiacim v špeciálnych školách hneď niekoľko možností: časť pedagógov zostala v systéme (začali pôsobiť v bežných školách alebo asistenčných centrách), ďalšej časti pedagógom ponúkli možnosť odísť do predčasného dôchodku alebo, naopak, možnosť zvýšiť si kvalifikáciu v rámci postgraduálnych alebo doktorandských študijných programov.⁵⁷

5. Ako ďalej slovenská inklúzia?

Nie je tajomstvom, že problémov v slovenskom školstve je viac ako dosť a peňazí na ich riešenie menej, akoby sme si želali. V kontexte inklúzie však nesmieme zabúdať na naše existujúce medzinárodné ako aj vnútroštátne záväzky.

Komplexné prenastavenie systému v našich podmienkach napr. zo súčasného normatívneho financovania na financovanie služieb by si vyžadovalo odbornú diskusiu, týkajúcu sa nielen financovania, ale aj ostatných prvkov, ktorými sú najmä definovanie ŠVVP, výkon diagnostiky, legislatívna úprava zaradovania a preraďovania detí a zmena obsahu vzdelávania. Takáto reforma by síce znamenala počiatočné navýšenie prostriedkov, ale návratnosť takejto investície by v dlhodobom horizonte bola niekoľkonásobne vyššia ako jej počiatočná nákladnosť. Zároveň by na pilotné otestovanie niektorých modelov a na vyvinutie základných metódik mohli byť prechodne využité prostriedky z EU fondov z nového programového obdobia na roky 2014 – 2020.

Ak by k takejto „radikálnejšej“ reforme neprišlo, nevyhnutnosťou bude popasovať sa aspoň s odstránením najpálčivejších problémov, existujúcich v súčasnom normatívnom systéme financovania vzdelávania detí so ŠVVP, za ktoré považujeme:

- výrazne nižšiu hodnotu a výrazne viac stanovených účelov použitia SZP príspevku v porovnaní s prostriedkami priradenými na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním;
- nereflektovanie kvalitatívneho rozdielu medzi individuálnou a skupinovou integráciou;
- takmer nulové finančné zvýhodnenie individuálnej integrácie v porovnaní s ostatnými navýšenými normatívmi;

⁵⁶ Pozri poznámka č. 50.

⁵⁷ Pozri poznámka č. 45.

- neexistujúce vymedzenie určitého štandardu služieb, ktorý by pri navýšených normatívoch mal byť deťom so ŠVVP poskytovaný.

Zároveň si treba uvedomiť, že navýšenie finančných prostriedkov pre zvýšenie inkluzívnosti nášho systému je síce nevyhnutným, ale nie dostatočným a nie jediným potrebným opatrením. Odštartovanie, resp. úspech celej reformy bude vždy v prvom rade „stáť a padať“ na odvážnom a odhodlanom ministrovi, ktorý tému inklúzie bude považovať za zásadnú súčasť svojej agendy, na základe čoho jej aj konečne verejne deklaruje svoju podporu. Nájde sa taký?

Michaela Farenzenová

Mgr. Michaela Farenzenová M.A. po udelení magisterského titulu v odbore právo na Univerzite Komenského v Bratislave získala od Európskej komisie štipendium na dvojročný študijný program Erasmus Mundus – Master in Public Policy and Public Administration. V rámci programu vyštudovala verejnú politiku na Univerzite v Yorku a medzinárodné vzťahy na Inštitúte medzinárodných vzťahov v Barcelone. V súčasnosti pôsobí ako výskumníčka v Inštitúte pre dobre spravovanú spoločnosť.

7.1/ Rozhovor s Metodom Kaľavským

Metod Kaľavský

Ing. Metod Kaľavský získal technické vzdelanie na Vysokej škole technickej v Košiciach. Neskôr absolvoval doplnkové pedagogické vzdelanie. Učil na všetkých formách škôl, od základného, cez stredné až po vysoké školstvo. V súčasnosti pôsobí ako riaditeľ na ZŠ v Gaboltove.

Ako škola sme schopní fungovať len vďaka špeciálnym triedam

Ste riaditeľom spádovej základnej školy, ktorú navštevuje veľký počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sú podľa vás v súčasnosti poskytované príspevky na napĺňanie potrieb týchto žiakov dostatočné?

Všeobecne je financovanie dostatočné, len absentujú finančné prostriedky, ktoré by umožňovali delenie detí do menších skupín. Aby jeden učiteľ mal skupinu 6 – 8 detí so špeciálnymi potrebami, obdobne, ako funguje západný systém, keď jeden učiteľ má 6 – 7 detí a môže sa im individuálne venovať. Ako škola sme schopní fungovať len z toho dôvodu, že deti sú zaradené v špeciálnych triedach, kde je približne do 12 detí. Časť detí so špeciálnymi potrebami sa vzdeláva integrovane, v bežnej triede je nezriedka 6 a viac integrovaných detí, čo je skutočne dosť a na hrane kvalitného výchovno-vzdelávacieho procesu. Čiže v tomto smere by som to určite finančne posilnil. Je jasné, že následne by bolo potrebné kontrolovať zo strany štátu, či sa financie skutočne využívajú na vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami, či už je to mentálna retardácia alebo hraničné pásmo. Taktiež by bolo mimoriadne potrebné navýšiť prostriedky na vzdelávanie tých detí, ktoré do školy prichádzajú zo zanedbaných rodín. Aby škola vedela ich znevýhodnenie vyrovnať, najmä zvýšiť ich vzdelanostnú úroveň. Pochádzajú z rodín, kde je počet detí od 8 do 12, bývanie je pod základnú úroveň, domáca príprava žiadna a štát, čiže školstvo by malo pokryť celé vzdelávanie v škole. To znamená dopoludnia výuka a popoludní jednoznačne školské kluby, kde by sa tieto deti pripravovali na ďalší deň na výuku. V súčasnosti to absolútne absentuje, pretože nie je dostatok finančných prostriedkov na školské kluby. Školské kluby sa financujú cez zriaďovateľa ako originálna kompetencia a zákon hovorí, že zriaďovateľ môže a nemusí uvoľniť finančné prostriedky. To je kameň úrazu. Malo by sa to jednoznačne zmeniť v smere, že pokiaľ školský klub funguje, zriaďovateľ musí uvoľniť finančné prostriedky na jeho činnosť. Jedine tak doprajeme tejto skupine detí vzdelanie, lebo doma sa vzdelávať nebudú.

Máte na mysli špecifickú skupinu detí?

Deti z rodín v hmotnej núdzi, zo sociálne znevýhodneného prostredia. U týchto detí musíme posilniť možnosti vzdelávania sa v škole, inak neprekonáme ten marasmus a absenciu vzdelania. Domnievam sa, že časť príspevkov poskytovaná týmto rodinám, napríklad za dochádzku dieťaťa do školy, je zbytočná a naopak, školám chýbajú financie na ich vzdelávanie.

Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sú zaradené medzi žiakov so zdravotným znevýhodnením, hoci nie sú mentálne postihnuté

Aká je škála špeciálnych potrieb žiakov, ktorých vzdelávate? Ide o žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo vzdelávate aj žiakov so zdravotným znevýhodnením?

Problém je, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia sú zároveň žiakmi so zdravotným znevýhodnením a sú zaradení do špeciálnych tried alebo individuálne integrovaní. Ale dôvod je len ten, že absentuje predškolská výchova detí od 3 do 6 rokov. Problém vzniká v predškolskom veku, keď dieťa vo výchovnom procese stojí, nenapreduje ako deti v iných rodinách. Následne nastúpi na základnú školu, nemá ani hygienické návyky, nevie po slovensky, nevie chytiť ceruzku do ruky, nevie jest príborom. Ak následne špeciálne inštitúcie urobia testy, je úplne jasné, že tieto decká vypadnú, nespĺnia normy, pretože nie sú na úrovni, na ktorej by mali byť. Ale nie sú to mentálne postihnuté deti. Veľkou otázkou totiž je, či tie testy a otázky, ktoré dávajú deťom, sú prepracované na úroveň detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ak sa totiž pýtam takéhoto dieťaťa, čo je ceruzka, tak samozrejme nevie, lebo ten výraz nepočulo. Nevie, čo je WC, nevie spláchnuť, utrieť si zadok. My už tieto problémy poznáme, takže po nástupe do prvej triedy sa deti prvý mesiac neučia, len sa vychováávajú, ako ísť na záchod, ako sa pýtať na záchod po slovensky, čo už u šesťročných detí má byť samozrejmosťou. Máme špeciálneho pedagóga, ktorý sa týmto deťom venuje. V prvom ročníku sa učiteľia nezameriavajú natoľko na plnenie učebných osnov, ale najmä prvé mesiace sa venujú hygienickým návykom, správaniu, vzťahovým veciam, slovenčine. V školskom klube máme asistenta učiteľa, na hodinách máme učiteľov, prváčikov si delíme, niekedy si dvaja asistenti vezmú po 4 deti a osobitne s nimi robia. Čiže sa snažíme čo najviac dohnať tú priepasť, ktorá vznikne medzi 3. a 6. rokom.

Ako sa ďalej vzdelávajú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorým chýba predškolská výchova?

Sú buď integrované, alebo v špeciálnej triede.

A v tejto forme vzdelávania pokračujú až do ukončenia základnej školy?

Áno.

Máte dostatok financií na potrebné podporné mechanizmy pre tieto deti?

Keď som na školu nastúpil, zvolal som poradu a dal som učiteľom tajne odhlasovať, či chcú mať základný úväzok so základnou sumou v zmysle platových taríf a počet detí v triede 15 – 18 alebo či chcú mať 20 – 25 detí a zvýšenie platu spolu s osobnými odmenami. Všetci učitelia zdvihli ruku za to, že chcú mať radšej 15 detí. Bol som veľmi prekvapený, že učitelia tak zareagovali. Podľa môjho názoru správne. V normálnych triedach, kde sú integrované deti, máme teda 15 – 18 detí. Preto sa učitelia môžu venovať aj integrovaným deťom. Podľa finančných možností sa v týchto triedach snažíme ešte posilniť asistentov učiteľa. Asistent si napríklad vezme slabšie deti, učiteľ sa venuje lepším, aby sa pomaly vyrovnal deficit vo vzdelaní.

Financovanie nám neumožňuje zamestnať potrebný počet asistentov

Hodnotíte počet asistentov učiteľa a ďalších odborných pracovníkov – napríklad psychológa – na škole ako dostatočný?

Nie, samozrejme, že by bolo potrebné mať na 20 detí so špeciálnymi potrebami jedného asistenta. Z finančných prostriedkov, ktoré dostávame od štátu, to ale nie je zvládnuteľné. Na našej škole je deficit asi päť asistentov v porovnaní s tým, aká by mala byť norma. Ďalším veľkým problémom, s ktorým sa pasujeme, sú priestorové možnosti. Počet detí, najmä zo sociálne znevýhodneného prostredia, každým rokom tak narastá, že sme nútení vytvárať nové triedy. Aby sme mali kde učiť, zrušili sme fyzikálno-chemické laboratórium a triedu sme rozdelili na polovicu priečkou. Robíme ďalšiu triedu v suteréne pod telocvičňou, aby sme mohli zachovať počet 15 detí v triede.

Súčasný spôsob financovania vám neumožňuje rozšíriť školu?

Nie. U nás by bolo potrebné vybudovať ešte jeden pavilón. V roku 2015 už nebudeme môcť prijímať deti, budú musieť dochádzať do Bardejova a to je 17 až 20 km, podľa toho, z akej sú obce. Lebo, žiaľ, my môžeme prijať len toľko žiakov, koľko máme priestoru.

Je ešte niečo, čo by škola potrebovala na to, aby mohla efektívne vzdelávať rôzne typy žiakov?

Tie priestory sú obrovským problémom. Školu sme dobre vybavili, máme asi 8 interaktívnych tabúl. Vychádzame z toho, že dieťa si zapamätá 60 % z toho, čo vidí a zároveň počuje. Interaktívne tabule sú pre vzdelávací proces veľkým kladom, aj z môjho pohľadu človeka so štyridsaťročnou praxou. Ako som spomínal, potrebovali by sme tých 5 – 6 asistentov a školský klub, aby sa tie deti mohli vzdelávať priamo na škole.

Sú podľa vás potrebné nejaké zmeny v systéme školstva, aby bolo možné realizovať inkluzívne vzdelávanie?

Dalo by sa implementovať do vzdelávania, ale treba vytvoriť podmienky na to, aby to nebolo len na papieri a aby sa deti naozaj vzdelávali individuálne. Nie ako v súčasnosti, keď sa napíše na papier plán, ale pokiaľ má učiteľ v triede 12 – 15 detí so špeciálnymi potrebami, nikto mi nenahovorí, že sa dá naplňať a že všetky deti môžu dosiahnuť rovnaké výsledky. Dá sa to iba po určitú hladinu vzdelania, potom už tieto deti nie sú schopné dosiahnuť také výsledky ako deti z dobrého prostredia. Ak by sme to chceli zmeniť, jednoznačne je potrebné pripraviť pre deti z osád vo veku 3 až 6 rokov škôlky, do ktorých by museli povinne chodiť. Vytvoriť od 3 rokov materské školy na dedinách a vzdelávať deti už od útleho veku. Neúspech vo vzdelávaní totiž priamo súvisí s absenciou tých troch rokov. Netvrdím, že nutne musia byť povinné u všetkých, ale minimálne sú potrebné tam, kde je dieťa v sociálnej núdzi, doma v priestorovej núdzi, kde spia siedmi – ôsmi v jednej miestnosti. Mám skúsenosť, že keď prídu do školy absolventi priamo z fakulty, majú tendenciu sťažovať sa, že deti si nerobia úlohy, nenosia pomôcky, nepripravujú sa na vyučovanie. Tak som ich zobral priamo do osady, aby videli, že to nie je vec chcenia, ale že deti naozaj v domácom prostredí nemajú podmienky na prípravu. Učitelia veľmi rýchlo pochopili, že dieťa bude vedieť jedine to, čo sa naučí v škole.

Používaná diagnostika nie je pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia adekvátne

V priebehu posledného desaťročia sa opakovane ozýva kritika nadmerného zaradovania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do špeciálnych škôl a tried. Môže, podľa Vás, súčasný systém financovania k tejto situácii prispievať? Môže byť jednou z príčin zvýšený objem financií, s tým spojený?

Nemám ten pocit, lebo škola neovplyvňuje inštitúcie, ktoré vyšetrujú alebo zaradujú deti. Osobne si myslím, že príčina je v absencii adekvátnych testových metód. Je to len môj predpoklad, pretože ako pedagóg nie som oboznámený s celou stavbou testov a vôbec s celým procesom diagnostiky. Či diagnostika naozaj rešpektuje odlišné podmienky, v ktorých deti vyrastajú v rodinách. Na druhej strane viem, že keď dostaneme výsledok diagnostiky, ono to sedí. Dieťa je oproti bežným žiakom mentálne posunuté o rok alebo dva nižšie. A vlastne vďaka tomu, že škola dostane tie korunky navyše, môžeme týmto deťom vo výchovno-vzdelávacom procese pomôcť. Možno existujú školy, ktoré to robia úmyselne, neviem. Poznal som prípady škôl, ktoré nahlásili toľko detí so špeciálnymi potrebami, že ani v celom okrese dokopy ich toľko nebolo. Ale to by mala byť vec mechanizmu kontroly zo strany štátu. Mňa to ani nezaujíma. Mňa jednoznačne poteší, že aj vďaka tomu máme taký objem peňazí, že môžem pokryť učiteľov so základnými platmi a zároveň máme nízky počet detí v trie-

dach. Ale ako som už spomínal, bolo to rozhodnutie samotných učiteľov, mať síce iba základný plat, ale môcť pracovať len s 15 – 18 deťmi.

Aká je na vašej škole pravdepodobnosť priradenia dieťaťa zo špeciálnej triedy do bežnej?

Možno 1 – 2 %. Dieťa totiž nemá šancu to dobehnúť. Teda malo by, keby detí na jedného učiteľa bolo 5 – 7.

V tom prípade by sa zvýšila pravdepodobnosť ich reintegrácie?

Áno, pokiaľ by to podporila aj výuka v škole poobede, v školskom klube. Deti by v ňom mali zostávať na základe rozhodnutia učiteľa. On vie posúdiť, ktoré dieťa to bezpodmienečne potrebuje a ktoré naopak napreduje a nemusí zostávať v škole aj popoludní. Len opakujem, že nie som si istý, či metodika, ktorou sa diagnostika robí, pokrýva dostatočne potreby a špecifiká detí. Či zohľadňuje to, z akého sú prostredia, z akých rodín, z akej oblasti Slovenska, z akej dediny. Máme napríklad jednu obec, pre ktorú sme spádovou školou, z ktorej sú všetky deti zo sociálne znevýhodneného prostredia zdiagnostikované ako deti so zdravotným znevýhodnením. Z inej obce, kde je životná úroveň Rómov vyššia, majú postavené murované domy, bol mentálny hendicap zdiagnostikovaný len skutočne pár deťom. Ono je to naozaj rozdiel, keď dieťa vyrastá v takých podmienkach, kde sú domčeky zo škatúl alebo z plechov, ako keď vyrastá v murovanom dome, v ktorom je WC, umývadlo, dieťa sa má kde a na čom vyspať. Keď sa totiž nemôže vyspať a keď nebude dobre spať povedzme pol roka, akú výpovednú hodnotu môže mať následná diagnostika? To je ako keby ste kladli otázky mne, a ja by som bol unavený – ani by som netušil, čo sa pýtate.

Pokiaľ by došlo k navýšeniu príspevku na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo by to pre školu znamenalo? Umožňovalo by jej to iný spôsob práce s týmito deťmi?

Jednoznačne. Mohol by som spraviť ešte menšie triedy. Domnievam sa, že v prípade mentálne postihnutých detí je optimálny počet 5 – 7 detí na učiteľa. U detí zo sociálne znevýhodneného prostredia to mentálne postihnutie totiž nie je stále, pri správnom vedení to dieťa dobehne, pretože nie u všetkých detí sú príčinou skutočné poruchy mozgu. Nerobil som si u nás výskum, koľko detí bolo zdiagnostikovaných ako mentálne postihnutých a koľkí nakoniec neboli mentálne postihnutí, ale napriek tomu tam boli zaradení. Opäť sa tým vraciame k metódam diagnostiky, ktoré som spomínal. Ak by aj bol príspevok zvýšený a teoreticky by sme mohli vytvoriť menšie triedy, narazíme opäť na priestorové možnosti. Môžem mať návrh, že chcem mať v triede 7 – 8 detí, čo by bolo veľmi prospešné, vzdelávanie by fungovalo lepšie a deti by skôr napredovali, ale aj keby som dostal navýšené prostriedky, nemohol by som to zrealizovať, pretože nemám priestory. Druhá vec je, ako som už hovoril, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia musíme vychovávať od 3 do 6 rokov. To by ich veľmi posunulo. A pokiaľ by sa nám ešte podarilo nadviazať na výuku školským klu-

bom, kde by si deti mali možnosť urobiť domáce úlohy a pripraviť sa na ďalší deň, to dieťa by išlo z mentálnej retardácie alebo hraničného pásma oveľa skôr.

8/ Zvládnu to školy samé?

Ktoré inštitúcie zohrávajú kľúčovú rolu pri potenciálnych zmenách vzdelávacieho systému na pro-inkluzívny? Aký typ externej podpory potrebujú školy pri zavádzaní a následnej realizácii inkluzívneho vzdelávania? Pripravuje súčasný systém pregraduálnej prípravy a ďalšieho vzdelávania pedagógov na individualizované vzdelávanie žiakov podľa ich potrieb? Na tieto a ďalšie otázky hľadajú v nasledujúcej kapitole odpovede dvaja odborníci (nielen) na vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

8.1/ Inštitucionálna podpora inkluzívneho vzdelávania na školách

→ IVAN PAVLOV

1. Inklúzia a inkluzívna škola

Podpora zlepšovania práce učiteľov našich škôl je aktuálnou témou najmä preto, že učitelia sa musia vyrovnáť s novými požiadavkami na výkon profesie, na ktoré sa nepripravovali na pregraduálnom vzdelávaní, ani po nástupe do pedagogickej praxe. Nové výzvy sú adresované učiteľom, manažmentu škôl, ale aj decíznej sfére, ktorá je priamo zodpovedná za podmienky, aké sa vytvárajú na systémovú podporu skvalitňovania práce učiteľov a škôl. Školský systém na Slovensku v súčasnosti rieši naliehavé otázky inklúzie. Školy nenavštevujú rovnakí žiaci, sú rôzni podľa regiónov, etnika, jazyka či špecifických vzdelávacích potrieb. Povinnosťou školy je poskytnúť všetkým kvalitnú výchovu a vzdelávanie, čo je náročné vzhľadom na ich vybavenosť, pripravenosť učiteľov, či aplikované koncepcie výučby. Donedávna sme sa stretávali hlavne s pojmom integrácia, ktorý predstavuje začleňovanie (prispôbovanie) žiakov s rôznym znevýhodnením do školy, ktorej prostredie sa nemení. Inkluzívne vzdelávanie sa chápe širšie ako naplnenie základného práva na prístup všetkých žiakov k vzdelávaniu čo najvyššej kvality. Ide o prispôbenie školského prostredia (pedagogické, materiálne, sociálne, psychické) znevýhodnenému jednotlivcovi.¹ Inklúzia v školskom prostredí je orientovaná na identifikáciu jedincov, skupín, ktoré sú ohrozené marginalizáciou, exklúziou, zlyhaním z dôvodu rôznych bariér v školskom systé-

1 Zelina (2012).

me, ktorý je nedostatočne otvorený ich potrebám a zvláštnostiam (etnickým, jazykovým, náboženským, zdravotným a pod.). Inkluzívna škola podporuje rôznorodosť, jej akceptáciu všetkými aktérmi života v škole, vzniká z potreby poskytovať spravodlivé podmienky na vzdelávanie minimalizáciou negatívnych vplyvov individuálnych, sociálnych, kultúrnych, socio-ekonomických a rodových podmienok. V odstraňovaní bariér a uplatňovaní princípov inklúzie očakávame znižovanie školskej neúspešnosti, elimináciu predčasného ukončenia školskej dochádzky a iných prejavov segregácie vo výchove a vzdelávaní.²

2. Podmienky profesionalizácie učiteľov na Slovensku

Spoločnou črtou požiadaviek na učiteľov je očakávanie vysokej miery samostatnosti, zodpovednosti, individualizácie výučby, ktoré sú dôsledkom decentralizácie a posilňovania autonómnosti školy a práce učiteľov. Sprievodná kríza učiteľstva sa spája s otázkou, ako urobiť profesiu atraktívnou, ako zabezpečiť jej profesionalizáciu. V EÚ sa hovorí o troch faktoroch, umožňujúcich zmenu: o akademickej spôsobilosti získanej pregraduálnym štúdiom, o profesijnom rozvoji počas celoživotnej profesijnej dráhy a posilnení systematickej sebareflexie.³ Schválenie zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (2009) malo ambíciu vytvoriť podmienky na vyššiu kvalitu práce učiteľov, vytvoriť primerané podmienky a motiváciu na ich profesijný rozvoj ako kľúčového prvku rozvoja školského systému.⁴ Od roku 2009 uplatňovaný model kariérneho a kreditového postupu vyvolal enormný záujem učiteľov o vzdelávaciu ponuku, veľkoryso dotované projekty, financované Európskou úniou, menovite Európskym sociálnym fondom (ESF). Učitelia si tak kompenzujú nízke platy „naháňaním kreditov“, prostredníctvom istého kreditového príplatku si zvyšujú svoj príjem. Možnosť získať 12 % zvýšenie platu je neraz hybnou silou záujmu, na ktorý sústava vzdelávacích zariadení, ani ponuka programov, nebola včas pripravená. Školy spochybňujú osvedčenia, získané v programoch kontinuálneho vzdelávania, ktoré nerozvíjajú potrebné profesijné kompetencie učiteľov, ale prinášajú im finančné benefity. Stále chýba zmysluplná vzdelávacía ponuka aj pre málopočetné kategórie učiteľov, majstrov, a proces akreditácie programov kontinuálneho vzdelávania je málo flexibilný a zdĺhavý.⁵ Liberalizácia trhu so vzdelávaním učiteľov je lákavá najmä pre tých, ktorí nemajú žiadnu učiteľskú skúsenosť, ale prichádzajú s drahou ponukou pochybnej kvality. Je nemožné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním učiteľov. Dôsledkom nasýtenej „ponuky pre ponuku“ vyvolanej potrebou čerpať najmä zdroje ESF, je „únava zo vzdelávania“. Naše skúsenosti naznačujú, že len 10 % zmien v profesijnom výkone učiteľov je výsledkom formálnych vzdelávacích aktivít. Oveľa významnejší sa stáva priestor, ktorý nie je možné organizovať, predpísať, nariadiť a tento vyplýva z novej paradigmy v profesijnom

² Pavlov (2013b).

³ European Commission (2011).

⁴ Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

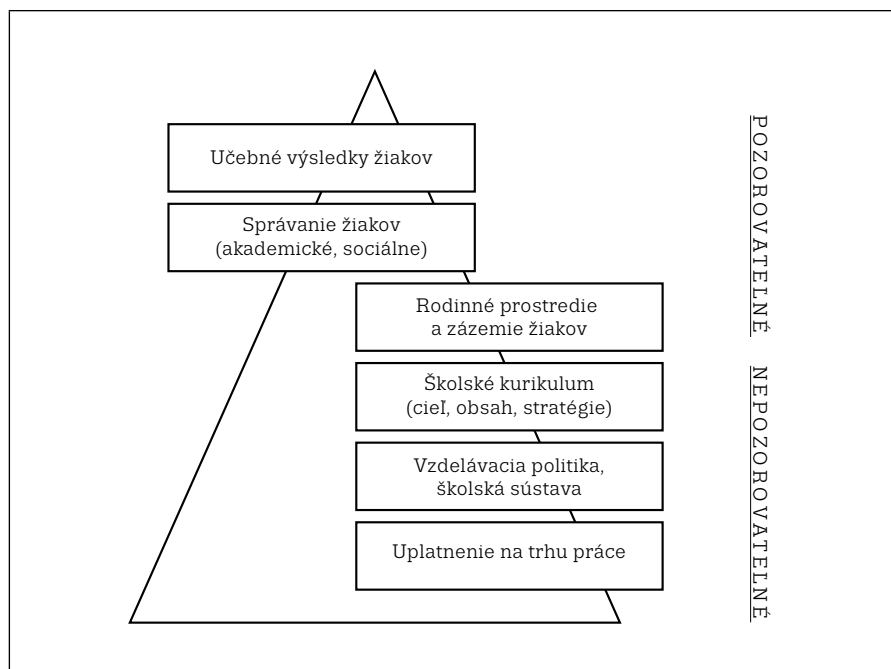
⁵ Pavlov (2012).

rozvoji, založenej na individualizovanom, osobnostnom poňatí ako permanentná podpora učiteľom priam pri výkone ich práce (oblasť informálneho a neformálneho vzdelávania). Práve tento priestor má zásadný význam pre praktickú, skúsenostou získanú činnosť učiteľov. Slovensko rieši „formálny priestor“ vo vzdelávaní učiteľov, ale zanedbáva iné vážne oblasti podpory ich rozvoja. Tie pritom nie je možné nadiktovať, ale je možné vytvoriť podmienky, v ktorých sa budú rozvíjať. Otázka, ako v rezorte nastaviť podmienky a podporu na uvoľnenie tvorivých aktivít učiteľov a ich vlastný rozvoj, je dnes kľúčová pre rozvoj škôl. Cieľ profesijného rozvoja učiteľov spočíva v poňatí zlepšenia kvality výučby a učebných výsledkov žiakov. Nemôžeme sťažovať profesijný rozvoj (v širšom význame spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity) a kariérny systém, ktorý poskytuje a umožňuje formálne vyjadrenie týchto kvalít profesie na štyroch stupňoch. Smerovanie k **autoregulačnému modelu**, založenému na predpoklade, že každý učiteľ má takú mieru vnútornej motivácie, že je schopný sám kompetentne rozhodovať o svojich vzdelávacích potrebách a cestách ich uspokojenia, naráža na demotivované, rezignované učiteľstvo a týka sa len menšieho počtu vysoko a trvalo motivovaných učiteľov. Profesijný rozvoj je dnes zväčša orientovaný na rozvoj profesijných kompetencií – viazaných na nové ciele, obsahy, metódy, formy, prostriedky výučby tak, aby zodpovedali potrebám transformácie škôl a uplatniteľnosti žiakov v praxi. Vlastný profesijný rozvoj je však dôležitý aj v zmysle etiky profesie ako porozumenia spoločenským požiadavkám na inkluzívne vzdelávanie, porozumenia sebe samému a „učiteľovaniu“ v nových podmienkach.

3. Zlepšujúci sa učiteľ = lepší žiak?

Školská úspešnosť žiakov sa vníma vo svetle výsledkov medzinárodných štúdií a meraní. Učiteľov považujú za rozhodujúci faktor v dosahovaní úspešných učebných výsledkov žiakov (zvlášť znevýhodnených). V poslednom čase dochádza k spochybňaniu tejto tézy, čo vyplýva z hlbšieho poznania a komplexnosti aspektov, ktoré limitujú školskú úspešnosť žiakov. Viac ako 90 % variácií vo výsledkoch testovania žiakov, je spôsobených rôznorodými faktormi, ktoré sú mimo kontroly učiteľa. Učitelia môžu využiť len minimum vyučovacieho času, venovaného netestovaným aspektom kurikula, ktoré však výrazne pomáhajú alebo brzdia v rozvoji žiakov. Samo testovanie nemôže zlepšiť učebné výsledky žiakov, lebo je sporné odlišenie vplyvu učiteľov od vplyvu iných – externých faktorov. Validita testovania spočíva na mylnom predpoklade, že učiteľom sú žiaci náhodne priradení. V skutočnosti si skúsení učitelia vyberajú lepšie školy, rovnako ako lepšie sociálne situovaní rodičia vyhľadávajú pre svoje deti lepšie školy, ktoré im poskytnú lepšiu prípravu. Najmenej obľúbené školy vo vidieckych, okrajových sídlach navštevujú znevýhodnení žiaci, etnické a jazykové menšiny. Prax nasvedčuje, že v znevýhodnených školách sú neraz učitelia bez potrebnej kvalifikácie (odbornosti), s nízkou motiváciou, vysokou fluktuáciou, nepostačujúcimi kompetenciami na podporu týchto žiakov. Výsledky testovania nás neinformujú o stratégiách, ktoré odlišujú dobrých učiteľov od horších, vieme len, že majú lepšie testovacie skóre, nevieme, aké stratégie uplatňovali voči žiakom. Výsledky PISA 2009 potvrdili, že znevýhodnené školy majú menší podiel vysokokvalitných učiteľov než ostatné, čo vý-

razne ovplyvňuje výkony žiakov, znižuje ich nádej na úspech. Paradox zodpovednosti znamená, že napriek deklarovanej zodpovednosti učiteľov za výkony žiakov je učenie žiakov stále viac ovplyvňované aj inými faktormi.⁶ Obrázok č. 1 ilustruje pozorovateľné a nepozorovateľné faktory podmieňujúce školský úspech (aj znevýhodnených) žiakov. Medzinárodné štúdie poukazujú na to, že zlepšovanie učebných výsledkov žiakov je výrazne podmienené nielen školskými, ale aj mimoškolskými aspektmi (sociálny systém, sociálna skladba, história, kultúra, miestne komunity, komplexné formy učenia sa mimo školy a iné). Teda školy dokážu rozvíjať, obohacovať hlavne to, s čím dieťa do školy skutočne prichádza. Vysoko kompetentní učitelia majú potenciál pozitívneho vplyvu na motiváciu a výkony znevýhodnených žiakov, môžu im pomôcť zlepšiť sa. Z tohto pohľadu začína nadobúdať význam podpora učiteľov a rozvoj tých kompetencií, ktoré im umožnia v inkluzívnom prostredí plniť túto úlohu.



OBRÁZOK 1: Ladovec školského neúspechu⁷

4. Podpora profesijného rozvoja učiteľov

Profesijný rozvoj a jeho podpora sa považujú za efektívne vtedy, ak prispievajú k lepším učebným výsledkom žiakov a k vytváraniu podmienok na inkluzívne prostredie výchovy a vzdelávania. Uplatniť efektívny model podpory profesijného rozvoja učiteľov znamená hľadať odpovede aj na tieto otázky:

⁶ OECD (2012).

⁷ Ibid., s. 23.

- Aký je cieľ podpory (nielen vzdelávanie samo o sebe, ale zmeny v profesijných kompetenciách učiteľov, zmeny v pedagogickej praxi a výsledkoch žiakov)?
- Kto vzdeláva (lektor, inštitúcia)?
- Kde a kedy sa vzdeláva (dostupnosť)?
- Ako sa vzdeláva (metódy, formy)?
- Za čo sa vzdeláva (cena)?
- Aká je spätná väzba o efektívite vzdelávania (účinnosť a účelnosť podpory)?

Podporu systému profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku podľa zákona vytvára **sústava poskytovateľov** (rezortné zariadenia, vysoké školy, právnické osoby oprávnené na vzdelávacie služby, cirkvi a školy). Ani po troch rokoch účinnosti zákona nemáme relevantné informácie o štruktúre, kvantite ani kvalite poskytovaných služieb. Neexistujú nástroje rezortu na spätnú väzbu o efektívnosti vynakladaných verejných zdrojov (resp. zdrojov ESF). V súčasnosti profesijný rozvoj učiteľov našich škôl ovplyvňujú tieto subjekty:

- Priamo riadené organizácie** Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (napríklad Metodicko-pedagogické centrum, Štátny pedagogický ústav, Štátny inštitút odborného vzdelávania, Ústav informácií a prognóz školstva a ďalšie), ktoré napriek kompetenciám vymedzeným zákonom vstupujú do vzdelávania učiteľov rôznymi projektovými aktivitami. Tie sú často nekoordinované, neefektívne financované a nepodporujú zmysluplne učiteľov v tých kompetenciách, ktoré školská sústava a jej rozvoj najviac vyžaduje. Centrálne riadený model podpory profesijného rozvoja učiteľov z Bratislavy je prekonaný a zjavne neefektívny. Poskytovanie vzdelávacej služby netreba riadiť z centra, ale naopak, čo najbližšie k školám a učiteľom na základe znalosti ich potrieb, špecifík regiónu (napr. v podpore učiteľov znevýhodnených detí a žiakov).
- Vysokým školám** treba vrátiť miesto v podpore profesijného rozvoja učiteľov na vyššej úrovni, než majú dnes. Vysoké školy prejavujú oprávnený záujem o podporu profesijného rozvoja učiteľov. Je to prirodzené, ide o pracoviská s významným vedecko-pedagogickým potenciálom, možnosťami výskumných aktivít i vysokou mierou akademickej slobody, ktorá dnes v centralisticky diktovaných reformných zmenách učiteľom chýba. Vysoké školy sú pripravené poskytnúť potrebnú kvalitu, ale za rovnakých podmienok (národné projekty ESF), aké boli vytvorené priamo riadeným organizáciám ministerstva.⁸
- Mimovládne organizácie** predstavujú po roku 1990 hnací motor inovácií a zmien našich škôl, reflektujúci moderné trendy vo výchove a vzdelávaní. Napriek výrazným úspechom pedagogických inovácií v praxi, podnecovaniu učiteľských iniciatív, tvorbe databáz efektívnych edukačných stratégií sa nepodarilo výrazne ovplyvniť legislatívne pravidlá na ich disemináciu v pedagogickej praxi. Mimovládne organizácie sú operatívne v odhaľovaní, vysvetľovaní, presadzovaní a „pi-

8 Kosová & Porubský (2011).

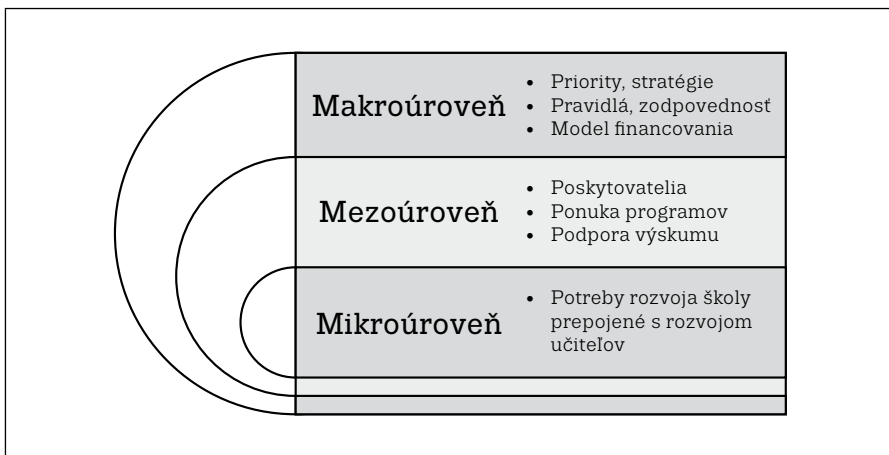
lotnom overovaní“ nových pedagogických tém (ostrovy inovácií), no systémové zmeny v školskej sústave im „úspešne odolávajú“.

- d. **Právnickým osobám**, vykonávajúcim podnikateľskú činnosť, sa po roku 2009 otvorila cesta k rôznym formám vzdelávania a podpory učiteľov. Rozšírili ponuku na vzdelávanie učiteľov, ale o jej kvalite a dostupnosti nemáme zatiaľ dostatok relevantných informácií.
- e. **Škola** predstavuje kľúčového hráča v profesijnom rozvoji učiteľov. Bez optimálnych podmienok motivácie učiteľov na sebarozvoj a spoluprácu, na využívanie rýchlo dostupnej poradenskej podpory podľa špecifických potrieb – je neúčinná.

Zásadnou otázkou je financovanie podpory profesijného rozvoja. Treba zmeniť deformácie, ktoré favorizujú jedného z poskytovateľov na úkor iných. Na Slovensku pretrváva netransparentnosť financovania v poskytovaní vzdelávacích služieb. Dotácie z verejných zdrojov nekoordinovane smerujú k rezortným poskytovateľom – priamo riadeným organizáciám, čiastočne cez normatív školám, ale nie ich objednávateľom – učiteľom. Preto nie je možné zistiť skutočný záujem o služby, posilňovať konkurenciu, znižovať náklady a ani zvyšovať tlak na kvalitnejšie poskytovanie služieb. Je nevyhnutné preniesť priame aj nepriame dotácie na zákazníkov – školy ako účelové finančné dotácie v rámci rozpočtu (výška vzhľadom na počet žiakov alebo učiteľov).⁹ Rozhodnutie o voľbe poskytovateľa vzdelávacej služby by malo byť na riaditeľovi školy, tak ako to deklarovalo Milénium: *„Každá škola by mala dostať účelovo viazané prostriedky na vzdelávanie pedagogických pracovníkov a škola si bude objednávať (vyberať z ponúk) také vzdelávanie, ktoré považuje za najpotrebnejšie“*.¹⁰ V komplexnom pohľade treba prijať kompetencie (zodpovednosť) na troch úrovniach, regulujúcich procesy podpory profesijného rozvoja. Na makroúrovni (ministerstvo) sa majú prijímať národné stratégie podpory učiteľov regionálneho školstva, zákonom vymedzovať zodpovednosti a pravidlá činnosti aktérov podpory a model financovania celej sústavy z verejných zdrojov. Mezoúroveň predstavuje spektrum poskytovateľov s pestrou ponukou programov kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov s rovnakými možnosťami prístupu k zdrojom financovania, podliehajúcich mechanizmom evalvácie kvality ponuky, vrátane podpory výskumných aktivít učiteľskej profesie. Mikroúrovňou je škola so svojimi jedinečnými potrebami, vyjadrenými v školskom vzdelávacom programe a tomu zodpovedajúcou podporou profesijného rozvoja učiteľov, pedagogického zboru (obrázok 2).

⁹ Pavlov (2013a).

¹⁰ Milénium. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (2002).



OBRÁZOK 2: Úrovně regulácie systému podpory profesijného rozvoja

Model podpory profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku má viacero rizikových miest, ktoré oslabujú nielen jeho efektivitu, ale hlavne pripravenosť učiteľov a škôl na zmenu. Smerovanie k inkluzívnemu prostrediu škôl, poskytujúcich výchovu a vzdelávanie, bude vyžadovať otvorenú diskusiu s aktérmi tejto zmeny na všetkých úrovniach.

Ivan Pavlov

PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. (1965) absolvoval Pedagogickú fakultu Univerzity P. J. Šafárika v Prešove. Od roku 1989 pôsobil ako učiteľ pedagogiky na Strednej pedagogickej škole v Prešove a po roku 1996 ako metodik pedagogiky v Metodickom centre, neskôr ako jeho riaditeľ. Pôsobí ako lektor profesijného rozvoja, poradca rozvoja škôl, je autorom odborných publikácií a štúdií.

8.2/ Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komunít

→ ALICA PETRASOVÁ

Dosiahnuté vzdelanie významným spôsobom formuje životy ľudí. Otvára cestu k uplatneniu sa na trhu práce, môže ovplyvniť výber životného partnera, vedie k vyššej životnej úrovni a kvalite života. Z tohto dôvodu je problematika zabezpečenia spravodlivého prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu v centre záujmu tvorcov vzdelávacej politiky všetkých vyspelých krajín. 8. novembra 2011 sa v Bratislave uskutočnila medzinárodná konferencia *„Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku“*, ktorú zorganizoval Úrad vlády SR spoločne s mimovládnymi organizáciami Amnesty International Slovensko, Človek v tísni-pobočka Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. Cieľom podujatia bolo tematizovanie podmienok na zavedenie inkluzívneho vzdelávania a desegregácie v Slovenskej republike. Podujatie sa konalo pod záštitou vtedajšieho podpredsedu vlády SR pre ľudské práva a národnostné menšiny Rudolfa Chmela. Ten vo svojom vystúpení uviedol: *„Inkluzívne vzdelávanie chápeme ako právo každého jednotlivca na prístup k vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality, založenom na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti, prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine, a výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie – teda inklúzia – do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života“*.

Hoci sa v posledných rokoch všetky štátne dokumenty, iniciatívy a projekty na deklaratívnej úrovni hlásia k politike inklúzie, v školskej realite sa situácia nevyvíja žiaducim tempom a deklarovaným smerom. Ukazuje sa, že vytváranie inkluzívneho školského prostredia je veľmi náročný, dlhodobý a v podstate rozporuplný proces, ktorého aplikácia do praxe si vyžaduje mnoho úsilia a finančnej podpory štátu. Aj napriek kurikulárnej reforme a proklamovanej snahe zo strany štátu sa Slovenská republika zaraďuje medzi krajiny, ktoré vyčleňujú zo vzdelávacieho prúdu vysoké percento detí. Nedostatočne sa naplňuje požiadavka štátneho vzdelávacieho programu, aby edukačná činnosť bola zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj

potenciál.¹¹ Právo detí a mládeže na vzdelávanie je v demokratickej spoločnosti nepochybiteľné.¹²

Závery medzinárodných testovaní PISA¹³ ukázali, že dobré výsledky sa dosahujú v krajinách, kde je školská selekcia obmedzená, alebo sa vôbec neaplikuje. Škola sa stáva inštitúciou na vyrovnávanie rozdielných možností žiakov vzhľadom na uplatnenie sa v živote. Aká je situácia na Slovensku? V rámci štúdií sa zisťovalo aj sociálno-ekonomické zázemie žiakov pomocou indexu ESCS (na základe povolania rodičov, najvyššieho dosiahnutého vzdelania otca alebo matky a vybavenia domácnosti). Táto časť správ vychádza z informácií, ktoré sa získali od riaditeľov zúčastnených škôl a 15-ročných žiakov prostredníctvom dotazníkov. Sociálno-ekonomické zázemie žiakov sa v rámci štúdie OECD PISA meralo indexom, vyjadrujúcim ekonomický, sociálny a kultúrny status žiaka (tzv. ESCS6). Rozdiely v dosiahnutom výkone medzi žiakmi a školami na Slovensku boli vyššie ako priemer OECD. Nepříjemným zistením (vzhľadom na deklarovanú rovnosť prístupu k vzdelaniu v SR) je však podstatný podiel sociálno-ekonomických rozdielov medzi žiakmi (a následne aj školami) na zistených rozdieloch vo výkone, spôsobený napríklad veľmi skorým výberom žiakov do 8-ročných gymnázií.

Na Slovensku je stále vysoký počet žiakov, ktorí nedosahujú zodpovedajúce školské výkony, neprofitujú z bežného spôsobu výučby, nezvládajú požiadavky školy a s učením stále zaostávajú. V školách, ktoré navštevujú žiaci z rodín s nižším socio-ekonomickým statusom, sa zvyčajne spomínané problémy vyskytujú častejšie. Aj väčšina žiakov, u ktorých sa vyskytujú problémy pri učení, pochádza zo socio-ekonomicky deprivovaného prostredia s nedostatočnými alebo narušenými sociálnymi a citovými skúsenosťami. Zmena paradigmy nášho školstva smerom k inklúzii by mohla zvýšiť účinnosť vzdelávacieho systému. Inkluzívna škola funguje na princípe koedukácie. Nie je dobré vylúčiť žiaka z triedy len preto, že potrebuje od nás niečo viac. Cieľom procesu inklúzie je vytvoriť flexibilnejší a diferencovanejší výchovno-vzdelávací systém pre napĺňanie potrieb jednotlivých žiakov. Úspešná školská inklúzia si však vyžaduje vytvorenie potrebných technických, organizačných, personálnych, metodických a iných podmienok. Nie je možné hovoriť o inklúzii, ak žiaci nedostávajú potrebné služby.

Komplexné poňatie inklúzie vo vzdelávaní kladie náročné požiadavky na samotných tvorcov vzdelávacej politiky, čo sa týka zmeny rámca, štandardov a noriem vzdelávacej sústavy. Je žiaduce podnietiť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov, ako i na-

11 Štátne vzdelávacie programy: ISCED 1, 2 a 3.

12 Bližšie informácie o inkluzívnom vzdelávaní ako prostriedku realizácie práva na vzdelanie sa nachádzajú v kapitole 2.

13 Reprezentatívny a stratifikovaný výber žiakov umožňuje zovšeobecniť získané výsledky na celý vzdelávací systém a výkony dosiahnuté SR porovnať s výsledkami ostatných zúčastnených krajín. Výsledky štúdií na národnej úrovni prinášajú národné správy PISA 2003, 2006, 2009– Slovensko, dostupné na www.stránke ŠPÚ.

stavenie novej kultúry vzdelávacích inštitúcií, ktoré budú otvorené na dialóg a interdisciplinárnu spoluprácu a sebareflexiu.

Podľa Stainbackovej a Stainbacka¹⁴ spočíva perspektíva úspešnosti inkluzívneho vzdelávania v súčinnosti troch faktorov: organizovanie (koordinácia tímu a jednotlivcov, ktorí sa vzájomne podporujú prostredníctvom formálnych a neformálnych kontaktov), kolaboratívne konzultovanie pri plánovaní a implementácii programov pre žiakov (transdisciplinárna paradigma inkluzívneho vzdelávania) a kooperatívne učenie (pri ktorom žiaci s rozličnými schopnosťami a záujmami môžu rozvíjať svoj potenciál). Walther-Thomas a kol.¹⁵ vymedzili sedem podstatných znakov efektívnej inklúzie: spolupracujúca kultúra, efektívne participujúce riadenie, koherentná vízia, komplexné plánovanie, primerané zdroje, dlhodobá implementácia a permanentné hodnotenie a vylepšovanie.

Zavádzanie princípov inkluzívneho vzdelávania predstavuje riadený proces zmeny vzdelávacej sústavy a ustavičné úsilie presadzovať nové hodnoty, ktoré rôznorodosť v spoločnosti a v školách vítajú pozitívne a ťažia z nej s cieľom podpory sociálnej kohézie a prekonávania všetkých foriem diskriminácie. Ľudskoprávny rozmer je neodmysliteľnou súčasťou rozpravy o zavádzaní princípov inkluzívneho vzdelávania, ktorej konečným cieľom je zlepšovať vzdelávacie príležitosti pre všetkých, vrátane mimoriadnej pozornosti marginalizovaným, vylučovaným, postihnutým alebo inak znevýhodňovaným. Nástrojom zmeny je demokratizácia procesov rozhodovania a komunikácie a teda spolupráca a tvorba partnerstiev na rôznych úrovniach.

Eliminácia miery vplyvu segregačných účinkov vo vzdelávaní (vzdelávacej politike) má nielen veľký spoločenský, ale aj ekonomický dosah. Výzvou na zmenu je vytvorenie spoločenského prostredia spolupráce a partnerstva medzi všetkými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu, a tiež medzi tvorcami vzdelávacej politiky – rezortom školstva a ním riadených organizácií, štátnymi a mimovládnyimi organizáciami a miestnou rómskou komunitou. Vízia by sa mala premietnuť do vypracovania komplexnej stratégie a konkrétnych opatrení. Ukazuje sa, že na to, aby pedagógovia mohli realizovať pro-inkluzívne opatrenia, je potrebná systémová koordinácia a strategická podpora zo strany štátu a jeho priamo riadených inštitúcií. Predkladáme niektoré z oblastí, v ktorých je nutná ich priama zainteresovanosť.

Oblasť: Diagnostika a intervencia

Je potrebné:

- realizovať v pedagogickej praxi diagnostiku a intervenciu v súlade s najnovšími poznatkami pedagogických, psychologických, sociálno-pedagogických a špeciálno-pedagogických vied (napr.: dynamické testovanie);

¹⁴ Stainback & Stainback (1996).

¹⁵ Walther-Thomas a kol. (2000).

- zabezpečiť intervenciu multidisciplinárneho tímu, zloženého napr.: z učiteľa, pedagogického asistenta, špeciálneho pedagóga, výchovného poradcu a externých poradcov: psychológa, sociálneho pracovníka, pediatra a pod.;
- vypracovať systém monitorovania škôl a pomoci školám, ktoré nedosahujú želané výsledky;
- vypracovať metodiku na identifikáciu a intervenciu škôl, ktoré by mohli byť v budúcnosti v ohrození.

Oblasť: Poradenstvo

Je potrebné:

- zabezpečiť pre žiakov kvalitné služby kariérneho poradenstva a posilňovať vzdelanostné aspirácie žiakov z tých rodín, kde toto formovanie zlyháva;
- zaangažovať aj odborníkov z externého prostredia.

V procese inkluzívnej edukácie je dôležitou súčasťou poradenský systém, pretože je zacielený na žiakov, ich rodičov a pedagógov. K osobným exponentom poradenského systému patria výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg a koordinátor prevencie. Medzi najdôležitejšie oblasti poradenstva patrí včasná depistáž/screening, včasná vývojová stimulácia, realizácia diagnostiky a rediagnostiky, psychologická a sociálna pomoc, špeciálno-pedagogická intervencia a podpora rodiny, zabezpečovanie školení a seminárov, tvorba učebných pomôcok a učebných materiálov, spracovanie a distribúcia materiálov a informácií, súvisiacich s vyučovacím procesom, zabezpečovanie pomoci bežným základným a stredným školám a rodičom, podpora a pomoc pri vstupe žiaka na trh práce. Inštitúcie, zaoberajúce sa poradenstvom, spolupracujú s inými zariadeniami a odborníkmi, hlavne so psychológmi, pediatrami, pedopsychiatrami a ďalšími odborníkmi z oblasti školstva, sociálnej práce a práva.¹⁶

Oblasť: Výskum

Je potrebné:

- podporovať výskumné aktivity, orientované na problematiku inkluzívneho vzdelávania (napr.: monitoring opatrení zameraných na elimináciu nerovností, vypracovanie metodiky na zisťovanie učebného pokroku rôznych skupín žiakov a pod.).

Oblasť: Medializácia a propagácia inkluzívneho vzdelávania smerom k verejnosti

Je potrebné:

- organizovať aktivity, zamerané na iniciovanie celospoločenskej diskusie o výchove a vzdelávaní v inkluzívnom prostredí školy;
- informovať verejnosť o zavádzaní inkluzívnych opatrení a príkladov dobrej praxe na školách;

¹⁶ Schmidtová & Lechta (2010).

- informovať verejnosť o rizikách, ktoré súvisia so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania a o rizikách spojených s prílišnou selektivitou vzdelávacieho systému.

Oblasť: Komplexný a celodenný systém podpory žiaka

Je potrebné:

- poskytnúť komunite spektrum podporných služieb rôzneho druhu: vzdelávacie/povinné a mimoškolské (príprava na vyučovanie, doučovanie), zdravotné, osvetové a sociálne.

Oblasť: Spolupráca s rodinou a komunitou

Je potrebné:

- identifikovať a integrovať zdroje a služby komunity na podporu programov školy, zameraných na tvorbu ich vzájomnej spolupráce.

Oblasť: Pregraduálna príprava a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov škôl

Je potrebné:

- vytvoriť špecializované a nezávislé komisie (so silným personálnym odborným zabezpečením), zamerané na tvorbu profesijných štandardov ako normatívov na výkon pedagogickej práce a na tvorbu štandardov ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov so zakomponovaním „inkluzívnych“ indikátorov kvality;
- zabezpečiť a vytvoriť štátnym aj neštátnym inštitúciám rovné podmienky súťaže, s dopredu jasne stanovenými kritériami na právo poskytovať programy kontinuálneho vzdelávania;
- zabezpečiť kvalitu a variabilitu vzdelávacích programov na pokrytie individualizovaných potrieb žiakov;
- vytvoriť nástroje na priebežný monitoring potrieb pedagogických zamestnancov na vytváranie inkluzívneho prostredia školy;
- vytvoriť prostredie na tvorbu metodických materiálov s overenými stratégiami podporujúcimi inkluzivitu školy a pod.

Neexistuje žiadny univerzálny návod na dosiahnutie fungujúcej inklúzie v škole. Inkluzívna prax môže v škole fungovať len vtedy, keď škola uznáva a presadzuje kultúrne zdieľané hodnoty a angažuje sa v oblasti vlastného rozvoja ako učiac sa organizácia. Medzi najčastejšie uvádzané dôvody neúspešnej inklúzie patria:

- nedostatočná osвета a informovanosť tých, ktorí sú do pedagogickej praxe bezprostredne zapojení;
- postupy na dosiahnutie fungujúcej inklúzie sú buď príliš ambiciózne alebo veľmi limitované;
- zmeny sa realizujú príliš rýchlo alebo pomaly, upadá záujem o zmenu;
- zdroje na zabezpečenie inklúzie sú nedostatočné alebo nie sú dostatočne využité (týka sa to napríklad asistentských služieb, dopravy do školy a pod.);

- do procesu nie sú zapojené kľúčové osoby v škole (personál školy);
- škola neprijíma rodičov ako partnerov;
- manažment školy nedostatočne podnecuje podriadených na dosiahnutie náročnejších cieľov;
- škola je odtrhnutá od siete inkluzívne orientovaných škôl.¹⁷

V súvislosti s praktickou realizáciou inkluzívneho vzdelávania sa dostávajú do popredia mnohé otázky a problémy. Ako závažný sa javí problém nepripravenosti pedagogických zamestnancov. Profesionálna mentalita učiteľov a pedagogických zamestnancov školy je formovaná niekoľkostoročnou tradíciou tzv. transmisívnej školy, založenej na myšlienke medzigeneračného kultúrneho prenosu, na ktorý sa učitelia vo svojej pedagogickej práci v plnej miere koncentrujú. Odporúčany „individuálny prístup“ sa vníma len ako znižovanie nárokov na žiaka, ako modifikácia, prípadne redukcia učiva v konkrétnych predmetoch, čo vôbec nezodpovedá proklamovanej filozofii inkluzívnej pedagogiky.

Potrebný je zásadný obrat v cieľoch, prostriedkoch a procesoch vzdelávania pedagogických zamestnancov. Už ich nemožno vnímať ako popularizátorov vedy, ale ako odborníkov na komplexný sociálny a personálny rozvoj žiaka. Pedagogickí zamestnanci nevyhnutne potrebujú účinnú podporu na svoje ďalšie vzdelávanie. Od 1. novembra 2009 vstúpil do účinnosti zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.¹⁸ Príprava programov kontinuálneho vzdelávania vo vzdelávacích inštitúciách by mala rešpektovať potreby pedagogických zamestnancov a odrážať výsledky výskumov realizovaných v praxi. Problematike sa v posledných rokoch síce venovala pozornosť, čoho dôkazom sú výsledky uvedené v správach, dostupných pedagogickým, odborným a výskumným pracovníkom, ale zväčša nešlo o rozsiahle štúdie v celonárodnom kontexte. Akreditované vzdelávacie programy reagujú viac na potreby súvisiace s kurikulárnou transformáciou v školstve, teda poskytujú možnosť vzdelávania všetkým pedagogickým zamestnancom bez ohľadu na podmienky, v ktorých pôsobia. Špecificky zamerané kontinuálne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov, ktorí pracujú s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, si vyžaduje ešte dôkladnejšiu analýzu potrieb profesionálnej prípravy tejto skupiny.

Strategickým cieľom národného projektu **Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunití**, ktorého zadávateľom je Metodicko-pedagogické centrum¹⁹, je prostredníctvom vzdelávania pedagogických

17 Hájková & Strnadová (2010).

18 Učiteľské noviny, ročník LVIII, 45. – 46. týždeň, 2. 11. 2009, s. 4 – 5.

19 Metodicko-pedagogické centrum (ďalej len „MPC“) je štátnou rozpočtovou organizáciou s vlastnou právnou subjektivitou. Zriaďovateľom MPC je Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo“) v súlade s § 14 ods. 2 písm. c) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej: MRK) a tým vytvoriť potrebné kompetencie na ich ďalšie vzdelávanie a na úspešnú adaptáciu na trhu práce. V januári 2012 bola vypracovaná správa **Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl**,²⁰ reflektujúca výsledky výskumu (október 2011 – január 2012), ktorý zisťoval vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. Správa má ambíciu poukázať a zdôrazniť význam profesionality pedagogických a odborných zamestnancov pri zefektívňovaní mimoriadne náročnej práce so žiakmi, ktorí do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia. Súčasťou jednotlivých kapitol sú vypracované závery a odporúčania pre tvorcov programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré vychádzajú zo získaných čiastkových analýz a porovnávali sa metódou triangulácie, ktorá umožňuje zistiť podobnosti a rozdiely medzi dátami, získanými z rôznych metodík a od rôznych druhov subjektov.

Zámerom riešiteľského tímu²¹ bolo hľadanie vzťahu medzi kvalifikovaným prístupom (profesijné kompetencie) pedagogických a odborných pracovníkov k žiakom zo znevýhodňujúceho prostredia (marginalizovaná rómska komunita) pri zabezpečovaní efektivity edukačného procesu a eliminácii nežiaducich vplyvov na tieto procesy. Výsledky výskumu (dotazníkový prieskum, pozorovanie, fokusová mini-diskusia) poukázali na nedostatočnú pripravenosť pedagogických zamestnancov pre výkon istých špecifických činností, ktoré si vyžadujú ďalšie poznanie, špecifickú prípravu, ale aj emočnú zainteresovanosť na zvládání náročných situácií. Poskytujeme závery analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania základnej školy:

Učitelia primárneho vzdelávania

- Učebné zdroje a pomôcky nezohľadňujú špecifiká cieľovej skupiny, neodrážajú kultúru, históriu a život Rómov, nezachytávajú ich hodnoty.
- Učitelia odmietajú používanie dodávaných učebných zdrojov, napr. učebníc. Kvôli kultúrnej a jazykovej bariére ich považujú za nevhodné. Ak nenájdu iné vhodné učebné zdroje, používajú aj tie, ktoré sa v škole vyskytujú.
- Učitelia využívajú najmä tie učebné zdroje, ktoré získavajú z webových stránok, napr. z www.zborovna.sk, a tie, ktoré si kupujú (knihy, CD a pod.).
- Chýbajúce učebné zdroje a pomôcky sa učitelia snažia pripraviť si, niekedy aj vyrobiť v spolupráci s kolegami v škole.
- Učitelia by chceli vidieť, ako sa s deťmi z MRK pracuje v iných školách.

20 Petrasová a kol. (2012).

21 Výskumný tím pracoval v zložení: odborná garantka/koordinátorka výskumu – Alica Petrasová a experti – Erika Bartošová, Jozef Bernát, Stanislav Cina, Ján Hero, Oľga Jorčíková, Monika Krajčovičová, Jana Luptáková, Peter Repiský, Zuzana Réveszová, Rastislav Rosinský, Emil Samko, Milan Samko, Edita Šimčíková, Monika Tomovčíková, Ingrid Zubková.

- Učitelia nedokážu spolupracovať s rodičmi, pretože rodičia žiakov z MRK spoluprácu odmietajú.
- Neformálne stretnutia s rodičmi sa javia podľa učiteľov ako viac efektívne.

Učitelia nižšieho sekundárneho vzdelávania

- Učitelia využívajú existujúce učebné zdroje – používajú a prispôbujú existujúce dostupné pomôcky na účely skupín detí z MRK. Tieto využívajú priamo na vyučovaní, ale aj vo výchovno-vzdelávacích aktivitách.
- Učebné zdroje a pomôcky pre prácu so žiakmi z MRK väčšinou chýbajú, alebo sa vyskytujú v minimálnom množstve. Učitelia využívajú dostupné učebné zdroje a pomôcky z inventáru školy a časť z nich prispôbujú potrebám integrovaných žiakov so ŠVVP z MRK.
- Učitelia potrebujú súbor pomôcok a učebných zdrojov pre prácu so žiakmi z MRK, s dôrazom na väčšiu názornosť, jednoduchosť, prehľadnosť a zohľadnenie multikultúrnosti.
- Vytváranie učebných zdrojov a pomôcok je viac zamerané na neformálne vzdelávanie (doučovanie, činnosti v záujmových útvaroch).
- Pre potreby práce so žiakmi z MRK potrebujú rozvíjať zručnosti, ktoré by im pomohli vytvárať vlastné učebné zdroje a využívať dostupné učebné zdroje pre prácu so žiakmi z MRK.
- Súčasne potrebujú získať zručnosti v manipulácii s IKT, predovšetkým s interaktívnym systémom a edukačným softvérom.
- Najviac sa v spolupráci s rodičmi osvedčil osobný rozhovor, ale učitelia potrebujú rozvíjať zručnosti týkajúce sa komunikácie učiteľ – žiak – rodič.
- Potrebujú získať vedomosti, ako motivovať rodičov, aby mali záujem o spoluprácu so školou.

Výsledky dokumentu **Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl** sa stali podkladom a východiskom na vytvorenie konkrétnych tém a zameraní programov kontinuálneho vzdelávania. Súčasťou prípravy každého programu kontinuálneho vzdelávania je aj tvorba učebných zdrojov (ďalej UZ). Pre všetky programy kontinuálneho vzdelávania sa dovedna vytvorí minimálne 40 učebných zdrojov. Rozdelenie UZ medzi jednotlivé programy kontinuálneho vzdelávania závisí od analýzy vzdelávacích potrieb. Prezentujeme prehľad programov kontinuálneho vzdelávania:

- **Informačno-komunikačné technológie v celodennom výchovnom systéme** – aktualizčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.
- **Aktuálne prístupy a inovácie výučby žiakov z marginalizovaných rómskych komunít** – aktualizčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.

- **Multikultúrna výchova v inkluzívnej edukácii** – aktualizčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.
- **Spolupráca rodiny z marginalizovaných rómskych komunít a školy v edukačnom procese** – aktualizčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.
- **Spolupráca odborných zamestnancov s rodinou žiaka z marginalizovaných rómskych komunít** – aktualizčný program kontinuálneho vzdelávania pre odborných zamestnancov.
- **Prevencia sociálno-patologických prejavov u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít** – aktualizčný program kontinuálneho vzdelávania pre odborných zamestnancov.
- **Rozvíjaním komunikačných zručností k inklúzii žiakov z marginalizovaných rómskych komunít** – inovačný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
- **Pedagogický asistent – spolutvorca inkluzívnej školy** – inovačný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov - pedagogických asistentov.
- **Pedagóg – špecialista na tvorbu učebných zdrojov pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít** – špecializačný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov špecialistov.
- **Profesijný rast a sebarozvoj** – inovačný program kontinuálneho vzdelávania vytvorený externe podľa platnej legislatívy SR.
- **Súčasti systematického plánovania rozvoja školy v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia** – inovačný program kontinuálneho vzdelávania vytvorený externe podľa platnej legislatívy SR.
- **Kooperatívne učenie a vyučovanie v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia školy** – inovačný program kontinuálneho vzdelávania urobený externe podľa platnej legislatívy SR.

Národný projekt **Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít** vo všetkých plánovaných aktivitách vytvára multiplikačné efekty, pretože je úzko prepojený s realizáciou školskej legislatívy (školský zákon, zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch), koncepcnými a strategickými zámermi štátnej politiky v problematike marginalizovaných rómskych komunít.

Alica Petrasová

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. pôsobí od roku 1997 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vedecko-pedagogický titul docent získala v študijnom odbore 1.1.4 Pedagogika vo februári 2010 na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jej vysokoškolský pedagogický profil na PF PU v Prešove je spätý s vyučovaním týchto disciplín: Multikultúrna výchova, Stratégie rozvíjania kritického myslenia, Práca s náučným textom a hypertextom. Vo vedecko-výskumnej oblasti bola a je odbornou garantkou a riešiteľkou domácich grantových a národných projektov VEGA, KEGA, PHARE (5), štátnych objednávok Úradu vlády SR v spolupráci s MPC v Prešove a medzinárodných projektov Socrates/Comenius 2.1, Norway Grands, Socrates,/Grundvig. Od roku 1999 spolupracovala na národných a medzinárodných projektoch s rôznymi mimovládnymi organizáciami (Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, Nadácia Milana Šimečku, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Nadácia škola dokorán, Open Society Fund so sídlom v Budapešti, Stredoeurópska nadácia). V súčasnosti je odbornou garantkou aktivity 1.1 národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít.

9/ Na pol ceste k inklúzii – Prípadové štúdie troch škôl, Centrum pre výskum etnicity a kultúry

Centrum pre výskum etnicity a kultúry realizovalo od novembra 2012 do marca 2013 projekt Škola ako komunita, ktorého cieľom bolo pomôcť trom školám vytvoriť inkluzívne prostredie. Vybrali sme do projektu tri školy, ktoré sú rôznym spôsobom rozmanité a ktoré sa už v súčasnosti aspoň čiastočne pokúšajú o zavedenie inkluzívneho vzdelávania. Prvou bola základná škola v Senci, ktorá patrí medzi najväčšie školy na Slovensku. Jej špecifikom je, že je situovaná v kultúrne rozmanitom prostredí a navštevuje ju pomerne vysoký počet detí cudzincov, ktorý z roka na rok rastie. Druhou školou bola základná škola v Čičave, ktorá je síce čisto rómska, ale uplatňuje používanie niektorých inkluzívnych prvkov, napríklad používanie rómskeho jazyka priamo na škole. Tretou je základná škola v Nálepke, ktorá sa ukázala ako najproblematickejšia z hľadiska zavádzania inkluzívneho vzdelávania. Školu navštevujú vo vysokom počte rómski žiaci, ktorí nie sú síce oddelene vzdelávaní v samostatných pavilónoch, alebo oddelených častiach školy, škola má však niekoľko špeciálnych tried. Napriek podpore vedenia školy sú učitelia ešte stále nepripravení na vzdelávanie v inkluzívnom prostredí. Pretrvávajú tu stále predsudky voči rómskym žiakom a celková atmosféra na škole má veľké rezervy pri uplatňovaní prvkov inklúzie.

Nasledujúce tri prípadové štúdie popisujú „príbehy“ škôl a procesy, akými sme sa snažili pomôcť zlepšiť vzdelávacie možnosti detí, pochádzajúcich z rôzneho socio-kultúrneho prostredia. Vybrali sme školy, ktoré sa navzájom odlišujú jednak v zložení žiakov, ale aj prístupom, ktorý voči nim školy uplatňujú. Na základe mapovania potrieb¹ na škole sme navrhli a realizovali viaceré aktivity a v spolupráci s jednotlivými školami navrhli odporúčania do budúcnosti pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania. Príbehy týchto troch škôl poukazujú na to, že tento proces nemôže byť plne ukončený v priebehu jedného „projektu“. Preto prípadové štúdie nazývame len cestou k inklúzii. Za pol roka sa nám podarilo uskutočniť v školách prvé kroky, ktoré by mohli zlepšovať prostredie školy a vytvoriť atmosféru prijatia. Všetky ďalšie kroky sú už na školách samotných. Avšak podarilo sa nám ukázať, že inkluzívne vzdelávanie má veľký význam nielen pre rómske deti alebo deti cudzincov, ale pre všetky deti v škole. Prípadové štúdie ukazujú, že to nebude ľahký a bezproblémový proces. Ak sa zo školy stane skutočná komunita, ktorá bude zapájať všetkých aktérov z danej lokality a dá hlas aj samotným deťom, prvé kroky k inklúzii budú uskutočnené.

1 V jednotlivých podkapitolách uvádzame citáty, ktoré pochádzajú z rozhovorov s rôznymi aktérmi vzdelávania na jednotlivých školách. Keďže sme im počas výskumu zaručili anonymitu a presné určenie funkcie by ich mohlo jednoducho identifikovať, rozhodli sme sa ich neuvádzať. Obvykle ide o výroky učiteľov, asistentov alebo riaditeľov škôl. Tam, kde je to relevantné, uvádzame funkcie respondentov v texte nad citátom.

9.1/ Základná škola J. G. Tajovského v Senci

→ ELENA G. KRIGLEROVÁ, → ALENA CHUDŽÍKOVÁ

1. Lokálny kontext

Senecký okres (po maďarsky Sencz, nemecky Wartberg) je z historického, ale aj súčasného pohľadu etnicky a jazykovo pomerne rozmanitý región. Pätnásť percent obyvateľov seneckého okresu sa pri aktuálnom sčítaní obyvateľstva prihlásilo k inej ako slovenskej národnosti. V minulosti bol podiel príslušníkov menšín ešte oveľa výraznejší, postupne sa však najmä príslušníci maďarskej národnosti začínajú čoraz viac prihlasovať k slovenskej. Na pokles podielu maďarského obyvateľstva mal vplyv aj odsun maďarského obyvateľstva po druhej svetovej vojne.² Rozmanitosť je daná aj tým, že **každá národnosť, uvádzaná v sčítaní, má v tomto okrese aspoň nejaké zastúpenie** (pozri tabuľku 1). Najpočetnejšou národnostnou menšinou je stále maďarská menšina, ktorá tvorí 13 % obyvateľstva regiónu. V uplynulom desaťročí bol podiel maďarského obyvateľstva ešte vyšší – takmer 22 % obyvateľov.³

TABUĽKA 1: Národnostné zloženie obyvateľov seneckého okresu

Národnosť	Počet	Národnosť	Počet
slovenská	51 299	poľská	45
maďarská	9 134	srbská	30
rómska	60	chorvátska	46
rusínska	61	ruská	32
ukrajinská	92	židovská	14
česká	445	moravská	54
nemecká	96	bulharská	38
iná	288	nezistená	4531
Spolu obyvateľov okresu		66 265	

Zdroj: Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011, Štatistický úrad SR, dostupné na: <http://portal.statistics.sk/files/obce-narodnost.pdf>

Na etnickú, jazykovú aj kultúrnu rozmanitosť Senca vplýva aj počet cudzincov, ktorí v tomto regióne žijú. Napriek tomu, že ide o malý okres, cudzinci sa doň sťahujú pomerne často a ich počet neustále narastá. Od roku 2001 sa do okresu Senec pri-

² Popély (2009).

³ Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001, dostupné na www.statistics.sk

sťahovalo vyše 800 obyvateľov⁴ z iných krajín.⁵ Senec je v súčasnosti okresom s pomerne vysokým podielom cudzincov na celkovom počte obyvateľov. K februáru 2013 žilo v seneckom okrese 1641 cudzincov, čo tvorí 2,4 % populácie (priemer za celé Slovensko je len na úrovni 1,5 %). Najčastejšie sem prichádzajú cudzinci zo Srbska (235), Ukrajiny (304) a Rumunska (107). **Celkovo žijú v seneckom okrese cudzinci z osemdesiatich šiestich krajín.** Desať najpočetnejších krajín, odkiaľ pochádzajú cudzinci v seneckom okrese je možné nájsť v tabuľke 2.

TABUĽKA 2: Počet cudzincov v okrese Senec k 18. 2. 2013

Krajina pôvodu	Prechodný pobyt	Tolerovaný pobyt	Trvalý Pobyt	Spolu
Ukrajina	215	0	89	304
Srbská republika	226	0	9	235
Česká republika	0	0	158	158
Rumunsko	0	0	107	107
Poľská republika	0	0	75	75
Čínska ľudová republika	32	0	39	71
Ruská federácia	31	0	33	64
Rakúska republika	0	0	63	63
Macedónska republika	31	0	24	55
Vietnamská socialistická republika	24	0	31	55

Zdroj: Ministerstvo vnútra SR na vyžiadanie

2. Inkluzívnosť prostredia školy

2.1. Kultúrna rozmanitosť a vzdelávanie

Etnická a jazyková pestrosť sa odráža aj v zložení a fungovaní školy. Podobne ako celé mesto, aj Základná škola J. G. Tajovského, ktorá sa zapojila do projektu, je bohatá na žiakov z rozmanitého kultúrneho prostredia. Okrem pomerne vysokého počtu žiakov maďarskej národnosti túto školu navštevujú aj rómski žiaci a čoraz častejšie aj deti cudzincov.

Na Slovensku obvykle prevláda presvedčenie, že kultúrne odlišnosti by sa mali skôr stierať ako podporovať. Platí to aj pre školské prostredie, kde vyučovací (štátny) jazyk a prevládajúca kultúra sú základom a normou pre akúkoľvek komunikáciu. Niektorí učitelia vnímajú odlišnosť detí ako bariéru pre vzdelávanie a majú tendenciu akékoľvek jej prejavy potierať. V Senci to však nie je pravidlom. Mnohé učiteľky diverzitu vnímajú pozitívne ako impulz pre vzdelávanie a zlepšovanie vzájomných vzťahov v triedach alebo na celej škole.

4 Údaje Štatistického úradu dostupné na: <http://px-web.statistics.sk/PXWebSlovak/>

5 Bez Českej republiky, tú sme do týchto štatistík nezahrnuli.

„Je krásne, ak je tu rozmanitosť, treba to privítať. Deti z iných kultúr vedia priniesť nový pohľad aj na nás samých.“

Skúsenosť so vzdelávaním konkrétnych detí cudzincov priniesla množstvo podnetov pre vzdelávanie, ale aj pre vzájomné vzťahy v triedach. Mnohé učiteľky využívajú fakt, že majú v triedach deti cudzincov, ako inšpiráciu pre vyučovanie. Snažia sa v rámci svojich možností a schopností poukazovať na rôzne kultúrne pozadia ako prirodzenú súčasť ľudskej identity. V rôznych predmetoch (geografia, dejepis, etická a občianska výchova) slúžia predchádzajúce skúsenosti detí cudzincov ako oživenie a doplnenie predpísaného učiva.

„... robili sme napríklad projekt „škola mojej mladosti“ a deti sa mali vypytovať starých rodičov na ich skúsenosti so školou, a keď dôjde na nejakého žiaka z cudziny, vždy sa pri jeho príbehu dlhšie pozastavíme, lebo viem, že to každého zaujíma.“

Mnohé učiteľky a učitelia si uvedomujú ťažkosti, ktoré musia deti cudzincov prekonať pri príchode do novej krajiny. Je to podobné, ako keď bežné deti zmenia školu, prostredie, priateľov – a o to ťažšie, že ide o celkovú zmenu kultúrneho kódu, ktorý sa musia naučiť prijať. Vcítienie sa do pocitov a skúseností dieťaťa, ktoré prichádza z úplne iného „sveta“ by malo byť základom pre nastavenie adekvátneho prístupu k deťom cudzincov pri vzdelávaní. Uvedomenie si dôležitosti roly učiteľa v tomto procese môže mnohým deťom veľmi uľahčiť zapojenie do vzdelávania, ale aj pomôcť celkovej integrácii do spoločnosti:

„Pre tie deti to musí byť veľmi ťažké, lebo vy keď prídete do Rakúska a všetci okolo sa rozprávajú a vy im nič nerozumiete – pre toho žiaka to musí byť strašná trauma...“

Inkluzívne prostredie školy by malo podporovať aj rozmanitosť identít detí. Deťom, ktoré vďaka odlišnej kultúre alebo náboženstvu majú rôzne potreby (napríklad stravovacie obmedzenia alebo aktivity spojené s náboženskými úkonmi), sa škola snaží vyjsť v ústrety a nevyžaduje úplné prispôsobenie sa pravidlám, ktoré na škole fungujú. **Ide však skôr o poskytovanie úľav ako aktívnu podporu odlišných identít.** Ak napríklad deti vzhľadom na svoje náboženstvo neslavia Vianoce, nemusia sa zúčastňovať na aktivitách, ktoré s nimi súvisia. Avšak ostatné deti sa v tejto súvislosti dozvedia len málo o sviatkoch, ktoré majú deti cudzincov vo svojich krajinách. Škola v súčasnosti ani nevytvára priestor, aby podporovala slávenie týchto sviatkov priamo na škole. To však pravdepodobne súvisí aj s veľmi nízkym počtom detí cudzincov. V našom projekte sme sa snažili zamerať sa aj na tento aspekt udržiavania identít detí (pozri časť o priebehu projektu).

Vedenie školy by bolo napríklad ochotné aj podporiť vyučovanie odlišných náboženstiev (napríklad islamu) v prípade, ak by bol dostatočný záujem zo strany detí a ich rodičov a ak by na to škola dostala podporu od zriaďovateľa.

Učiteľky a učitelia nemajú dostatok skúseností s prácou v multikultúrnom prostredí. Školské kurikulum ani príprava budúcich učiteľov nezohľadňuje rôznorodosť prostredia, do ktorého učitelia prichádzajú. Preto súčasný stav otvorenosti voči deťom cudzincov možno vnímať na strane školy pozitívne. Keďže škola nepristupuje k deťom diskriminujúco, možno predpokladať, že pri dostatočnej podpore začne proaktívne pristupovať k deťom aj pri podpore ich kultúrnych identít. Napriek tomu sú deti cudzincov na škole ešte stále dosť neviditeľné a škola nevytvára otvorený priestor na uznanie kultúrnej rozmanitosti.

Na druhej strane sú však na škole prítomné aj postoje, ktoré vnímajú rozmanitosť skôr ako ohrozenie. Predstava, že slovenská kultúra je a mala by ostať dominantnou, vedie k požiadavke potierania iných prejavov kultúry. Celkové vnímanie toho, že iné kultúry sa snažia ovládnuť alebo sebe prispôbiť majoritnú kultúru, sa potom odrážajú aj vo vnímaní rozmanitosti školy a v podpore identity samotných žiakov. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania tento prístup vedie skôr ku konzervovaniu daného stavu a k nerešpektovaniu jedinečnosti každého dieťaťa. Mnohé stereotypy a predsudky sú stále prítomné aj v učiteľskom zbore.

„Ja sa obávam straty našej národnej identity. My sme taký národ, že sme ochotní prevziať čokoľvek napríklad „halloween“. Treba rešpektovať inú kultúru, ale to podľa mňa musí byť recipročné. Tí, ktorí sem prichádzajú, chcú, aby sme sa my prispôbili im, v tom vidím to potenciálne ohrozenie a riziko pre nás.“

Vo všeobecnosti možno povedať, že učitelia a učiteľky na škole si ešte v plnej miere neuvedomujú etnickú a kultúrnu pestrosť svojich žiakov a nevnímajú ju ako špecifickú charakteristiku svojej školy. Na škole prevláda slovenčina nielen počas vyučovania, ale aj v čase prestávok. Deti obvykle svoje jazykové prostredie neprenášajú do školy, čo je z pohľadu inkluzívneho vzdelávania škoda.

2.2. Vnímanie detí cudzincov na škole

Na to, ako učitelia vnímajú svojich žiakov, do veľkej miery vplýva povaha, schopnosti a prejavy konkrétneho žiaka. Deti cudzincov sú na škole vnímané ako snaživejšie, aktívnejšie ako ostatné (slovenské) deti a často dosahujú aj lepšie študijné výsledky. Tieto deti sú aj u učiteľov obľúbené a vnímané ako „neproblematické“. Učiteľky nemajú potrebu vnímať a rešpektovať ich „odlišnosti“, pretože sú plne zapojené do vzdelávacieho procesu. Ich enormná snaživosť im dáva možnosť akceptácie zo strany školy. Avšak pravdepodobne je to dané tým, že cudzinci na Slovensku vo všeobecnosti musia vynaložiť väčšie úsilie ako „domáci“ obyvatelia, aby v krajine uspeli. Veľmi dobre to ilustruje príklad učiteľky na druhom stupni:

„... keď sa stretneme (s rodičmi), mamička stále hovorí: my sme iní a my to musíme inak brať. Lebo ja jej kolkokrát hovorím, že všetko je v poriadku, dieťa sa snaží, robí, ale ona na to: „my sme prišli odinaka! a my sme iní a my na to, aby sme zapadli do tejto spoločnosti, musíme robiť nie na sto percent, ale na dvesto.“ Takže sú si toho vedomí a takto to učia aj svoje deti.“

Avšak v prípade, ak sa v škole ocitne dieťa, ktoré nemá možnosti alebo schopnosti sa individuálnou snahou zapojiť do procesu vzdelávania, škola je v jeho/jej vzdelávaní bezradná. Takáto situácia sa dokonca často vníma ako neochota samotného dieťaťa zapojiť sa. Problém sa teda pripisuje dieťaťu, čo však nemusí zodpovedať skutočnosti. Deti cudzincov, ktoré neovládajú slovenčinu a nemajú ani dostatočnú podporu rodičov, sa oveľa ťažšie adaptujú na vzdelávací systém a potrebujú omnoho výraznejšiu pomoc zo strany pedagogického zboru. **Škola zatiaľ nemá vypracované mechanizmy, ako sa postaviť k vzdelávaniu takýchto detí.** Vedenie umožnilo žiakom doučovanie slovenčiny, učiteľky sa snažia v rámci svojich možností vysporiadať sa s danou situáciou. Ide však skôr o individuálnu snahu ako koncepčné riešenie. Škola zároveň nijako nepracuje s adaptačnými problémami, ktoré môžu vyplývať zo zmeny kultúrneho a sociálneho prostredia, z ktorého dieťa prišlo. Ťažko však takéto niečo od učiteľov a učiteľiek vyžadovať, keď vzdelávací systém v súčasnosti nijakým spôsobom školy v tomto procese nepodporuje. Pedagógovia si tento deficit aj uvedomujú:

„Pedagógovia by mali byť pripravení na to, že im do triedy prídu rôzne deti, pretože síce potrebujú podporu od rodičov, ale niekedy je aj rodič stratený a vy im musíte pomôcť, lebo sú hodené do vody – potrebujú takú záchrannú barličku a tú by sme im mali dať my.“

V súčasnom systéme vzdelávania je však na takúto podporu detí veľmi malý priestor. Učitelia sú zahltení množstvom učiva, ktoré musia často doslova „naliat do hláv“ svojich žiakov. Zároveň sa na nich kladie veľká byrokratická a administratívna záťaž. Navyše, učitelia často nie sú len pedagógmi, ale aj psychológmi, nahrádzajú rodičov v mnohých oblastiach a musia riešiť aj technické veci, súvisiace s chodom školy. V takomto napätí a pri veľmi nízkom finančnom a spoločenskom ohodnotení je veľmi náročné prispôsobovať svoje aktivity aj deťom s rôznymi špecifickými potrebami:

„Vy sa pýtate, čo to škole dáva (etnická a kultúrna rozmanitosť), alebo v čom to školu mení. No ja si myslím, že v ničom, ale nie preto, že by sme nechceli, ale nie je priestor ani na to, aby sme sa nad tým zamýšľali, čo nám to dáva, lebo máme toľko iných povinností a sme v jednom kole. Oni sú jednoducho zaradení do toho kolosu a nikto sa tomu nejako špeciálne nevenuje. Jednoducho tak sa žije, nikto sa tým nezaobera a nevenuje tomu pozornosť.“

Ak sa však chce škola uberať smerom k inklúzii a podpore identít a potrieb jednotlivých detí, do budúcnosti bude nevyhnutné začať sa touto témou zaoberať systematicky.

tickejšie. Počet detí cudzincov v školách narastá. Zatiaľ čo v súčasnosti sa s tým školy vysporiadávajú vzhľadom na jednotlivé deti veľmi individuálne, v budúcnosti asi bude potrebné koncepcnejšie venovať pozornosť integrácii detí cudzincov do vzdelávacieho procesu.

2.3. Príprava na príchod dieťaťa z cudziny a vzťahy medzi deťmi

Príchod dieťaťa do nového školského prostredia je vždy stresujúcim faktorom pre akékoľvek dieťa, nielen pre deti cudzincov. V ich prípade je však situácia ešte ťažšia vzhľadom na jazykovú a kultúrnu bariéru. Prichádzajú z odlišného prostredia, mnohé z nich navštevovali školy v úplne iných vzdelávacích systémoch. Vo svojej krajine nechali rodinu, priateľov a musia si tak vytvárať nové väzby na Slovensku. Mnohé deti zažívajú kultúrny šok, ktorý si učitelia nemusia všimnúť a správanie detí potom pripisujú buď ich vlastným charakteristikám alebo kultúrnemu prostrediu, z ktorého pochádzajú. Keďže škola je často prvým a veľmi dôležitým kontaktom detí s novým prostredím, je veľmi dôležité, ako sa na ich príchod učitelia a aj ostatní žiaci pripravujú. Celkové prijatie a atmosféra podpory a rešpektu je kľúčovou aj pre zaradenie do vzdelávacieho procesu. Ak sa deti v škole cítia dobre, učenie budú nepochybne zvládať lepšie, ako v odmietavom a nepriateľskom prostredí.

V súčasnosti sa škola v Senci na príchod detí cudzincov nepripravuje nijako špecificky. Prijatie nového dieťaťa, bez ohľadu na to, či prichádza z cudziny alebo len z inej školy, prebieha vždy podobným spôsobom. Vedenie školy spolu s triednou učiteľkou uvedie nové dieťa do triedy, snažia sa navodiť príjemnú atmosféru, aby sa dieťa cítilo dobre. Predstavia ju/ho spolužiakom a ďalšiu iniciatívu následne preberá triedna učiteľka. Oveľa výhodnejšiu pozíciu v tomto majú učiteľky/učitelia na prvom stupni, pretože trávajú s deťmi všetok vyučovací čas. Vedia si preto vytvoriť s deťmi dôvernejší vzťah a zároveň poznať každé dieťa lepšie, ako v prípade učiteľov/učiteľiek na druhom stupni. Na druhom stupni tiež preberá iniciatívu triedna učiteľka, tá však má menší dosah na samotnú integráciu nového žiaka/žiačky v triede.

Veľmi dôležitú úlohu tu však zohráva aj triedny kolektív a jeho pripravenosť na príchod dieťaťa cudzinca. Ukazuje sa, že v tomto smere má základná škola v Senci veľmi dobrý základ a spolužiaci obvykle prijímajú nových žiakov veľmi pozitívne:

„Napríklad prišlo k nám jedno dievčatko z cudzej krajiny, aj výzorovo bola iná. Najprv ani nechcela vstúpiť do budovy, stála vonku, nešla tam. Ale triedna ju zoberala, spolupracovala s rodičmi, s kolektívom, deti sa jej ujali, našla si kamarátky, úplne krásne to prebehlo.“

Podobne sa vyjadrovali aj ostatní učitelia a učiteľky. Svoju úlohu nepochybne zohráva aj netolerancia k prejavom rasizmu a predsudkov na škole. Škola organizuje mnohé podujatia a diskusie zamerané na protipredsudkovú výchovu a ak sa vyskytne nejaký incident, kde by nejaký žiak osočil iného na základe jeho etnického alebo

jazykového pôvodu, učitelia to okamžite riešia priamo s celým triednym kolektívom, prípadne aj s rodičmi.

„Raz sme mali taký incident, že jeden žiak mal poznámky voči rómskemu spolužiakovi. Tak sme si to s deťmi vysvetlili, prečo je to zlé, fyzika sa zvrhla na výchovu, ale človek to niekedy rád obetuje pre dobrú vec. Učivo vedia dobehnúť, ale mohlo by to ovplyvniť aj žiakov, ktorí predtým takéto názory nemali.“

V Senci je veľkou výhodou aj to, že vzťahy medzi žiakmi sú obvykle veľmi dobré. Deti si navzájom pomáhajú a aj v prípade, že majú spolužiakov, ktorí sú integrovaní alebo majú určité poruchy učenia, venujú sa im, pomáhajú im s učivom a podobne. Podľa názorov učiteľov sú aj deti cudzincov prijímané na škole veľmi dobre. Ostatní spolužiaci sa obvykle zaujímajú o ich pôvod, o skúsenosti z iných krajín a aj o ich rodinné prostredie. Problém nastáva vtedy, ak je dieťa natoľko „iné“, že sa k nemu nevedia spolužiaci priblížiť, či už kvôli jazykovej bariére alebo nedostatočnej adaptácii na vzdelávací systém. Ak sa tento proces nepodchytí dostatočne skoro a nepodarí sa zapojiť žiakov do vzdelávacieho procesu a neformálnych vzťahov, môže sa to skončiť až symbolickým vylúčením žiaka/žiačky z triedneho kolektívu:

„Už sedí sama, už nie sú okolo nej...Zo začiatku boli strašne fajn, oni sa jej skutočne snažili pomôcť, ale teraz, a to majú pravdu, sa ma pýtajú, že prečo sa jej všetko prepečuje a im sa neprepečuje nič. A to už je tretí rok. Už im aj smrdí. Zo začiatku to nepovedali, boli k nej milí, ale teraz to lezie na nervy tým deťom a hľadajú na nej chyby. Každá maličkosť im na nej už prekáža a všetko negatívne si teraz všímajú.“

2.4. Spolupráca s rodičmi

Rodičia sú mimoriadne dôležitým prvkom v procese vzdelávania detí. V súčasnom nastavení vzdelávacieho systému však rodina a škola často fungujú ako dva paralelné svety, ktoré sa stretávajú len na rodičovských združeníach a v prípade, že vznikne v škole nejaká problémová situácia, ktorá súvisí s ich dieťaťom. Pritom rodičia poznajú svoje deti od malička, vedia o všetkých ich potrebách, vlastnostiach, ktoré môžu mať vplyv na vzdelávací proces.⁶ Na druhej strane nie sú pedagogickí odborníci a v tom hrajú zas nezastupiteľnú úlohu učitelia a ďalší odborníci (napríklad psychológovia alebo špeciálni pedagógovia). Škola a rodina tak majú príležitosť fungovať ako „spojené nádoby“ v prospech kvalitného a efektívneho vzdelávania detí.

Tak, ako sú rôzni ľudia v celej spoločnosti, tak sú aj rôzni rodičia a učitelia. Základná škola v Senci môže slúžiť ako dobrý príklad zapájania rodičov do komunitného fungovania školy. Aj keď nejde o systematickú a vopred naplánovanú činnosť („politiku školy“), existujú na tejto škole príklady veľmi efektívnej participácie rodičov. Napríklad

⁶ Gallová Kriglerová & Gažovičová (2012).

v jednej triede rodičia boli nespokojní s tým, aké vzťahy panujú medzi deťmi a tak sa riaditeľka školy rozhodla nečakať na koniec školského roka a poslala deti na školský výlet už v septembri. Vzťahy sa prirodzene vykryštalizovali a zlepšili a stalo sa tak vďaka efektívnej vzájomnej komunikácii. Pozitívne je aj to, že rodičovské združenia sa robievajú často za prítomnosti samotných detí a učiteľky tak majú možnosť vidieť interakcie s rodičmi a deti zároveň dostanú „hlas“ pred rodičmi aj učiteľmi a môžu sa tak sami vyjadriť k svojej situácii.

Niektorí rodičia majú s učiteľmi/učiteľkami natoľko dobrý vzťah, že sú aktívne zapojení do všetkých aktivít, ktoré škola robí, niektoré dokonca organizujú sami.

„Máme triedu, kde sa schádzajú rodičia, zavolajú hudobníka, všetci sa stretnú a napečú, sedia spolu aj s deťmi, organizujú spoločné výlety, púšťajú balóny šťastia a podobne. Rodičia to organizujú spoločne s pani riaditeľkou, tam vidieť, že si ich získala.“

Toto však neplatí univerzálne. Učitelia vnímajú v poslednom období zmeny, ktoré nastávajú aj v spoločnosti a uvedomujú si ťažkosti, ktoré to spôsobuje aj pri výchove detí. Pre mnohých rodičov je vzhľadom na ich sociálnu situáciu veľmi náročné venovať deťom adekvátny čas.

„Takých prípadov je tu plno. Dnes mi jeden chlapec hovorí: „nemohol som urobiť projekt, lebo mama bola po dvadsaťštyrihodinovke, ľahla do postele a spala“. Tak mu nemohla rozprávať o škole jej mladosti. Musela som to zohľadniť.“

Ako už bolo spomínané vyššie, komunikácia s rodičmi/cudzincami je na tejto škole na dobrej úrovni. Títo rodičia si uvedomujú svoje neštandardné postavenie v spoločnosti a vedia, že deti v škole to majú omnoho náročnejšie ako ostatné deti. Preto aj intenzívnejšie komunikujú, zaujímajú sa o vzdelávací proces a snažia sa vytvárať so školou dobrý vzťah. Dokonca aj v prípade, že rodičia pochádzajú z veľmi ťažkých sociálnych pomerov (ako v prípade dvoch žiakov zo Srbska) a nemajú dostatok času deťom sa venovať a ani dosť finančných prostriedkov na ich podporu, komunikujú so školou intenzívne a snažia sa urobiť svoje maximum, aby deti boli v škole spokojné. V takýchto prípadoch sa aj učiteľom lepšie s deťmi pracuje, pretože môžu konzultovať s rodičmi rôzne potreby a špecifiká, ktoré tieto deti majú.

„Keby boli všetci rodičia takí, hneď by bolo ľahšie žiť.“

Jazyková bariéra však vstupuje aj do komunikácie medzi školou a rodinou. V prípade, že rodičia už aspoň čiastočne vedia po slovensky, komunikácia je na dostatočnej úrovni. Ak však rodičia žijú v uzavretých komunitách, alebo sami ešte nevedia vôbec po slovensky, vytvára to bariéru aj pre vzájomnú komunikáciu. V tomto prípade rodičia do školy nechodia, čo vyvoláva dojem, že sa o vzdelávanie svojich detí nezaujímajú.

majú. To však vôbec nemusí byť pravda, bolo by potrebné nájsť mechanizmus na to, ako dosiahnuť, aby bolo možné sa s rodičmi dohovoriť.

„Keď som Janku zavolala, že musia prísť rodičia do školy, tak načo by chodili. Oni mi nerozumejú, tak neprídu, nezaujímajú sa.“

Nie je možné sa spoliehať na to, že rodičia budú dostatočnou podporou pre svoje deti. Nie je to obvyklé ani v prípade bežných detí, u detí cudzincov to môže byť ešte výrazne skomplikované situáciou, v ktorej sa rodina dieťaťa na Slovensku nachádza. V tomto prípade sú obe strany pomerne bezmocné a má to negatívny dopad na vzdelávanie a situáciu samotného dieťaťa v škole. Na Slovensku doposiaľ nie je vyvinutý mechanizmus podpory spolupráce rodiny a školy v prípade vzdelávania detí cudzincov.

3. Prvé kroky k inklúzii na škole – zapojenie do projektu

3.1. Seminár na škole

Počas projektu sme učiteľky zapojili do viacerých aktivít, v rámci ktorých sme sa snažili jednak identifikovať bariéry na strane školy a zároveň ich podporiť v hľadaní možností zlepšiť prístup k deťom tak, aby škola smerovala k vytváraniu inkluzívneho prostredia. Vzájomné diskusie, facilitované stretnutia a seminár zameraný na rôzne oblasti vytvárania priateľského prostredia k deťom nám pomohli urobiť v škole aspoň prvé kroky k tomu, aby sa deti cudzincov (a sprostredkovane aj všetky ostatné deti) na škole cítili byť „doma“.

Ako problematické sa pri realizácii aktivít ukázali viaceré oblasti. Pre učiteľov a učiteľky je veľmi ťažké nájsť si čas na individuálnu prácu s dieťaťom cudzinca v rámci triedy. Nevedia, ako majú tieto deti hodnotiť a ako prihliadať na ich špecifické potreby. Ďalšou výzvou bola už spomínaná spolupráca a komunikácia s rodičmi a ťažkosti s ich zaangažovaním do vzdelávania ich detí v škole.

Ako najzásadnejšiu bariéru pre vzdelávanie detí cudzincov sme identifikovali neovládanie vyučovacieho jazyka a náročnosť jej prekonávania. Súčasný vzdelávací systém nevytvára podmienky na to, aby sa deti mohli vyučovacím jazykom učiť ako cudzí jazyk. To potom vedie k obrovským problémom so zapojením detí do vyučovacieho procesu a následnej rezignácii na oboch stranách.

„V prípade Čiňanky je tam rezignácia, pretože je to pre ňu príliš ťažký a neznámy jazyk.“

V tejto súvislosti vidieť, že škola chápe náročnosť situácie detí cudzincov, v ktorej sa ocitli na slovenských školách, avšak nedisponuje poznatkami, ktoré by jej pomohli flexibilne na tieto situácie reagovať. V rámci seminára sme sa preto zamerali na popísanie kultúrneho šoku, ktorý dieťa zažíva pri príchode do školy. Rezignácia či apatia

voči škole totiž nemusí vždy znamenať odmietanie školy ako takej, ale je skôr obranným mechanizmom voči ich momentálnym neúspechom v oblastiach, v ktorých preto potrebujú o to väčšiu podporu. V niektorých prípadoch, keď sa dieťa cudzinca navonok javí ako rezistentné voči akýmkoľvek snahám učiteľov a učiteľiek, škola postupne zaujme *laissez faire* prístup. Dieťa nechávajú prechádzať z ročníka do ročníka bez toho, aby v jednotlivých predmetoch v skutočnosti urobilo nejaký progres. Cieľom takéhoto prístupu je dieťa nepoškodiť a dať mu priestor a čas, aby „dobešlo“ ostatných spolužiakov. To však dieťa samé často nedokáže. Potrebuje systematickú podporu a dokonca viac starostlivosti, ako iné deti. Avšak bez citlivého prístupu a práce s celým kolektívom sa to nemôže podariť, dokonca to môže zhoršiť vzťahy s ostatnými spolužiakmi, ktorí nerozumejú „úľavám“, ktoré toto dieťa dostáva. Ostatné deti totiž môžu veľmi citlivo vnímať rozdiely v hodnotení jednotlivých žiakov a žiačok.

Seminár bol predovšetkým zameraný na scitlivovanie učiteľov voči žiakom. Prostredníctvom rolových hier sme sa snažili umožniť učiteľom „zažiť“ si pocity a skúsenosti, ktoré majú deti po príchode do novej školy. S týmto cieľom sme sa rozhodli zapojiť ich do zážitkovej aktivity s názvom „Urob krok vpred“, ktorá sa zaoberá sociálnymi, ekonomickými a kultúrnymi rozdielmi medzi ľuďmi. Účastníkom sa v rámci aktivity priradia rôzne roly (napr. syn gruzínskej matky, ktorá sa stala obeťou obchodovania s ľuďmi alebo dcéra kanadského diplomata na Slovensku). Jej cieľom je vcítiť sa do postavenia iného človeka, reflektovať podobnosti a rozdiely medzi ľuďmi na Slovensku aj v zahraničí a diskutovať o ťažkostiach, ktorým ľudia čelia a o možnostiach ich prekonávania.⁷ Táto aktivita podnietila u účastníčok intenzívnu reflexiu svojho vnímania detí cudzincov. Zároveň im pomohla uvedomiť si, ako často sa dostávajú do rozporuplných situácií vo vzťahu (nielen) k deťom cudzincov a aké ťažké je poradiť si v nich. Nazeranie na vzdelávanie cez prizmu samotného dieťaťa bolo učiteľmi v rámci seminára vnímané ako najzásadnejší a najdôležitejší prínos celého projektu. Doteraz učitelia nikdy nemali možnosť, čas a ani priestor venovať sa tejto téme tak, ako si situácia detí vyžaduje. Mnohí z nich až na seminári dokázali „prečítať“ správanie svojich žiakov ako príznaky kultúrneho šoku alebo adaptačných problémov. Pri príprave stratégie školy na vytváranie inkluzívneho prostredia bola práve táto téma identifikovaná ako jedna z najkľúčovejších a najpotrebnejších pre celý učiteľský zbor.

So vcitovaním sa do situácie dieťaťa súvisí aj vnímanie jazykovej bariéry a pochopenie toho, ako sa cíti dieťa, ktoré je v jazykovo úplne odlišnom prostredí. Táto rolová hra umožnila učiteľkám pochopiť náročnosť situácie týchto detí. Vďaka nej si učiteľky uvedomili, že jazyková bariéra bráni deťom v zažívaní úspechu vo vzdelávaní, čo môže byť pre ne veľmi ťažké:

7 Viac informácií o tejto aktivite v Drál, Gažovičová, Kadlečíková & Tužinská (2011), s. 78.

„Keby som bola Gruzínec na Slovensku, tak by som mohla byť chytrá, ale už pre tú jazykovú bariéru a všetky ostatné problémy, už by som ten úspech necítila“.

„Tá Číňanka môže byť šikovná, ale nevie sa tu prejavíť. Je mi jej aj ľúto, musí to byť pre ňu ťažké“.

„Ja som si pri tej dyslexii uvedomila, lebo mám také dieťa v triede, ako sa ona musí cítiť v tej triede na čítaní“.

Škola, resp. jednotlivé učiteľky a učitelia v mnohých prípadoch postupujú vo svojej práci s deťmi cudzincov intuitívne a v rámci svojich postupov sa často približujú inkluzívnemu prístupu. V rámci seminára sme sa zamerali aj na to, ako by mala učiteľka pripraviť svoju triedu na príchod dieťaťa cudzinca. Popísali sme jednotlivé aspekty práce s kolektívom, scitlivovanie spolužiakov a spolužiačok a vytváranie inkluzívneho prostredia. Učiteľky v rámci seminára samé vytvorili plán prípravy na príchod dieťaťa cudzinca do školy, pričom tento plán slúžil ako základ pre vytvorenie stratégie školy do budúcnosti (viď nižšie).

Ďalším aspektom, ktorému sme venovali pozornosť pri seminári, bola samotná príprava učiteľa na príchod dieťaťa. Ak chce učiteľ reagovať na potreby detí z odlišného sociokultúrneho prostredia, musí o dieťati vedieť čo najviac. Učitelia sa zoznámili s technikami a možnosťami, ako identifikovať potreby detí, ako spoznať kontext a prostredie, z ktorého dieťa prichádza a ako nastaviť atmosféru v škole tak, aby sa dieťa cítilo v škole prijaté, akceptované a rešpektované.

3.2. Aktivita na škole – kultúrny kontext sviatkov, ktoré slávime

Seminár, ktorý sme na škole zorganizovali, pomohol učiteľom prekonať postoj, že „naša“ kultúra, v ktorej žijeme a ktorá nás ovplyvňuje, je jediným hodnotovým a normatívnym rámcom, v ktorom sa pohybujeme. Kým počas mapovania potrieb školy učiteľky často uvádzali, že im je „ľúto“, ak deti neslavia Vianoce, po seminári si uvedomili, že sviatky, ktoré slavia ostatné deti, sú pre ne rovnako relevantné a dôležité ako pre ostatné deti spomínané Vianoce. Poznanie iných kultúrnych, náboženských a sociálnych kontextov zároveň môže byť aj veľmi dobrým vzdelávacím nástrojom pre všetky deti v škole. Je to možnosť, ako uplatňovať multikultúrnú výchovu v bežnej každodennej vzdelávacej praxi. Deti cudzincov tak môžu byť nielen objektom vzdelávania, ale aj aktívnym subjektom. Môžu prinášať odlišné pohľady na to, čo považujeme za súčasť nášho spoločného priestoru. Keďže projekt sa realizoval v období, keď na Slovensku slávime Veľkonočné sviatky, učiteľky využili práve tento čas na realizovanie aktivity, zameranej na scitlivovanie žiakov na rôzne kultúrne kontexty. V rámci tvorivých dielní, ktoré sa každoročne na škole realizujú počas Veľkej noci, umožnili deťom cudzincov prezentovať svoje krajiny a jarne sviatky, ktoré slavia. Žiaci viacerých tried si mohli vypočuť o oslavách Veľkej noci v Srbsku, Arménsku a aj to, že napríklad ich moslimskí spolužiaci vôbec Veľkú noc neoslavujú v takom kontexte,

ako kresťania. V rámci týchto tvorivých dielní bol vytvorený priestor aj na spoločnú diskusiu medzi učiteľmi, žiakmi a deťmi cudzincov. Prínos takejto aktivity mal viacero podôb. Deti sa aktívne zapájali do diskusie, mali množstvo otázok a aj počas prestávok sa rozprávali so spolužiakmi o ich krajinách. Ďalšou pozitívnou stránkou bolo, že sa stretli žiaci rôznych ročníkov, ktorí sa doposiaľ nepoznali. Uvedomili si, že majú množstvo spoločných záujmov a môžu zdieľať rôzne aspekty svojich kultúr. Pozitívne tieto aktivity hodnotili aj samotní učitelia, ktorí sa zúčastnili na tejto aktivite. Po jej skončení uviedli, že si sami nikdy neuvedomili, akých žiakov v škole majú a že tento typ aktivít by bolo potrebné realizovať aj v budúcnosti na vzájomné zbližovanie žiakov a učiteľov. Neformálne prostredie pred školskými prázdninami vytvorilo veľmi príjemnú atmosféru.

4. Ako ďalej

Vďaka projektu „Škola ako komunita“ sa podarilo učiteľom na základnej škole v Senci uvedomiť si prínosy, ktoré etnická a kultúrna rozmanitosť každej škole prináša. Po mapovaní potrieb a rôznych aktivitách na škole bolo potrebné vytvoriť stratégiu toho, ako uplatňovať prvky inkluzívneho vzdelávania do školskej praxe. Jedným z najdôležitejších aspektov takéhoto vzdelávania je uznanie, že rozmanitosť školy je jej bežnou a vítanou súčasťou, nie nevyhnutne bariérou pre vzdelávanie. Ak chce škola k deťom pristupovať inkluzívne, musí si v prvom rade ich prítomnosť na škole a ich špecifickú situáciu oproti iným deťom uvedomiť. To však vyžaduje podporu všetkých aktérov vzdelávania. V súčasnosti je počet detí cudzincov na škole relatívne nízky, preto škola individuálnym úsilím jednotlivých učiteľov a učiteľiek vzdelávanie týchto detí zvláda. Avšak spoločenský vývoj, nárast migrácie a celkovej rozmanitosti školského prostredia začína klásť čoraz väčšie nároky na zmenu v prístupe k vzdelávaniu detí.

V každom ďalšom školskom roku sa do tejto školy prihlasujú noví žiaci, ktorí pochádzajú z odlišných kultúrnych a jazykových prostredí. Je pravdepodobné, že v priebehu niekoľkých rokov bude počet takýchto detí na škole natoľko vysoký, že škola bude potrebovať vytvoriť strategickjší postup na vzdelávanie detí. Sama zároveň bude čeliť výzve na zmenu vlastného usporiadania, pravidiel a prístupu k všetkým deťom na škole tak, aby deti cudzincov neboli v škole len „integrované“, ale aby sa stali skutočnou a rešpektovanou súčasťou školy bez toho, aby sa museli vzdávať toho, kým sú a odkiaľ prišli. V rámci projektu sme preto v spolupráci s učiteľkami zapojenými do projektu vypracovali stratégiu, ktorá by mala škole pomôcť vytvárať inkluzívne prostredie pre všetkých žiakov a žiačky bez ohľadu na to, odkiaľ prichádzajú, akým jazykom hovoria doma alebo aké vzdelávacie potreby majú.

4.1. Škola pre všetkých – rozmanitosť ako prínos

Základná škola v Senci môže kultúrnú rozmanitosť svojich žiakov považovať za svoju výhodu oproti iným školám. Už súčasné etnické zloženie školy umožňuje, aby sa k svojej diverzite prihlásila a privítala ju. Ak škola bude aj do budúcnosti otvorená

vzdelávaníu detí cudzincov, môže tým získať imidž „školy pre všetkých“. Na to, aby sa ňou skutočne stala, môže využívať rôzne mechanizmy. Ak učitelia, rodičia, deti a návštevníci školy budú na prvý pohľad (teda pri vstupe do školy, na chodbách, nástenkách) vidieť práce svojich žiakov z rozličných krajín, deklaruje tým svoju otvorenosť voči rozmanitosti. Ak privíta svojich žiakov jazykmi všetkých detí cudzincov (alebo aj jazykmi detí z národnostných menšín), ktorí ju navštevujú, ukáže tak rešpekt voči všetkým, ktorí tvoria školskú komunitu. Tým umožní, aby v nej všetci žiaci cítili spolupatričnosť a pocit prináležania. Aj žiakom školy tak vyšle jasný signál o tom, že školu nenavštevujú len slovenské deti, napriek tomu, že vyučovací jazyk školy je slovenský. Multikultúrna výchova tak nemusí prebiehať len počas vyučovania, stáva sa ňou veľmi prirodzene aj neformálna atmosféra, ktorá sa takto na škole vytvorí.

4.2. Podpora vedenia a zapojenie všetkých aktérov vzdelávania

Inkluzívne vzdelávanie nemôže byť len prácou jednotlivých učiteľov a učiteliek, ktoré majú vo svojich triedach deti z odlišného sociokultúrneho prostredia. Pre vytvorenie rešpektujúceho prostredia a efektívnu prácu so všetkými deťmi je dôležitá predovšetkým podpora celého pedagogického zboru a najmä vedenia školy. To by malo vytvárať učiteľom priestor na ďalšie vzdelávanie, malo by koordinovať aktivity na zapájanie detí do vyučovacieho a mimovyučovacieho procesu a malo by aktívne podporovať inkluzívny prístup ku všetkým deťom. Vedenie ZŠ Tajovského sa zapojením do projektu „Škola ako komunita“ prihlásilo k rešpektovaniu princípov inkluzívneho vzdelávania. Tým urobilo prvý, nevyhnutný krok k zmene. Avšak inkluzívne vzdelávanie nemôže byť len „projekt“ s obmedzeným časovým trvaním, je to dlhodobý proces, v rámci ktorého sa škola krok za krokom približuje k vytváraniu rešpektujúcej školskej komunity.

Dôležité je aj zapojenie celého pedagogického zboru. Na seminári v rámci projektu sa zúčastnilo 12 učiteliek, avšak všetky sa zhodli na tom, že podobné aktivity by mali absolvovať všetci učitelia a učiteľky na škole. Vcítenie sa do situácie detí, rešpektovanie ich identít, poznávanie ich potrieb a príprava na ich zapojenie do vyučovacieho procesu nemôže byť len záležitosťou triednych učiteľov a učiteliek. Atmosféra prijatia a rešpektu by mala byť vlastná všetkým pedagógom. Pre napĺňanie stratégie inkluzívneho vzdelávania je zároveň dôležitá aj spolupráca medzi rôznymi učiteľmi. Predovšetkým na druhom stupni, kde učitelia učia rôzne predmety, môže byť každý jeden/jedna z nich významným prínosom pre deti a ich vzdelávanie. Učiteľky na prvom stupni majú pri vzdelávaní detí cudzincov veľkú výhodu, pretože trávajú s deťmi prevažnú časť dňa a poznajú nielen ich vzdelávacie potreby, ale majú s nimi vytvorený oveľa užší a dôvernejší vzťah. To je mimoriadne dôležité pri vzdelávaní detí cudzincov (alebo iných detí s rôznymi vzdelávacími potrebami). Tie totiž potrebujú prekonávať oveľa viac bariér, ako bežné deti. Učiteľky na prvom stupni tak plnia viac úloh, ako len odovzdávanie vedomostí. V prípade detí cudzincov často fungujú ako most medzi školou a rodinou, pomáhajú dieťaťu zapojiť sa nielen do školskej komunity, ale aj do širšej spoločnosti. Táto úloha učiteľa je v procese integrácie detí nenahradi-

teľná. Na druhom stupni je situácia oveľa komplikovanejšia. Najbližší vzťah k deťom majú ich triedne učiteľky, tie s nimi však trávajú tiež len obmedzený čas. Predovšetkým v prípade detí z odlišného prostredia (ale nepochybne aj v prípade ostatných detí) je dôležité, aby mali žiaci v učiteľoch niekoho, na koho sa môžu obrátiť a komu môžu dôverovať. Lepšia spolupráca medzi učiteľmi pri vzdelávaní detí cudzincov tak môže priniesť pridanú hodnotu pre celú školu a pre všetky deti. Pri súčasnej záťaži, ktorá sa na učiteľov kladie, by pomohlo, ak by škola mohla zamestnávať asistentov pre deti z kultúrne odlišného prostredia. Tí by sa mohli stať nielen pomocníkmi učiteľov pri vzdelávaní, ale predovšetkým pomocníkmi detí v procese zapájania sa do školskej komunity. Asistenti tak môžu plniť úlohu „sprievodcov“ týchto detí a umožniť stať sa súčasťou školy a zároveň prekonávať bariéry, ktoré súvisia s ich vzdelávaním. V tejto súvislosti by pomohlo, ak by zriaďovatelia alebo aj ministerstvo školstva poskytovalo finančnú aj legislatívnu podporu na zamestnávanie takýchto asistentov.

Aj zapojenie ďalších odborníkov je veľmi dôležitým aspektom pri vzdelávaní detí cudzincov. Školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia alebo výchovní poradcovia plnia kľúčovú úlohu v inkluzívnom vzdelávaní. Vzdelávanie týchto odborníkov a odborníčok je nevyhnutné pre efektívne vzdelávanie detí cudzincov. Ich špecifické výchovno-vzdelávacie potreby patria často do rúk práve týchto ľudí, a preto je dôležité, aby reagovali na ich potreby kvalitnou pedagogickou, ale aj ľudskou podporou. Uvedomenie si špecifických potrieb týchto detí a vcítenie sa do ich situácie môže byť zároveň prevenciou nesprávneho „diagnostikovania“ alebo onálepkovania dieťaťa ako problémového. To má totiž v praxi často za následok vylučovanie detí z bežného vzdelávania do špeciálnych škôl, ako to poznáme v prípade rómskych detí. Pri náraste detí cudzincov v bežných školách môže nepripravenosť odborníkov viesť k nesprávnemu zhodnoteniu vzdelávacích potrieb detí.

Kľúčovými aktérmi pri vzdelávaní detí cudzincov sú ich rodičia. V slovenskom vzdelávacom systéme sa tejto téme nevenuje zatiaľ patričná pozornosť. Základná škola v Senci má bohaté skúsenosti so spoluprácou s rodičmi. Vo viacerých prípadoch sa rodičia aktívne zapájajú do spolupráce so školou, organizujú rôzne podujatia pre deti a pomáhajú tak vytvoriť spoločnú školskú komunitu. To sa však netýka rodičov detí cudzincov. Škola s väčšinou týchto rodičov komunikuje na nadštandardnej úrovni, avšak rodičia nie sú zapájaní do školských alebo mimoškolských aktivít. To by bolo veľmi potrebné a dôležité zmeniť z viacerých dôvodov. Cudzinci často majú veľké problémy s integráciou do spoločnosti, pretože nemajú vytvorené dostatočné sociálne väzby vo svojom okolí. Škola môže byť v tomto smere veľmi nápomocná, pretože je to prirodzené komunitné prostredie. Zapojením do rôznych projektov alebo aktivít, by si rodičia mohli vytvoriť nové priateľstvá a vzťahy, ktoré by im umožnili lepšie zapojenie sa do života v Senci. To môže mať vplyv aj na elimináciu predsudkov na strane majoritnej populácie, teda rodičov ostatných detí. Zároveň by to pomohlo aj komunikácii medzi školou a rodinou a tým by bolo možné lepšie reagovať na vzdelávacie potreby detí.

V niektorých krajinách pôsobia školy aj ako nástroj jazykovej integrácie rodičov detí cudzincov. Napríklad v Rakúsku existuje projekt „Mama sa učí nemecky“⁸, kde matky/cudzinky navštevujú jazykové kurzy priamo v škole v čase, keď ich deti majú vyučovanie. Takéto kurzy by mohli byť veľkým prínosom jednak pre rodičov, ale aj samotné deti.

4.3. Príprava na príchod dieťaťa z inej krajiny

Ak chce škola reagovať na potreby detí, ktoré vzdeláva, mala by o prichádzajúcich deťoch vedieť čo najviac. Preto by sa mala už pred príchodom dieťaťa (predovšetkým z cudziny) pripraviť a oboznámiť sa so všetkými aspektmi, ktoré by mohli mať vplyv na vzdelávanie tohto dieťaťa. Vedenie školy a následne konkrétny učiteľ, učiteľka by mali už pred nástupom dieťaťa poznať krajinu pôvodu, z ktorej dieťa prichádza a oboznámiť sa so vzdelávacím systémom, ktorý v danej krajine existuje. To je dôležité predovšetkým v prípade, ak dieťa v krajine pôvodu už školu navštevovalo. Vtedy je dôležité mať aj dostatok informácií o tom, aké predmety a s akými výsledkami dieťa už absolvovalo. To umožní učiteľom upraviť vzdelávacie podmienky na situáciu dieťaťa. Pre lepšiu adaptáciu dieťaťa je potrebné poznať aj rodinné zázemie. Toto je obvykle veľmi citlivá oblasť, pretože rodičia môžu tento typ informácií považovať za svoje súkromie. Preto škola musí voľiť veľmi citlivý prístup pri komunikácii s rodinou dieťaťa.

Na to, aby škola mohla reagovať aj na kultúrne odlišnosti a s tým súvisiace potreby dieťaťa, je potrebné poznať aj špecifiká, ktorými sa môže toto dieťa vyznačovať. To môže mať veľmi praktické aspekty, od jedál, ktoré môže alebo nemôže dostať, až po napríklad záležitosti týkajúce sa obliekania alebo rôznych limitov v komunikácii. Dieťa môže mať aj rôzne obmedzenia, vyplývajúce z jeho religiozity. Preto by bolo dobré, ak by učitelia všetky tieto aspekty poznali.

Dieťa sa môže v škole adaptovať a napredovať vtedy, ak zažíva pocit úspechu. Preto je dôležité poznať aj oblasti jeho záujmov. Tie sa môžu týkať vzdelávacích predmetov (niekoho zaujímajú viac prírodovedné, iného humanitné predmety) alebo aj všeobecných záľub. Prostredníctvom poznania záujmov v určitých predmetoch môže učiteľ/učiteľka v prvých týždňoch venovať viac priestoru práve týmto predmetom, aby zvýšil/a záujem dieťaťa o učenie. Prostredníctvom rôznych záľub sa zas môže s dieťaťom nadviazať dôvernejší vzťah. Poznanie slabších stránok dieťaťa zas môže pomôcť k ich prekonávaniu.

Na to, aby učitelia dostatočne spoznali dieťa pred alebo po príchodom do školy, škola môže využívať mnohé zdroje poznania. V prvom rade je potrebné komunikovať s rodičmi a so samotným dieťaťom. V prípade rodičov, ktorí neovládajú vyučovací jazyk, je potrebné zabezpečiť tlmočenie, aby jazyk nevytáral zbytočnú bariéru v komuniká-

8 Kadlečíková, Gallová Kriglerová & Gažovičová (2011), s. 51.

cii. Rozhovory s rodičmi alebo s deťmi sa môžu odohrávať buď na pôde školy, avšak efektívnejšie je realizovať rozhovory v ich prirodzenom prostredí. Je dôležité dať rodičom aj samotným deťom priestor na vyjadrenie svojich očakávaní od školy alebo vysvetlenie rôznych aspektov súvisiacich so vzdelávaním dieťaťa.

Mnohé informácie je možné získať aj z iných zdrojov, napríklad z informácií o krajine pôvodu alebo priamo od ďalších cudzincov z danej krajiny, ktorí už v Senci žijú dlhšie. Veľkou výhodou je, ak školu už navštevujú deti z tejto krajiny pôvodu. Tie môžu slúžiť jednak ako cenný zdroj informácií, zároveň aj ako sprostredkovatelia komunikácie medzi školou a rodinou dieťaťa.

Škola pri príprave návrhov na zlepšenie v tejto oblasti navrhla vytvoriť dotazník alebo formulár, ktorý by bol podkladom pre získavanie informácií o dieťati. Tento formulár môže byť modifikovaný a dopĺňaný o všetky ďalšie relevantné informácie, ktoré z rozhovorov vyplynú.

4.4. Príprava triedy na príchod dieťaťa

Pre napĺňanie inkluzívnych princípov vo vzdelávaní nie je dostatočné, ak sa na príchod dieťaťa pripravuje len samotný učiteľ. V rámci spoločného seminára a na facilitovanom stretnutí k stratégii inklúzie učitelia navrhli množstvo zaujímavých a podnetných spôsobov, akým pripraviť prostredie a aj triedny kolektív na príchod dieťaťa.

Na základe toho vytvorili plán prípravy na príchod dieťaťa. Ten spočíva v tom, že učiteľ/ka aj žiaci sa naučia niekoľko slov alebo fráz v rodnom jazyku dieťaťa, aby ho mohli na škole privítať. Zároveň sa naučia vyslovovať jeho/jej meno tak, ako si dieťa samé želá. Prostredie triedy alebo celej školy je možné prispôsobiť citlivo podľa toho, čo sa učiteľka a žiaci o novom spolužiakovi dozvedeli už pred tým. V závislosti od toho môžu pripraviť obrázky z danej krajiny alebo základné informácie o tejto krajine. Dôležité je však poznať kontext príchodu dieťaťa. Ak ide napríklad o deti utečencov, môžu byť akékoľvek informácie o krajine pôvodu pre dieťa stresujúce.

Príprava triedneho kolektívu sa javí ako jeden z najkľúčovejších aspektov prijatia nového dieťaťa. Učitelia navrhli využívať rôzne rolové hry zamerané na scitlivovanie detí k odlišnostiam podobne, ako ich samotní učitelia absolvovali v rámci seminára. V rámci rôznych sociometrických techník je možné identifikovať žiakov v triede, ktorí majú potenciál stať sa tútormi alebo „veľkými bratmi/sestrami“ pre deti, ktoré budú po nástupe do školy potrebovať sprievodcov. Žiaci, ktorí budú sprevádzať nové dieťa v prvých týždňoch sa budú striedať, aby s ním nadviazali kontakt všetci a aby sa sa necítili preťažení touto úlohou. V rámci rôznych vyučovacích predmetov sa budú učitelia snažiť včleniť protipredsudkovú výchovu efektívnym spôsobom tak, aby spolužiaci prijali toto dieťa a prejavovali mu rešpekt.

Zároveň je potrebné so žiakmi pracovať na zvyšovaní ich empatie a pochopenia odlišného prístupu k tomuto žiakovi/žiačke zo strany učiteľa. Je pravdepodobné, že toto dieťa bude spočiatku odlišne hodnotné, nároky kladené na jeho/jej výkon nebudú také vysoké, ako na ostatných žiakov. Na to, aby sa v triede nevytvorilo nepriateľské nastavenie voči takýmto dvojitém štandardom, je potrebné s ostatnými žiakmi intenzívne komunikovať.

Pre dobré zapojenie dieťaťa do fungovania rovesníckej skupiny a aj celkového fungovania školy, sú dôležité predovšetkým prvé týždne po jeho nástupe do školy. Učitelia si uvedomujú, že dieťa z inej krajiny nemá základné vzorce, podľa ktorých by sa mohlo v krajine orientovať. Preto je dôležité už v prvých dňoch priateľsky ho oboznámiť so všetkými pravidlami, ktoré na škole fungujú (aj takými, ktoré sa ostatným deťom zdajú samozrejmé). Práve na toto môže dobre slúžiť asistent učiteľa a spolužiaci, ktorí fungujú ako tútori pre dieťa. Zároveň aj učitelia musia byť k tomuto dieťaťu otvorení a prejaviť mu rešpekt a vyvolať pocit, že sa dieťa vždy má na koho obrátiť.

4.5. Hlas detí

Pre vytvorenie inkluzívneho prostredia je veľmi dôležité, aby sa žiaci necítili len pasívnymi prijímateľmi vedomostí, ale ako plnohodnotná súčasť školy – ako tí, ktorí majú v nej hlas. Žiaci by sa mali podieľať na vytváraní pravidiel a poskytovať učiteľom spätnú väzbu na ich pôsobenie. Aj v prípade detí cudzincov je veľmi dôležité, aby ich „hlas“ v škole odznel. Skúsenosti z iných škôl alebo krajín hovoria o tom, že deti z odlišných prostredí môžu byť veľmi prínosným prvkom vzdelávania pre všetky ostatné deti. Preto by škola mala identifikovať, v čom je dané dieťa dobré a potenciálne úspešné, v čom môže byť nápomocné iným deťom. Deti cudzincov sú často kvôli jazykovej bariére zaraďované do nižších ročníkov. To však nebráni, aby učili ostatné deti to, v čom vynikajú, prípadne aby učili starších spolužiakov niečo, čo ich nedokážu naučiť ani učitelia. Vzdelávanie by tak nemalo prebiehať len pre žiakov, ale predovšetkým spolu s nimi. Práve kultúrna rozmanitosť môže priniesť zmeny do nazerania na vzťah učiteľ – žiak v prospech partnerskejšieho a vzájomne rešpektujúceho princípu.

4.6. Jazyková bariéra

Neovládanie vyučovacieho jazyka je v súčasnosti základnou bariérou pre úspešné vzdelávanie detí cudzincov na slovenských školách. Napriek tomu, že krajské školské úrady majú poskytovať kurzy slovenského jazyka pre deti cudzincov, v praxi sa tak deje len veľmi zriedka. Problémom je aj to, že školy o takejto možnosti nevedia.

Vo všeobecnosti by sa mala úplne prehodnotiť výučba vyučovacieho jazyka na školách. Pre deti cudzincov ide o cudzí jazyk a tak by sa k nemu aj malo pristupovať. Zapojiť tieto deti do bežných hodín slovenčiny prináša frustráciu na strane učiteľov a samotných detí, čo pri prvotných neúspechoch vedie k značnej rezignácii na oboch stranách. V prvom rade je teda potrebné slovenčinu začať učiť ako cudzí jazyk. Tu

si však škola sama nevystačí, potrebuje systémovú podporu. V rámci existujúcich možností učiteľky navrhli aspoň zvýšiť flexibilitu vyučovania detí cudzincov tak, aby sa mohol navýšiť počet hodín slovenčiny na úkor výchovných predmetov. Prípadne by sa mohol znížiť počet hodín na predmetoch, ktoré dané dieťa nemôže zvládnuť bez dostatočnej znalosti vyučovacieho jazyka.

Pre prekonávanie jazykovej bariéry je veľmi dôležitá aj prítomnosť asistenta, ktorý v ideálnom prípade ovláda materinský jazyk dieťaťa a zároveň aj vyučovací jazyk. Zapojenie niekoho priamo z komunity cudzincov by mohlo byť prechodne dobrým nástrojom na lepšiu integráciu dieťaťa do školského prostredia.

Škola môže pomáhať prekonávať jazykovú bariéru aj neformálnym spôsobom. Napríklad označiť základné predmety v triede a v škole v slovenčine a v jazyku dieťaťa, aby sa postupne naučilo pomenúvať všetky predmety. Zároveň je potrebné podporovať komunikáciu medzi spolužiakmi či už v škole, alebo v rámci mimoškolských aktivít. Existuje množstvo spôsobov, akými je možné pomáhať deťom naučiť sa vyučovací jazyk. Závisí od konkrétnej situácie, dieťaťa a možností, ktoré škola môže využívať

4.7. Ďalšie nástroje pomoci učiteľom pri vzdelávaní detí cudzincov

Na mnohých školách na Slovensku postupne narastá počet detí cudzincov. Učiteľia a učiteľky už majú skúsenosti s prekonávaním rôznych prekážok a bariér pri vzdelávaní týchto detí alebo aj iných detí so špecifickými vzdelávacími potrebami. Aj mimovládne organizácie realizujú tréningy a školenia pre učiteľov v tejto téme.⁹ Bolo by preto prínosné, ak by vznikol webový portál, v rámci ktorého by sa mohli sústreďovať informácie, texty a metodické príručky súvisiace s touto témou. Učiteľia by zároveň mohli v tomto virtuálnom priestore zdieľať svoje skúsenosti a konzultovať konkrétne aspekty vzdelávania detí z odlišného socio-kultúrneho prostredia.

Záver

ZŠ Tajovského v Senci je jednou z najväčších škôl a vzhľadom na narastajúci počet cudzincov a detí s odlišnou národnosťou čelí rôznym výzvam v súvislosti so vzdelávaním týchto detí. Doposiaľ sa so svojou situáciou vysporiadavalo vedenie školy aj učiteľia a učiteľky vďaka svojim dlhoročným skúsenostiam so vzdelávaním bežných detí. Čo však škole chýbalo, bol systematickejší prístup k deťom cudzincov, uvedenie si ich špecifickej situácie v škole a mechanizmy na pomoc v adaptácii na školský proces. Vďaka projektu Škola ako komunita sa podarilo prehĺbiť a rozšíriť cestu k inklúzii týchto detí. Škola by mala v budúcnosti používať metodické materiály, ktoré v rámci projektu získala a zároveň aktívnejšie pripravovať svoje školské prostredie na príchod a vzdelávanie detí cudzincov. Projekt škole pomohol uvedomiť si rôzne aspekty, ktoré súvisia s inklúziou vzdelávaním a učiteľom a učiteľkám vytvoril priestor pre kreatívne využívanie svojich doterajších skúseností. Prvé kroky smerom k inklúziu

9 Napríklad Nadácia Milana Šmečku a Centrum pre výskum etnicity realizujú akreditovaný vzdelávací kurz pre učiteľov nazvaný „Vzdelávanie detí cudzincov“.

vzdelávaniu boli urobené. Ide však o nikdy nekončiaci proces vzájomného učenia a smerovania k väčšiemu rešpektu k rozmanitosti nielen na škole, ale aj v celej spoločnosti.

Elena Gallová Kriglerová

Mgr. Elena G. Kriglerová vyštudovala sociológiu na Univerzite Komenského v Bratislave. Je riaditeľkou Centra pre výskum etnicity a kultúry, ktoré sa zameriava na výskum situácie menšín a migrantov na Slovensku a analýzu v oblasti menšinových politiky. Elena Kriglerová sa vo svojej práci venuje predovšetkým oblasti vzdelávania rómskych detí a detí migrantov. Participovala na viacerých projektoch zameraných na inkluzívne vzdelávanie, interetnické vzťahy a integráciu migrantov do spoločnosti. Je autoritou a spoluautorkou viacerých odborných a výskumných štúdií. Medzi najdôležitejšie projekty, ktoré realizovala, patrí Sociografické mapovanie rómskych osídlení na Slovensku, výskum Škola ako geto. Nadmerné zaraďovanie rómskych detí do systému špeciálneho školstva a projekt Vzdelávanie detí cudzincov v základných školách. V rámci projektu Škola ako komunita sa zameriavala na vytváranie inkluzívneho prostredia vo vybraných školách na Slovensku.

e-mail: kriglerova@cvek.sk

Alena Chudžíková

Mgr. Alena Chudžíková, MSc. vyštudovala sociálnu psychológiu na University of Sussex a v súčasnosti pokračuje v doktorandskom štúdiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Od roku 2009 pôsobí ako výskumníčka v Centre pre výskum etnicity a kultúry. Venuje sa témam predsudkov, stereotypov, otázkam národnej identity a predovšetkým politickému diskurzu o menšinách, najmä maďarskej a rómskej.

e-mail: chudzikova@cvek.sk

9.2/ Základná škola v Čičave

→ ZUZANA BALÁŽOVÁ

1. Úvod o obci a o škole

Čičava je stredne veľká príjemná obec na východnom Slovensku, 2 kilometre od okresného mesta Vranov nad Topľou. Bohatá história Čičavy spája osudy niekoľkých národností: Slovákov, Rusínov, Poliakov, Židov a Rómov. Podľa dostupných historických dokumentov, Rómovia žili v oblasti Vranova nad Topľou už od polovice 17. storočia.¹⁰ Podľa obecnej kroniky v roku 1938 tvorili Rómovia 25 % obyvateľov obce. Postupne ich počet narastal a dosiahol dnešný odhadovaný podiel 63 % z celkového podielu 1192 obyvateľov. Rómovia postupne získali aj istý podiel v samospráve obce a v posledných voľbách získali všetkých sedem poslaneckých miest v obecnom zastupiteľstve. Zaujímavosťou je, že Rómovia v Čičave sa nadštandardne často v sčítaní obyvateľov hlásia k svojej národnosti. V roku 2011 sa k rómskej národnostnej menšine prihlásilo takmer 50 % obyvateľov obce.¹¹ K tomuto javu zrejme prispieva aj vedenie obce, ktoré vo svojich aktivitách, napríklad každoročnou oslavou dňa Rómov prispieva k pozitívnemu vnímaniu rómskej identity.

Rómovia v obci žijú v dvoch komunitách, ktoré miestni obyvatelia označujú ako horná a dolná osada. Tzv. dolná osada je približne v strede dediny a je v oblasti, ktorá sa nazývala po skupine, ktorá sa tam dávno usadila – u Poliakov. Je to príjemná štvrť rodinných domov postavená v 70. rokoch. Vtedajší predstavitelia obce namiesto rozptýlu do všadeprítomných bytoviek poskytli rómskym rodinám pozemky a pôžičky na výstavbu rodinných domov. Na hornom konci dediny tradičné rodinné domy postupne prechádzajú do oblasti chudobnejších poväčšine prízemných sociálnych bytov, ktorými obec od 90. rokov postupne nahradila chatrče v tzv. starej osade.

Aj keď je situácia rómskej komunity najmä v čase ekonomickej krízy neľahká, obec Čičava sa aktívne usiluje zlepšiť jej sociálne postavenie. Obec, ktorá v roku 2012 získala cenu udeľovanú Nadáciou Otvorenej Spoločnosti a Európskou Komisiou pod názvom MERI¹² má dlhodobú ambíciu pomáhať pri začleňovaní Rómov. Už od 90. rokov vedenie obce využívalo dostupné zdroje na legalizáciu pozemkov pod starou osa-

¹⁰ Tkáč (2010).

¹¹ Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011. V roku 2011 sa v obci prihlásilo 590 obyvateľov k slovenskej národnosti, 518 k rómskej, 3 k rusínskej, 2 českej, 1 k maďarskej a 78 národnosť neuviedlo. Dostupné na <http://portal.statistics.sk/files/obce-narodnost.pdf>

¹² Starostovia za maximálne využívanie európskych fondov za rómsku inklúziu, informácie o projekte dostupné na <http://www.romainstitute.sk/index.php?ID=192>

dou a postupne nahradilo chatrče nízko nákladovými sociálnymi bytmi. V roku 2012 obec dokončila aj väčší projekt budovania infraštruktúry v osade. Súčasný starosta fakticky prijal dočasné vyrovnávacie opatrenia pri verejnom obstarávaní. Presvedčil dodávateľa, aby pri výstavbe využil prácu miestnych Rómov.¹³

Dôležitým prvkom života obce a najmä života rómskej komunity je Pastoračné centrum Rómov gréckokatolíckeho arcibiskupstva.¹⁴ Sociálny aj náboženský kontext je dôležitý pre vnímanie základnej školy. Vedenie obce, pastoračné centrum aj základná škola sú hlavnými aktérmi sociálnych zmien života obce, najmä jej rómskej majority.

Základná škola v Čičave vyučuje spolu 97 detí od nultého do štvrtého ročníka. Navštevujú ju výlučne rómski žiaci. Väčšina z nich pochádza z chudobných rodín s označením „sociálne znevýhodňujúce prostredie“. Podľa riaditeľa školy ku vzniku čisto rómskej školy prišlo postupne v období posledných 10 rokov. Je to dôsledok jednak vyššej natality v rómskych rodinách, ale aj dôsledkom rozhodnutia nerómskych rodičov umiestniť svoje dieťa do školy v neďalekom Vranove. K odlivu došlo pravdepodobne nielen z dôvodu predsudkov, ale aj nedostatočného vybavenia školy – chýba jej napríklad jedáleň a telocvičňa. Poslanci síce už v roku 2011 schválili výstavbu jedálne, obec pripravila projekt na jej vybudovanie, ale nepodarilo s jej získať financie.

Škola je napriek tomu veľmi príjemná, pôsobí útulne a aj keď jej chýba telocvičňa, obec jej postavila multifunkčné ihrisko. Na jeseň, jar a čiastočne v lete tam deti trénujú s učiteľmi tenis v rámci daru slovenskej národnej tenisovej asociácie. Celkovo je športový duch základnej školy prítomný vo viacerých mimoškolských aktivitách, ktoré vedie riaditeľ. Ten verí v dôležitosť športu pri začleňovaní rómskych detí do vzdelávania. Pre školu zaniatený riaditeľ usporadúva často nielen športové, ale aj divadelné aktivity s cieľom aktívne zapojiť deti do aktivít školy. Z technického a materiálneho vybavenia je škola dobre vybavená počítačovou technikou, ktorá je doplnená o ďalšie didaktické pomôcky (dataproyektory, premietacie plátna, videorekordér, a pod.). Za zmienku však stojí, že miestna škôlka je zmiešaná a má približne rovnaký pomer rómskych aj nerómskych detí.

2. Prvky Inkluzívnosti a mapovanie potrieb na základnej škole

2.1. Rómsky jazyk

Škola sa pokúša prispôbovať potrebám svojich žiakov tým, že učitelia využívajú rómčinu ako pomocný jazyk. Rómčina je takmer pre všetky deti v čičavskej škole ich materinským jazykom. Ako uviedla jedna z učiteliek, nedostatočná znalosť slovenčiny komplikuje komunikáciu v škole:

¹³ Pozri detailnejšie v Lajčáková (2012).

¹⁴ Pozri detailnejšie v Mušínska (2012), s. 195.

„Snažia sa hovoriť slovensky, ale ťažko, pretože mnohé slová neovládajú, nevedia to preložiť. Prídu a chcú mi povedať, vysvetliť, ale nedarí sa im to, tak potom medzi sebou rozprávajú a ten, ktorý vie to povedať po slovensky, tak mi vysvetlí, že čo chcú odo mňa.“

Aj keď právo na vzdelávanie v materinskom jazyku je ústavne garantované, jeho napĺňanie v praxi takmer neexistuje. Stále nie sú dostatočne dostupné jednotné učebné pomôcky, učebnice, knihy a didaktické pomôcky, ktoré by boli podporným materiálom pre výučbu v rómskom jazyku.

Učiteľky na škole sa však potrebujú s deťmi dohovoriť a preto využívajú rôzne spôsoby, ako s deťmi komunikovať. Mnohé si uvedomili, že pre deti je ich materinský jazyk prvým a najdôležitejším jazykom a na nadviazanie dôverného vzťahu s dieťaťom je nevyhnutné prihovárať sa im aj jazykom, ktorý im je blízky:

„Prirodzenejšie je im sa prejaviť po rómsky, tá prvotná myšlienka, ktorú vykríknu, je po rómsky. Snažia sa hovoriť po slovensky, lebo sa to od nich vyžaduje, ale predsa ich prirodzenosť je ich prirodzenosť. A tým, že ja už učím sedem rokov, tak ja už viem tie rómske slovíčka, takže oni sa smejú, že pani učiteľka, vy viete po rómsky! Hovorím, tak viete, s vami som denne, tak ja to nachytám. A poviem pravdu, tak tiež niekedy odpoviem po rómsky alebo zareagujem prvotne, lebo viem, že keď ja poviem po rómsky, tak oni zareagujú tiež po rómsky a rýchlejšie.“

Niektoré učiteľky pochopili dôležitosť rómskeho jazyka pri výučbe a sami sa iniciatívne začali učiť po rómsky, aby mohli s deťmi komunikovať efektívnejšie:

„Neviem ho (pozn. rómsky jazyk) dokonale, ale mám tie základy a vidím, že deti sú uvoľnenejšie, keď vidia, že viem zareagovať v tom rómskom jazyku.“

Tu stojí za zmienku, že učiteľky sa akoby ospravedlňujú za používanie rómčiny v škole. Na Slovensku ešte stále pretrváva predstava, že vyučovací jazyk má byť základnou normou a jediným jazykom, ktorý sa počas vyučovania alebo cez prestávky používa. Mnohí učitelia na slovenských školách zakazujú rómskym deťom medzi sebou používať ich materinský jazyk a ak ho sami používajú pri komunikácii s deťmi, považujú to skôr za svoje zlyhanie alebo za niečo, čo nie je prípustné. Používanie rómčiny považujú za prekračovanie normy, ktoré však umožňuje aspoň základnú komunikáciu s deťmi¹⁵.

Aj v prípade čičavských učiteliek je pomerne hlboko zakorenený pocit o tom, že škola má predovšetkým naučiť deti perfektnú slovenčinu. Práve tento pocit, skôr ako chýbajúce pomôcky, je dôvodom, prečo sa rómčina pri výučbe detí výraznejšie nevyžíva.

15 Gallová Kriglerová & Gažovičová (2012).

„Základná vec je, ktorú by sme potrebovali je, aby sme aj my ovládali rómsky jazyk. Ale žijeme na Slovensku a my potrebujeme, aby sa naučili po slovensky, lebo to budú v živote potrebovať.“

V inkluzívnom prostredí by škola mala podporovať materinský jazyk detí a využívať ho na skvalitnenie vyučovacieho procesu. Učitelia by mali vítať rozmanitosť svojich žiakov a podporovať ich v uchovávaní a používaní materinského jazyka.

Používanie rómskeho jazyka ako pomocného nástroja pri výučbe rómskych detí sa nemusí javiť ako negatívna metóda, či aspekt, ktorý by viedol k ich ďalšej segregácii alebo neúspechu v ďalšom rozvoji. Práve naopak, môže viesť k odstráneniu bariér, s ktorými sa deti stretávajú vo vzdelávacom systéme a skôr im umožniť lepšie rozvíjať svoje prirodzené nadanie v materinskom jazyku a vďaka tomu si osvojiť jazyk slovenský. Je prirodzené, že dieťa, ktoré hovorí v domácom prostredí prevažne rómskym jazykom, nerozumie všetkým výrazom na jednotlivých vyučovacích hodinách a zaujme negatívny postoj voči vzdelávaniu. Odlišné jazykové prostredie môže byť preňho cudzie a vzhľadom na nízku sebadôveru sa v ňom nemusí cítiť dobre. Strach z neúspechu môže riešiť aj nepravidelnou dochádzkou, či nezájmom o vzdelávanie ako také.

Využívanie rómčiny má významný potenciál napomáhať pri začleňovaní rómskych detí. Je potrebné, aby sa škola ako inštitúcia menila smerom k väčšej otvorenosti a k vytváraniu priestoru pre všetky deti. Aj pre tie, ktorých materinským jazykom nie je slovenčina. Kľúčové však je oficiálne uznanie rómčiny ako rovnocenného jazyka – uznanie zo strany štátu, jeho predstaviteľov. Uznanie rovnocennosti je dôležité na zbavenie nánosu stigmy, s ktorým sa jeho používanie spája a ktorý je asociovaný so zaostalosťou.

2.2. Škola a komunita

„Ja som rodáčka z Čičavy, ja som Čičavčanka, ja deti poznám, aj rodičov poznám, takže vnímajú ma dobre, berú ma takto dobre.“

Charakter obce a veľkosť školy umožňuje učiteľom pomerne blízko komunikovať s rodičmi. Napríklad učiteľka druhého ročníka má vytvorené dobré vzťahy s deťmi a rodičmi a to pripisuje tomu, že v minulom roku navštevovala obidve osady a dokonale pozná rodinné prostredie všetkých „svojich“ detí. S rodičmi si stanovili jasné pravidlá, ktoré sa snažia dodržiavať a podľa jej slov funguje spolupráca celkom na dobrej úrovni. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania je dôležité poznamenať, že kľúčovým faktorom na vytvorenie efektívnej spolupráce s rodičmi je obojstranné zapojenie do vytvárania spoločných pravidiel.

Do osád chodila učiteľka dobrovoľne, pretože chcela spoznať prostredie, z ktorého deti pochádzajú a s rodičmi si vytvorila priateľský vzťah založený na pravidlách a dohodách, ktoré obidve strany vzájomne dodržiavajú.

„Chcela som deti spoznať, lebo si myslím, že deti sú doma iné ako v škole a ja som ich chcela spoznať. Dali sme si kávu i koláč a jedna žiačka bola u mňa celý víkend na chalupe. Ja si myslím, že rodičia nemajú veľký problém so školou.“

Učiteľka tak vytvorila priateľské prostredie s rodičmi, ukázala im, že v škole sú deti v bezpečí a rodičia sa nemusia o ne obávať. Istá prepojenosť medzi komunitou a školou nepochybne vplýva aj na vzdelávanie detí a ich ďalšiu úspešnosť.

Učiteľka chcela spoznať vzájomné vzťahy a podľa jej slov, majetkové rozdiely v obidvoch osadách boli badateľné aj v správaní detí v škole. Deti z „Hornej osady“, ktorá je všeobecne vnímaná ako „horšia“ a chudobnejšia, neboli akceptované v kolektíve deťmi z „Dolnej osady“, ktorá je majetkovo lepšie situovaná. Dokonca samotní rodičia z „Dolnej osady“ požadovali oddelenie svojich detí od detí z „Hornej osady“. Avšak, napokon tieto tendencie boli zamietnuté hneď v prvopočiatoch a deti rozdeľované neboli.

„Učila som aj na druhom stupni rómskych žiakov a ja nemám s nimi problém. Vzdelanostný problém je, lebo doma nie je podpora. Ale čo sa týka ľudských hodnôt, tak to riešime priamo v škole. Každý deň tu je niečo nové, nejaký nový jav sprievodný a mne to dáva veľa, lebo mňa to učí nesebeckosti.“

I ďalšia pedagogička pracovala aj s nerómskymi deťmi a pri porovnaní nevidí žiadne veľké rozdiely vo vzdelávaní. Podľa nej rómske deti nie sú iné, majú len problém v málo podnetnom rodinnom prostredí.

„Ja mám pocit, že rómskym deťom chýba podpora rodičov. Nemám vôbec pocit, že by bolo nejaké iné, ako moje dieťa. Niekedy mám pocit, že moje dieťa je drzejšie ako oni. Obrovská nevýhoda je v tom, že tá pripravenosť z domu chýba.“

Je zrejmé, že deti z marginalizovaných rómskych komunít majú celkom iné rodinné prostredie, ktoré má svoje špecifiká. Inkluzívne vzdelávanie by malo klásť dôraz aj na tento fakt a vo vzdelávaní na základných školách by mali byť pedagógovia pripravení na absenciu podnetného domáceho prostredia a neklásť na deti nároky, ktoré nie sú schopné zvládnuť práve v domácom prostredí. Rodičia detí z marginalizovaných rómskych komunít nemajú často krát vedomosti, s ktorými by mohli deťom pomáhať pri plnení si školských povinností a písaní domácich úloh. V tomto smere by mohol istým spôsobom pomôcť školský klub, kde by si deti mohli písať domáce úlohy a pripravovať sa na vyučovanie.

2.3. Asistent učiteľa

Asistent učiteľa je definovaný zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a tiež vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009. Pozícia je definovaná ako pôsobenie v utváraní rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní a prekonávanie architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér. Z tohto pohľadu je možné hovoriť o aktívnej účasti asistenta učiteľa na vyučovacom a výchovnom procese či už z pohľadu učiteľa, detí alebo komunity.

V praxi sa stretávame s rôznou aplikáciou tohto nástroja vo vzdelávaní. Na tejto škole pôsobia dvaja asistenti učiteľa. Jedna asistentka učiteľa je v nultom ročníku a je to Rómka, druhá asistentka učiteľa je v prvej triede, do ktorej sú zaradené vzdelanostne slabšie deti. Pri koncipovaní tohto nástroja sa vychádzalo z predpokladu, že asistent učiteľa bude predovšetkým pôsobiť v marginalizovaných rómskych komunitách, resp. na školách, kde sa vzdelávajú deti z marginalizovaných rómskych komunít. Preto akcent na rómsky pôvod asistenta učiteľa bol samozrejvý. Využitie tejto pedagogickej sily je rôznorodé v rôznych školách. Avšak vo väčšine prípadov, je asistent učiteľa využívaný predovšetkým ako pomocná sila pri výučbe. Je to osoba, ktorá pomáha udržiavať poriadok v triede a učiteľovi často krát pomáha pri komunikácii s rodičmi. V prípade, že je asistent učiteľa Róm a ovláda rómsky jazyk, je v rómskych triedach nevyhnutným komunikačným mostom, ktorým učiteľ komunikuje s deťmi, ak neovláda alebo len čiastočne ovláda rómsky jazyk.

Podľa slov asistentky učiteľa potrebujú deti viac pozornosti pri učení a viac pozornosti pri dodržaní disciplíny počas prestávky. Deti sú tiež veľmi hravé, ale i keď na nich asistentka učiteľa niekedy zvýši hlas, aby udržala ich pozornosť, nie sú nahnevané, ale naopak svoj prívetivý vzťah vyjadrujú náklonnosťou vo forme objatí s asistentkou učiteľa.

Dôležitým faktorom vo vzdelávaní rómskych detí je pravidelná dochádzka. Tá pri absencii domácej prípravy dáva lepšie šance na vzdelávanie rómskych detí z marginalizovaných rómskych komunít.

„Buď napíšem do slovníčka, odkážem, že sa chcem s nimi rozprávať, alebo čo sa udialo, alebo keď prídu, oni ich privádzajú.“

Asistent môže pôsobiť aj ako vzor pre rómske deti pri uplatniteľnosti na trhu práce. Problémom pri vzdelávaní rómskych detí je aj to, že si často uvedomujú svoju situáciu a nemožnosť uplatnenia na trhu práce aj po úspešnom skončení školy. Inkluzívna škola by mala pomáhať deťom rozvíjať ich motiváciu pre vzdelávanie a vytvárať takú komunitu, ktorá by menila aj postoje verejnosti k Rómom.

„Máme žiaka, ktorý chodil aj mne pomáhať, napríklad v krúžkovej činnosti, dohodli sme sa, prišiel, chcel. On zmaturoval, len uplatnenie žiadne. Stažuje sa mi, že čo má robiť, že zase je len takej istej čiare, ako ostatní rovesníci. A hovorí mi, že idem, dávam si žiadosť, a keď vidia, že som Róm, končím.“

Podľa slov asistentky učiteľa deti v triedach sú rôzne. Sú také, ktoré sa rady učia, sú také, ktoré sa neučia, ale podľa nej, problém vzdelania nie je v tom, že by sa deti nechceli ďalej vzdelávať, ale v tom, že ako Róm ma oveľa ťažšie podmienky či už počas vzdelávania a po dosiahnutí vzdelania majú problém si nájsť zamestnanie a uplatnenie a potom strácajú motiváciu k štúdiu, pretože im vzdelanie k práci nepomôže a ostanú nezamestnaní tak isto, ako tí, ktorí vzdelanie nemajú.

Aspekt uplatnenia sa v praxi môže istým spôsobom ovplyvniť vzdelávanie rómskych detí, avšak na takéto prípady je nutné reagovať pozitívnymi vzormi, ktoré sa medzi Rómami nachádzajú. Existencia úspešných právnikov, lekárov, učiteľov, hudobníkov a pod. môže predísť frustrácii z prípadného neúspechu v kariérnom živote. Je nutné o týchto pozitívnych vzoroch deťom hovoriť a motivovať ich ku vzdelávaniu, dávať im príklady rómskych osobností a vytvárať v nich povedomie, ktoré stimuluje ich osobnostný rozvoj a dá priestor k seberealizácii.

2.4. Nultý ročník

Nultý ročník sa prevádzkuje na základnej škole deviaty rok a trieda je zriadená z bočnej strany budovy školy, má vlastný vchod a je umiestnená na poschodí. Nultý ročník je vybavený prijateľne a deti majú priestor nielen pre výučbovú časť, ale aj pre relaxačné aktivity. Miestnosť je zariadená novými školskými lavicami, tabuľou a obrázkami na stenách, čo dodáva miestnosti nádych priateľského prostredia. To v prípade, že dieťa neabsolvovalo predškolskú prípravu, zohráva dôležitý moment v jeho ďalšom vzdelávaní, keďže si tvorí vlastné predstavy a prístupy ku vzdelávacej inštitúcii.

Nultý ročník je vnímaný všetkými pedagógmi vo všeobecnosti ako náhrada za predškolskú prípravu a teda tomuto prístupu je aj prispôsobený z hľadiska edukatívneho. Učitelia majú k tomuto nástroju veľmi pozitívny vzťah, ale ako ukázal náš predchádzajúci výskum „Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí – sú naozaj inkluzívne?“, k segregačným tendenciám začína dochádzať práve v nultom ročníku, ktorý je prevažne tvorený rómskymi deťmi a následne v takomto zložení prechádzajú deti i do prvého ročníka a teda vznikajú čisto rómske triedy. Zo vzdelávacieho pohľadu síce nultý ročník pripravuje deti na vstup do prvého ročníka na základnej škole, ale nemal by slúžiť ako náhrada za predškolské vzdelávanie, ktoré má celkom inú funkciu a metódy a skôr dieťa pripravuje z pohľadu socializačného a psychologického. Nultý ročník v tomto smere môže mať aj segregačné tendencie a i podľa výpovedí pedagógov je zjavné, že jeden školský rok nenahradí celú predškolskú prípravu a dieťa v prvom ročníku nenapreduje tak, ako dieťa, ktoré predškolskú prípravu absolvovalo.

„Prekonanie jazykovej bariéry je jeden z najdôležitejších bodov.“

„V nultom ročníku majú nejaké základy ovládania slovenského jazyka, ale veľmi slabé, to je nič.“

Z pohľadu vedenia školy je nultý ročník vnímaný predovšetkým ako nástroj, vďaka ktorému deti prekonajú jazykovú bariéru, keďže škola má 100 % zastúpenie rómskych detí, ktoré hovoria prednostne rómsky.

2.5. Subsegregácia medzi rómskymi žiakmi

I keď na tejto škole nemožno hovoriť o segregácii na základe národnostnej a etnickej príslušnosti, je možné badať známky segregácie na základe výkonových predpokladov detí. Deti sú rozdeľované do prvého ročníka podľa toho, ako zvládli učivo v nultom ročníku, či sú šikovnejšie alebo pomalšie. Podľa toho je aj prvý ročník rozdelený do dvoch tried. Teda problematika segregačného myslenia je skôr v prístupe učiteľov, ktorí síce na jednej strane vzdelávajú deti z málo podnetného prostredia a z marginalizovaných rómskych komunít, ale i v týchto podmienkach sa snažia rozdeľovať deti na základe ďalších kritérií. Tieto kritériá môžu viesť k tomu, že deti, ktoré z rôznych dôvodov dosahujú podpriemerné študijné výsledky, nie sú motivované k dosahovaniu lepších výsledkov. Zároveň učiteľka nemá možnosť venovať sa a stimulovať všetky deti, ktoré majú rôzne vzdelávacie potreby. Takto sú deti pripravované o možnosť kooperácie a zdokonaľovania sa na základe výsledkov svojich rovesníkov. A s týmto atribútom prechádzajú celým vzdelávacím procesom na prvom stupni a výraznejšie na druhom stupni v základnej škole vo Vranove nad Topľou. Zmiešaná trieda prirodzenejšie reprezentuje bežné rozloženie detí v populácii. Každé dieťa je v niečom nadané a môže byť vzorom alebo partnerom pre ostatné deti. V zmiešaných kolektívach sa deti učia spolupracovať a rešpektovať rôzne potreby, ktoré vyplývajú z nárokov na vzdelávanie. Zároveň sa učia vzájomnej tolerancii a potrebe pomáhať ostatným.

„Oni (pozn. deti v triede 1. A) sú pripravení lepšie z toho nultého ročníka na učivo v prvom ročníku, pretože boli pozornejší a sústredenejší a chceli pracovať.“

„Sú to žiaci (pozn. deti v triede 1. B), ktorí prepadli, čiže už opakujú, alebo sú to deti, ktoré vôbec nechodili do nultého ročníka a zasa aj takí, ktorí chodili, ale majú problém s učením, to znamená, že doma príprava žiadna, učenie žiadne.“

Myslíme si, že takýto prístup k oddeľovaniu detí je zakotvený hlboko v pedagogickom myslení a prístupe vo vzdelávaní na celom Slovensku, kde sú akékoľvek nové prístupy vo vzdelávaní skôr zamietnuté už v teoretických rovinách a k praktickým aplikáciám dochádza len minimálne.

Deti z Čičavy sú následne vystavené ďalším segregačným praktikám po vstupe na druhý stupeň v základnej škole vo Vranove nad Topľou. Táto škola podľa slov učí-

teliek vytvára triedy zo žiakov, ktoré prídu z Čičavy a okolitých dedín. To znamená, že rómske deti opäť ostávajú spolu a nie sú začlenené do nerómskeho kolektívu. Nemajú možnosť porovnať si svoje vedomosti a znalosti s nerómskymi deťmi, či si navzájom pomáhajú. Okrem vzdelávacieho aspektu má tento prístup dopad aj na samotné sociálne prostredie a vzájomné spoznávanie a rešpektovanie sa. Existenciu rómskych a nerómskych tried nám potvrdili aj bývalé žiačky tejto školy, s ktorými sme sa stretli v pastoračnom centre v Čičave.

„Prestúpili sme vo Vranove na Lúčnu, normálna škola, len robia sa tam také rozdiely, že sú tam rómska trieda a biela.“

Je dôležité, aby v škole vo Vranove nad Topľou nastala zmena v zaradovaní detí do tried v 5. ročníku. Prípadne by bolo vhodné, aby deti z Čičavy boli vo Vranove nad Topľou zaradené aj do iných základných škôl, nakoľko sa tu nachádzajú štyri základné školy. Je možné predpokladať, že tento krok by mohol viesť k eliminácii segregáčnych praktík a rómske deti by mali väčšiu možnosť vo vzdelávacom procese a ďalšom osobnostnom rozvoji.

3. Prvé kroky k inklúzii na škole – zapojenie do projektu

Škola sa aktívne podieľala na mapovaní potrieb a prístup zamestnancov školy bol veľmi ústretový. I vďaka tomuto sme získali údaje, ktoré nám pomohli vytvoriť si komplexný pohľad na školu a jej fungovanie. Dôležitými aspektmi, ktoré sme brali do úvahy pri návrhu aktivít vedúcich k prijatiu inkluzívnej filozofie vzdelávania, boli predovšetkým odliv nerómskych detí do základných škôl mimo obce, existencia subgroupinovej segregácie a pozitívny vzťah k rómskemu jazyku.

3.1. Seminár na škole

Po mapovaní potrieb a ich vyhodnotení sme sa rozhodli uskutočniť seminár pre zamestnancov školy, zástupcov obecného zastupiteľstva a rodičov. Cieľom tohto seminára bolo otvoriť diskusiu o prvkoch inkluzívneho vzdelávania a ich možnej aplikácii v praxi a tiež komunikačne prepojiť všetkých aktérov vzdelávania, teda pedagógov, obecné zastupiteľstvo a rodičov, aby sa vzájomne zamysleli nad možnosťami, ktoré by zlepšili vzdelávanie v základnej škole a obmedzili odliv nerómskych detí do okolitých škôl. Prostredie školy ako celku pôsobí veľmi pozitívne a naším cieľom bolo poskytnúť učiteľom čo najviac informácií a možností využitia prvkov inkluzívneho vzdelávania v ich práci.

Bolo veľmi dôležité, že tohto seminára sa zúčastnili aj rodičia detí, ktoré navštevujú základnú školu v obci, pretože všetky učiteľky identifikovali ako najzávažnejší problém pri vzdelávaní rómskych detí ich málo podnetné domáce prostredie. Samotní pedagógovia nemajú negatívny prístup k deťom, ale je nutné pri ich vzdelávaní a výchove prihliadať na prostredie, z ktorého pochádzajú, resp. na vzdelanostnú úroveň samotných rodičov. Tí by často krát chceli, ale nemôžu svojim deťom pomôcť pri

učení, nakoľko sami preberanej látke nerozumejú. Táto skutočnosť potom vo väčšine prípadov negatívne vplýva na vzdelávanie detí, nakoľko prichádzajú na vyučovanie nepripravené. A vzhľadom k počtu detí v triede je pre učiteľky veľmi problematické venovať sa žiakom jednotlivo a učivo či domáce úlohy s nimi prejsť individuálne. Absencia domácej prípravy pri vzdelávaní nie je problémom len pri rómskych deťoch, ale je kľúčovým faktorom vo všeobecnosti vo vzdelávaní. Avšak v prípade, kedy dieťa nemá vytvorené podmienky v rodinnom prostredí a rodičia nie sú schopní mu pomôcť, škola musí hľadať v spolupráci s rodičmi iné riešenie, ktoré by bolo istou náhradou za domáce prostredie. Je faktom, že v tejto oblasti je systém slovenského školstva ešte v počiatkoch a neexistuje priestor ani vytvorené mechanizmy, ktoré by takéto iniciatívy umožňovali a podporovali.

V rámci seminára sme poskytli škole možnosť diskutovať s odborníkom na rómsky jazyk, ktorý učiteľom predstavil viaceré publikácie v rómčine, ako napríklad rómsky šlabikár, rómsky dejepis, cvičebnice a slovník rómskeho jazyka. Keďže sa na škole nachádzajú len rómske deti, ktoré ovládajú prednostne rómsky jazyk, učitelia privítali túto prezentáciu s pozitívnym ohlasom a zaujímali sa i o ďalšie publikácie, ktoré sú dostupné na trhu. Vďaka projektu bolo možné niektoré tieto publikácie aj pre školu zakúpiť. Na prezentácii boli predčítané rómske rozprávky a učiteľky mali možnosť si vyskúšať, aké je zložité a nepríjemné, keď sa nachádzajú v situácii, kedy textu nerozumejú. Vďaka tejto aktivite pochopili, že pre deti je slovenský jazyk naozaj niekedy neznámy a jednoducho nepoznajú všetky slovenské výrazy, ktorými by vyjadrili svoje myšlienky.

V ďalšej časti boli učiteľom predstavené prístupy v inkluzívnom vzdelávaní, ktoré do veľkej miery pomáhajú pri vzdelávaní detí s rôznymi výchovnými potrebami. Nakoľko sme zistili, že v škole prebieha oddelovanie detí na základe ich vedomostnej úrovne, predstavili sme učiteľom praktiky vo výučbe práve takto vzdelanostne zmiešanom prostredí, ktoré sú zaužívané v zahraničí a sú veľmi populárne a prínosné. Jednou z metód, ktoré opisuje vo svojej knihe „What really works in special and inclusive education¹⁶“ autor David Mitchell, je metóda vrstovníckeho učenia. Metóda vychádza z princípu, kedy si žiaci navzájom dokážu pomáhať v učení. Podstatou teda je, že žiak, ktorý je vedomostne šikovnejší, učí svojho spolužiaka, ktorý potrebuje doučovanie.

Metóda si vyžaduje striktné vyhnutie stigmatizácii, aby nevznikali nálepky „dobrých“ a „zlých“ žiakov, ktorí sú v podstate označovaní podobne v subskupinovej segregácii pri členení žiakov do tried podľa študijných výsledkov. Každé dieťa vyniká v rozdielnych aktivitách a činnostiach a pedagóg by mal takéto rozdiely vedieť identifikovať, aby vedel vytvoriť skupiny, v ktorých by sa deti navzájom od seba učili. Pre učiteľov je dôležité, aby vybrali vhodné témy, ktoré deti oslovia a pochopia zadanie. Je vo

16 Mitchell (2007).

výhradnej kompetencii učiteľa, ako bude tútoring prebiehať a samozrejme musí celý proces sledovať, analyzovať vzťahy medzi tútormi a ich zverencami, aby vedel vyhodnotiť vzájomnú dôveru a efektivitu takéhoto učenia.

3.2. Aktivity v škole

Seminár a naše aktivity boli prvým kontaktom s inkluzivitou vo vzdelávaní na tejto škole. Pedagógovia sa rozhodli v aktivitách pokračovať a usporiadali futbalový turnaj základných škôl, v rámci ktorého sa stretli futbalové družstvá vytvorené z detí bez ohľadu na ich národnosť, jazyk a sociálne postavenie. Športové aktivity sú vždy pozitívne podujatia, ktoré spájajú ľudí a otvárajú priestor novým priateľstvám. Môže to byť tiež priestor, vďaka ktorému si rodičia uvedomia pozitíva školy a škola sa môže viac priblížiť nerómskym rodičom.

Veľmi pozitívne vnímame aktivitu školy, v rámci ktorej sa rozhodla pre kúpu rómskych publikácií, knížiek, učebníc a školských pomôcok. Všetky tieto pomôcky a učebnice budú učitelia využívať a budú prínosnou podporou pri používaní rómskeho jazyka vo vyučovaní.

4. Ako ďalej – čo bude potrebné zlepšovať

Projekt „Škola ako komunita“ otvoril základnej škole v Čičave priestor pre realizáciu inkluzívnych opatrení a dáva jej možnosť zatriktívnenia pre nerómskych rodičov a ich deti. Na základe mapovania potrieb a analýze stavu vo vzdelávaní sa začala škola otvárať inkluzívnym prvkom a metódam. Vďaka tomuto pozitívnemu prístupu bolo možné aplikovať teoretické poznatky a nové metodiky v samotnej výučbe. Dôležitým faktorom v inkluzívnom vzdelávaní je akceptovanie žiakov a ich potrieb vo vzdelávacom procese. Dôležitý je akcent na domáce prostredie, nakoľko ovplyvňuje socializáciu dieťaťa a formuje jeho začleňovanie sa v rámci iných kolektívov. Na Slovensku existujú len veľmi ojedinelé prípady, kedy sa vo vzdelávaní aplikujú prvky inkluzívneho vzdelávania. Preto sú školy, akou je základná škola v Čičave praktickým príkladom toho, že inkluzívne vzdelávanie má svoje opodstatnenie a svoje miesto v rozmanitom prostredí, akým naša krajina bez pochyb je. Ďalším krokom v oblasti inkluzívneho vzdelávania je potreba odstránenia akýchkoľvek foriem rozdeľovania žiakov na škole a práve metódy inkluzívneho vzdelávania môžu vo veľkej miere tieto tendencie odstrániť.

Potrebným a veľmi pozitívnym krokom by boli iniciatívy, ktoré by viedli k znižovaniu odlivu nerómskych detí zo základnej školy v Čičave. Škola má potenciál byť multikulturným prostredím pre všetky deti bez rozdielov na ich študijné výsledky a sociálne či národnostné postavenie.

4.1. Rómsky jazyk

Jednou zo základných črt inkluzívneho vzdelávania je priznanie si odlišnosti a jej prípadné využitie vo vzdelávacom procese, ktoré vedie k pozitívnym výsledkom. V tom-

to prípade je takýmto znakom rómsky jazyk. V predchádzajúcich rokoch, prevažne v období do roku 1989 bol rómsky jazyk skôr isté „tabu“ a aj pre rómske deti bolo nepríjemné používanie rómskeho jazyka na verejnosti. Po roku 1993 sa začal rómsky jazyk vnímať ako identifikačný znak národnostnej menšiny. Myslíme si, že práve prijatie tohto identifikačného znaku majoritou prostredníctvom edukatívneho pôsobenia na základných školách, môže byť prínosný nielen pre rómsku minoritu ale aj pre majoritnú spoločnosť.

Nakoľko učiteľky na základnej škole nemajú k rómskemu jazyku negatívny postoj a v podstate v základoch ho ovládajú všetky, je veľmi prínosné, že sa rozhodli rómsky jazyk využívať pri výučbe otvorene. Bilinguálna výučba v slovensko-rómskom jazyku môže deťom a učiteľom otvoriť nové možnosti vzájomnej komunikácie a deťom dať priestor pre lepšiu sebarealizáciu. Tento prístup môže viesť k tomu, že sa deti stanú v ďalšom vzdelávaní oveľa úspešnejšie a ovládanie rómskeho jazyka budú skôr považovať za výhodu ako nevýhodu, ktorá im bráni v získaní lepšieho vzdelania.

4.2. Nultý ročník a spolupráca s rodičmi

Vo všeobecnosti sú nulté ročníky vnímané učiteľmi ako veľmi prínosné a dôležité. Je však nesmiernie dôležité podotknúť, že nulté ročníky boli skoncipované ako vyrovnávacie ročníky pre deti, ktoré nie sú socializačne a psychologicky pripravené na vstup do prvého ročníka základnej školy. V našich podmienkach sa nulté ročníky stali istou formou „zberných“ tried pre deti, ktoré neabsolvovali predškolskú dochádzku a je možné povedať, že práve táto skutočnosť skôr deti v ďalšom vzdelávaní znevýhodňuje. V nultom ročníku je štúdium koncipované ako prechod medzi predškolskou výchovou a učením sa v prvom ročníku v základnej škole. Okrem tejto formy znevýhodnenia sa nultý ročník často krát stáva prvým miestom, kde sa dieťa stretáva so segregáciou a segregačné tendencie sprevádzajú dieťa počas celého vzdelávacieho procesu. Dieťa síce už chodí do školy, ale priebeh edukatívneho procesu sa skôr podobá predškolskej dochádzke. Je veľmi pozitívne, že trieda a priestory nultého ročníka v tejto škole sú na veľmi dobrej úrovni, technická vybavenosť je tiež prijateľná, avšak by bolo vhodné upraviť výučbu a náplň jednotlivých hodín učebnými osnovami, ktoré deti pripraví na prvý ročník v základnej škole z hľadiska psychologického a edukatívneho, nie len sociálneho. Učitelia by v tomto štádiu edukácie mali viac pracovať aj s rodičmi a práve toto je vhodný priestor, ktorý je možné využiť na istý spôsob vzdelávania pre rodičov. Programy a metódy, ktoré popisujú prácu s rodičmi, sú prístupné v rôznych inštitúciách, ktoré sa venujú práve takejto forme vzdelávania a rodičom by prípadná jedna návšteva týždenne v škole pomohla pochopiť rytmus vzdelávania svojho dieťaťa a určite by pomohla k tomu, aby si aj rodičia vytvorili pozitívnejší vzťah ku škole už v počiatočných vzdelávania svojich detí.

4.3. Vytváranie zmiešaných tried a antisegregačné praktiky

Na prvý pohľad sa môže zdať, že problematika segregácie sa v priestoroch rómskej školy nemôže objavovať, avšak na základe našich zistení sme odhalili isté subsegre-

gačné tendencie v rámci etnickej skupiny a tieto praktiky by bolo vhodné prestať aplikovať a deti do tried nedeliť podľa žiadnych vzdelanostných či iných segregáčnych kľúčov. Ako sme už načrtli v predchádzajúcich kapitolách, pre deti by bolo vhodnejšie, ak by boli zmiešané i z hľadiska vedomostného a mohli sa vzájomne ovplyvňovať vo vzdelávaní. Smerom k učiteľom, dáva takéto prostredie priestor pre inovatívne a inkluzívne prvky, ktoré sú aplikovateľné priamo na vyučovacích hodinách. Na tieto zmeny nie sú nutné žiadne systémové zmeny, sú to zmeny, ktoré sú čisto v kompetencii riaditeľa školy a jej zamestnancov.

Problematicku zmiešaných tried je však nutné riešiť oveľa intenzívnejšie na úrovni druhého stupňa a to v súčinnosti s príslušnými orgánmi, ktoré majú istú kompetenciu v rozdeľovaní detí na úrovni druhého stupňa mimo bydliska detí. V tomto smere je nutné začať eliminovať vznik čisto rómskych tried na základnej škole vo Vranove nad Topľou na ulici Lúčna. Isté hypotézy o „dobro známom prostredí“ pre deti z jednej dediny a ich lepšej adaptácii sa v novej škole sú zavádzajúce a skôr alibistické k segregáčnym praktikám vzhľadom na to, že do tried na druhom stupni neprechádzajú deti z prvého stupňa v rovnakom zložení ako v triedach 1. – 4. ročníka.

4.4. Otvorenie tried 5. – 9. ročníka

Zo zistení nášho výskumu vyplýva, že deti sú vo všeobecnosti úspešné vo vzdelávacom procese na tejto základnej škole, respektíve ich študijné výsledky sú viditeľne i štatisticky rovnaké v porovnaní s deťmi nerómskeho pôvodu. Ich výsledky sa rapídne menia po prestupe na II. stupeň základnej školy Lúčna vo Vranove nad Topľou. Nakoľko sme priamo nezisťovali prostredie v spomínanej škole vo Vranove nad Topľou, nemôžeme objektívne posúdiť, aký používajú kľúč pri zaradovaní detí do tried v 5. ročníku. Avšak myslíme si, že by škola a obec mohla začať úvahy o tvorbe tried 5. – 9. ročníka na ZŠ v Čičave. Takáto alternatíva by dala deťom istú šancu na získanie lepšieho vzdelania na škole priamo v obci a i rodičia by sa mohli aktívnejšie podieľať na školských udalostiach.

4.5. Školský klub a zapojenie rodičov

Jednou z možností, ako deťom nahradiť domácu prípravu v málo podnetnom prostredí, je školský klub detí. Činnosť klubu by bola rôznorodá a ako všetky učiteľky poznamenali, určite by deťom pomohla vo vzdelávaní a v ďalšom vývoji. Okrem toho, je to priestor, ako rozvíjať rôzne vlastnosti detí a vytvárať v nich pozitívny vzťah k školskému systému ako takému. Deti sa vďaka tomuto pôsobeniu môžu stať menej zraniteľnejšie v ďalšom procese vzdelávania. Okrem toho, opatrenie takéhoto typu môže byť jedným z dôvodov, ktoré môže ovplyvniť nerómskych rodičov pri prihlasovaní detí do základnej školy mimo obce Čičava. Myslíme si, že škola v spolupráci s obcou a rodičmi by mala vyvíjať väčšie aktivity smerujúce k otvorenej vzájomnej komunikácii o fungovaní školy. Rodičia, a nielen rómski rodičia, by mali mať väčší priestor pre vytváranie školského prostredia pre svoje deti, mali by mať väčší vplyv na formovanie a smerovanie školy. Tieto kroky by mohli viesť k tomu, že sa škola opäť stane zmie-

šanou školou, ktorá poskytne plnohodnotné vzdelávanie pre všetky deti bez rozdielu národnosti, etnickej príslušnosti, či sociálneho postavenia. A svojim deťom, žiakom bude sprostredkovať nielen vedomosti, ale bude aj miestom kultúrneho prieniku dvoch skupín, ktoré vzájomne žijú vedľa seba po stáročia. Takéto aktivity môžu viesť k tomu, že tieto skupiny prestanú žiť vedľa seba, ale začnú žiť spoločne v jednej spoločnosti.

Zuzana Balážová

Mgr. Zuzana Balážová vyštudovala sociálnu prácu na UKF v Nitre. Je jednou zo zakladajúcich členiek občianskeho združenia Nová rómska generácia. V roku 2008 sa podieľala na tvorbe dokumentu s názvom Odpočet programového vyhlásenia vlády, ktorý bol výsledkom spolupráce Inštitútu rómskej verejnej politiky a Nadácie Milana Šimečku. Pracovala ako koordinátorka programu celoživotného vzdelávania Erasmus na Stredoeurópskej vysokej škole v Skalici a v roku 2011 bola vďaka programu politických štúdií US Embassy jednou z členiek delegácie Rómov z krajín EU vo Washingtone D.C., USA. V roku 2012 pracovala ako koordinátorka zamestnanosti na projekte Komplexný program integrácie obyvateľov sociálne vylúčených rómskych lokalít na trh práce pre organizáciu Človek v tísi-pobočka Slovensko. Od roku 2009 je študentkou postgraduálneho štúdia na Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, kde aj externe prednáša na pracovisku v Banskej Bystrici. Je autorkou článku „Teória začleňovania minorít do spoločnosti“, ktorý vydal odborný časopis AUSPICIA – České Budějovice v roku 2011. Ako výskumná pracovníčka spolupracuje od roku 2012 s Centrom pre výskum etnicity a kultúry na projektoch zameraných na inkluzívne vzdelávanie.

e-mail: zuzanabalazova79@gmail.com

9.3/ Základná škola Nálepково

→ ZUZANA PÁLOŠOVÁ, → DÁŠA VELICHOVÁ

1. Obec a škola

1.1. Lokálny kontext

Obec Nálepково sa nachádza v hladovej doline, na rozhraní Slovenského raja a Volovských vrchov. Hladová dolina je historický názov - bola to oblasť s veľmi vysokou nezamestnanosťou. Pomenovanie vystihuje však aj súčasnosť. V minulosti zamestnával obyvateľov doliny veľký strojársky podnik v Prakovciach, prevádzka však bola zrušená. Okrem toho bolo pôvodným zamestnaním obyvateľov baníctvo, bane však boli zavreté tiež. V súčasnosti žije v obci asi 3000 obyvateľov, z toho vyše 50 % sú Rómovia. Žijú tam však aj Nemci, Maďari a Rusíni. Školu navštevujú deti z Nálepкова a susedných obcí: Závadka, Henclová, Hnilec.

Väčšina Rómov žije v segregovanej osade Grín vzdialenej približne 2200m od Nálepкова, menší počet v osade Píla (novovzniknutá osada – geograficky nie je nikde zakreslená), ktorá patrí k Henclovej. V Nálepкове žijú Rómovia aj na Hlavnej ulici, aj v časti Hámre, ktorú nazývajú „Trosky“. Pred Grínom je tzv. bytovka. Obyvatelia z časti Trosiek uvádzajú, že v Gríne vodovod zavedený je, na Troskách však nie je a vodu čerpajú z prameňa. Je pitná, využívajú ju aj turisti. Za čias bývalého starostu, ktorý bol vo funkcii posledných 5 volebných období, sa riešila výstavba bytov. V Gríne sú postavené bytové jednotky. Z pôvodných plánov sa však upustilo po nástupe nového starostu do funkcie. V osade sú aj nelegálne stavby, avšak každá je registrovaná pod nejakým súpisným číslom.

1.2. Vzťahy medzi Rómami a majoritnou spoločnosťou

Obyvatelia obce hodnotia pozitívne rómske rodiny s menším počtom členov, ktoré žijú v obci a v ich ponímaní sa správajú „slušne“. Vlastniť, alebo obývať byt či dom v obci sa považuje za dostatočnú možnosť začleniť sa, pričom na nezvažuje, či sú priaznivé aj ostatné okolnosti.

„Rodina, ktorá sa prisťahovala, býva v obci a je neprispôsobivá. V jednom dome, ktorého časť odkúpili, žije 90 ľudí, veľa z nich fetuje, nepracujú, majú neporiadok, často sú tam hladné deti, pod vplyvom omamných látok majú agresívne správanie.“

Vzťahy medzi rómskou menšinou a majoritnou spoločnosťou sú napäté. Zhovievajúcejšie pristupujú prakticky len k rómskym rodinám žijúcim v obci.

1.3. Základná škola s materskou školou v Nálepkove

1.3.1. Prostredie školy

Škola je lokalizovaná asi kilometer od centra obce (cca 10 minút chôdze), prakticky na jej okraji. Bola rekonštruovaná a zateplená pred niekoľkými rokmi. Pôsobí veľmi priateľsky, útulne, je farebná, so živými nástenkami plnými detských prác. Blízko pri vrátnici je nástenka pre rodičov, na ktorej sú vyvesené rôzne informácie. Steny na chodbách zdobia veľké maľby detí. Zborovňa je na prízemí, kde je zároveň aj miestnosť hospodárky, zástupkyne a riaditeľky. Triedy spolu so špeciálnymi sú v hlavnej budove, pričom špeciálne nie sú vyčlenené do samostatného krídla, alebo časti školy. Minulý rok boli špeciálne triedy v suteréne. Prostredie špeciálnych a bežných tried sa nijak výrazne nelíši. Materská škola je umiestnená v suteréne (dve alokované triedy materskej školy sú v osade Grín).

V jedálni si deti sadajú podľa ľubovôle, nie je rozdelená na pomyselnú nerómsku a rómsku časť. Sú tu aj menšie stolíky a stoličky pre škôlkarov. Deti sedia pri stoloch pomiešane, zároveň nebolo z nich cítiť žiadnu zášť jedného voči druhému. Rómske deti v MŠ situovanej v škole sú väčšinou z obce, nie z Grínu. Prostredie školy z materiálneho hľadiska je na dostatočnej úrovni.

1.3.2. Situácia na škole

V škole sa zvyšuje percento rómskych detí. Budúci rok očakávajú 80 prvákov, nerómskych len niekoľko. Momentálne je na základnej škole 548 žiakov, z toho 426 rómskych. V materskej škole je 73 detí, z toho 30 rómskych je v alokovanej triede materskej školy priamo v osade. Otvorenie takýchto tried je považované za pozitívum, segregáčny vplyv Rómovia nevnímajú, prípadne ho považujú za „menšie zlo“. Návštevnosť škôlky klesá, pričom učitelia si to vysvetľujú ako neochotu rodičov vodiť deti do škôlky. V škole je 13 špeciálnych tried, tri nulté ročníky a škola využíva aj možnosť individuálnej integrácie. Individuálne integrované sú telesne postihnuté deti (majú jedno nedoslýchavé dievča), deti s poruchou reči, deti s poruchami učenia a deti s inteligenciou v pásme mentálneho postihnutia vo variante „A“ (ktorých rodičia nepovolili preradenie do špeciálnych tried). Po vyšetrení majú vypracovaný individuálny učebný plán, ktorý spočíva v zjednodušení učiva najmä po kvantitatívnej stránke, nie však v metodickej a systematickej práci zameranej na potreby detí. Na škole pôsobia špeciálni pedagógovia len v špeciálnych triedach. Rodičia detí zo špeciálnych tried by mali chodiť na sedenia (konzultácie) do Gelnice vzdialenej 30 km, aby sa ich deti v učení posúvali, mnohí na ne však z rôznych príčin nechodia. Rómske deti sú považované za špeciálnu skupinu, ktorá by v bežnej triede stagnovala. V špeciálnych triedach sú rómske a jedno nerómske dieťa.

Deti prichádzajúce do školy hovoria väčšinou rómsky, čo sa považuje za ťažko prekonateľnú bariéru, keďže rodičia sa v domácom prostredí rozprávajú s deťmi po rómsky, napriek tomu, že po slovensky vedia. Rusínske deti problém s jazykom nemajú, rusínčina je slovenčine podobný jazyk, hovoria však aj nárečím. Rusínčina a rusínske

tradície sú na rozdiel od rómčiny považované za pozitívny aspekt, ktorý školu obohacuje.

Škola sa zúčastňuje národného projektu MRK – CVS¹⁷. Zároveň sa zameriava na rozvoj jazyka (2 stupeň – angličtina, nemčina) a gramotnosti (1. stupeň). Pre 2. stupeň je v pláne vybudovať jazykové laboratórium, zatiaľ však majú k dispozícii málo techniky. Škola participuje aj na drobných projektoch, napr. s OZ Proxima – Živá knižnica.

K identifikácii potrieb nepristupuje škola systematicky. Kľúčovú úlohu by mal mať učiteľ, väčšinou však vyhľadávajú riaditeľku, ktorá s nimi komunikuje veľmi veľa. Škola často identifikuje potrebu, až keď vyústi do problému. Staršie deti sa hanbia hovoriť o problémoch, mladšie ich nevedia identifikovať, vnímajú ich len na základe pocitov. Riaditeľka školy vidí veľký potenciál v mladom učiteľskom kolektíve, považuje ho v tomto smere za formovateľný.

1.3.3. Komunikácia a vzťahy medzi učiteľmi

Riaditeľka sa snaží o demokratické vzťahy v učiteľskom kolektíve, nenecháva ich však úplne rozvoľnené. Každý z učiteľov je zapojený do jedného z dvoch projektov, ktoré škola realizuje. Zároveň každý si musel vybrať aktivitu so žiakmi, ktorú chcel s nimi robiť. Najprv sa rozdeľovali učitelia dobrovoľne, potom sa museli zapojiť aj pasívnejší. Prihliadala pritom na danosti každého učiteľa.

Hýbateľkou zmien na škole je riaditeľka. S predsudkami bojuje na škole len veľmi pozvoľna, učitelia sú zároveň pasívni voči zmenám, ktoré situácia na škole prináša. Riaditeľke často nerozumejú, prečo má so žiakmi vrúcne vzťahy. Niektorí učitelia na emočnej úrovni rozumejú jej rozhodnutiam, majú aj podobný svetonázor, nevedia však ako ho uplatniť v konkrétnych aktivitách na škole.

V čase nástupu riaditeľky boli na škole niečo ako „kasty“. Boli určení učitelia, ktorí učili výlučne len nerómske deti. Riaditeľka tento stav zrušila.

„Učiteľku, ktorá celý život učila nerómske deti som dala do nultého ročníka. Jej postoj sa zmenil, ako aj ona sama. Učiteľka, ktorá bola v deviatom ročníku v zmiešanej triede, dostala čisto rómsku triedu. Poobede má krúžok vyšívania, a postupne zistila že niektoré problémy sa dajú vyriešiť, ak bude viac komunikovať s rodičmi.“

Na škole sú dvaja asistenti. Jedného asistenta nechala na škole pôsobiť, aj keď nemal potrebné vzdelanie. Aj keď si je vedomá, že so žiakmi by mali pracovať vzdelaní ľudia, zamestnať niekoho, kto vzdelanie má, ale nepozná deti, považovala za kontraproduktívne. Vzdelanie si doplnil až neskôr. Asistentka je zatiaľ menej skúsená,

¹⁷ Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii rómskych komunít, realizovaný Metodicko-pedagogickým centrom ako národný projekt v rámci operačného programu Vzdelávanie.

žije v inej lokalite, rómsku komunitu v Nálepke veľmi nepozná. Pasívne preberá stereotypné názory a slovník majoritnej spoločnosti, neohradzuje sa. Učitelia hodnotia vzťahy v kolektíve ako demokratické a priateľské. Problémy vidia hlavne v systémových nastaveniach a materiálnom nedostatku, napr. v nedostatku učebníc, chýbajúcej interaktívnej tabuli. Individuálnu materiálnu pomoc deťom, ktoré to potrebujú, nezvažujú.

1.3.4. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi

V školskom kolektíve vidieť badateľný rozdiel vo vzťahu riaditeľky školy a ostatných učiteľov k deťom.

Učitelia sú často vo vzťahu k deťom dominantní, autoritárski, čo riaditeľka považuje za kontraproduktívne. Zastáva názor, podľa ktorého sa môže jeden od druhého naučiť niečo len vtedy, ak je medzi nimi partnerský vzťah. Ak má niekto niekoho viesť, musí byť na jeho úrovni, nemôže ho viesť zhora. Viacerí učitelia považujú deti za neschopné samostatne a zodpovedne sa rozhodovať. Tohto štýlu vzdelávania sa učitelia ťažko zriekajú, najmä ak ide o rómske deti. Na škole je však aj učiteľ, ktorý má k deťom partnerský prístup a na jeho hodinách sa správajú veľmi dobre. Hľadá v nich to, čo vedia.

„Radšej nech mi kričí, behá, lieta cez celú hodinu, ale viem že na konci vie všetky slovíčka, než nech ticho sedí a na konci nič nevie.“

Na škole bol riaditeľkou zriadený detský parlament. Žiaci si môžu schváliť nové postupy, alebo pravidlá, môžu zistiť čo môže fungovať, čo nie a majú možnosť to zmeniť. Napriek tomu podľa učiteľov žiaci vôbec neparticipujú na rozhodnutiach školy. Detský parlament učitelia nepovažujú za „ozajstný“ a nemá podľa nich skutočnú váhu pri rozhodovaní.

Negatívny postoj majú učitelia predovšetkým k deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Sťažujú sa na slabú domácu prípravu, slabú hygienu, časté vši. Negatívne hodnotia mnohopočetnosť rodín, príliš hlasnú komunikáciu. Za najnáročnejšie považujú udržať si disciplínu a podať učivo tak, aby mu deti rozumeli. Disciplínu udržujú väčšinou odmenami a trestami. Tvrdia, že v ničom nevynikajú.

„Biele deti sú šikovnejšie ako deti v rómskej triede. Mám aj dvojčárov, ale biely dvojčár musí vedieť viac.“

Individuálna integrácia sa využíva len ak ide o nerómske deti, alebo rómske, ktorých rodičia nesúhlasia s preradením do špeciálnych tried. Učiť v triede, kde sú integrovaní žiaci, považujú za náročné. Majú tendenciu na vyučovaní deliť deti na menej a viac šikovné.

Rómske deti označujú ako rómske a nerómske ako „biele“. Aj v maličkostiach cítiť nerešpektovanie rómskych detí:

„Máme tu iba sedem bielych detí, ostatné len takéto...”

Na druhej strane, niektorí učitelia uvažujú progresívne a radi by využívali aj iné vzdelávacie stratégie (napr. učiteľka v špeciálnej triede metódu Marie Montessori). Neradia sa zvonením, postupujú tempom, ktoré vyhovuje žiakom.

Väčšina učiteľov však ešte stále k deťom pristupuje „po starom“. Deti klasifikujú tradičným spôsobom – najlepšiemu dajú jednotku a on je mierkou pre zvyšok triedy. Progres sa nehodnotí. Platí: „Snaha sa cení, ale neznámkuje.“ Učitelia považujú teplú stravu za jediný motivačný prvok pre deti, aby do školy chodili. Z absentujúcej motivácie vinia deti a ich rodičov.

Deti obľubujú predmety, ktoré vyučuje sympatický učiteľ. Atraktívny a priateľský učiteľ či učiteľka majú väčšiu šancu byť obľúbenými. A tým sa stáva obľúbeným aj predmet, ktorý vyučuje.

Učitelia sú zvyknutí na súčasný obraz a fungovanie triedy a vyučovania, nevnímajú možnosť vzdelávania deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných triedach, ani ich prínos pre kolektív. Za nevýhodu považujú veľké množstvo detí v triedach, ktorým sa potom nedokážu venovať individuálne. Prítomnosť jediného dieťaťa so ŠVVP považujú za faktor zapríčiňujúci stagnáciu celej triedy. Majú veľké obavy z toho, ak by deti s mentálnym postihom typu A boli zaradené do bežnej triedy.

1.3.5. Vzťahy medzi žiakmi

Medzi deťmi sa vyskytnú bežné konflikty medzi rómskymi deťmi z jednej a druhej lokality, alebo medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Väčší problém však vidí riaditeľka v snahe rodičov rozhádaných rodín separovať svoje deti od detí zo „znepriatelenej“ rodiny. Týmto iniciatívam však nenecháva voľnú cestu a deti nie je ochotná rozсадiť ich len z týchto dôvodov. Medzi deťmi, hlavne na prvom stupni, sú prirodzené priateľstvá, na druhom však už cítiť negatívny vplyv rodičov, čo má za následok naštrbené vzťahy medzi spolužiakmi až vytváranie skupín v rámci triedy.

Niektorí rodičia prepísali svoje deti do školy v Spišskej Novej Vsi, lebo im nevyhovoval vysoký počet rómskych detí na škole. A to aj napriek tomu, že škola má podľa riaditeľky potenciál vyhovieť všetkým žiakom, dokonca má isté benefity z nadpolovičnej väčšiny žiakov zo SZP. „Odliv nerómskych detí“ začal pred piatimi rokmi z iniciatívy niektorých majetnejších rodičov. Deti tým však trpia. Sú z dediny a mestské deti ich často nerešpektujú a nevezmú medzi seba. Skoro vstávajú, neskoro chodia domov a nemajú čas na voľno časové aktivity.

1.3.6. Spolupráca s rodičmi

Spolupráca s rodičmi je na veľmi nízkej úrovni. Komunikácia prebieha najmä na rodičovských združeniach, ktorých sa ale nezúčastňujú všetci. Riaditeľka po štvrtročnej porade pozýva rodičov na pohovor v prípade, ak ich deti majú vymeškané hodiny. Vysvetlí im právne dôsledky nízkej školskej dochádzky. Ako negatívum riaditeľka vidí to, že rodičia prídu do školy len v prípade, ak majú problém.

Učitelia nepovažujú za potrebné oživiť a zintenzívniť komunikáciu, prípadne odstrániť bariéry, ktoré jej bránia. Ísť do osady za rodičmi detí, vytvoriť si s nimi partnerský vzťah a efektívne komunikovať o výchove ich dieťaťa považujú za niečo, čo nepatrí do náplne práce učiteľa. Väčšina z nich sa dokonca bojí navštíviť domáce prostredie detí. Tvrdia, že tam nikdy neboli, resp. boli v blízkosti, ale neodvážili sa ísť k nikomu na návštevu. Asistentov nevyužívajú na sprostredkovanie komunikácie medzi školou a rodičmi. Rodičov kontaktujú len predvolankami, poznámkami v žiackej knižke, alebo odkazmi cez deti. Rodičia sú pozývaní aj na akcie, ktoré škola organizuje, účasť je však minimálna.

Dvojité financovanie považuje riaditeľka za nevyhovujúce. Chýbajú financie na školský klub, ktorý kapacitne nestačí pokryť potreby školy. Hlavne pre deti na prvom stupni sú aktivity v školskom klube podľa nej dôležité. Na školskú družinu idú financie z obce, ako aj na financovanie školskej jedálne. Zákon síce nariaďuje 40 % podielových daní na financovanie školy, ale reálne sa to nedodržiava.

Riaditeľka by privítala vyššiu sumu nenormatívnych peňazí na deti zo SZP. Tieto deti väčšinou nemajú finančné prostriedky na to, aby mohli ísť na výlet, či exkurziu. Je to tiež forma vzdelávania a takéto financie by na to boli použiteľné. Zabezpečila by úbor na telesnú výchovu, ktorý tiež zvykne byť pre mnohé rodiny problémom. Privítala by nosenie školských uniforiem. Vytvorilo by to priestor na skutočnú individualitu (nie materiálnu).

„Potrel by sa podtón materiálnych rozdielov. Na takýchto školách by to bolo super.“

Za sponzorské peniaze by zaobstarala tričká s logom školy, deti by ich mohli mať na slávnostnom otvorení a uzavretí roka. Na bazároch by si ich mohli vymieňať po tom čo z nich vyrastú. Škole by tiež veľmi prospela školská zdravotníčka. Denne sa vyskytnú na škole zdravotné problémy, napr. bolesti hlavy. Vtedy pošlú asistenta aj s dieťaťom k lekárovi, je to už však považované za supľovanie rodiny.

V osade sú dve alokované triedy materskej školy s možným poldenným pobytom. Za veľmi obmedzujúce považuje riaditeľka nezmyselné nariadenie z hygieny. Kapacita škôlok je väčšia, ale počet umývadiel a záchodov limituje počet detí, ktoré môžu byť zapísané.

1.3.7. Komunitné centrum

V blízkosti centra obce je komunitné centrum. Podľa riaditeľky školy centrum nefunguje ideálne. Pôvodne ho založila mimovládna organizácia, a vtedy bola jeho činnosť kvalitnejšia. Prebiehali tam aktivity pre dospelých aj pre deti. Neskôr sa však nepohodli so starostom a centrum prenechali obci. V súčasnosti sa činnosť centra sústreďuje na pomoc pri vypisovaní administratívnych záležitostí, alebo ak má obec prídavky na osobitného príjemcu, tak chodia s klientmi „na odevy“ pre deti. Riaditeľka neregistruje žiadnu súvisť medzi vzdelávaním a prácou centra.

„Nie všetky deti sú zo SZP, ale ich rodičia si hmotnú núdzu vedia vybaviť. Ide väčšinou o úžerníkov. Ak by sociálna pracovníčka prišla do domu a zhodnotila by skutočný stav, tak by nebolo toľko rodín oficiálne v hmotnej núdzi. Je podstatne viac rodín v hmotnej núdzi a oficiálne nie sú. Bolo potrebné toto riešiť, ale nedeje sa tak. Toto tu chýba.“

Komunitné centrum je vzdialené asi 2 km od osady. Jej obyvatelia ho vnímajú ako jeden z ďalších úradov, nie ako miesto, ktoré pomáha vytvárať skutočnú komunitu. Dve pracovníčky vymenoval do funkcie starosta. Náplňou ich práce je starať sa o klientov, ktorí ich vyhľadávajú so svojimi problémami. Väčšinou sú to exekúcie, vybavovanie administratívnych záležitostí medzi úradmi, pomoc s pochopením rôznych výziev a vysvetlenie ďalších úkonov, ktoré musia vykonať a spolupráca so sociálnou kuratelou. Píšu polročné správy o svojej práci, navštevujú domácnosti, dohliadajú na školskú dochádzku. Ich klienti sú zo sociálne slabších rodín a dôchodcovia. Patria k nim všetky osady v Nálepkove. Najčastejšie riešia školskú dochádzku a vyplácanie prídavkov na osobitných príjemcov – väčšinou ide o rodiny, v ktorých deti nechodia pravidelne do školy. Mnoho klientov je zamestnaných na aktívnych prácach, ktoré pozostávajú z hrabania lístia, kosenia, zbieranie smetí, odhrňanie snehu, posypávanie chodníkov v zime.

Postoje a konanie pracovníčok je výrazne ovplyvnené stereotypným myslením a názormi, nepochopením podstaty situácie, v ktorej sa obyvatelia osady nachádzajú. S týmito ľuďmi jednájú neúčtivo a s dešpektom. Do osady chodia výhradne v policajnom sprievode. Dôvody viacgeneračnej chudoby vidia v ich kultúre a výchove, dokonca ju považujú za vrozenú.

„Najnovší trend je taký, že neposielajú deti do školy vôbec, kvôli tomu, aby dostali prídavky na osobitného príjemcu. Ak prídu peniaze v hotovosti, tak im ich zoberú úžerníci. Takto za tie peniaze nakúpi a má aspoň stravu.“

Život v osade považujú za voľbu, pre ktorú sa Rómovia rozhodujú napriek možnostiam, ktoré im ponúka spoločnosť. To „vyplýva z ich prirodzenej povahy“ a preto sú integračné snahy štátu neúspešné. Z ich výpovedí vyplýva, že ju považujú za komunitu, ktorá má isté nemenné pravidlá, ktoré treba dodržiavať.

„Ak sú v osade, držia sa toho životného štýlu. Jeden biely sa oženil s Rómkou a po dvoch rokoch spustošil. Kto chce s vlkami žiť, musí s nimi vyť. Nikto tam nemôže prečnievať, lebo by ho zlynčovali.“

1.3.8. Vedenie obce

Súčasný starosta je vo funkcii prvé volebné obdobie. Bývalý starosta pôsobil na poste starostu 20 rokov a ľudia už chceli zmenu. Teraz sú však sklamaní.

„Je despotický, presadzuje veci silou mocou a je rasista.“

Kedysi učil na škole dva roky. Jeho konanie je často kontraproduktívne. Nezisková organizácia ponúkla obci dovoz hrncov, riadov, pomôcok pre deti rodinám žijúcim v osade. Po zistení starostu, že by za to nechceli žiadne financie, ich odmietol. Pritom terénne pracovníčky by mohli mať prehľad o tom, kto čo potrebuje a adresne veci rozdať. Tiež v alokovaných triedach škôlky dostali ponuku vystavať kotoľňu v suteréne, pričom zásobu dreva mohli mať zadarmo. Potrebovali však súhlas starostu. Odmietol ho dať napriek tomu, že priestory škôlky by sa dali využiť aj na iné spoločenské akcie a mohla by mať z nej osoh celá komunita.

1.3.9. Rómovia v obci

Výpovede respondentov naznačujú veľmi slabú komunikáciu medzi školou a rodičmi, nezohľadňovanie situácie rodín, snahe zo strany školy „napĺňať stavy“ či už v špeciálnych triedach, alebo na špeciálnych stredných odborných učilištiach bez ohľadu na skutočné vedomosti žiakov. Rodičia často nevedia, prečo bolo ich dieťa preradené do špeciálnej triedy. Poruchu učenia považujú za možný dôvod, ale nemajú informácie ani o tom, akú poruchu ich dieťa má. Vyskytli sa aj prípady, keď dieťa nikdy nechodilo do bežnej triedy, bolo zaradené hneď do špeciálnej. Napriek tomu, že sa tam nenaučilo čítať ani písať, učitelia na škole tlačili na postup na strednú odbornú školu. Na obavy matky, či to syn zvládne, učitelia reagovali argumentom, že „to nevadí, stačí, že chodil do školy“. Matke v mladosti čítanie, písanie ani učenie nerobilo problémy, napriek tomu ju do osobitnej školy preradili. Myslí si, že preto, lebo bola „zlá“. Má dojem, že z rovnakého dôvodu zaradili aj jej syna do špeciálnej triedy. Nerozumie požiadavkám učiteľov ohľadom domácej prípravy.

„Akoby sa mohol doma učiť? Však v špeciálnej škole učebnice deťom domov nedávajú.“

Dom rómskej rodiny, ktorú sme navštívili je v Nálepkove v časti Hámre, ktorú volajú „Trosky“, alebo „Na troskoch“. Dom je klasický sedliacky, všetky priestory vrátane maštálí sú využité a upravené ako obytné priestory. Majú školopovinné deti a jedno dieťa v materskej škole. So školou nemajú veľké problémy. Ak učiteľky niečo chcú, tak napíšu poznámku do žiackej knižky, alebo odkážu po dcéru. K nim domov nechodia. Boli by však radi, keby sa s nimi učitelia viac rozprávali o ich deťoch. Škola je

pomerne blízko, problémy však majú deti z Grínu. Grín je pomerne ďaleko a na kopci. Cesta pre deti, hlavne malé, môže byť najmä v zime neschodná. Privítali by aspoň autobus, ktorí by vozil deti ráno do školy a po vyučovaní domov. Rodičia by boli radi, keby vzdelávanie ich detí malo nejaký zmysel. Veľmi demotivujúcimi sú však praktiky zamestnávateľov. Jedno dievča sa vyučilo za predavačku a vyhodili ju z práce kvôli jej pôvodu. Pracovala dva dni. Že je Rómka sa dozvedeli až keď hovorila s Rómami po rómsky.

Na aktívnych prácach nemajú možnosť odmietnuť prácu, na ktorú pôvodne neboli zazmluvnení, lebo ich ihneď prepustia. Zneužívajú ich aj na práce, ktoré by nemali robiť, alebo na ktoré je potrebné špeciálne školenie, napr. pílenie desiatich kubíkov dreva motorovými pílmami starostovi na dvore. Keď nastupujú do práce, tak ich už neoslovujú menami či priezviskami, ale poradovými číslami.

„Tam pôjde pracovať 32, 38 a 39!“

„Je to ako vo väzení...“

2. Zapojenie do projektu – vzdelávacie aktivity

Pri plánovaní aktivít jednotlivých seminárov sme vychádzali zo zistení mapovania potrieb školy. Ako najzávažnejší nedostatok sme vyhodnotili stereotypné názory učiteľov a fixovanie sa na súčasný spôsob vzdelávania na Slovensku, ktoré nezohľadňuje potreby žiakov. V rámci rozhovorov s učiteľmi odznali aj názory o podpore internátnych škôl pre rómske deti a najrôznejších reštriktívnych opatreniach, ktoré by učители zaviedli, aby „donútili“ deti chodiť do školy. Považovali sme za dôležité o tomto postoji diskutovať a podľa toho sme vybrali a naplánovali aktivity na prvý seminár.

Úvodnou aktivitou bolo sledovanie filmu Rabbit proof fence (Plot na ochranu pred králikmi) z roku 2002 o austrálskych domorodcoch a osude ich detí, najmä dievčat, ktoré boli násilím odtrhnuté od rodín a odvlečené do internátnych škôl. Tam boli „prevychovávané“ mníškami potláčaním ich identity, zakazovaním používania ich jazyka a čohokoľvek týkajúceho sa ich kultúry. Cieľom bolo tieto dievčatá „scivilizovať“ a neskôr zosobášiť s „bielymi“ kolonizátormi, čím by v ďalších generáciách postupne zanikali ich aborigénne telesné znaky ako aj kultúra, až by sa Austrália stala „bielym“ kontinentom.

Film vyvolal rôzne reakcie. Zástupkyňa odišla z triedy hneď na začiatku, čo neskôr vysvetlila tým, že sa nemôže pozerať na to, ako ubližujú deťom. Triedu neskôr opustil aj mladý učiteľ, ktorý sa pred tým otvorene vyjadril, že internátne školy by boli dobrým riešením. Väčšina učiteľov svoje pocity nezdiedala, ale neskôr sa v zborovni vyjadrili, že to bol pre nich „veľmi náročný deň“.

V diskusii odznel súhlas, že odtrhnúť deti od rodiny je zlé. Učiteľia, ktorí sa ozývali, podľa nás vyjadrovali názor aj mnohých ostatných. Časť z nich nerozumela, prečo sme vybrali práve tento film. Učiteľia nevideli súvislosť medzi Stratenou generáciou v Austrálii, rómskymi deťmi na Slovensku a inkluzívnym vzdelávaním už vôbec.

Nasledujúcou aktivitou bolo krátke predstavenie sa, pričom učiteľia a učiteľky sa mali vyjadriť aj o tom, na čo sú v živote hrdí. Hrdosťou ich naplňali napr. skutočnosti, že majú deti, alebo vnúčatá. Dvaja mali pocit, že nie sú hrdí na nič, lebo hrdosť nepatrí medzi ich životné hodnoty. Tejto úvodnej aktivity sa zúčastnili aj dvaja rómski asistenti a učiteľ. K obsahu filmu sa nevyjadrili, len pozorovali reakcie svojich kolegov.

Na ďalší deň sme mali pripravenú prednášku o histórii a súčasnej situácii Rómov na Slovensku. Prednášajúcim bol externý odborník, Róm s dlhoročnými skúsenosťami vo vzdelávaní, ktorý v súčasnosti pracuje pre medzinárodnú organizáciu.

Hneď na začiatku bolo cítiť zo strany učiteľov dešpekt, nezáujem a jasne nám dali najavo, že tento čas by vedeli vyplniť oveľa užitočnejšie. Z ich neverbálneho prejavu nám bolo jasné, že nás nepovažujú za niekoho, kto im má čo povedať. Po prvom bloku o histórii Rómov, ktorá sa okrem iného týkala rôznych represívnych politík voči Rómom v minulosti dal prednášajúci priestor pre otázky. Väčšina učiteľov poňala tému opäť zo svojho uhľa pohľadu a padli námietky, že spomenuté skutočnosti opisujú len jednu stranu.

„Kde je to, ako oni ubližovali nám?“

Diskusii dominovali názory na neprispôsobivosť Rómov, ktorí len berú a nič spoločnosti nevracajú. Tiež odzneli predsudky o génoch a o tom, že rómske deti majú niečo v krvi (hudbu). Prednášajúci zdôraznil, že je Rómom tiež, platí dane a nemá pocit, že by spoločnosti nič nedával, zároveň posledné tri generácie nemali v rodine žiadneho hudobníka. Učiteľia ho označili za výnimku, rovnako ako rómskeho učiteľa, ktorý sa tiež zúčastnil diskusie. Akýkoľvek neúspech prisudzovali celému etniku, kým úspech jednej osobe – výnimke.

Ďalšou aktivitou boli rolové hry. Učiteľia boli rozdelení do dvoch veľkých skupín (1. a 2. stupeň) a v rámci týchto skupín ešte na tri menšie po 4 – 6 učiteľov.

Hry mali pomerne jednoduchú tému:

1. Rómsky rodič chce dať preradiť dieťa do špeciálnej triedy (napriek tomu, že má dobré výsledky), lebo sa tam cíti lepšie a učiteľia ho mali presvedčiť, aby tak nečinil (učiteľia hrali učiteľov)
2. Rómske dieťa presvedča rodiča, že chce ísť na strednú školu, ten je však plný obáv a skepticizmu. Učiteľia ho majú presvedčiť, aby dieťaťu nebránil (učiteľov hrali opäť učiteľia)

3. Rodičia prichádzajú do školy, aby im učitelia vysvetlili, že ich dieťa by malo ísť na strednú školu.

Niektorí učitelia prejavili veľkú empatiu voči rodičom a z pozície učiteľa pristupovali k rodičom rovnocenne a partnersky. U viacerých však prevládal paternalistický, resp. autoritársky spôsob komunikácie, ktorý sa prejavoval v tom, že rodičom akoby prikazovali („**Takto to spravíte a nebudem sa s vami o tom baviť!**“) čo musia urobiť, aby ich dcéra „nedopadla ako oni“, alebo sa uchýlili k urážaniu a netaktnosti („**Kolko máte detí? Neviete nič iné, len robiť deti a potom sa o ne nestaráte?**“) alebo vydieraniu („Ak ju nedáte na strednú, bude mať deti, založí rodinu“). Niektorí učitelia odmietali prijať pridelenú rolu a tento priestor využili opäť na osobné útoky typu „**vy z Bratislavy nevíete nič o tom, ako sa nám tu s nimi žije a nemáte nám čo hovoriť**“.

Úlohu presvedčiť rodiča, aby napriek dobrým študijným výsledkom svoje dieťa neprepísal do špeciálnej triedy poňali opäť svojsky. Cieľom bolo precítiť frustráciu rómskeho rodiča, ktorého dieťa chodí do školy je v nepriateľskom prostredí. Svoje priemerné výsledky musí tvrdo vybojovať. Pritom šanca, že sa jeho dieťa v živote uplatní, je minimálna.

Učitelia rodičov v tejto hre nepresvedčali argumentmi, ktoré by boli v prospech dieťaťa. Nepoukazovali ani na to, že by chceli zmeniť dôvody, prečo sa dieťa v bežnej triede necíti prijaté. Učitelia však argumentovali len zákonmi. Nie je možné preradiť dieťa bez postihu. Ako náhle však rodič navrhol, že prepíše svoje dieťa do inej školy, kde ho na požiadanie do špeciálnej triedy prepíšu, učitelia nadšene súhlasili. Svoje podiel zodpovednosti na tom, že sa zdravé dieťa malo dostať do špeciálnej triedy, nevnímali.

Tejto aktivity sa zúčastnil len rómsky učiteľ, rómski asistenti už nie. Po skončení mal potrebu prísť za nami a povedať, že vie, že je to s učiteľmi ťažké kvôli tomu, ako vnímajú Rómov a takto otvorene dávajú najavo svoje predsudky. Takéto situácie zažíva každý deň. Dve učiteľky mali potrebu sa ospravedlniť prednášajúcemu za to, čo hovorili. Akoby pred učiteľským kolektívom budovali svoju reputáciu byť proti Rómom, ale zároveň vedia, že je to niečo zlé.

Ďalší seminár bol zameraný na uvedenie do témy inkluzívneho vzdelávania. Na prvý deň tohto seminára sme naplánovali niekoľko aktivít. Prvou bola prezentácia o histórii vzdelávania. Obsahom tohto informačného bloku bol vývoj školstva od praveku až po súčasnosť. Hlavným cieľom bolo poukázať na to, prečo deti často nemajú radi školu, a ozrejmienie hlavnej myšlienky inklúzie.

Kedysi sa deti učili jedine hrou, rodičia im nechávali voľnosť pri objavovaní, učení sa loviť, poznávať krajinu, ako aj všetky rastliny a živočíchy, ktoré v nej rástli a žili. Deti sa učili samé, vedené ich prirodzenou potrebou hrať sa a objavovať, a touto cestou sa

pripravovali na dospelosť. Nástupom poľnohospodárstva začali deti pracovať na poliach. Časy hier sa do veľkej miery obmedzili. Počas priemyselnej revolúcie a doby osvietenstva bola hra dokonca hriechom a deti boli tvrdo trestané, ak svoje prirodzené pudy hrať sa nedokázali potlačiť. V súčasnej dobe je situácia často podobná, najmä v škole. Deti, ktoré sa prejavujú ako príliš „hravé“, sú za tieto prejavy trestané. V prípade rómskych detí je situácia ešte zložitejšia v tom, že sú považované za nedostatočne „scivilizované“, ak nedokážu počas celého vyučovania poslušne sedieť a neprejavovať svoju prirodzenú potrebu pohybu a hry.

Po zhliadnutí krátkeho videa o škole Sudbury Valley prezentácia pokračovala. Videozáznam bol o škole, ktorá funguje na princípe „unschooling“ (odškoľovanie). Vybrali sme ho, aby sme podporili našu prezentáciu o dôležitosti hry ako efektívnej metóde vzdelávania. V dokumente sa prezentovali deti a mladí, ktorí hovorili o svojej ceste vzdelávania na takomto type školy. Mnohé z nich sa v prvých mesiacoch naozaj len hrali. Po naplnení tejto ich potreby ich záujem upútalo čosi iné, väčšinou niečo, čo rady robili - nejaký koníček. V ďalšom štádiu v na to upravenej miestnosti diskutovali, konfrontovali a formovali svoje názory. Väčšinou prišli na to, že ak chcú pestovať svoje záujmy na profesionálnej úrovni, potrebujú sa vzdelávať a ich záujem o prehĺbenie vedomostí v tomto smere nastal prirodzene. K dispozícii bola samozrejme aj knižnica a staršie deti už trávili čas väčšinou tam. Rola učiteľov bola žiakov usmerňovať, poskytnúť im informácie a učiť ich tomu, čomu oni sami chceli.

Náš zámer bol však veľmi ambiciózny. Odznali komentáre ako „čo nás má čo zaujímať nejaká škola v USA“, „a to sa tie deti tam niečo aj naučia?“, „tam majú učitelia asi iné platy“ a podobne. Učitelia nepovažovali motiváciu dieťaťa pri učení za podstatnú. Predpokladali, že sa tam naučia len hrať na hudobné nástroje, prípadne kresliť, či hrať basketbal a nebudú sa môcť uplatniť na bežnom trhu práce. Zdravý vývin dieťaťa, jeho osobné šťastie, priestor pre nadobúdanie hodnôt dôležitých pre spokojný život nepovažovali za dôležité. Za nepravdepodobné považovali aj to, aby sa v takejto škole v deťoch vzbudila túžba vedieť čítať a písať. Tiež im nebolo jasné, v čom je rola učiteľa v takejto škole. Veľmi silno sa držali paradigmy, že učiteľ je jediný alebo najlepší zdroj informácií pre dieťa.

V pokračovaní boli spomenuté aj osobnosti, ktoré boli tiež „iné“, väčšinou mali nejakú poruchu učenia, alebo sa nedokázali prispôsobiť školskému režimu, zároveň prerástli svojich učiteľov, napr. Thomas Edison, Albert Einstein, Ronald Reagan, Steven Spielberg atď. Cieľom bolo naznačiť, že poruchy učenia vôbec nemusia súvisieť so zníženým intelektom. Dôležitú úlohu hrá aj správna a dôkladná diagnostika, ktorou by sa malo predchádzať neopodstatnenému preraďovaniu do paralelného vzdelávacieho systému. Na základnej škole v Nálepkove je 13 špeciálnych tried, v ktorých je len jedno nerómske dieťa. Ak zväžime, že v každej populácii je prevalencia mentálne po-

stihnutých ľudí len v rozsahu 2 – 3 %, ¹⁸ počet rómskych žiakov v špeciálnych triedach je neúmerne vysoký.

Na záver bol spomenutý jeden z britských modelov vzdelávania na základnej škole, ktorú navštevujú deti s 37 rôznymi materinskými jazykmi. Nie sú tam tlmočníci, napriek tomu deti na tejto škole prosperujú veľmi dobre. Tiež bolo opísaných niekoľko proinkluzívnych riešení zo Slovenska. Učitelia videli priepastný rozdiel medzi deťmi v Británii (ktoré sa takýmto spôsobom vzdelávajú dajú) a deťmi na Slovensku. Skutočnosť, že sa takto vzdelávajú aj rómske deti zo Slovenska, dokonca také, ktoré boli u nás zaradené do špeciálnej školy, niektorí vysvetľovali vyššími financiami a lepšími platmi učiteľov.

V poobedňajších hodinách nasledoval seminár pod vedením externej odborníčky, Rómky, ktorá sa pustila do neľahkej úlohy zakladať na Slovensku škôlky podľa princípov Marie Montessorri. Myšlienka vzdelávania a výchovy v týchto škôlkach sa zakladá na vyššie spomenutom princípe, podľa ktorého sa deti dokážu vzdelávať sami, ak majú vhodné podnety vo svojom okolí a funkcia učiteľa je „len“ usmerňujúca. Počas prednášky boli učitelia oboznámení so vzdelávaním podľa Marie Montessori, pričom mali k dispozícii aj názorné ukážky didaktických pomôcok. Prednášajúca zdôraznila, že ak nebudú v každom dieťati vidieť potenciálneho lekára, inžiniera či právnička, deti naozaj nebudú motivované a ich vzdelávanie nebude inkluzívne. Snažila sa ich aj motivovať k činom, napr. vyvinúť tlak na vládne orgány zdola v podobe petícií a podobných nástrojov. Jej zámer podnietiť učiteľov k boju za lepšie podmienky vo vzdelávaní pre deti ako aj pre nich samotných opäť nepadol na úrodnú pôdu. Učiteľky to poňali po svojom. Vzbudiť v nich vôľu aktivizovať sa síce podarilo, ale presne opačným smerom (k reštrikčným opatreniam voči rómskym deťom a ich rodičom v podobe petícií).

Na rozdiel od ostatných učiteľov riaditeľka školy a rómsky učiteľ považovali prednášku za veľmi podnetnú a inšpirujúcu. Rómsky učiteľ neskôr riaditeľku oslovil s návrhom, aby zriadili „pokusnú“ triedu, kde by sa vyučovalo podľa princípov Marie Montessori. Mohli by porovnať výsledky takto vzdelávaných žiakov a žiakov vzdelávaných v bežných triedach, zároveň by experiment poslúžil ako „dôkaz“ pre ostatných učiteľov, že táto metóda naozaj funguje. Externá odborníčka ponúkla pomoc a podporu.

Počas prestávky sme stretli na chodbe rómskeho asistenta učiteľa, ktorý sa spolu so svojou kolegyňou už seminárov nezúčastňovali. Pozvali sme ich na seminár na ďalší deň, na čo sa asistent ospravedlnil, že sa na nich cíti naozaj veľmi zle a už nemôže počúvať svojich kolegov.

18 Daily, Ardinger, & Holmes (2000).

Učitelia od seminára očakávali presné návody, metodiky, presnú inštrukciu, ako zavádzať inkluzívne vzdelávanie. Svoje metódy, zámery a spôsoby nespochybňovali ani v najmenšom a považovali ich za správne. Od školenia očakávali akúsi „nastavbu“, ktorou by rómske deti „skrotili“ a donútili ich učiť sa. V žiadnom prípade však nie zmenu ich postojov a vlastného prístupu. Z učiteľov bola badať obrovská frustrácia a rezignácia na akúkoľvek zmenu svojho pôsobenia voči deťom. Aj preto neboli diskusie príliš konštruktívne, čo vnímame ako veľké negatívum. Diskusia, kde si ľudia vzájomne prejavujú úctu a vytvárajú priestor pre logické argumenty má veľký potenciál riešenia konfliktov a problémov v škole. Tejto diskusii však dominovali emócie, predsudky a snaha znevážiť ostatných členov diskusie.

Na záver sme vyzvali rómskeho učiteľa, aby sa vyjadril, ako sa cítil na dnešnom seminári. Trochu bol otázkou zaskočený, dokonca najprv ani neregistroval, že bola smerovaná na neho. Učiteľ, ktorý chcel odpovedať za neho, bol zahriaknutý, čím bola dôležitosť tohto momentu ešte viac zdôraznená.

„Viete, nepočúva sa mi to dobre. Som jeden z nich, nemám rád, keď ma vyzdvihujú ako výnimku. Nie som výnimka.“

Vyjadrenia učiteľov, že ich rómski kolegovia „sú v poriadku“, s nimi žiaden problém nemajú, lebo sa snažia a sú slušní ostali na teoretickej úrovni a v praxi prestali platiť. Aj Rómovia žijúci integrovane zažívajú od svojich kolegov neúctu, hrubosť a neaktivosť. Jedna z učiteliek, ktorú vyučovanie v nultom ročníku v mnohom zmenilo, za nami prišla a povedala, že je veľmi sklamaná z toho, čo sa na seminári udialo. Prejavila záujem o aktivitu, ktorú sme kvôli nečakanému prerušeniu nemohli uskutočniť a požiadala o inštrukcie.

Ďalšiu aktivitu sme mohli zrealizovať len s druhou skupinou. Úlohou bolo analyzovať potreby žiaka a naplánovať inkluzívny prístup. Učitelia si vybrali jedného a najprv opísali jeho povahové črty. Zazneli väčšinou samé negatívne, ako „arogantný, lenivý, nemá záujem o nič, nie je motivovaný, na hodine nič nerobí, neučí sa, ignoruje vyučujúceho a podobne. Z pozitívnych vlastností uviedli len zmysel pre humor. Zhodli sa však na tom, že má rád hudbu. Neskôr však priznali, že je samotár a rád počká učiteľov po hodine a plní jednoduché inštrukcie, prípadne im pomôže odniesť veci. Nedočkali však z tejto základnej analýzy vyvodit akýkoľvek postup, resp. nemali nápady, ako sa postaviť k tomuto chlapcovi a podporiť ho. V minulosti otec poprosil jednu z učiteliek, aby ho učila hrať na harmoniku, čo ona rezolútne odmietla. Návrh zapojiť rodiča do vzdelávania chlapca nepovažovali za uskutočniteľný. Možná realizácia zlyhávala už na tom, že by mali navštíviť rodiča doma v osade, ak on má zábrany prísť do školy. Tento krok si nevedeli predstaviť. Na otázku, ako by konali v „ideálnom svete“, kde systém nekladie bariéry jedna z učiteliek odpovedala, že by ho niekam pozvala. Za ideálny svet považovala svet „v ktorom by boli Rómovia dobrí.“ Jedinú možnosť, ako nadviazať s rodičmi spoluprácu, videli v prejavení iniciatívy a snahy zo

strany rodičov a len na pôde školy napriek tomu, že do istej miery prijali argument, že rodič sa z viacerých dôvodov do školy nedostaví. Do určitej miery pomohlo detailné vysvetľovanie niektorých situácií a javov zo života Rómov z izolovaných skupín. Diskusia už začínala nadobúdať racionálny charakter a i keď nie na tej ľudskej, ale aspoň na čisto matematickej úrovni pochopili, že mnohokrát niektorí nemajú reálnu možnosť konať inak.

3. Odporúčania

Pobyt na škole nepriniesol všetky želané zmeny. V takom krátkom čase a v danom prostredí školy to ani nebolo možné. Objavili sme však niekoľko závažných príčin bezútešného stavu vzdelávania na tejto škole, ktoré vyžadujú riešenia, zároveň môžu poslúžiť ako podklad pri plánovaní projektov na tejto, aj iných základných školách. Veľký potenciál má kladný prístup riaditeľky k inkluzívnemu vzdelávaniu. Preto má táto škola reálnu šancu stať sa školou pre všetkých, školou, ktorá bude mať charakter veľkého komunitného centra a bude vedieť vyhovieť požiadavkám a potrebám celej komunity v Nálepkove.

Hlavnou prekážkou na ceste k inklúzii sú postoje a názory učiteľov, ako aj nerómskych obyvateľov Nálepkova. Tí kopírujú názory väčšinovej spoločnosti na Slovensku. Rómovia nie sú považovaní za rovnocenných ľudí. Vplyvom týchto názorov majú tendenciu vymýšľať špeciálne prístupy a „metódy“ ako sa k nim správať. Od organizácií, ako je napríklad naša, očakávajú presné postupy v práci s nimi, ktoré budú viesť k želaným výsledkom. Tieto postupy by mali obsahovať reštriktívne a obmedzujúce opatrenia, ktorými by sa ich dalo „donútiť, aby poslúchali.“ Požadujú integráciu, prispôbenie sa spôsobu života majority. Zároveň neberú do úvahy prekážky, ktoré im spoločnosť postaví do cesty, a tým pádom ich integráciu znemožní. Nerozumejú princípom dočasných vyrovnávacích opatrení, ani ich opodstatneniu, čo vedie k ich frustrácii a hnevu. Rómov považujú za zvýhodňovanú skupinu. Učitelia na tejto škole neprejavujú voči deťom takmer žiadnu empatiu. Celkové predsudky voči Rómom (prevzaté často z médií) majú veľký vplyv na prístup k deťom. Nevnímajú, že každé dieťa je individuum. Podľa nich sú všetky rómske deti rovnaké. Učiteľstvo považujú za zamestnanie, ktoré musia vykonávať, lebo na to oficiálne majú vzdelanie, alebo nemajú inú možnosť. Neuvedomujú si zodpovednosť, ktorú majú v rukách za vývoj detí a ich spokojný život. Ak sa však kvalita pedagógov nezmení, zavádzanie akýchkoľvek systémových zmien sa minie účinku, lebo inkluzívne vzdelávanie opäť stroskotá na osobnosti učiteľa.

3.1. Zmena postojov učiteľov a zapojenie komunity

Základom inkluzívneho vzdelávania je v prvom rade zmena postojov učiteľov. Je to zdĺhavý a náročný proces. Do budúcnosti by bolo predovšetkým potrebné pracovať s touto témou. Všetky opatrenia by spočiatku mali smerovať k búranu predsudkov voči rómskej menšine ako takej. Za vhodné považujeme pokračovanie v seminároch, ktoré už na škole boli uskutočnené. Avšak vítaná by bola zmena prostredia, v ktorom

by semináre prebiehali. Iný, najmä otvorenejší, je postoj učiteľov k expertom vedúcich seminár na neutrálnej pôde, než na škole, ktorá je ich teritórium, a expertov v nej vnímajú ako „ľudí zvonka“. Prostredie mimo školy by napomohlo aj k oslobodeniu sa od súčasného uvažovania, ktoré je s každodenným pôsobením na škole nevyhnutne spojené.

Dôležitý je aj prvok „pozvania“. Iný je prístup učiteľov k takýmto aktivitám, ak sa ich nemusia zúčastniť povinne. Vhodnou motiváciou by sa však mohla dosiahnuť pomerne vysoká účasť.

Diskusie po informačných blokoch by mali byť moderované, s použitím ozvučovacej techniky, aby sa obmedzilo neželanému prekrikovaniu. Veľmi „akčných“ účastníkov, ktorí sa za odborníkov považujú, je možné vyzvať k prezentovaniu svojich návrhov na riešenie jednotlivých problémov, následne ich vyzvať, aby tento pokus detailne analyzovali a objasnili výsledky a následky takéhoto riešenia, či už pozitívne alebo negatívne. Taktiež by bol pozitívnym prvkom hosť žijúci v segregovanej lokalite, ktorý by mohol z prvej ruky prezentovať podmienky v akých žijú, v čom vidí príčinu tohto, ako sa ich snažili zlepšiť a v čom tkvel úspech či neúspech ich riešenia. Hosť by bol prítomný aj počas voľného času po skončení seminára v ten deň, kde by ho mohli učitelia spoznať aj neformálnym spôsobom. Dôležité je, aby začali hosťa vnímať ako človeka, ktorý prežíva udalosti rovnako ako ktorýkoľvek iný človek, rovnako prežíva radosť, smútok, ako aj urážku, netaktnosť, či hrubosť okolia.

Záverečnou aktivitou tejto série opatrení by malo byť približovanie sa k rómskej skupine aj fyzicky. Nástrojom by mohla byť spoločná aktivita s rodičmi, alebo niekoľkými jednotlivcami z osady, séria takýchto aktivít, prípadne vzájomne prospešných aktivít. Ako ďalší by mal byť zvolený individuálny postup, kde by sa učitelia skontaktovali s jedným obyvateľom osady, najlepšie rodičom podľa vlastného výberu, a tento kontakt udržiavali a pestovali, až by prirodzene vznikol medzi nimi partnerský vzťah. Budovanie takýchto vzťahov je možné rozširovať, je však možné, že by tento proces nastal spontánne.

V ďalšom cykle aktivít je potrebné upriamiť pozornosť na širší kontext učiteľského povolania, rozobrať, aký má spoločenský dopad učiteľská práca. Dôležitosť roly učiteľa ako nositeľa informácií, formovateľa názorov spoločnosti a osudov detí a tým celej populácie je veľmi dôležité zdôrazňovať. Do tohto cyklu je potrebné vsunúť aktivity zamerané na sebazpoznanie učiteľa a cibrenie komunikačných zručností a schopnosti prijímať informácie z médií kriticky. Zároveň by bola potrebná podpora akýchkoľvek pozitívnych opatrení z iniciatívy učiteľov, či už zameraná na zinkluzívnenie prostredia žiakov školy alebo na zblížovanie rodičov detí z majoritnej a minoritnej spoločnosti.

3.2. Podpora inkluzívneho prostredia v škole a zapojenie ďalších odborníkov

Ak sa podarí zmeniť spôsob uvažovania učiteľov tak, aby si uvedomili individualitu každého dieťaťa, bude možné zamerať sa na filozofiu inkluzívneho vzdelávania. Vhodné by boli odborné semináre pod vedením psychológov, ktorých témou by boli vývin dieťaťa v širšom aj užšom zmysle, dopad najrôznejších vplyvov na rozvoj jeho osobnosti, schopností a myslenia, jednotlivé poruchy učenia a správania, ako aj metódy, ako s takýmito deťmi pracovať, aby sa ich vedomosti a zručnosti rozvíjali želaným tempom. Dôležité je identifikovať špecifické potreby dieťaťa už v predškolskom veku a metódy, ako na ne reagovať, ako objaviť a podporiť záujmy dieťaťa, ako využiť v prospech celého kolektívu jeho vlastnosti a dať mu priestor a možnosť zažívať úspech. Motivujúcim prvkom by mohla byť návšteva inkluzívnej školy v zahraničí, spoznávanie rôznych foriem vyučovacích metód stratégií na školách s inkluzívnym vzdelávaním. Po tejto časti, kde môžu učitelia načerpať inšpiráciu a rozšíriť svoje obzory sa pozornosť upriami opäť na domáce prostredie, na školu, v ktorej pôsobia.

Po týchto skúsenostiach by už ostala práca priamo na samotných učiteľoch. Mali by byť schopní naplánovať inkluzívny spôsob vzdelávania pre jednotlivé deti, triedy aj školu ako takú. Mali by si vedieť získať dôveru rodičov, spolupracovať s nimi na výchove a vzdelávaní ich dieťaťa. Mali by vidieť svoju rolu aj vo formovaní postojov majoritnej spoločnosti, tak aj v skvalitňovaní života Rómov a v postupnom prepájaní týchto skupín. Rovný prístup a úcta prinesie veľmi viditeľné a pomerne rýchle výsledky v kvalite medzilidských vzťahov, kde odlišnosť jednotlivcov bude obohatením pre všetkých. Učiteľom by mala byť poskytnutá pomoc v každom smere, či už po odbornej alebo materiálnej stránke.

Nemalo by sa zabúdať ani na inkluzívnosť učiteľa ako osoby a osobnosti. V praxi sa obvykle deti v prvom ročníku rozdeľujú do tried a majú priradeného učiteľa, ktorý ich vedie prvé štyri roky školskej dochádzky. Bolo by potrebné brať ohľad na vzájomnú prirodzenú afinitu detí a učiteľov, a na skutočnosť, že sa deti nepoznajú navzájom. Pre začínajúcich učiteľov môže byť veľmi ťažké zvládať vysoký počet detí v jednej triede. Pred začatím vyučovania na začiatku školského roka by boli vhodné spoločné neformálne aktivity učiteľov a prvkov, kde by vznikali prirodzené väzby a formovali sa skupiny. Deti sa radšej učia v kolektíve, ktorý im vyhovuje a sami si ho vybrali a oveľa ochotnejšie sa učia od učiteľa, ktorého majú radi a vážia si ho.

Na školách často chýba podporný personál zložený z psychológov, špeciálnych pedagógov, logopédov a iných odborníkov, ktorí by mohli efektívne do vyučovacieho procesu jednotlivých žiakov vstupovať a opäť z neho vystupovať. Učitelia, asistenti a ďalší špecialisti nemôžu fungovať ako tím, ak sa k nim ako k tímu nepristupuje. Ich práca je nesmierne náročná a často sú ponechaní sami na seba. Problémy jednotlivých členov tímu (odborného personálu školy) týkajúce sa žiakov, ako aj osobné či profesné, by sa mali riešiť v tíme na skupinových aj individuálnych supervíziách.

Obrovskou prekážkou v tejto neľahkej ceste môžu byť systémové bariéry. Dopad nezmyselných pravidiel zákonov bol už mimovládnyimi organizáciami kritizovaný mnoho krát. Ich dopad je protiinkluzívny, pre žiakov aj učiteľov demotivujúci. Riaditeľka vyjadrila nesúhlas s monitorom, ktorý hodnotí len to, či deti vedia predpísané učivo, a nič iné. Monitor napríklad identifikuje, že napísali najhoršie slovenčinu, ale neberie sa do úvahy, že mnohé z týchto detí pred niekoľkými rokmi po slovensky nevedeli vôbec. Nepáči sa jej terajší klasifikačný systém. Mal by sa hodnotiť progres, nie vedomosti.

„Život nie je test.“

Zároveň škola z takýchto opatrní nemá žiaden profit a podporujú súperenie škôl miesto vzájomnej spolupráce.

Spôsob normatívneho financovania škôl len podnecuje k neoprávnenému preradeniu rómskych detí do špeciálneho vzdelávacieho systému bez relevantnej diagnózy. Rómsky rodič sa často nebráni, lebo nevie, aký má skutočný dopad vzdelávanie v takejto škole na život jeho dieťaťa, tak sú rómske deti ľahkou obeťou spôsobu získavania financií pre školu. Žiaduce by bolo zavedenie individuálnej výšky dotácie na žiaka podľa jeho skutočných potrieb. Spôsob ako aj cieľ diagnostiky žiakov by mal byť takisto zmenený, možno aj pomenovanie „diagnostika“ by mohlo byť nahradené „analýzou schopností a potrieb žiaka“, čo by neevokovalo zisťovanie defektov dieťaťa a eliminovalo by stres z testovania a vyšetrovania odborníkov. Odborné pochybenie psychológov v určení diagnózy by malo byť trestané podobne, ako pochybenie napríklad lekára, keďže na osud detí to môže mať rovnako vážny dopad.

Je veľmi ťažké udržať pri živote iniciatívy vychádzajúce zdola. Školský systém potrebuje pevnú pôdu, na ktorej sa dá postaviť škola v pravom slova zmysle.

Opatrenia na celoštátnej úrovni by sa mali týkať ďalšieho vzdelávania vysokoškolských pedagógov, ktorí zodpovedajú za vzdelávanie budúcich učiteľov (je rozhodne finančne menej náročné a rýchlejšie ovplyvňovať postoje študentov, ako roky praktizujúcich učiteľov s hlboko zakorenenými predsudkami) a už praktizujúcich učiteľov, zavedenia nových vyučovacích predmetov na pedagogických fakultách zameraných na inkluzívne vzdelávanie, tvorbu sietí odborníkov a podporných inštitúcií pomáhajúcich učiteľom v ich práci, ako aj spôsobu financovania školského systému. V posledných rokoch sa objavuje strach špeciálnych pedagógov o svoje pracovné miesta, ak by sa zrušili špeciálne triedy, resp. školy. V skutočnosti je však dopyt po ich odborných vedomostiach vyšší, než aký môžu personálne pokryť. Dopyt škôl po jednotlivých odborníkoch by pravdepodobne z roka na rok fluktoval, tak by ich strach bol možno aj opodstatnený. Túto situáciu by bolo možné riešiť zamestnávaním odborníkov inými inštitúciami, než školami (napr. ministerstvom, pedagogickými centrami na regionálnej úrovni), a školy by požiadavku na odborníkov, prípadne aj asistentov

učiteľa, mohli flexibilne meniť podľa potreby. Potreba špeciálnych pedagógov je evidentná aj v materských školách, kde však nie sú finančne ohodnotení ako odborný personál, tak materské školy takýchto odborníkov zamestnávajú len ojedinele.

V súčasnosti asistent učiteľa preberá úlohu špeciálneho pedagóga, aj keď mu v tejto oblasti chýba odbornosť. Učitelia sa venujú „šikovnejším“ žiakom, kým na pomalé napredovanie „slabších“ žiakov dozerá asistent. Túto úlohu by mal mať špecialista, inak sa pomyselné nožnice medzi vzdelanostnou úrovňou detí v jednej triede ešte viac otvoria. Ak špecialista nie je k dispozícii, úlohu by mal prebrať učiteľ, rozhodne však nie asistent, ktorý nemá potrebné pedagogické vzdelanie. Koordinácia asistentom by bola postačujúca pre rýchlejšie napredujúce a samostatnejšie deti, najmä pri precvičovaní učiva na príkladoch alebo praktickými úlohami. Úlohu asistenta by bolo potrebné prehodnotiť a jasne definovať.

Nemá veľký význam zavádzať systémové zmeny, ak sa nevyvinú aktivity na zmenu osobnosti už praktizujúcich učiteľov, lebo by iniciatíva inkluzívne vzdelávať padla na ich postojoch. Takisto nemá zmysel vzdelávať len učiteľov, ak systém bude brániť ich práci. Preto by sme mali možno opäť zodpovedať otázku, či skutočne mienime dodržať požiadavky ľudskoprávných dohovorov, ku ktorým sa Slovensko zaviazalo.

Zuzana Pálošová

RNDr. Zuzana Pálošová vyštudovala biológiu. Doktorandské štúdium venovala výskumu antimikrobiálnych látok. V období vysokoškolského štúdia pracovala ako dobrovoľníčka v súkromnom dennom centre v Plaveckom Štvrtku, kde sa venovala doučovaniu a voľnočasovým aktivitám rómskych detí. Počas aspirantúry si doplnila pedagogické vzdelanie na PRIF UK v Bratislave a ako prvá v histórii Slovenska obhájila záverečnú prácu zameranú na rasovú diskrimináciu a segregáčne praktiky v školstve. Pôsobila v Nadácii Milana Šimečku ako jedna z redaktoriek e-spravodaja Rómska verejná politika a riešiteľka projektu Roma in European cities. Ako výskumníčka sa zúčastnila projektu Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí - sú naozaj inkluzívne? V súčasnosti sa venuje vzdelávaniu zdravotných asistentov v osadách, pracuje ako manažérka projektu Zdravé komunity – testovanie a liečba HBV a ako streetworkerka s ľuďmi bez domova.

e-mail: mriezka@gmail.com

Dáša Velichová

Mgr. Dáša Velichová vyštudovala Európske štúdiá na Fakulte sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského, kde sa venovala ľudskoprávnej tematike. Počas stáže v NR SR si definitívne potvrdila, že ľudskoprávna agenda je veľmi dôležitá a treba sa jej venovať intenzívnejšie ako doposiaľ. V súčasnosti pracuje v Komisii J. W. Fulbrighta a po úvodnej stáži v Centre pre výskum etnicity a kultúry pokračuje v externej spolupráci na projektoch zameraných na inkluzívne vzdelávanie. V rámci projektu „Škola ako komunita“ realizovala aktivity zamerané na zavádzanie inkluzívneho vzdelávania do prostredia škôl.

e-mail: dasa.velichova@gmail.com

10/ Program podpory vzdelávania detí zo sociálne vylúčených lokalít¹, Člověk v tísni-pobočka Slovensko

→ IVA GREJTÁKOVÁ, → MIROSLAVA HAPALOVÁ, → ZUZANA RÉVESZOVÁ

Pobočka mimovládnej organizácie Člověk v tísni vznikla na Slovensku v roku 2004 s cieľom prispieť k začleňovaniu sociálne vylúčených rómskych lokalít.² Keďže nízka úroveň vzdelania je jedným z hlavných faktorov vzniku a medzigeneračného prenosu sociálneho vylúčenia, problematika vzdelávania tvorila jednu z priorít už od začiatkov činnosti. Prvé aktivity organizácie v tejto oblasti sa realizovali na lokálnej úrovni a to formou doučovania detí a práce s rodinami v komunitných centrách, ktoré organizácia prevádzkuje. Aby sa zvýšil dosah mimoškolských vzdelávacích aktivít, začala organizácia spolupracovať s lokálnymi aktérmi v oblasti vzdelávania – základnými a strednými školami, ako aj s viacerými univerzitami. Zároveň s rozširovaním cieľových skupín sa rozširovali aj aktivity programu. Organizácia začala systematicky pracovať s predškólakmi, deťmi školského veku, s mládežou, končiacou základnú školu, stredoškólakmi, rodinami detí, ale aj pedagógmi a budúcimi pedagógmi. Aktivity programu sa vykryštalizovali do uceleného systému podpory detí počas celej vzdelávacej dráhy, až po ukončenie stredoškolského vzdelávania. Po istom čase realizácie programu sme však dospeli k poznaniu, že napriek sústredenej snahe mnohých zapojených aktérov narážame na viaceré bariéry na strane škôl a na systémové prekážky, ktoré blokujú možné napredovanie detí vo vzdelávaní. Z tohto dôvodu sa začala organizácia venovať problematike inkluzívneho vzdelávania, tak na praktickej úrovni prostredníctvom priamej podpory základných a stredných škôl, ako aj na úrovni verejnej politiky.

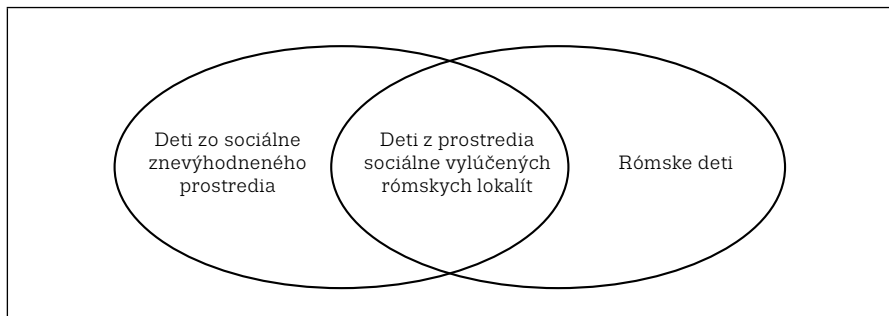
V nasledujúcej kapitole by sme radi opísali východiská, ciele programu a konkrétne aktivity, ktorými sa snažíme odstraňovať bariéry vo vzdelávaní rovnako u detí a rodín, ako aj škôl. Práca so školami je zameraná najmä na zmenu ich prostredia, foriem a metód vzdelávania tak, aby dokázali reagovať na rôznorodé potreby detí. Hoci sa primárne zameriavame na prácu s deťmi zo sociálne vylúčených lokalít, z podpory a rozvoja pro-inkluzívneho prístupu škôl by mali v konečnom dôsledku profitovať všetci žiaci, ktorí školy navštevujú.

1 Program podpory vzdelávania organizácie Člověk v tísni-pobočka Slovensko bol nominovaný medzi piatich finalistov Ceny nadácie Erste za sociálnu integráciu za rok 2012.

2 Podrobnejšie informácie o aktivitách organizácie nájdete na www.peopleinneed.sk

1. Bariéry vo vzdelávaní detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít

Skupina detí, pochádzajúcich z vylúčených rómskych lokalít tvorí prenik medzi v školskej praxi rozšírenou definíciou sociálne znevýhodneného prostredia (príjem rodiny nedosahuje hranicu životného minima, nezamestnanosť rodiča/rodičov, neštandardné bytové a hygienické podmienky, nízka úroveň vzdelania rodičov) a skupinou „Rómov“, definovanou používaním rómskeho jazyka ako jazyka materinského a/alebo sebaidentifikáciou či vonkajšou identifikáciou detí ako rómskych (ich učiteľmi či spolužiakmi).



Táto skupina detí naráža počas školskej dochádzky na viaceré problémy, ktoré ústia do prepadávania systémom vzdelávania, opakovania ročníkov, preraďovania do špeciálnych škôl a tried pre deti s ťažkým mentálnym postihnutím, ukončovania školskej dochádzky bez dosiahnutia úplného stredného či dokonca základného vzdelania. Nízke vzdelanie predurčuje smerovanie ich životnej dráhy, ktoré sa často obmedzí na reprodukovanie životných vzorcov, prevládajúcich v prostredí osád, znemožňuje ich budúce zaradenie sa na trh práce a do širšej spoločnosti.

Dôvodom zlyhávania v systéme formálneho vzdelávania je skutočnosť, že deti z prostredia vylúčených lokalít čelia v prístupe k vzdelávaniu viacerým špecifickým znevýhodneniam, ktoré sú synergiou „etnického“ obsahu a sociálneho znevýhodnenia a na ktoré vplývajú tak charakteristiky rodinného prostredia, z ktorého pochádzajú, ako aj nastavenie škôl ako inštitúcií, do ktorých deti vstupujú.

Za základné mechanizmy, ktoré môžu prispievať k vzdelanostným nerovnostiam detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít považujeme³:

Na strane jednotlivca /rodiny/:

1. **Chudoba** – ako jeden zo sprievodných znakov sociálneho vylúčenia spôsobuje horšie materiálne vybavenie a podmienky rodiny. Dieťa v mnohých prípadoch nemá vlastný stôl, kde by sa mohlo pripravovať do školy, rodine chýbajú peniaze

³ Spracované podľa: Analýza individuálneho prístupu pedagógů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (2009) a Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit (2009).

na nevyhnutné pomôcky, podmienky bývania často nedosahujú základný štandard (nedostupnosť vody či energií). Chudoba a zlé materiálne podmienky majú negatívne dopady aj na sociálny status detí v škole.

2. **Menej rozvinutý kultúrny kapitál** – v porovnaní s ostatnými deťmi je dieťa zo sociálne vylúčenej lokality na úrovni rodiny horšie vybavené potrebnou kultúrnou kompetenciou, ktorú škola u detí predpokladá a vyžaduje v oblastiach všeobecného kultúrneho prehľadu, znalostí, schopností či zručností (od pojmového vybavenia, cez jemnomotorické zručnosti, až po existenciu domácej knižnice).
3. **Odlišnosť materinského jazyka od jazyka vyučovacieho a celkovo menej stimulujúce jazykové prostredie** – zhoršujú jazykovú výbavu dieťaťa ako pri vstupe do školy, tak aj pri následnom zvládaní učiva a vlastnom prejave v škole, v ktorej je jazyk a jeho verbálne aj písomné zvládnutie hlavným prostriedkom učenia.
4. **Nižšia podpora rodiny vo vzdelávaní** – rodiny, žijúce v sociálnom vylúčení vo väčšinou neprikladajú vzdelaniu taký význam a nepodporujú deti natoľko pri domácej príprave ako ostatné rodiny. Zároveň v deťoch často neprebúdajú aspirácie na dosiahnutie vyššieho vzdelanostného stupňa, než majú rodičia samotní.
5. **Neexistencia pracovne-profesných vzorov** – deťom, žijúcim v prostredí sociálneho vylúčenia s veľmi vysokou nezamestnanosťou chýbajú profesné a mobilné vzory, ktoré by posilňovali ich vzdelanostné aspirácie a vzory spôsobu života, založeného na zamestnaní, spojenom s profesionálnou kariérou a kvalifikáciou.

Na strane škôl:

1. **Udržiavanie či zosilňovanie nerovností, ktoré si deti prinášajú z rodín** – súvisiace s nízkou schopnosťou škôl vyvíjať mechanizmy, ktoré by vstupné rozdiely medzi deťmi zmierňovali. Väčšina škôl, žiaľ, nedokáže na vyššie spomínané príčiny nerovností detí zo sociálne vylúčených lokalít adekvátne reagovať. Výsledky medzinárodných výskumov (napr. PISA), poukazujú na skutočnosť, že medzi žiakmi na Slovensku existujú veľké rozdiely vo vzdelávacích výsledkoch, pričom tieto sú determinované najmä socio-ekonomickým statusom rodiny. Sociálno-ekonomické prostredie dieťaťa tak v súčasnosti do veľkej miery determinuje jeho budúcu vzdelávaciu (aj profesnú) dráhu.
2. **Nižšie zvládanie heterogenity potrieb detí školami hlavného vzdelávacieho prúdu** – včasná selekcia detí do rôznych segmentov vzdelávania na úrovni tried či celých škôl vedie často k „etnickej homogenite“ vzdelávania, ktorá následne prispieva k obmedzeniu kontaktu s majoritnou populáciou a k medzigeneračnej reprodukcií sociálneho vylúčenia a chudoby. Okrem toho vyčleňovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do samostatných tried (často aj so zredukovaným učivom, väčším zastúpením výchov na úkor odborných predmetov) spôsobuje deťom problémy pri prechode na stredné školy. Nadmerné zastúpenie detí z prostredia vylúčených rómskych lokalít v segmente špeciálneho školstva taktiež významne ovplyvňuje nielen ich ďalšie vzdelávacie možnosti, ale aj možnosti uplatnenia sa na trhu práce. Školy hlavného vzdelávacieho prúdu často nie sú schopné adekvátne reagovať na vzdelávacie potreby detí. Nemajú k dispozícií

a nevyužívajú metódy na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia. Ich kapacity pre individuálnu prácu s deťmi sú veľmi obmedzené. Problematiku neúspechu detí zo sociálne vylúčeného prostredia školy do veľkej miery etnizujú, pričom na príčiny ich neschopnosti „prispôbiť sa škole“ nereagujú aplikáciou vhodných podporných mechanizmov, ale rezignáciou.

2. Zameranie a aktivity programu podpory vzdelávania

Program podpory vzdelávania sa zameriava na **odstraňovanie bariér v prístupe k vzdelávaniu** pre deti z vylúčených rómskych lokalít. Organizácia sa snaží pôsobiť na čo najviac faktorov, ktoré ovplyvňujú úspešné začlenenie detí do hlavného vzdelávacieho prúdu, a to tak na strane detí a ich rodín, ako aj na strane škôl a ďalších inštitúcií.

Prostredníctvom **programov predškolskej prípravy, doučovania a služby kariérneho poradenstva** sa usilujeme **zvyšovať šance detí a mládeže zo sociálne vylúčených lokalít na úspech v systéme formálneho vzdelávania**. Cieľom týchto programov a služieb je eliminovať počet detí, preradených do špeciálnych škôl a tried, znížiť počet detí, ktoré ukončujú školskú dochádzku predčasne (v nižších ročníkoch a bez ukončenia základného vzdelania). Snažíme sa, aby v lokalitách, v ktorých pracujeme, naopak rástol počet detí, študujúcich na stredných školách.

Súčasťou uvedených služieb je tiež práca s rodinami detí **s cieľom posilniť podporu vzdelávania zo strany rodiny a pedagogizáciu domáceho prostredia**. Vzhľadom na to, že jednou z bariér, ktorá mnohým deťom bráni v štúdiu na stredných školách, je nedostatok finančných prostriedkov v rodine, vďaka finančnej podpore od jednotlivcov poskytujeme **štipendiá pre študentov stredných škôl** na úhradu priamych nákladov, súvisiacich so vzdelávaním (cestovné, stravné, školské pomôcky).

Keďže otvorenosť a nastavenie škôl sú vo vzťahu k budúcej úspešnosti detí kľúčové, v rámci programu sa usilujeme o **podporu pro-inkluzívneho prístupu škôl hlavného vzdelávacieho prúdu**. Spolupracujeme s konkrétnymi školami pri zavádzaní prvkov inkluzívneho vzdelávania, poskytujeme im metodickú podporu a asistenciu pri vytváraní inkluzívnych vzdelávacích programov. Cieľom je **zvýšiť pripravenosť škôl na napĺňanie individuálnych potrieb detí vo všeobecnosti**, ako aj pracovať s nimi na rozvoji konkrétnych žiakov, klientov programu a komunitných centier.

Nedostatočnú pregraduálnu prípravu pedagógov a nedostupnosť programov kontinuálneho vzdelávania, zameraného na problematiku inkluzívneho vzdelávania, sa organizácia snaží kompenzovať **podporou pedagógov a budúcich pedagógov, pracujúcich so znevýhodnenými deťmi a mládežou** prostredníctvom poskytovania metodickéj podpory a realizáciou vzdelávacích aktivít a seminárov.

Program podpory vzdelávania je súčasťou komplexných služieb komunitných centier,⁴ ktoré organizácia poskytuje v piatich lokalitách v Prešovskom kraji. Hoci primárnou cieľovou skupinou sú deti a mládež z prostredia vylúčených lokalít, služby a aktivity programu využívajú tiež deti a rodiny z majoritného prostredia a ďalšie skupiny detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Komunitné centrá sa pri svojej činnosti snažia pôsobiť ako partneri základných a stredných škôl, ako aj jednotlivých rodín a podporiť ich v spoločnom úsilí o zlepšovanie vzdelávacích výsledkov detí s rôznorodými potrebami.

V nasledujúcich častiach by sme radi bližšie predstavili jednotlivé aktivity, dosiahnuté výsledky, ako aj prípady, v ktorých sa nám zámery programu nedarí naplňovať. Hoci niektoré z aktivít sú pomerne úzko viazané na lokálny kontext, dúfame, že môžu slúžiť ako podnet pre školy, hľadajúce inšpiráciu v oblasti možností zavádzania inkluzívnych prvkov do vzdelávacieho procesu.

4 Okrem Programu podpory vzdelávania komunitné centrá realizujú program zamestnanosti (poskytujú pracovné poradenstvo pre dlhodobo nezamestnaných klientov, spolu s obcami prevádzkujú medzitrh práce a podporujú zakladanie obecných podnikov), poskytujú sociálne služby (nízkoprahové programy pre deti a mládež, základné sociálne poradenstvo), spolupracujú na programe bývania (podpora rozvoja prestupného sociálneho bývania a nízkonákladovej individuálnej výstavby), poskytujú asistenciu samosprávam a inštitúciám pri tvorbe inkluzívnych politík a programov, realizujú komunitné aktivity.

10.1/ Podpora inkluzívneho prístupu základných škôl

Takmer každú školu navštevuje isté percento žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami – žiaci nadaní, žiaci zdravotne znevýhodnení, žiaci z rôznych sociálnych pomerov, žiaci zatažení nezamestnanosťou rodičov, či sociálno-patologickými javmi svojich rodín. Aj medzi deťmi, pochádzajúcimi z vylúčených rómskych lokalít, existujú žiaci s veľkými rozdielmi vo vzdelávacích potrebách. Vytvorenie podmienok, ktoré umožnia všetkým žiakom dosiahnuť svoje osobné maximum, je v kompetencii škôl. Malo by byť pre ne výzvou zlepšiť dosahované výkony žiakov a zároveň minimalizovať vplyv sociálno-ekonomického zázemia na ich vzdelávacie výsledky. Inkluzívne prostredie, koordinácia činností celých pedagogických tímov v rámci školy i mimo nej, prispôsobenie vzdelávacích programov smerom k potrebám žiakov a spolupráca s komunitou sú potrebné na to, aby zo škôl odchádzali vzdelaní a kompetentní žiaci, ktorí sa uplatnia na strednom stupni vzdelávania a trhu práce.

Od roku 2009 organizácia Človek v tísiňi-pobočka Slovensko intenzívne spolupracuje s tromi partnerskými základnými školami, navštevovanými klientami komunitných centier a programu podpory vzdelávania. Cieľom spolupráce je okrem spoločného zvyšovania vzdelávacích šancí konkrétnych detí tiež podpora škôlám pri formovaní pro-inkluzívneho prostredia a vyvíjaní efektívnych stratégií, zameraných na vzdelávanie detí zo sociálne vylúčených rómskych lokalít. Súčasťou spoločnej práce so školami bola v rokoch 2010 a 2011 tiež asistencia pri vnášaní prvkov inkluzívneho vzdelávania do Školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP). Želaným výsledkom spolupráce so školami je aktivizácia a efektívna koordinácia všetkých subjektov, zainteresovaných na vzdelávaní detí a mládeže (škola – komunitné centrum – samo-správa – rodina) tak, aby sa maximalizovali možnosti detí zo sociálne vylúčených lokalít na úspech vo vzdelávaní.

1. Charakteristika partnerských základných škôl

Základná škola s materskou školou Gaboltov

Základná škola s materskou školou Gaboltov sa nachádza v Prešovskom kraji, v okrese Bardejov. Je to štátna, plnoorganizovaná škola s právnou subjektivitou, s vyučovacím jazykom slovenským. V školskom roku 2011/2012 ju navštevovalo 260 žiakov, vzdelávaných v 16 triedach, z ktorých 5 tried bolo špeciálnych. Zároveň na škole vykonáva činnosť oddelenie školskej družiny. Škola realizuje bohatú mimoškolskú činnosť, má knižnicu a školskú hudobnú skupinu. Okrem 27 pedagógov na škole pôsobi 1 pedagogický asistent. Škola nezamestnáva žiadneho špeciálneho pedagóga.

Väčšina žiakov na školu dochádza zo šiestich spádových obcí,⁵ z ktorých viac ako polovica pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Časť žiakov zo spádových obcí prichádza na školu až v piatom ročníku, po absolvovaní prvého stupňa v málotriednych školách vo svojej obci. Žiakov priamo z obce Gaboltov, v ktorej sa nenachádza žiadna vylúčená lokalita, je veľmi málo – rodičia ich vozia do škôl v meste Bardejov, kde je nižšia koncentrácia rómskych žiakov. Na škole nastal jav, v literatúre známy ako „white flight.“⁶ Počet rómskych žiakov prekročil 60 %. Na škole sa nachádzajú aj zdravotne znevýhodnení žiaci, pričom je pomerne vysoké prekrývanie kategórie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a detí s diagnostikovaným ľahkým mentálnym handicapom.

Celá škola je zrekonštruovaná, farebná, veselá, vládne tam priateľská atmosféra. V škole sa všetci poznajú, riaditeľ školy je otvorený žiakom i učiteľom. Zvyšujúci počet rómskych žiakov však niektorých učiteľov „zaskočil“, resp. ho nepovažujú za želaný jav (hlavne starší učitelia, ktorí na škole zažili „iné časy“). Na škole však v súčasnosti prevažujú učitelia, ktorí sa ustavične vzdelávajú a perspektíva zmeny je teda nádejná.

Škola spočiatku spolupracovala s komunitným centrom, lokalizovaným v obci Sveržov, na realizácii programu doučovania, najmä na identifikácii vzdelávacích potrieb konkrétnych detí. Pracovníci centra zároveň škole ponúkli možnosť realizácie služby kariérneho poradenstva v deviatych ročníkoch priamo na vyučovaní, ktorú škola využila.

Na začiatku spolupráce pri asistencii zavádzania pro-inkluzívnych prvkov do vzdelávacieho procesu nemalo vedenie školy jasnú predstavu o inkluzívnom vzdelávaní. Riaditeľ i celý tím boli ochotní viesť dialóg, spolupracovať pri tvorbe inkluzívneho Školského vzdelávacieho programu a zúčastňovať sa na vzdelávacích aktivitách. Podporou bola dobrá spolupráca s komunitným centrom v Sveržove, ktoré pravidelne navštevujú žiaci školy zo spádových obcí.

So školou sme v priebehu jedného roka (marec 2010 – máj 2011) pracovali na tvorbe Školského vzdelávacieho programu s prvkami inklúzie. Diskutovali sme o zvýšení počtu asistentov (pri počte žiakov z MRK aspoň na 5), i o znížení počtu špeciálnych tried, pri ktorých hlavným prínosom z pohľadu vedenia je zvýšený normatív, vďaka ktorému môžu znížiť počty žiakov v bežných triedach pod 25.

Pre učiteľov sme uskutočnili niekoľko menších stretnutí a jednu celodennú vzdelávaciu aktivitu, zameranú na multikultúrnu výchovu a inkluzívne vzdelávacie stratégie, na ktorej sa aktívne zúčastnil celý pedagogický tím. Spolupráca komunitného centra

5 Cigeľka, Petrová, Frička, Nižný Tvarožec, Sveržov, Kurov.

6 Termín, popisujúci fenomén, keď v prípadoch, že školu navštevujú deti z viacerých etníc, dochádza spravidla od určitej hranice zastúpenia minoritného etnika k odlivu detí z majoritnej populácie.

a školy spočíva tiež v realizácii celodenných zážitkových aktivít so zapojením komunity, ktorých príklady uvádzame v nasledujúcich častiach.

Základná škola s materskou školou Spišský Hrhov

Základná škola s materskou školou v Spišskom Hrhove je štátna, plnoorganizovaná škola s právnou subjektivitou a vyučovacím jazykom slovenským. V školskom roku 2011/2012 školu navštevovalo asi 270 žiakov, ktorí sa vzdelávali v 15 triedach (z toho 3 špeciálne triedy pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím). Na škole je zriadený nultý ročník. V škole pôsobilo 22 pedagógov a 1 pedagogická asistentka. Štyria pedagógovia absolvovali vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky, na škole pôsobí jeden špeciálny pedagóg. Popoludňajšiu činnosť zabezpečuje Školský klub detí a Školské stredisko záujmovej činnosti.

Okrem žiakov z obce Spišský Hrhov školu navštevujú žiaci zo štyroch spádových okolitých obcí. V neďalekej osade Roškovce, kde pôsobí aj komunitné centrum, má škola elokované pracovisko s dvoma triedami.

Asi 50 % z celkového počtu žiakov tvoria rómski žiaci - tretina z nich pochádza z obce, ostatní z osady Roškovce, patriacej pod samosprávu obce Dolany. Väčšina rómskych žiakov (hlavne z osady Roškovce) je zo sociálne znevýhodneného prostredia. Školu navštevujú aj ďalší žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Aj keď sa počet rómskych žiakov na škole za posledné roky zvýšil, nerómski rodičia z obce nedávajú svoje deti do inej školy. Škola svojou ponukou vzdelávacích aktivít aj mimoškolskej činnosti dokáže efektívne konkurovať základným školám v neďalekom okresnom meste Levoča. V celej obci i v škole je veľmi príjemná atmosféra, ktorú návštevník vníma už pri vstupe. Vstupný vestibul je plný fotografií z činnosti, žiackych prác, výsledkov projektového vyučovania a podobne. Triedy sú rekonštruované, veselé, na správaní žiakov i učiteľov vidno, že sa v škole cítia dobre. Riaditeľ školy i celý manažment je otvorený žiakom i učiteľom, prístupný všetkým projektom, aktivitám a novinkám, v škole vytvoril priam ukážkový pedagogický tím. Ako nadštandardnú možno označiť aj spoluprácu školy s vedením obce. Starostovi, ktorý je známy dobrým príkladom v riešení rómskej problematiky v obci,⁷ na škole tiež mimoriadne záleží.

Organizácia Človek v tísi-pobočka Slovensko spolupracuje so školou od založenia komunitného centra v obci Dolany – Roškovce v roku 2006. Podobne ako v prípade základnej školy Gaboltov, prvotná spolupráca bola zameraná najmä na spoločnú podporu detí, zúčastňujúcich sa na programe doučovania. Významným prínosom vzájomnej snahy bolo tiež minimalizovanie odlivu detí z vylúčenej lokality v Roškovciach na špeciálnu základnú školu v neďalekom okresnom meste. V rokoch 2010

⁷ Jesenský in Denník SME, 19. 10. 2012.

a 2011 sme so školou spolupracovali na tvorbe ŠKVP s prvkami inklúzie a realizovali sme niekoľko vzdelávacích aktivít pre učiteľov. Škola v spolupráci s komunitným centrom realizuje zážitkové aktivity pre celú komunitu.

Škole sme taktiež poskytli pomoc pri tvorbe vlastných projektov, do ktorých sa neustále zapája. Vďaka nim škola môže financovať množstvo nadštandardných aktivít, ktoré by boli napríklad pre deti zo sociálne vylúčenej lokality finančne nedostupné, škola realizuje množstvo aktivít a zmien vo svojom okolí.

Základná škola Petrovany

Aj Základná škola v obci Petrovany je štátnou, plnoorganizovanou školou s právnou subjektivitou a vyučovacím jazykom slovenským.

Táto škola je celkovým počtom žiakov, i počtom rómskych žiakov zo všetkých partnerských škôl najmenšia. V školskom roku 2011/2012 školu navštevovalo asi 170 žiakov v 11 triedach (z toho 2 špeciálne triedy). V škole pôsobilo 17 pedagógov, v čase, keď sme so školou začali pracovať, nepôsobili tam žiadni pedagogickí asistenti. Popoludňajšia činnosť sa realizuje v Školskom klube detí a v Školskom stredisku záujmovej činnosti.

Školu navštevujú predovšetkým žiaci z Petrovian a niekoľko žiakov z dvoch okolitých obcí. Rómski žiaci bývajú priamo v Petrovanoch a hoci v obci nie je „typická“ rómska osada, časť obce, v ktorej väčšina rómskych žiakov žije, vykazuje charakteristiky sociálne vylúčenej lokality. Z celkového počtu žiakov tvoria rómski žiaci okolo 20 %. Iba časť rómskych detí spĺňa kritériá žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, spolu s viacerými nerómskymi deťmi z obce.

Škola pôsobí tradičným „školským“ dojemom. Najmä jedna zo špeciálnych tried je zariadená mimoriadne stroho, bez ukážok žiackych prác či učebných pomôcok/obrázkov na stenách. V škole vládne pomerne prísna atmosféra, ktorá sa prejavila aj nižšou mierou spontánnosti učiteľov počas realizovaných aktivít.

Komunitné centrum Petrovany so základnou školou spolupracuje od svojho vzniku v roku 2008. Komunitné centrum v rámci realizácie programu individuálneho doučovania a tútoringu detí spolupracovalo s konkrétnymi učiteľmi a špeciálnymi pedagógmi na podpore vzdelávania detí, zaradených do programu. Okrem ponuky a realizácie služby kariérneho poradenstva na škole sme aj v tejto škole v priebehu jedného roka spolupracovali na tvorbe ŠKVP s prvkami inklúzie, realizovali sme niekoľko menších stretnutí a jednu celodennú vzdelávaciu aktivitu pre učiteľov, na ktorej sa aktívne zúčastnil celý pedagogický tím. Pre žiakov škola a komunitné centrum pravidelne realizuje zážitkové aktivity so zapojením komunity.

2. Oblasti spolupráce

2.1. Vzdelávacie programy pre učiteľov

S cieľom posilniť kompetencie pedagogických pracovníkov organizácia realizovala v rokoch 2010 – 2011 vzdelávacie aktivity pre partnerské školy. Vzdelávanie prebiehalo formou úvodnej vzdelávacej aktivity (v rozsahu 1 – 1,5 dňa) a následných workshopov na všetkých spolupracujúcich základných školách. Frekvencia stretnutí bola približne 1 x štvrťročne na každej škole. Optimálnou formou bolo zapojenie celého pedagogického tímu, čo sa podarilo zrealizovať v Gaboltove a Petrovanoch. V ZŠ Spišský Hrhov sa uskutočnilo niekoľko vzdelávacích aktivít pre menšie skupiny pedagógov (z organizačných dôvodov riaditeľ uprednostnil túto formu pred celodennou vzdelávacou aktivitou pre všetkých).

Pred samotným vzdelávaním sa uskutočnilo na všetkých troch školách mapovanie potrieb pedagógov. V rozhovoroch s vedením škôl a s vybranými pedagógami sa identifikovali viaceré potreby učiteľov vo vzťahu k vzdelávaniu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a špecificky so žiakmi zo sociálne vylúčených lokalít:

- pochopenie špecifík sociálneho prostredia žiakov a voľba tomu zodpovedajúcich pedagogických stratégií (napr. *„Aby učitelia pochopili, z akého prostredia deti pochádzajú, aby videli pred sebou žiaka, nie len Cigána.“*; *„Aby pochopili, že tieto deti doma pracovať a plniť úlohy nebudú, takže je potrebné pracovať viac na hodine.“*);
- identifikácia bariér vzdelávania v rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- predstavenie metód výchovy a vzdelávania, ktoré môžu učitelia efektívne používať vo vyučovacom procese;
- spolupráca s rodinou a širšou komunitou obce (napr. *„Ako pracovať s rodičmi, ktorí nemajú záujem o vzdelávanie svojich detí“*.)

Úvodné vzdelávanie sa uskutočnilo v spolupráci s pracovníkmi Metodicko-pedagogického centra v Prešove a Prešovskej Univerzity. Vzdelávací seminár trval 1 – 1,5 dňa. Seminár bol zameraný na:

1. **Nabúranie možných stereotypných predstáv učiteľov o rómskych žiakoch/žiakoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** – zorientovanie učiteľov v problematike sociálneho vylúčenia (všeobecné mechanizmy procesu vylúčovania, príčiny a dôsledky vzniku rómskych osád, špecifické životné podmienky vo vylúčených lokalitách, typické vzorce správania a životné stratégie); zvýšenie schopnosti rozlišovať medzi „typicky rómskymi“ charakteristikami (prejavmi rómskej kultúry) a kultúrou chudoby; scitlivenie učiteľov na životné podmienky rómskych žiakov z vylúčených lokalít, ich potreby a obmedzenia (napr. obmedzené možnosti na domácu prípravu a pod.);
2. **Zvýšenie motivácie učiteľov na prácu s rómskymi deťmi** – informovanie o pozitívnych príkladoch vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného

prostredia z praxe, oboznámenie učiteľov s dopadom tzv. Matúšovho efektu, posilnenie kľúčovej role učiteľa a jeho vplyvu na život dieťaťa – nielen v oblasti vzdelávacej, ale aj v oblasti výchovnej;

3. **Príprava učiteľov na naformulovanie a zavádzanie inkluzívnych metód vzdelávania** – oboznámenie učiteľov s koncepciami inkluzívneho, integrovaného a segregovaného vzdelávania; výhodami a nevýhodami každého z nich, oboznámenie učiteľov s existujúcimi formami a metódami inkluzívneho vzdelávania;
4. **Zorientovanie učiteľov v možnosti využívaní ďalších zdrojov na zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskych detí, ktoré sú v lokalitách dostupné** – zmapovanie možných partnerov základných škôl – rodina, obec, pedagogicko-psychologické poradne, metodické centrá; oboznámenie učiteľov s činnosťou komunitného centra a možnosťami spolupráce.

Po úvodnom vzdelávacom seminári nasledovali tematicky zamerané workshopy, ktorých obsah sa prispôboval potrebám a požiadavkám jednotlivých škôl. Vzhľadom na skutočnosť, že všetky školy navštevujú žiaci z odlišného kultúrneho a jazykového prostredia, v úvode stretnutí sme sa venovali predovšetkým multikultúrnej výchove. Pretože multikultúrnú výchovu môže uplatňovať v praxi len kriticky mysliaci učiteľ, v ďalšej fáze sme sa venovali kritickému mysleniu a metódam jeho rozvíjania. Nasledovali vzdelávacie stratégie, vhodné pre inkluzívne vzdelávanie. Aktivity sme realizovali interaktívnymi zážitkovými metódami, ktoré zvyšujú úroveň pochopenia a zapamätania, rozvíjajú kritické myslenie a zručnosti potrebné na riešenie životných situácií, schopnosti argumentovať a zúčastňovať sa na tímovej práci. Témy realizovaných workshopov boli nasledovné:

1. Základné pojmy multikultúrnej výchovy (kultúrna identita, multikulturalizmus, stereotyp, predsudok, subkultúra) a zážitkové aktivity k danej téme;
2. Oboznámenie s metódami rozvoja kritického myslenia (predstavenie niektorých programov Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní⁸ – Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu) a prezentácia vybraných techník (riadené čítanie, riadené písanie, T-schéma, tvorba pojmových máp)
3. Ukážky metód na podporu čítania s porozumením (Kolotoč, Retazovka, splývavé čítanie)
4. Prezentácia metódy projektového vyučovania na príklade zážitkovej interaktívnej aktivity (Deň ľudských práv)

2.2. Tvorba Školských vzdelávacích programov s prvkami inklúzie

Podpora zavádzania inklúzie do výchovno-vzdelávacieho procesu na partnerských základných školách sa uskutočnila, okrem vzdelávania pedagógov, aj spoločnou prácou na Školských vzdelávacích programoch. Využili sme pri tom skutočnosť, že školská reforma z roku 2008 presunula veľkú časť kompetencií vo vzdelávaní pri-

8 Viac pozri na www.zdruzenieorava.sk

V rámci nich nielen získavali informácie, ale aj prezentovali zámery zavádzania inklúzie na vlastnej škole a vymieňali si skúsenosti s ďalšími školami z regiónu.

4. **Konzultácie s manažementom škôl a učiteľmi, facilitovanie procesu zmeny ŠkVP** – osobné stretnutia a konzultácie boli zamerané na postupné zapracovávanie prvkov inklúzie do Školských vzdelávacích programov a asistenciu pri ich následnom zavádzaní do výchovno-vzdelávacieho procesu na školách. Frekvencia stretnutí bola 2 – 3 krát mesačne po dobu šiestich mesiacov. Na začiatku procesu boli pedagógovia vedení k zamýšľaniu sa nad otázkami, týkajúcimi sa celkovej klímy na škole, otvorenosti prostredia školy voči žiakom s rôznorodými potrebami, odpoveďou školy na ich potreby a podobami konkrétnej práce so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia na škole. V tabuľke Základné charakteristiky inkluzívneho ŠkVP je ukážka procesu tvorby inkluzívneho ŠkVP vrátane otázok, ktoré viedli učiteľov k zamysleniu sa nad svojimi žiakmi, nad spoluprácou s komunitou a s ďalšími organizáciami, i nad vlastnou prácou (pedagogickými stratégiami, prierezovými témami a podobne). Mnohé z odporúčaných metód, ktoré sú prezentované ako vhodné pre inkluzívne vzdelávanie, si učitelia vyskúšali na spoločných stretnutiach a workshopoch s koordinátorkou. Osobné konzultácie boli totiž dopĺňané vyššie spomínaným vzdelávaním tímov pedagógov, pričom mnohé témy boli výsledkom novo identifikovaných potrieb rozširovania kompetencií učiteľov ako podmienky realizácie viacerých pro-inkluzívnych programov.

TABUĽKA 1: Základné charakteristiky inkluzívneho ŠkVP¹⁰

Kapitoly ŠkVP	Popis kapitoly – námety pre inkluzívne základné školy
I. Základné identifikačné údaje školy	
Charakteristika žiakov	Akí žiaci školu navštevujú? Ako dobre učitelia svojich žiakov poznajú? Kapitola ilustruje spektrum individuálnych, kultúrnych, sociálnych, národnostných či etnických osobitostí, s ktorými žiaci do školy prichádzajú. Cieľom charakteristiky je zdôrazniť, že škola s diverzitou počíta a víta ju ako obohatenie novými kultúrnymi, jazykovými a sociálnymi vedomosťami, skúsenosťami a zručnosťami. (Např. ak sú v škole deti cudzincov, má vypracovaný interný postup pri ich prijímaní a vzdelávaní. Môže to uviesť aj v kapitole Spolupráca s komunitou školy). Príklady otázok pre školy: • Z akej spádovej oblasti a z akého prostredia pochádzajú žiaci? • Vzdeláva škola aj žiakov zo sociálne vylúčenej rómskej lokality? Koľko ich je z celkového počtu žiakov? Z akého typu lokality/osady pochádzajú títo žiaci (segregovaná, separovaná, integrovaná)? Aké je sociálne a rodinné prostredie týchto žiakov (nezamestnanosť rodičov, nevyhovujúce bývanie)? Akým spôsobom ich prostredie znevýhodňuje vo vzťahu k vzdelávaniu? • Sú na škole deti z rodín v hmotnej núdzi (rodičia sú nezamestnaní, príjem rodiny nedosahuje životné minimum), ktorých rodinné prostredie sa však nedá považovať za znevýhodňujúce vo vzťahu ku vzdelávaniu? Rómski žiaci, ktorí taktiež nie sú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia? (Pozor: nie všetci Rómovia sú zo sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia, rovnako ako nie všetky „nerómske“ deti sú z dobre situovaných rodín, škola by ŠkVP a ani jeho jazykom nemala prispievať k rozširovaniu a fixovaniu stereotypov.) • Navštevujú školu aj žiaci inej národnosti alebo deti cudzincov? • Aké sú vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi? Medzi žiakmi, pochádzajúcimi z rôznych národností či sociálnych skupín? Aké zmeny chce v tomto smere škola dosiahnuť? Čo preto vie/chce urobiť?

¹⁰ Základné charakteristiky inkluzívneho Školského vzdelávacieho programu sú súčasťou dokumentu Inkluzívne vzdelávanie – výzva pre vzdelávaciu politiku, ktorý bol spracovaný ako podkladový materiál pre Pracovnú skupinu pre problematiku inkluzívneho vzdelávania, fungujúcou v rokoch 2011 – 2012 pod Radou vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť.

Charakteristika pedagogického zboru	Táto časť opisuje pestrosť zloženia odborne a ľudsky kvalitného pedagogického zboru, ktorý si škola dôsledne vyberá, prísne rešpektujúc antidiskriminačný zákon. Inkluzívna škola je náročná na riadenie a ľudské zdroje. Celý kolektív musí byť stotožnený s princípmi inkluzívneho vzdelávania, manažment musí pružne reagovať na odlišné vzdelávacie potreby žiakov a zabezpečiť ich napĺňanie personálnymi a materiálnymi zdrojmi. Tím inkluzívnej školy preto tvoria kvalifikovaní učitelia, špeciálni pedagógovia, sociálny pedagóg, školský psychológ, výchovný poradca, koordinátor prevencie, zahraniční lektori, stážisti, asistenti učiteľa pre deti z jazykovo odlišnej komunity /ovládajúci ich materinský jazyk/, alebo pre deti so špeciálnymi potrebami a pod. Škola v tejto časti uvádza úroveň kvalifikovanosti pedagógov a oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré korešpondujú s inkluzívnou koncepciou školy. Okrem inovácií vo svojej aprobácii sa preto učitelia vzdelávajú v oblasti multikultúrnej výchovy, postupov pri vzdelávaní žiakov z odlišného kultúrneho, sociálneho a jazykového prostredia /napr. vzdelávanie detí cudzincov, romistika a pod./, v osvojovaní alternatívnych učebných metód, špeciálnej pedagogiky, sociálnej inklúzie a podobne. Príklady otázok pre školy: • Ako sú učitelia kvalifikovaní pre prácu s deťmi so špeciálnymi potrebami a špecificky s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia? Absolvovali nejaké kurzy v rámci ďalšieho vzdelávania? Ak nie, pokojne to uveďte do slabých stránok školy. • Má škola aj iných odborníkov okrem špeciálnych pedagógov (napr. logopéda, liečebného pedagóga, školského psychológa)? • Pôsobí na škole pedagogický asistent? S ktorými deťmi a ako pracuje? • Aké je zastúpenie mužov a žien v pedagogickom zbore? • Ak hovoríme o multikultúrnom rozmere ŠKvP, skúsme spomenúť, odkiaľ pochádzajú učitelia, pretože aj oni sú nositeľmi svojej kultúry a môžu tou svojou prostredie obohatiť o nový kultúrny rozmer.
---	---

Dlhodobé projekty	Projekty sú dôležitým finančným zdrojom inkluzívnej školy. Škola realizuje projekty zamerané na rôzne oblasti podľa potrieb a záujmov žiakov (IKT, jazyky, tanec, divadlo, hudba, remeslá, šport, ekológia, sociálna oblasť, ľudské práva, preventívne programy). Školy sú otvorené spolupráci s rôznymi partnermi v regióne i zahraničí. Niektoré projekty umožňujú učiteľom školiť sa v inovatívnych prístupoch, získať nové učebné pomôcky, zariadenie a vybavenie školy. Bežné sú výmenné návštevy žiakov i učiteľov (napr. program Comenius), vzdelávanie formou e-learningu či eTwinning. Školy realizujú projekty aj prostredníctvom občianskych združení, v ktorých participujú rodičia, partneri školy a podobne.
Spolupráca užšej komunity školy (žiaci, učitelia, rodičia)	Inkluzívna škola by mala byť prirodzeným komunitným centrom. Ponúka priestor na tradičné spoločné stretnutia komunity zakotvené v kalendári školy, neformálne akcie (napr. výlety s rodičmi, spoločné komunitné aktivity, otvorené hodiny pre rodičov). Kapitola odráža vzájomné poznanie sa a vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi i rodičmi navzájom, vzájomnú dôveru, úroveň a formy komunikácie a dostupnosť informácií pre všetkých rodičov (napríklad informovaný súhlas rodičov preložený do ich jazyka, vysvetlenie negatív i pozitív niektorých rozhodnutí a podobne). Pri všetkých aktivitách škola rešpektuje kultúrne, jazykové, náboženské rozdiely rodín (napríklad preklad oznamov), pričom diverzita rodín je pre školu prínosom a obohatením (žiaci sa dozvedia nové informácie, učia sa vzájomnému rešpektu a spolužitiu). Príklady otázok pre školy: • Ako zapájate rodičov do života školy? Zapájate aj rodičov žiakov z vylúčenej rómskej lokality? Ako? Participujú napríklad v rodičovskej rade? • Popíšte súčasnú spoluprácu s rodičmi: ako sa zaujímajú o výsledky žiakov? O ich dochádzku? Sú rodičia, ktorých sa škole nepodarilo získať pre spoluprácu? Prečo? • Aké aktivity robí škola, aby zapojila rodičov? • Realizuje aktivity pre rodiny? Robí otvorené hodiny pre rodičov alebo dni rodičov? Organizuje akcie, na ktoré pozýva rodičov či ich robí v spolupráci s nimi (vystúpenia, spoločné výlety, varenie gulášu, opekačku, futbalový zápas, atď.)? • Ako pomáhajú rodičia pri chode školy? Figurujú ako sponzori? Alebo pomáhajú, keď sa niečo na škole robí/rekonštruje (maľujú, opravujú, atď.)?

Spolupráca so širšou komunitou školy	Širšiu komunitu školy tvoria partneri z mesta/obce, súkromný sektor či miestne mimovládne organizácie. Partnerstvá vznikajú spoluprácou školy v oblastiach, ktoré sú dôležité pre napĺňanie odlišných vzdelávacích a výchovných potrieb žiakov. Inkluzívna škola zároveň víta všetkých dobrovoľníkov, ktorí môžu školu obohatiť o asistenciu na vyučovaní, na školských i mimoškolských aktivitách, doučovaní, v príprave na budúce povolanie a podobne. Príklady otázok pre školy: • Má škola partnerské inštitúcie, s ktorými pravidelne spolupracuje (štátna správa, miestna samospráva, knižnice, centrá voľného času, atď.)? • Spolupracuje so zdravotníckym zariadením, s políciou, hasičmi? S Centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie či Centrami špeciálno-pedagogického poradenstva? Akým spôsobom? Ako často? • Spolupracuje škola aj so súkromným sektorom (podnikatelia)? • S organizáciami z tretieho sektora? Funguje na škole vlastné občianske združenie? • Spolupracuje škola s cirkvou? • S inými materskými a základnými školami? So strednými školami, na ktorých pokračujú žiaci v štúdiu? S vysokými školami? Ako? • Spolupracuje škola s komunitnými centrami? So sociálnymi pracovníkmi/terénnymi sociálnymi pracovníkmi?
Priestorové a materiálo-technické podmienky školy	Okrem bežného popisu priestorových a materiálo-technických podmienok škola uvádza, aké podmienky vytvára pre žiakov so špeciálnymi potrebami (bezbariérový vchod, používanie asistívnych technológií, priestory na popoludňajšie doučovanie, mimoškolské aktivity, oddychové zóny a pod.).
Škola ako životný priestor (atmosféra školy, klíma školy)	Atmosféra školy sa nedá exaktne zmerať a naplánovať. Odráža skutočnosť, ako sa žiaci, učitelia i rodičia v danej škole cítia, ako ich prostredie motivuje k štúdiu a práci, ovplyvňuje priebeh učenia a jeho výsledky.¹¹ Bezpečné, útulné, príjemné, prostredie školy dokresľujú aj dobré vzájomné vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi, efektívne odstraňovanie šikany a neakceptovanie akýchkoľvek prejavov rasizmu či intolerancie zakotvené v školskom poriadku.

11 Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

	Súčastou školskej klímy je tzv. kultúrny rozmer školy (napr. dodržiavanie tradícií, uznávanie a sprítomňovanie hodnôt, prítomnosť určitých symbolov atď). V súvislosti s prítomnosťou žiakov odlišného etnického, socio-kultúrneho či náboženského prostredia na škole má dôležitú úlohu. Príklady otázok pre školy: • Táto časť vzdelávacieho programu by nemala byť len o príjemne estetickom prostredí. Príjemnú atmosféru školy tvoria aj vzťahy. Aké sú vzťahy medzi žiakmi, žiakmi a učiteľmi navzájom? Je na škole priateľská atmosféra? Majú žiaci dôveru k učiteľom? Sú všetci žiaci akceptovaní? Majú možnosť sa vyjadriť? • Funguje na škole žiacka samospráva? Sú do nej zapojení aj žiaci z menšinových skupín? • Ako sa regionálna kultúra premietá do prostredia školy? Zohľadňuje škola tiež kultúru rôznych menšinových skupín (napr. Rómov)? • Obsahuje prostredie školy aj ukážky zo žiackych prác, projektového vyučovania, spolupráce s partnerskými školami? • Sú vystavené práce žiakov zo všetkých skupín? Sú rovnako viditeľné pre všetkých žiakov? Sú označené menami žiakov a ich triedou?
II. Charakteristika ŠkVP	
Zameranie školy	Inkluzívna škola je zameraná na vzdelávanie žiakov bez ohľadu na ich kultúrne, jazykové, náboženské, sociálne alebo zdravotné rozdiely v hlavnom vzdelávacom prúde. Škola je svojim zameraním pripravená vyrovnávať počiatočné individuálne nerovnosti medzi žiakmi i reagovať na ich odlišné individuálne vzdelávacie potreby. Nedeklaruje preto zameranie na vzdelávanie nadaných žiakov, šport, IKT, jazyky ako školy s vonkajšou diferenciaciou, ale kvalitný, výchovno-vzdelávací proces s možnosťami vnútornej diferenciacie v menších skupinách podľa schopností, záujmov a talentu žiakov. Príklady otázok pre školy: • Ako škola vníma fakt, že ju navštevuje veľa rómskych žiakov? • Je to silná stránka školy, na ktorej sa dá budovať jej jedinečnosť (napríklad napriek počiatočným nerovnostiam je škola schopná kvalitne vzdelávať, pripravovať deti, ktoré sú úspešné v ďalšom vzdelávaní a neskôr na trhu práce)? Je to príležitosť školy pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania a takých podporných mechanizmov, z ktorých budú mať osoh všetky deti?

	Alebo je to v súčasnosti slabá stránka školy, prípadne ohrozenie (napr. na škole ubúdajú deti z obce, škola nedisponuje ešte všetkými nástrojmi na také vzdelávanie rómskych detí, ktoré by prinieslo relevantné výsledky)? Ako túto skutočnosť môže škola pretaviť do svojej silnej stránky?
Pedagogické princípy	Základným princípom inkluzívneho vzdelávania je poskytovanie kvalitného vzdelávania v bežných triedach všetkým deťom bez rozdielu, v bežnom kolektíve rovesníkov, podľa možnosti v škole v mieste ich bydliska. Táto informácia zdanlivo neprináša nič nové – množstvo detí s rovesníkmi navštevuje spádové školy, ktoré im poskytujú kvalitné vzdelávanie. Pri inkluzívnom vzdelávaní je však dôraz kladený na začlenenie všetkých detí do bežného školského kolektívu – bez ohľadu na ich pôvod, sociálnu situáciu, príslušnosť k menšine, schopnosti, individuálne zvláštnosti, rôzne formy znevýhodnenia alebo nadania a napĺňanie ich individuálnych vzdelávacích potrieb v tzv. „hlavnom vzdelávacom prúde.“ Pre dosiahnutie lepších výsledkov škola podporuje predškolskú prípravu svojich budúcich žiakov. K ďalším princípom inkluzívnej školy patrí vnútorná diferenciacia tried podľa schopností, záujmov a nadania žiakov /formou delenia na rýchlejšie, pomalšie, či vekovo zmiešané skupiny, prostredníctvom voliteľných predmetov, krúžkov/ nižšie počty žiakov v triedach, školský poriadok so zakotvenými nekompromisnými pravidlami proti šikanovaniu a akejkolvek forme prejavov rasizmu a intolerance, tvorba vlastných pravidiel triedy, vyhýbanie sa kultúrnym, rodovým a etnickým stereotypom, používanie rodovo citlivého jazyka, vypracovaný systém autoevaluácie školy, zabezpečenie diagnostiky štruktúry schopností všetkých žiakov štandardizovaným psychologickým testom. Škola nevytvára špeciálne triedy, ani nekoncentruje v triedach žiakov jedného etnika.
Profil absolventa	Profil absolventa inkluzívnej školy je v súlade so vzdelanostnými modelmi absolventov ISCED 1, 2 obsiahnutými v Štátnom vzdelávacom programe. Rôznorodé prostredie školy, vzájomné spolužitie, rešpektovanie odlišnosti a individuálnych rozdielov však žiakov pripraví na život v rôznorodej spoločnosti, výrazne posilní ich sociálne, komunikačné, osobné občianske a kultúrne kompetencie či kompetencie riešiť problémy. Homogénne kolektívy nemajú príležitosť spolupracovať s „inými“ spolužiakmi a predpísané kompetencie ako „rešpektuje kultúrnu rozmanitosť“ a „preukazuje záujem o primeranú formu medzikultúrnej komunikácie“ alebo „má osvojené základy pre tolerantné a empatické vnímanie prejavov iných kultúr“ ani reálne nemajú možnosť osvojiť si v prostredí školy.

Pedagogické stratégie	Stratégie inkluzívnej školy sú volené tak, aby vyrovnávali vstupné individuálne nerovnosti medzi žiakmi a reagovali na ich odlišné vzdelávacie potreby. Tieto zámery realizuje prostredníctvom znížených počtov žiakov v triedach, prítomnosťou učiteľov – špecialistov, asistentov, dobrovoľníkov a podobne. Na odlišné vzdelávacie potreby škola reaguje používaním rôznych vyučovacích foriem a metód (napr. metodika programu Krok za krokom, metódy rozvoja kritického myslenia, Daltonský plán, metodika splyvavého čítania, individuálny prístup, diferencované, problémové a indukčné úlohy, interaktívne metódy – napr. zážitkové učenie, projektové vyučovanie, metódy tvorivej dramatiky a iné). Škola má vypracovaný systém hodnotenia žiakov (napr. uprednostňuje slovné-známkové hodnotenie), systém individuálnych plánov práce pre žiakov (napr. na týždeň, na mesiac) a podobne.
Začlenenie prierezových tém	Realizácia všetkých prierezových tém, primárne tém Multikultúrna výchova a Osobnostný a sociálny rozvoj na inkluzívnej škole nemôžu prebiehať „len na papieri“, alebo jednorázovým kurzom. Sú zakotvené vo všetkých predmetoch a hlavne v každodennej praxi, vzájomnej komunikácii, spolupráci a vzťahoch. Školy majú možnosť spolupracovať s organizáciami, ktoré sa venujú jednotlivým oblastiam a poskytnú podporné aktivity.
Školský učebný plán	V tejto kapitole sú plánované časové dotácie pre jednotlivé predmety a zadelenie voliteľných hodín v prospech rozšírenia povinných učebných predmetov alebo voliteľných predmetov podľa záujmu a potrieb žiakov.
Učebné osnovy	Obsah tejto časti je originálny pre jednotlivé školy. Tu sú zadané obsahy pre každý predmet, vrátane voliteľných predmetov. Pri tvorbe obsahu voliteľného predmetu škola vychádza z individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov, z ich kultúrneho a sociálneho prostredia, z potrieb komunity, regionálnych špecifik školy. Súčasný Štátny vzdelávací program umožňuje školám variabilitu pri voľbe predmetov, čo je plusom pre zavádzanie inklúzie.

5. **Prepracovanie Školských vzdelávacích programov partnerských škôl** – závršným celého procesu bolo prepracovanie Školských vzdelávacích programov partnerskými školami. Ako príklad môže slúžiť Školský vzdelávací program ZŠ s MŠ Spišský Hrhov s prvkami inklúzie, ktorý je dostupný na webovej stránke školy.¹²

¹² <http://zsshrhov.edupage.org/text/?text=text/text4&subpage=6&>

2.3. Zážitkové vzdelávacie aktivity

Dôležitým prvkom podpory inklúzie na partnerských základných školách je spolupráca s užšou a širšou komunitou školy. S cieľom spojiť žiakov, učiteľov, rodičov, pracovníkov i dobrovoľníkov z komunitných centier v spoločnej činnosti realizuje organizácia v spolupráci so školami pravidelné zážitkové aktivity. Prednosťou zážitkového vzdelávania je hľadanie netradičných riešení, spoločné prekonávanie úloh, aktívne jednanie, lepšie vytváranie neformálnych vzťahov a predovšetkým intenzívne učenie zážitkom namiesto bežného zhromažďovania informácií. Zážitkové vzdelávanie je rovnako účinné u školákov, študentov i dospelých.

Ako príklad uvádzame dve aktivity – Zelený deň a Deň ľudských práv, počas ktorých sa prepája štvoruholník žiaci – škola – rodina – komunitné centrum. Na spoločné aktivity poskytuje komunitné centrum školám spravidla metodický postup, ako aj materiálne zabezpečenie a pomoc pri ich organizácii a realizácii.

Zelený deň

(zapojené školy aktivitu realizovali v apríli pri príležitosti Dňa Zeme)

Cieľová skupina: Žiaci 1. – 9. ročníka ZŠ, rodičia

Hlavný cieľ aktivity: rozvoj pro-environmentálneho správania.

Čiastkové ciele:

- Prostredníctvom praktickej výučby podporiť aktívny prístup k tvorbe a ochrane životného prostredia;
- Overiť praktické vedomosti, zručnosti a návyky nevyhnutné pre každodenné konanie a postoje človeka k životnému prostrediu;
- Rozvíjať schopnosť kooperovať v skupine, rozdeliť úlohy, niesť zodpovednosť;
- Posilniť pocit súdržnosti a spolupatričnosti komunity školy podieľaním sa na spoločnom projekte.

Hodnotenie: bodové, slovné. Hodnotí sa výkon, vedomosti, ale aj komunikácia v skupine, delba práce a úroveň spolupráce.

Úlohy: Sú spoločné pre všetky ročníky, s rôznymi stupňami náročnosti.

	Názov úlohy	Popis úlohy	Hodnotenie
1.	Zelený odev	Prísť do školy v zelenom oblečení. Po zrealizovaní je vhodná diskusia o možnostiach recyklácie odevov (second-handy, darovanie použitého oblečenia).	Hodnotí sa nápad, kreativita, súdržnosť triedy. Hodnotenie je bodové so slovným komentárom.

2.	Zelené jedlá	Pripraviť a prestrieť stôl plný zdravých zelených jedál.	Hodnotí sa nápad, kreativita, stolovanie, nepoužívanie jednorazového riadu , spolupráca s rodičmi (mladší žiaci), samostatnosť v príprave (starší žiaci). Hodnotenie je bodové so slovným komentárom.
3.	Zelená mília	Po globálnom oteplení sa z mnohých miest na Zemi úplne vytratí sneh. Ak by sa ľudia chceli lyžovať, museli by použiť „suché lyže“. Deti sa postavia ľavou a pravou nohou na dve dlhé drevené tyče s prevŕtanými dierami, cez ktoré vedú šnúry na držanie. Každé dieťa sa chytí šnúry, stojí na tyči. Aby sa „lyže“ s deťmi pohli dopredu, musia sa skoordinať v spoločnom dvíhaní nôh a pohybe vpred. Úlohou triedy je snažiť sa prejsť určenou trasou v čo najkratšom čase bez pádu.	Bodovo sa hodnotí čas (dĺžka trasy je rozdielna pre jednotlivé ročníky), slovné sa zhodnotia vedomosti o príčinách a dôsledkoch globálneho oteplenia, možnosti ako zabrániť jeho vzniku.
4.	Vodný cyklus	Pri kolobehu vody v prírode sa rovnaké množstvo vody, ktoré sa odparí, vráti v podobe dažďa na zem. Úlohou triedy je preliať 2 l vody z nádoby cez žlaby do odmerného valca. Trieda sa musí snažiť dodržať vodný cyklus a stratiť čo najmenej vody.	Bodovo sa hodnotí množstvo vody v odmernom valci, slovné sa zhodnotia vedomosti o kolobehu vody v prírode a o tom, ako zabrániť znečisťovaniu spodných vôd.
5.	Kvíz	Každá trieda dostane svoju obálku s úlohami s primeraným stupňom náročnosti z tematických oblastí: voda, odpad, energia, ovzdušie, rastlinstvo a živočíšstvo. Úlohy môžu obsahovať otázky, určovanie podľa obrázkov, skladačky, dopĺňovačky a pod. Zadanie spočíva vo vypracovaní úloh v obálke.	Správnosť a úroveň vypracovania sa zhodnotí bodovo, spôsob spolupráce kolektívu slovné.

6.	Likvidácia kovového odpadu	Kovový odpad sa dá recyklovať, ale musí sa najprv odovzdať do zberu. Úlohou tried je vybrať troch šikovných likvidátorov, ktorí presnou strelou „zlikvidujú“ kovovú pyramídu. 1 zásah = 1 bod. Každý strelec má 2 pokusy.	Počet zásahov sa hodnotí bodmi, vedomosti o zbere a likvidácii kovového odpadu, komunikácia a schopnosť rozdelenia úloh v kolektíve sa hodnotí slovne.
7.	Eko odev	Úlohou triedy je obliecť 1 spolužiaka alebo spolužiačku do „Eko odevu“. Môže použiť rôzne odpadové materiály, prírodný materiál z okolia školy, lepiacu pásku, špagát a podobne.	Bodovo sa zhodnotí nápad, kreativita a použitý materiál, slovne úroveň spolupráce triedy.
8.	Zelená štafeta	Dobré „zelené správy“ sa šíria rýchlo. Úlohou triedy je poslať zelený štafetový kolík, pričom si ho podáva skákaním vo vreciach na odpad. Z každej triedy súťaží 5 šikovných „skokanov“.	Čas sa hodnotí bodovo, vedomosti triedy o triedení odpadov slovne.
9.	Eko- kódex školy	Každá trieda si vytvorí svoj vlastný kódex, ako bude pristupovať k ochrane životného prostredia.	Slovne sa zhodnotí obsah, stručnosť, výstižnosť, vypracovanie, spolupráca.

Skúsenosti s realizáciou aktivity: Rómske i nerómske deti, učiteľov, rodičov i dobrovoľníkov aspoň počas jedného dopoludnia spojila spolupráca a spoločné prekonávanie úloh. Aktivita mala prvok súťaživosti, pričom však súťažili celé kolektívy tried, čím sa podporovala ich súdržnosť. Rodičia pomáhali na jednotlivých stanovištiach, povzbudzovali všetky deti a pomáhali hodnotiť. S metodikou aktivity, ako aj následnou realizáciou a zabezpečením pomôcok pomáhali učiteľom pracovníci a dobrovoľníci komunitných centier. Školy pozitívne hodnotili zapojenie rodičov, s ktorými sa im bežne nedarí nadviazať spoluprácu. Aktivita vniesla prvky inklúzie do života škôl a potvrdila, že aj v školách je možné priamo spolupracovať s komunitou a zapájať rodičov do spoločných aktivít.

Deň ľudských práv

Cieľová skupina: Žiaci 5. – 9. ročníka ZŠ

Hlavný cieľ aktivity: vzbudenie záujmu o tému sociálnej nerovnosti a ľudských práv.

Čiastkové ciele:

- Prostredníctvom interaktívnych metód zážitkového učenia rozvíjať u žiakov kritické myslenie a nabúrať stereotypné predstavy o sociálnych skupinách.
- Rozvíjať schopnosť kooperovať v skupine, rozdeliť úlohy, niešť zodpovednosť;

Časť A – test

Úlohou účastníkov bolo preštudovať 8 výrokov nalepených na stene, označiť súhlasím – nesúhlasím. Po skončení testu nasleduje vyhodnotenie. Výroky môžu byť rozmiestnené po chodbách aj deň pred akciou, žiaci i dospelí o nich budú diskutovať, vysvetlenie vyvesíme až na druhý deň.

Ukážka výrokov:

- Všetci modrookí majú zákaz vstupu do školskej jedálne. Jedlo dostanú cez okno a môžu ho zjesť vonku na lavičke.
- Ženy a dievčatá majú zakázané zúčastňovať sa porád a triednických hodín.
- Žiakom v 7. A môžu učitelia čítať sms, súkromné e-maily, listy, odpočúvať telefonáty a rozhovory.
- Všetci žiaci druhého stupňa sa musia povinne stať členmi Združenia katolíckej mládeže.
- Žiaci, ktorí nosia okuliare, majú zakázané používať školské PC.
- Deviatakov môžeme podrobovať krutému trestu a mučeniu.
- Žiakov 5. ročníka je možné zbaviť štátnej príslušnosti.
- Dievčatá, bývajúce mimo mesta, musia po ukončení ZŠ nastúpiť do práce na roľníckom družstve.

Vyhodnotenie:

Ani jeden z týchto výrokov samozrejme neplatí a ani nemôže! 10. decembra 1948 to zakotvilo Valné zhromaždenie OSN vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv. O výrokoch môžeme so žiakmi diskutovať, vysvetliť, ktoré základné ľudské práva porušujú jednotlivé výroky.

Časť B – rodinný obed.

Rozdelíme žiakov do 2 skupín – v prvej sú 4 členovia, v druhej 15. V prípade väčšieho počtu žiakov v jednej triede môžeme pridať samostatnú skupinu, pre ktorú dopracujeme zadanie.

Úloha pre 1. skupinu

- Pripravte kompletný obed pre celú svoju rodinu.
- Obed musí mať polievku, hlavné jedlo, nápoj a dezert.
- Rozpočet na 1 osobu je 5 €.
- Nakupovať suroviny môžete spolu, alebo poveríte jednu dvojicu /rodičia/.
- Na celý nákup máte 20 minút.
- Musíte minúť všetky peniaze.
- Nesmiete dokladať ani korunu zo svojich peňazí! Súčasťou vyhodnotenia bude predloženie bločkov.
- Na prípravu jedla máte 30 minút.

Úloha pre 2. skupinu

- Pripravte kompletný obed pre celú svoju rodinu.
- Obed musí mať polievku, hlavné jedlo, nápoj a dezert.
- Rozpočet na 1 osobu je 33 centov.
- Nakupovať suroviny môžete spolu, alebo poverte jednu dvojicu /rodičia/.
- Na celý nákup máte 20 minút.
- Musíte minúť všetky peniaze.
- Nesmiete dokladať ani korunu zo svojich peňazí! Súčasťou vyhodnotenia bude predloženie bločkov.
- Na prípravu jedla máte 30 minút.

Hranie rolí (jednotlivé role boli rozdané žiakom v oboch skupinách):¹³

A. Majetná vrstva:

Členovia prvej skupiny dostanú lístočky s popisom ich rolí:

- Muž, 45 ročný úspešný podnikateľ v oblasti spracovania kovov. Je vyučený strojný zámočník. Otec dvoch detí: dcéra 12 rokov, syn 15 rokov.
- Žena, 40 ročná manažérka v banke, matka dvoch detí: dcéra 12 rokov, syn 15 rokov, manžel je úspešný podnikateľ v oblasti spracovania kovov.
- Role dostanú aj deti, ktorých počet upravíme podľa potrieb tak, aby spolu bolo 4 – 5 členov rodiny.

B. Nemajetná vrstva – pozor, nepodporujte stereotypy v myslení a správaní žiakov a nepoužite v zadaní príklad rómskej rodiny:

- Nezamestnaný muž, 55 ročný, otec 6 detí. Je vyučený a pracoval ako strojný zámočník, ale ako 30 ročný po havárii utrpel úraz ruky, ktorý mu znemožnil ďalej pracovať. Aj jeho žena je nezamestnaná, má 49 rokov, má 8 detí. Je vyučená krajčírka, pracovala 5 rokov, potom bola 10 rokov na materskej a už si nenašla prácu /role majú všetci ostatní členovia rodiny, spolu 10 až 15, podľa počtu žiakov na aktivite/.

Záver a vyhodnotenie: Po splnení úloh je potrebné mať dostatok času na reflexiu, vyrozprávanie pocitov, dojmov, zážitkov a hlavne hľadanie riešení. Žiakom kladieme otázky ako napr.:

- Bolo rozdelenie spravodlivé? Vieme si pri narodení vybrať, do akej rodiny sa narodíme? Ako ste sa cítili vo svojich roliach?
- Ako ste sa cítili vo svojej skupine?
- Ako ste hospodárili vo svojej skupine?
- Ako by ste skúsili riešiť svoju situáciu v roli nemajetných, ktorú ste hrali?
- Ktorá skupina má väčšie šance na úspešné uplatnenie v živote a na trhu práce?
- Aké východiská by ste hľadali?

¹³ Inšpiráciou k tejto aktivite bol článok J. Mazíniovej.

- Je možné dostať sa z majetnej skupiny do sociálne odkázanej a naopak? Aké k tomu môžu viesť dôvody?

Pretože diskusie žiakov dovedú k úvahám o sociálnej nespravodlivosti, hospodárskej kríze a jej následkoch, celkom na záver sme aktivitu končili premietaním filmu *Náš vodca/Die welle*.¹⁴

2.4. Podpora a poradenstvo školám pri tvorbe vlastných projektov

Súčastou spolupráce so základnými školami bolo poradenstvo pri tvorbe projektov. V rámci spoločných stretnutí a konzultácií k Školským vzdelávacím programom totiž školy identifikovali množstvo aktivít, ktoré by chceli za účelom zavádzania prvkov inklúzie na škole realizovať, ale chýbali im finančné prostriedky. Organizácia pre školy nielen vyhľadávala možné grantové schémy, kde by sa mohli o ich podporu uchádzať, ale poskytovala im poradenstvo pri tvorbe následných projektových zámerov. Výsledkom boli viaceré schválené projekty (napr. na ZŠ Spišský Hrhov).

3. Vlastné aktivity zapojených škôl

Partnerské základné školy realizujú viacero aktivít, ktoré podľa nášho názoru môžu slúžiť ako inšpirácia pre ďalšie základné školy, ktoré sa snažia výchovno-vzdelávací proces na školách obohatiť a spestriť:

„Neskúšanky“ (ZŠ a MŠ Spišský Hrhov)¹⁵

Riaditeľ školy vytvoril projekt „Neskúšanky“, ktoré platia na 1 deň. Neskúšanky nie sú celkom novinkou, školy ich zvyknú pod rôznymi podobnými názvami dávať žiakom napr. za zber papiera, za vyriešenie úlohy v školskom časopise a podobne. Na ZŠ Spišský Hrhov ich však dávajú **za reprodukciu obsahu prečítanej knihy**. Žiak si vyberie knihu z ponúknutého zoznamu a po prečítaní reprodukuje obsah pánovi riaditeľovi počas vopred dohodnutej konzultácie. Riaditeľ šikovnými otázkami zistí, či ju žiak čítal. O aktivitu je stále väčší záujem. Okrem pozitívneho aspektu čítania kníh žiaci oceňujú aj možnosť osobného rozhovoru s riaditeľom školy, pretože popri obsahu sa žiak často zdôverí aj so svojimi radosťami či starosťami. Dostupnosť vedenia školy pre žiakov je výrazným prvkom inkluzívnej školy i možnou prevenciou pred negatívnymi javmi v škole.

Bylinková záhrada a školská pec na chlieb (ZŠ a MŠ Spišský Hrhov)

Škola má vlastnú bylinkovú záhradu, v ktorej pracujú všetci žiaci. Učia sa pestovať liečivé bylinky a koreniny, typické pre ich región. Bylinky spracúvajú, sušia, následne šijú, vyšívajú a plnia vrecúška na čaj. Učia sa pripravovať liečivé zmesi, využívať bylinky pri príprave rôznych jedál aj chleba, ktorý pečú vo vlastnej chlebovej peci,

¹⁴ Viac informácií o filme napr. na: <http://blog.miliweb.net/filmy-serialy-kino/44-die-welle-nas-vudce-film-dle-skutecne-udalosti.htm>

¹⁵ Pozri viac na: http://www.litcentrum.sk/tmp/asset_cache/link/0000216245/kr_09_2009.pdf, s.1.

postavenej na školskom dvore. V peci piekli okrem chleba i marikle¹⁶ v rámci projektového vyučovania na tému chlieb. Všetky získané zručnosti žiaci prenášajú domov – v komunite sa tiež varia čaje z prinesených zmesí, starší si dokonca pospomínali na rôzne recepty, ktoré sa potom skúšali v škole.

Tvorba kníh (ZŠ a MŠ Gaboltov)

Škola vydala dve knihy básní a poviedok, ktoré spoločne vytvorili a ilustrovali žiaci školy (rómski aj nerómski). Knihy vyšli vo vlastnom náklade školy. Cieľom aktivity bolo podporiť záujem žiakov o čítanie kníh a zároveň ich spojiť pri spoločnej zmysluplnej činnosti.

4. Zhodnotenie spolupráce s partnerskými školami¹⁷

Za mimoriadne pozitívny výsledok spolupráce považujeme skutočnosť, že všetkým základným školám sa podarilo vniesť do vlastných Školských vzdelávacích programov¹⁸ prvky inklúzie. Mnohé z nich sa aj začali implementovať do školskej praxe. Školy sú tak schopné nielen efektívnejšie reagovať na vzdelávacie potreby žiakov z vylúčených rómskych lokalít, ale na individuálne potreby všetkých žiakov.

Za veľký posun vpred považujeme tiež rozvoj vlastnej iniciatívy a aktivity škôl, ktorý sa prejavil napríklad v zriadení Ľudovej školy umenia (ZŠ a MŠ Gaboltov), v spoločných aktivitách škôl a komunitných centier, v realizácii viacerých zážitkových aktivít a zavádzaní prvkov projektového vyučovania, v rozšírení a spestrení ponuky mimoškolských aktivít pre všetkých žiakov na škole. Dve z partnerských škôl sa zapojili do národného projektu: Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit, z ktorého okrem ďalších vzdelávacích aktivít pre pedagógov, pomôcok a didaktickej techniky získajú mzdy na dvoch pedagogických asistentov v dobe trvania dva roky. Školy tiež podali a začali implementovať vlastné projekty väčšieho či menšieho rozsahu (napr. projekt „Sociálna inklúzia žiakov prostredníctvom skvalitnenia vzdelávania“ na ZŠ Spišský Hrhov, podporený zo zdrojov ESF).

Za ďalšie pozitíva spolupráce so školami považujeme skutočnosť, že školy začali viac doceňovať význam komunikácie s užšou a širšou komunitou. Vďaka rozšíreniu ponuky pre školy zo strany organizácie (napr. vzdelávaním, poskytovaním metodologickej podpory, poskytovaním asistencie pri tvorbe projektov) sa školy viac otvorili spolupráci s mimovládnu organizáciou, s komunitnými centrami, ale aj s rodinami žiakov. Zlepšila sa tak komunikácia v trojuholníku škola – komunitné centrum – rodina. Stávajú sa partnermi, školy prestávajú pôsobiť izolovane a nastala partnerská spo-

¹⁶ Nekvasené placky z múky, považované za tradičné rómske jedlo.

¹⁷ Rozhovory so zástupcami partnerských škôl si môžete prečítať v rámci 6. kapitoly (Martina Čverhová, bývalá učiteľka na ZŠ Gaboltov) a 7. kapitoly (Metod Káľavský, riaditeľ ZŠ Gaboltov). Na konci tejto kapitoly nájdete rozhovor s riaditeľom ZŠ Spišský Hrhov Petrom Strážikom.

¹⁸ ŠkVP ZŠ a MŠ Spišský Hrhov je dostupný na <http://zssshrhov.edupage.org/text/?text=text/text4&subpage=6&>; ŠkVP ZŠ Petrovany je dostupný na: <http://zspetrovany.edupage.org/about/?subpage=6&>

lupráca, ktorá sa prejavuje synergiou a vzájomnou pomocou. Významnú rolu taktiež zohráva skutočnosť, že školy oceňujú význam programov,¹⁹ realizovaných komunitnými centrami a prejavujúcimi sa v zlepšení prospechu detí a zvýšení ich záujmu o ďalšie vzdelávanie.

Z hľadiska problematiky inkluzívneho vzdelávania, ktorá je aj témou tejto publikácie, je dôležitým posunom zavádzanie prvkov inklúzie do vzdelávacieho procesu na partnerských školách. Hoci sa ešte nedá hovoriť o zásadných zmenách, na školách nastáva postupné overovanie a aj zavádzanie pro-inkluzívnych foriem, metód a postupov do praxe. A na všetkých partnerských školách môžeme konštatovať zmenu ich postoja k téme ako takej.

Čo sa nepodarilo alebo výzvy do budúcnosti

Musíme žiaľ konštatovať, že niektoré prvky inklúzie boli do ŠKVP vložené len formálne. Jedným z príkladov je plánované zrušenie špeciálnych tried. Pri dnešnom spôsobe financovania skupinovej a individuálnej integrácie žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktoré je v zásade rovnaké, ako aj pri významne rozdielnom nastavení príspevkov školám na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a zvýšených noriem pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím²⁰ sa žiaľ nedá očakávať, že by školy k tomuto kroku pristúpili. Pokiaľ sa nepodari odstrániť systémovú bariéru vo financovaní vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zostanú špeciálne triedy pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím pre školy tak trochu „biznisom“.

Aj keď sa dvom partnerským školám podarilo získať dvoch pedagogických asistentov, je to len na dvojročné obdobie trvania národného projektu. Po ukončení projektu bude zrejme ich financovanie a teda aj ďalšie pôsobenie na škole ohrozené, pričom aj ich súčasný počet (maximálne traja na škole) je pri množstve žiakov z vylúčených rómskych lokalít a ďalších žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami stále nedostatočný. Ďalšou potenciálnou výzvou do budúcnosti je vzdelávanie pedagógov a pedagogických asistentov v spôsoboch spolupráce v inkluzívnej triede tak, aby sa asistent nestal len administratívnou posilou na škole, prípadne náhradným pedagógom, kompenzujúcim výpadky učiteľov v triedach.

Ani na jednej z partnerských škôl nepôsobí podporný tím pre inkluzívne vzdelávanie (školský psychológ, terénny sociálny pracovník, koordinátor multikultúrnej výchovy a podobne). Na školách pôsobili maximálne dvaja špeciálni pedagógovia, ktorí však na plný úväzok učili v špeciálnych triedach a neposkytovali intervenciu všetkým žiakom, ktorí by to potrebovali.

¹⁹ Popis podporných programov sa nachádza v nasledujúcich častiach kapitoly.

²⁰ Podrobnejšie informácie sa nachádzajú v siedmej kapitole o financovaní pro-inkluzívnych opatrení.

10.2/ Podporné vzdelávacie programy komunitných centier

Cieľom vzdelávacích programov komunitných centier je prostredníctvom poskytovania podpory, asistencie, poradenstva a realizáciou konkrétnych vzdelávacích aktivít zvýšiť šance detí a mládeže z vylúčených rómskych lokalít na úspech v systéme formálneho vzdelávania. V rámci programu podpory vzdelávania komunitné centrá pracujú s deťmi predškolského veku, deťmi vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky, ale aj po jej skončení s mládežou, ktorá študuje na stredných školách alebo je čerstvo po ukončení základnej školy. Vzhľadom na kľúčovú úlohu rodiny pri ovplyvňovaní vzdelávacej dráhy, súčasťou všetkých aktivít a služieb je práca s rodičmi zapojených detí. Hoci primárnym poslaním komunitných centier je začleňovanie vylúčených rómskych lokalít, program podpory vzdelávania, tak ako aj ich ostatné služby²¹, je otvorený a využívaný aj deťmi z väčšinového prostredia.

1. Predškolská príprava

Komunitné centrá organizácie boli spočiatku svojimi službami a programom zamerané prioritne na deti počas plnenia povinnej školskej dochádzky, mládež a dospelých. Počas poskytovania programov sme však zistili, že včasná starostlivosť o deti je kľúčovým prvkom k ovplyvňovaniu budúcej vzdelávacej dráhy detí.

Program predškolskej prípravy je určený pre deti od 3 – 6 rokov, ktoré nie sú zapojené do iného programu, ktorý by ich pripravoval na školskú dochádzku. V dôsledku neabsolvovania predškolskej prípravy a zároveň vyrastaním v prostredí sociálne vylúčenej lokality tieto deti často nedisponujú zručnosťami, ktoré sa od nich pri vstupe do školy očakávajú (napríklad slabá, resp. žiadna znalosť slovenského jazyka, nedostatočne rozvinuté jemnomotorické a špecificky grafomotorické zručnosti, a niekedy, v závislosti od životných podmienok rodiny sú zhoršené aj hygienické návyky dieťaťa).

1.1. Ciele programu predškolskej prípravy

Hlavným cieľom programu je zvyšovanie šancí detí na úspešné zvládnutie vstupu do bežnej materskej školy alebo úspešné zahájenie povinnej školskej dochádzky v prvom či nultom ročníku základnej školy. Rozvojom zručností, návykov a schopností, ktoré sú potrebné pre hladký priebeh adaptácie na prostredie škôlky či školy sa zvyšuje schopnosť detí zvládnuť stres pri nástupe do týchto inštitúcií.

Dlhodobu sa program snaží podporovať deti v učení, v samostatnosti a tvorivosti, pomáhať im prekonať strach zo zlyhania. Zameriava sa na rozvoj verbálnych a ko-

²¹ Pracovné poradenstvo, sociálne poradenstvo, nízkoprahové programy pre deti a mládež a komunitné aktivity.

munikačných schopností, sociálnych kompetencií, kognitívnych schopností, rozvoj jemnej motoriky a grafomotoriky, ako aj utváranie sociálnych a hygienických návykov. Program posilňuje tiež schopnosti riešenia problémov v priebehu konkrétnych aktivít, či už v skupine s vrstovníkmi, pri zadaní nejakej úlohy alebo voči pracovníkom centra. Pri podpore komunikácie sa nezameriavame len na rozvoj komunikačných zručností s vrstovníkmi, či pedagógmi, ale ide aj o formuláciu myšlienok, nápadov, vyjadrenie svojho názoru, pochopenie a rešpektovanie pravidiel, zadaní a úloh. Zámerom programu je v čo najkratšom čase pripraviť dieťa na prechod do bežných inštitúcií, ktoré sú súčasťou vzdelávacieho systému (materské a základné školy hlavného vzdelávacieho prúdu).

1.2. Aktivity programu predškolskej prípravy

Program svojim zameraním pôsobí nielen preventívne, ale aj priamo na riešenie konkrétnych problémov u dieťaťa. Realizuje sa v priestoroch komunitného centra v dopoludňajších hodinách. Vždy na začiatku školského roku pracovníci centra vytvoria spolu s terénnymi sociálnymi pracovníkmi zoznam detí, ktoré nenavštevujú zariadenie materskej školy ani sa iným spôsobom nepripravujú na formálne vzdelávanie na základnej škole. Rodičom týchto detí následne doručia pozvánku na stretnutie, počas ktorého im sprostredkujú informácie o tom, kedy sa bude realizovať predškolská príprava a za akých podmienok.

Spolupráca s rodičmi

Ak je to možné, súčasťou programu je aj niektorý z rodičov, či starší súrodenec. Môžu pomôcť pri odprevádzaní detí do centra, pri ich obliekaní a vyzliekaní, ale hlavne pri komunikácii s najmenšími, ktorí majú ešte strach z nového prostredia. Pracovníci centra pred začatím programu asistujú pri príchode detí, a ak je potrebné, idú po deti do lokality a sprevádzajú ich následne po programe domov.

Rodičia sú pravidelne informovaní o tom, ako sa ich dieťaťu počas prípravy darí, v čom má problémy, a naopak, čo mu ide dobre. Preventívne môže program pôsobiť na podporu budúceho záujmu rodičov o vzdelávacie výsledky a napredovanie dieťaťa, môže ich motivovať k tomu, aby venovali vzdelávaniu dieťaťa pozornosť aj v domácom prostredí. Rodičov sa stále snažíme motivovať k tomu, aby boli na aktivitách účastní ako dobrovoľníci, tlmočníci, pomocníci hlavne v začiatkoch.

S rodičmi preberáme nutnosť zvýšenej pozornosti na hygienu dieťaťa, ktorá je popri nedostatočnej jazykovej vybavenosti druhým najväčším dôvodom vylučovania dieťaťa v bežnom kolektíve formálneho vzdelávania.

Priame aktivity s deťmi

Aktivity s deťmi prebiehajú 2x týždenne v rozsahu 2 hodiny. Štruktúra a pravidelnosť aktivít pripravuje deti na to, čo bude od nich požadované neskôr vo vzdelávacích

inštitúciách. V rámci jedného stretnutia sú aktivity a cvičenia volené tak, aby sa zameriavali na rozvoj všetkých dôležitých oblastí:

- hrubá motorika – cieľom je osvojiť si základné pohybové zručnosti, zlepšiť koordináciu pohybov ako napríklad držanie, kopanie, skákanie, správne sedenie a pod. Využívame k tomu loptové hry, hry s pomôckami ako je švihadlo, beh cez prekážky a pod.
- jemná motorika – ide predovšetkým o rozvoj pohybov ruky, koordinácie oko-ruka, držanie ceruzy, zlepšenie manipulácie s drobnými predmetmi a pod. Do tejto skupiny patria tiež grafomotorické cvičenia, teda cvičenia zamerané na správne používanie písacích potrieb, kreslenie základných tvarov, línií a pod. Deti veľmi radi pracujú s plastelínou, pričom zároveň spoznávajú farby a tvary.
- zraková percepcia – rozoznávajú predmetov zrakom, poznanie a rozlišovanie základných farieb a tvarov. K týmto aktivitám využívame predovšetkým veľké kocky, veľké predmety a predmety, o ktorých vieme, že sú zrakovo pre deti zaujímavé.
- sluchová percepcia – jej rozvoj priamo súvisí s rozvojom reči, a preto venujeme tejto oblasti tiež určitú časť, predovšetkým opakovaním rytmu, výučbou detských piesní. Nakoľko deti, s ktorými pracujeme majú veľmi zníženú schopnosť rozumiť a hovoriť spisovnou slovenčinou, pracujeme s veľmi malou slovnou zásobou, ktorá je zameraná predovšetkým na slová zo známych piesní a riekaniek, ľudského tela a pod.
- rečový prejav – neznalosť slovenského jazyka je dominantným faktorom pri zlyhávaní detí v rámci formálneho vzdelávania. Mnoho z detí pri začatí predškolskej prípravy nevie po slovensky ani jedno slovo, zároveň nerozumejú ani jednému pokynu, či vete smerovanej od pracovníkov centra. Ich slovnú zásobu ovplyvňuje v najväčšej miere spoznanie detských riekaniek, piesní a básní. Patria tam aj jednoduché pokyny súvisiace s obliekaním, vyzliekaním, pozdravy, poďakovania a pod. V začiatkoch sa snažíme zabezpečiť pri aktivitách niekoho z rodičov, ktorý by pomáhal jednak pri adaptácii sa detí na nové prostredie a ľudí, tiež na preklad najdôležitejších slov, ktoré sa budú v priebehu programu opakovať.
- návyky – pravidelnosťou a pevnou štruktúrou aktivít si deti vytvárajú návyky, ktoré budú neskôr potrebovať počas formálneho vzdelávania. Ide napríklad o dodržiavanie pravidiel pri voľnej hre, schopnosť pracovať podľa inštrukcií, spolupráca s iným dieťaťom, upratovanie po ukončení hry, či aktivity, pozdravy a pod.

1.3. Výsledky a dopady programu predškolskej prípravy

Od začatia programu v roku 2009 sme sa nestretli s nezáujmom zo strany rodičov, či detí. Stávalo sa však, že si rodičia mýlili úlohu predškolskej prípravy realizovanej komunitným centrom so zariadením materskej školy, čo viedlo k nutnosti jasne definovať úlohu centra a materskej školy.

Pozitívnym výsledkom programu je rozvoj detí predovšetkým v oblasti rečovej a komunikačnej, osobnostného rozvoja a schopnosti pracovať v kolektíve. Deti poznajú

mnoho piesní a hier, ktorými sa doma chvália a dokážu ich zopakovať. Pokrok je viditeľný hlavne u detí, ktoré navštevujú program pravidelne. Po adaptácii na začiatku roka si deti program vyžadujú, už dni vopred očakávajú, že pôjdu do centra a neustále o tom hovoria.

Za výzvu stále považujeme nízku spoluúčasť niektorých rodičov na príprave ich detí. Ich priame zapojenie na aktivitách, záujem o výsledky dieťaťa, či komunikácia s pracovníkmi je minimálna. V takých prípadoch oceňujeme aspoň to, že deťom nebránia v rozvoji.

2. Program doučovania detí a mládeže

Programy doučovania, ktoré organizácia Človek v tísní-pobočka Slovensko realizuje vo všetkých svojich komunitných centrách, sú primárne zamerané na prekonávanie **bariér vo vzdelávaní na strane detí a ich rodín**. Sú jednou z aktivít, ktorou organizácia podporuje pôsobenie školy a snaží sa o zvýšenie šancí detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na úspech vo formálnom vzdelávaní na základných školách.

Deti, s ktorými organizácia pracuje, pochádzajú vo väčšine prípadov z viacpočetných rodín, ktorých bytové podmienky sú veľmi stiesnené. Deti preto často nemajú v domácom prostredí možnosť takej prípravy na vyučovanie, ktorú od nich škola očakáva a vyžaduje. Zároveň, najmä vo vyšších ročníkoch je učivo mnohých predmetov natoľko náročné, že školy implicitne počítajú s pomocou rodiča pri opakovaní, zafixovaní a prehľbovaní preberaného učiva. Avšak v mnohých rodinách, žijúcich v podmienkach sociálneho vylúčenia, dosiahnuté vzdelanie rodičov (nezriedka neúplné základné) spôsobuje, že ani pri najlepšej vôli rodičia nie sú schopní deťom s prípravou do školy pomôcť. Vzhľadom na obmedzené finančné možnosti rodín, deti v domácom prostredí nedostávajú ten typ stimulácie, ktorý je bežný vo väčšinovej spoločnosti a ktorý by im pomáhal napredovať vo formálnom vzdelávaní (deti napríklad nemajú k dispozícii knižky a počítač ako zdroje informácií, rodina nenavštevuje múzeá a podobne). Taktiež vo svojom okolí vidia iba málo príkladov jednotlivcov, u ktorých by dosiahnuté vzdelanie bolo kľúčom k ich „životnému úspechu“, či hoci len k pracovnému uplatneniu. O prekonávanie týchto bariér, ktoré sa môžu spolupodieľať na neúspechu detí z vylúčených lokalít v systéme formálneho vzdelávania, sa organizácia snaží v rámci programov doučovania.

2.1. Ciele programu doučovania

Základným cieľom doučovania je zlepšenie študijných výsledkov detí tak, aby sa predišlo ich zlyhávaniu v škole, ktoré v mnohých prípadoch vedie buď k opakovaniu ročníkov alebo preradeniu detí do systému špeciálneho školstva (špeciálnych škôl alebo tried). Opakovanie viacerých ročníkov spôsobuje ukončenie povinnej školskej dochádzky v nižších ročníkoch, bez dosiahnutia základného vzdelania. Čo rovnako, ako absolvovanie vzdelávacieho programu pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím v špeciálnej triede či škole, znemožňuje pokračovanie v štúdiu na strednej škole, li-

mituje možnosti detí na slobodný výber ich životnej cesty a budúce uplatnenie sa v pracovnom živote a celkovo v spoločnosti.

Okrem prehĺbenia porozumenia učivu a zlepšenia prospechu detí v základných predmetoch (matematika, slovenčina) sa v rámci doučovania komunitné centrá zameriavajú na prípravu detí na externé testovanie (tzv. monitor 9) a/alebo na prijímacie pohovory na stredné školy.

Ďalším zo zámerov programu doučovania je zvyšovanie motivácie detí ku vzdelávaniu a posilňovanie hodnoty vzdelania, najmä prostredníctvom pozitívneho príkladu zo strany dobrovoľníkov.

Programy doučovania sa neobmedzujú len na pôsobenie na dieťa, ale snažia sa aj o prácu s rodinou v smere motivácie rodičov k dohliadaniu na pravidelnú dochádzku detí do školy, zvyšovania ich záujmu o školské výsledky detí, pedagogizácie domáceho prostredia a zlepšovania kompetencií rodičov pri podpore dieťaťa v procese vzdelávania. Napĺňanie týchto cieľov sa realizuje prostredníctvom pravidelného a osobného kontaktu pracovníkov centra s rodinami, ako aj prítomnosťou dobrovoľníkov a realizáciou doučovania priamo v rodinách.

Dôležitou súčasťou programu je tiež práca s pedagógmi, ktorej cieľom je zvýšenie informovanosti pedagógov o potrebách a sociálnych podmienkach konkrétnych detí a zvýšenie ich motivácie pre individuálnu prácu s dieťaťom. Pracovníci centra sa tiež zameriavajú na podporu komunikácie medzi rodinou a školou, koordináciu a zjednotenie pôsobenia školy, komunitného centra a rodiny.

2.2. Aktivity programu doučovania

Program doučovania je realizovaný ako neformálna vzdelávacia aktivita v popoludňajších hodinách a prebieha v dvoch formách:

DoT = individuálne doučovanie a tútoring

Metodológia programu DoT je založená na vytvorení partnerských dvojíc dieťa – tútor, dobrovoľník. Do programu sa ako dobrovoľníci zapájajú najmä študenti vysokých škôl pedagogického zamerania alebo ďalších pomáhajúcich profesií (budúci sociálni pracovníci, psychológovia). Dobrovoľníci pred vstupom do programu absolvujú povinné vzdelávanie. Okrem oboznámenia sa s metodikou programu je úvodný tréning zameraný aj na prácu s prípadnými predsudkami dobrovoľníkov a pochopenie možných príčin zlyhávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole. Príprava dobrovoľníkov spočíva tiež v oboznámení sa s etickým kódexom a hranicami, ktoré musia pri svojej práci s dieťaťom, rodinou a v niektorých prípadoch aj s učiteľom rešpektovať. Počas realizácie programu dobrovoľníci priebežne absolvujú ďalšie vzdelávanie, zamerané najmä na rozširovanie ich pedagogických kompetencií (napr. v metódach rozvoja čitateľskej gramotnosti a pod.).

Samotný program DoT prebieha formou stretnutí dobrovoľníka s konkrétnym dieťaťom raz do týždňa priamo v rodine. V prípade, že to z priestorových dôvodov nie je možné alebo s tým rodina nesúhlasí, stretnutia prebiehajú v priestoroch Komunitného centra. Dobrovoľník pomáha dieťaťu s prípravou do školy, s robením domácich úloh a opakuje s ním preberané učivo. Metóda jeden na jedného zaisťuje individuálny prístup k dieťaťu, zohľadňuje jeho špecifické problémy a potreby. Medzi dieťaťom a dobrovoľníkom sa vytvára vzťah, ktorý je pre dieťa veľmi prospešný – zažíva pocit akceptácie (od niekoho z majoritnej spoločnosti) a získava v osobe dobrovoľníka pozitívny vzor.

Súčasťou programu DoT sú aj spoločné aktivity dobrovoľníkov s deťmi, ktoré podporujú ich vzájomný vzťah a poskytujú dieťaťu možnosť získavať skúsenosti z prostredia mimo vylúčenej lokality/osady (napr. spoločná návšteva múzea, kina, spoločné aktivity v KC).

Do programu sú prednostne zapájané deti posledných ročníkov ZŠ, ktoré sa touto formou pripravujú aj na absolvovanie testovania deviatakov alebo prijímacie pohovory na strednú školu. Všeobecne sa však do programu môže zapojiť akékoľvek dieťa a pracovníci komunitných centier deti aktívne vytipovávajú spomedzi klientov komunitných centier, ktorí sa zúčastňujú ďalších služieb a aktivít (napr. nízkoprahového programu). V prípade, že je záujem detí a rodičov väčší ako možnosti komunitného centra, kritériami výberu detí do programu sú vysoká motivácia dieťaťa a/alebo rodiny; nadanie dieťaťa, resp. uprednostnené sú deti, ktoré majú šancu dosiahnuť dobré školské výsledky (napr. byť preradené zo špeciálnej triedy do klasickej); ako aj hroziace preradenie do špeciálnej triedy alebo opakovanie ročníka.

Podmienkou vstúpenia dieťaťa do programu je informovaný súhlas rodiča a podpísanie dohody o spolupráci, v ktorej sa zaväzuje dohliadať na pravidelnú dochádzku dieťaťa do školy a na doučovanie a vytvárať dobrovoľníkovi vhodné podmienky na doučovanie. Dohoda o spolupráci je uzatváraná za prítomnosti dobrovoľníka a okrem povinností rodičov obsahuje aj ich práva, ako aj práva a povinnosti organizácie a dobrovoľníka. V dohode je zároveň ošetrený spôsob komunikácie komunitného centra so školou a zdieľanie informácií o dieťati s tretími subjektmi (škola, poradňa a podobne). Dohoda o účasti na doučovaní je uzatvorená taktiež s dieťaťom samotným. Jej súčasťou je stanovenie miesta a času doučovania, ako aj pravidiel, ktoré vytvárajú dieťa spoločne s dobrovoľníkom. Obsahujú to, k čomu sa zaväzuje ako dieťa, tak aj dobrovoľník (napríklad: *Katka aj Miška budú chodiť na doučovanie načas. Katka udeľí Miške body, keď sa Miška bude učiť. Po hodine si dáme pauzu. Keď Katka alebo Miška 3 x po sebe na doučovanie neprídu, doučovanie končí.*). Pravidlá píše dieťa vlastnou rukou, sú jednoduché a jasné. Sú uschované v komunitnom centre, aby sa k nim dvojica mohla kedykoľvek vrátiť, vyhodnotiť ich, prípadne zrevidovať.

Pre efektívny priebeh doučovania sa zisťujú vzdelávacie potreby dieťaťa. Informácie získava pracovník komunitného centra spoločne s dobrovoľníkom od triedneho učiteľa dieťaťa a týkajú sa najmä identifikovania silných a slabých stránok dieťaťa; oblastí, v ktorých by dieťa potrebovalo asistenciu a podporu; zistenia aktuálne preberaného učiva v škole. Na začiatku programu sa taktiež nastaví forma priebežnej komunikácie a spolupráce medzi školou, komunitným centrom (pracovníkom centra a dobrovoľníkom) a rodinou.

Skupinové doučovanie

Je určené pre mladšie deti a pre mládež, ktorým sa nepodarilo zabezpečiť individuálneho tútora. Realizuje sa 3 – 5 krát do týždňa v priestoroch komunitných centrier organizácie alebo priamo na základných školách.

Program skupinového doučovania prebieha taktiež so zapojením dobrovoľníkov – študentov stredných škôl priamo z vylúčených lokalít, v ktorých komunitné centrá pôsobia. Dobrovoľníci sú zároveň klientmi služby KC, nadväzujúcej na programy doučovania (kariérne poradenstvo). Pomáhajú s realizáciou skupinového doučovania a individuálne sa venujú slabším deťom, ktoré majú zároveň v dobrovoľníkoch pozitívny vzor.

Pri skupinovom doučovaní pracujú deti v jednej veľkej alebo vo viacerých malých skupinách. Na rozdiel od individuálneho doučovania, pri skupinovom doučovaní často nie je možné pomáhať každému dieťaťu s robením jeho konkrétnych domácich úloh (keďže sa ho nezriedka zúčastňuje aj 20 detí súčasne). Cieľom skupinového doučovania je preto upevňovanie už nadobudnutých poznatkov najmä v základných predmetoch (slovenčina, matematika), prípadne rozširovanie obzoru detí v jednotlivých učebných oblastiach zadávaním alternatívnych a netypických úloh, precvičovanie učiva hravou formou a pod.

Skupinové doučovanie prebieha viacerými spôsobmi. Od zadania univerzálnej úlohy všetkým deťom v skupine, cez rozdelenie detí do menších skupín podľa ich individuálnych potrieb s následným diferencovaným zadaním pre jednotlivé skupiny, až po doučovanie formou skupinovej práce vo vekovo aj výkonnostne zmiešaných skupinách. Posledná možnosť okrem upevňovania si učiva alebo získavania nových poznatkov umožňuje rozvíjať u detí aj sociálne kompetencie ako napríklad schopnosť spolupracovať. Organizácia má na skupinové doučovanie vypracované interné metodické listy s úlohami a aktivitami podľa jednotlivých predmetov a ročníkov.

Motivácia detí k účasti na doučovaní

Čo vedie dieťa k tomu, aby sa dobrovoľne doučovalo? Naša skúsenosť hovorí, že buď jeho intelekt prirodzene potrebuje potravu alebo má za to nejakú odmenu. V prvom prípade je to jednoduché, pretože motiváciou pre dieťa je doučovanie samotné. V prípade potreby motivácie odmenou, máme v komunitných centrách vypracovaný sys-

tém. Ide o systém bodov, ktoré deti dostávajú za určitú činnosť, súvisiacou s prácou na sebe alebo pre ostatných. Môže to byť napríklad pomoc iným s nejakou úlohou, zapájanie sa do pripravených aktivít, prítomnosť v centre (viď tabuľka nižšie). Každé centrum si bodovanie stanovuje podľa vlastných potrieb a fungovania, pričom deti sú pri tvorbe tohto systému účasné, takže je pre ne zrozumiteľný. Body je možné aj odobrať, v prípade nevhodného správania dieťaťa, ktoré je definované v pravidlách centra a stanovujú si ho tiež deti. Môže ísť o agresívne správanie, nadávky, ničenie majetku centra a pod.

Vyvrcholením zbierania bodov je dvakrát ročne veľká burza, kedy sa body premieňajú na peniaze (detské) a deti si môžu za tie peniaze nakúpiť, čo sa im páči. Burza ponúka oblečenie, kozmetiku, školské pomôcky, knihy, elektroniku, možnosť zúčastniť sa výletu, čas na počítači, jednoducho všetko atraktívne pre dieťa a mladého človeka. Vstup na burzu je určený poradovníkom, kde si deti s najväčším počtom bodov nakupujú ako prvé. Odmenou je teda aj možnosť nakúpiť si tie najlepšie veci v ponuke.

Ukážka zapisovania bodov v komunitnom centre

Por. číslo	Meno dieťaťa	Príchod	Účasť na aktivitách	Kružok	Doučovanie	Bonusové body	Trestné body	Spolu
1.	Juliet	1		1	1			3

Úspešnosť a motivačná sila tohto systému sa nám dennodenne potvrdzuje počas aktivít a tým, ktoré činnosti si deti v centre vyberajú. Doučovanie patrí k prirodzenej súčasť aktivít centra. Deti sa k nemu vracajú aj po dlhších prestávkach, pretože pre ne predstavuje nielen možnosť získať body, ale aj potvrdenie toho, že môžu byť úspešné a zvládnuť neznáme veci minimálne tak, ako všetci ich vrstovníci.

Spolupráca so školami

Súčasťou oboch programov doučovania je intenzívna spolupráca so základnými školami – bežnými alebo špeciálnymi, podľa toho, aké deti navštevujú. Ako sme už spomínali, pri vstupe dieťaťa do programu doučovania je potrebná identifikácia individuálnych vzdelávacích potrieb detí, ktorá je realizovaná práve v spolupráci so školou. Avšak aj počas realizácie programu sú dôležité pravidelné stretnutia pracovníkov komunitných centier s triednymi učiteľmi žiakov, ako aj pedagógmi jednotlivých predmetov (pokiaľ je dieťa na druhom stupni) a špeciálnymi pedagógmi na školách. Konzultácie s pedagógmi sa konajú spravidla 1 – 2 krát mesačne. Pracovníci centier niekedy využívajú aj možnosť tzv. náčuvov, kedy sa zúčastňujú priamo vyučovacích hodín v triedach. Obsahom konzultácií s pedagógmi sú najmä doporučené ciele pôsobenia u dieťaťa, priebežné zisťovanie potrieb žiakov, zapojených do programu

(preberané učivo, pripravované písomky, výsledky v škole, správanie) a ponuka pomoci pri riešení konkrétnych problémov žiaka. Následne sa týmto oblastiam venuje špecifická pozornosť na doučovaní. Niekedy sa pracovníci KC musia vysporiadať s neprimeranými očakávaniami zo strany školy, kedy od komunitného centra očakáva vyriešenie „všetkých problémov“ s dieťaťom. Očakáva rýchlo viditeľné výsledky (v pondelok dá inštrukciu, čo so žiakom precvičiť, v piatok bude dieťa všetko ovládať a napíše písomku na lepšiu známku). Komunitné centrum však nemôže suplovať školu, hoci tá často nemá adekvátne kapacity na vzdelávanie sociálne znevýhodnených detí. Taktiež nesupluje rodinu a jej pôsobenie. Je len ďalším zo zdrojov, ktoré je možné pri snahe o inkluzívne a efektívne vzdelávanie dieťaťa využiť.

Pracovníci komunitného centra tiež dohliadajú na opodstatnenosť (prípadne aj zákonnosť) postupov, zvolených základnou školou pri vzdelávaní klientov komunitného centra (napr. preraďovanie detí do špeciálnych tried). Keďže cieľom celého programu je udržanie dieťaťa v bežnom vzdelávacom prúde, pracovníci centier taktiež monitorujú mechanizmy preraďovania detí medzi žiakov so zdravotným znevýhodnením, ako aj prípadné ďalšie postupy školy, ktoré podporujú segregáciu sociálne znevýhodnených detí.

Pracovník komunitného centra na spoločných stretnutiach informuje učiteľa o aktuálnej situácii v rodine dieťaťa, vrátane objasňovania a vysvetľovania špecifik sociálne vylúčenej lokality. Učiteľovi však poskytuje len tie informácie, ktoré sú dôležité vo vzťahu k dosiahnutiu cieľov programu a nevynáša z rodiny dieťaťa citlivé informácie. Často však môže pomôcť objasniť príčiny žiakovho/rodičovho správania, ktoré majú svoje racionálne dôvody a v dôsledku nedostatku informácií si ich učiteľ môže vykladať ako nezáujem o školu a vzdelávanie, prípadne nepriateľstvo voči svojej osobe.

Zámerom pravidelnej komunikácie je taktiež podporovať jednotnosť pôsobenia školy, rodiny a komunitného centra. Pracovník v niektorých prípadoch slúži ako prostriedok medzi školou a rodinou (zabezpečuje obojstranný tok informácií najmä vtedy, kedy nie je možná priama komunikácia – napr. neúplné rodiny s menšími deťmi a pod.).

Na stretnutiach pracovníkov centier a učiteľov sa taktiež plánujú spoločné aktivity školy a komunitného centra, ktoré podporujú začlenenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do bežného života školy, podporujú tvorbu inkluzívnej klímy na škole, či vtahujú rodičov do života školy (príklady takýchto aktivít sú uvedené v časti kapitoly, venovanej podpore inkluzívneho prístupu škôl).

Spolupráca s rodinou

Pracovníci komunitných centier sú taktiež v pravidelnom kontakte s rodinami dieťaťa, ktoré sú najdôležitejším prvkom, ovplyvňujúcim ich vzdelávaciu kariéru. Úlohou pracovníka centra je sprevádzať dieťa a rodinu počas realizácie programu. Rodičov informuje o pokrokoch dieťaťa v doučovaní a o prípadných problémoch v škole, podpo-

ruje ich k priamej komunikácii so školou. Hoci pracovník centra niekedy funguje ako prostredník medzi rodinou a školou, zámerom nie je suplovať úlohu rodičov vo vzťahu ku škole, ale naopak podporiť ich k užšej spolupráci s učiteľmi. Cieľom programu doučovania je teda nielen zlepšenie prospechu a motivácia dieťaťa, ale aj aktivizácia rodiny v prevzatí zodpovednosti za vzdelanie dieťaťa. Pracovník komunitného centra pracuje s rodinou na zlepšení prístupu ich dieťaťa ku vzdelávaniu. Citlivo presviedča rodičov, aby vzdelávaniu svojho dieťaťa venovali viac pozornosti, aby dozerali na plnenie školských povinností a zároveň dieťa podporovali v jeho snahe byť úspešné. Vysvetľuje rodine dôležitosť vzdelania pre budúce povolanie a spoločenské uplatnenie dieťaťa, pomenováva riziká, ktoré sa spájajú s nízkou vzdelanosťou (a obzvlášť štúdiom na špeciálnej škole či v špeciálnej triede), poskytuje rodičom informácie o dostupných školách v regióne.

Okrem toho pracovník KC odovzdáva rodičom konkrétne znalosti a zručnosti, ktoré sú dôležité pre podporu vzdelávania ich detí. Upozorňuje rodičov na aspekty domáceho prostredia, ktoré sťažujú domácu prípravu dieťaťa – hluk, absencia vlastného pracovného miesta, neúmerné zaťaženie domácimi prácami a pod. V neposlednom rade podporuje rodičov v tom, aby dávali deťom jasné hranice, boli dôslednejší pri kontrole plnenia školských povinností a predovšetkým vyžadovali pravidelnú školskú dochádzku a eliminovali neopodstatnené absencie. Zároveň, pokiaľ je dieťa zapojené do programu DoT a individuálne doučovanie s dobrovoľníkom sa odohráva priamo v rodine dieťaťa, dobrovoľník modeluje pre rodičov spoločnú prípravu s dieťaťom do školy (ideálne a želané je, aby sa doučovania okrem dieťaťa zúčastňovala aj mama, prípadne otec).

Rodičia sa tiež zúčastňujú príležitostných aktivít v komunitnom centre (besedy, stretnutia s dobrovoľníkmi a pod.) a nezriedka sú klientmi ďalších služieb, poskytovaných komunitnými centrami (napríklad pracovného poradenstva).

2.3. Dosiahnuté výsledky programu doučovania

Program doučovania je jednou zo základných aktivít všetkých komunitných centier organizácie. Organizácia ho realizuje od roku 2006, najskôr iba v jednej lokalite (obec Doľany-Roškovce) a s postupným vznikom ďalších komunitných centier sa počet lokalít programu rozšíril na súčasných päť. Za uvedené obdobie sa programov doučovania pravidelne zúčastňovalo viac ako 300 detí. Hoci účasťou na popoludňajších aktivitách niekoľkokrát týždenne sa u mnohých detí podarilo zlepšiť školský prospech a výsledky v konkrétnych predmetoch, „zázraky“ sa samozrejme očakávať nedajú. Avšak aj vďaka úzkej spolupráci s učiteľmi sa podarilo výrazne znížiť počet detí, ktoré opakujú ročníky. Pokiaľ učelia vidia snahu ako u dieťaťa, tak aj u rodiny, vidia, že dieťa (a s dieťaťom) sa pracuje a chápu príčiny časti ich správania sa v/voči škole (napríklad neúčast rodiča na rodičovskom združení z dôvodu choroby mladšieho súrodenca a pod.), ich tendencia udeliť „výhovrné“ prepadnutie, nezriedka spojené s „posunutím“ žiaka kolegovi v nižšom ročníku, je menšia. Aj vďaka motivačnému sys-

tému sa podarilo znížiť mieru absencií v škole a podporiť motiváciu detí ku vzdelávaniu.

Najmä prostredníctvom práce s rodinami (počas doterajšej realizácie programu sa do neho zapojilo viac ako 130 rodín) sa taktiež podarilo eliminovať prestupy detí z bežných škôl na špeciálne školy. Význam práce s rodinami sa prejavuje hlavne pri prechode detí na vyššie vzdelávanie – pokiaľ sa s rodinou pracovalo niekoľko rokov už počas základnej školy, má tendenciu dieťa intenzívne podporovať pri následnom prechode na strednú školu a pri výbere typu strednej školy ašpirovať na náročnejšie odbory a zameranie (napr. SŠ s maturitou). Tým, že je v rodine obvykle viac detí, návyky a ašpirácie rodiny v oblasti vzdelávania sa prenášajú aj na ďalšie deti.

Za nemalý prínos programu považujeme prácu s pedagógmi a dobrovoľníkmi. Cez spoluprácu na vzdelávaní konkrétneho dieťaťa získavajú informácie o situácií vo vylúčených lokalitách vo všeobecnosti. Stávajú sa vnímavejší a otvorenejší voči „inakosti“, získavajú zručnosti, ako s ňou efektívne pracovať v segmente bežného školstva. Do programu sa počas jeho realizácie zapojilo 45 dobrovoľníkov, z ktorých mnohí už pôsobia na základných školách ako pedagógovia či špeciálni pedagógovia.

Doučovanie nepochybne poskytuje deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia možnosť zmysluplne tráviť čas a získavať ďalšie podnety, potrebné pre rozvoj. Hlavný zmysel programu však spočíva v tom, že je len jedným dielikom skladačky, na ktorú nadväzujú ďalšie programy a aktivity s cieľom „sprevádzať“ deti zo sociálne vylúčených lokalít, rodičov a školy počas celej vzdelávacej dráhy až po úspešné ukončenie strednej školy. A ukončenie strednej školy predstavuje kľúčový moment pre možnosť vymanenia sa zo sociálneho vylúčenia v ďalšom živote.

3. Kariérne poradenstvo pre mládež

Problematica voľby odborného vzdelania a ďalšieho štúdia na stredných školách v kontexte sociálne vylúčených lokalít a klientov z tohto prostredia je dôležitou súčasťou komplexu oblastí, v ktorých pôsobia komunitné centrá organizácie. Účelom služby je preventívne pôsobiť na vybranú skupinu klientov tak, aby sa v budúcnosti nemuseli stať klientmi iných služieb, ktoré centrum ponúka (napríklad pracovné poradenstvo, terénna sociálna práca). Orientuje sa na motiváciu klientov a posilnenie pocitu zodpovednosti za smerovanie vlastného života. Služba kariérneho poradenstva je určená pre mládež pred prvou smerovou voľbou povolania (končiacich základnú školu alebo vo veku tesne po ukončení povinnej školskej dochádzky), ktorá je v riziku vzniku nezamestnanosti.

Faktory vplývajúce na výber povolania a motivácie ďalej študovať môžeme nájsť či na strane klientov – žiakov, ich rodičov, širších rodinných zväzkov, na strane lokality, jej charakteru a zvyklostí, ale aj na strane školy a pedagógov. Jedným z významných dôvodov predčasného ukončovania vzdelávacej dráhy u detí, pochádzajúcich z vylú-

čených rómskych lokalít je absencia pracovne – profesných vzorov. Ukončené stredné vzdelanie je skôr výnimkou a zároveň má minimálny (ak nie žiadny) vplyv na pracovné uplatnenie. Z tohto dôvodu deti (a ani celé rodiny) často nevnímajú prepojenie vzdelania a možnosti nájsť si prácu a uplatnenie v ich budúcom živote. Preto väčšina z nich po ukončení základného vzdelania ďalej neštuduje a eviduje sa na úrade práce. Od ukončenia povinnej školskej dochádzky sa tak stávajú závislí na sociálnom systéme štátu. Vytvára sa skupina dlhodobo nezamestnaných bez vzdelania, u ktorých je potenciál uplatnenia sa na otvorenom a legálnom trhu práce minimálny.

Kariérne poradenstvo pomáha klientom zorientovať sa v oblasti výberu strednej školy a následného zaradenia sa do pracovného života, v konkrétnom čase a regióne. Ponúka adresnú pomoc každému klientovi v spolupráci so všetkými partnermi, ktorí do procesu vstupujú a môžu ovplyvniť situáciu klienta.

3.1. Ciele a oblasti služby kariérneho poradenstva

Primárnym cieľom kariérneho poradenstva je motivovať žiakov a mládež zo sociálne vylúčených lokalít k tomu, aby sa po ukončení povinnej školskej dochádzky ďalej vzdelávali v systéme formálneho vzdelávania. Zámerom je prevencia predčasného ukončovania procesu vzdelávania a tým aj budúceho vylúčenia z trhu práce z dôvodu nízkej alebo žiadnej kvalifikácie.

Hlavné oblasti služby:

1. Poskytovanie informácií

Služba kariérneho poradenstva sa zameriava na poskytovanie informácií o živote bezprostredne po ukončení základnej školy, o možnostiach a o tom, ako tieto možnosti využiť. Mnoho žiakov nevie, čo je to vlastne práca, často za prácu považujú aktívne práce na obecných úradoch. Netušia, čo všetko by mohli po ukončení školy robiť a sústreďujú sa na model zaužívaný ich rodičmi, t. j. nezamestnanosť, evidencia na úrade práce, práca v rámci aktívnych služieb, príležitostná práca v systéme šedej ekonomiky a následne založenie rodiny. Klientom služby sú preto poskytované informácie z nasledovných oblastí:

- **Možnosti štúdia (čo, ako dlho a kde sa dá študovať)** – napriek tomu, že na školách pôsobia výchovní poradcovia, ktorí by mali žiakov v tomto smere pripraviť, tieto informácie ostávajú pre väčšinu žiakov zo sociálne vylúčených lokalít neprístupné. Interaktívnym spôsobom, v spolupráci s partnermi (spolupracujúce stredné školy, výchovní poradcovia, triedni učitelia) je možné tieto informácie žiakom vhodnou formou priblížiť a zároveň ich aj motivovať.
- **Možnosti pracovného uplatnenia (čo je to práca, aký je rozdiel medzi prácou legálnou – nelegálnou a pod.)** – žiaci pod vplyvom vzoru rodiny a spoločenstva, v ktorom žijú majú veľmi skreslenú predstavu o tom, čo je práca a prečo vlastne ľudia pracujú. Práca sa takmer nikdy nespája s tým, čo žiakov zaujíma, čo ich baví a čomu sa venujú v súčasnosti. Často nerozlišujú legálnu a nelegálnu prácu.

- **Ako sa dajú využiť vlastné záujmy a zručnosti** – žiaci často nevedia prepojiť vlastné záujmy s budúcim povoláním, s tým, čím by sa mohli v budúcnosti živiť. Informácie o možnostiach využitia svojho potenciálu sú jednou z nosných častí skupinového programu kariérneho poradenstva.
- **Čo okrem štúdia a práce sa dá po škole robiť** – žiakom je potrebné demonštrovať všetky možnosti po ukončení základnej školy a rozviesť ich perspektívu, ako veľmi sú spoločensky prijateľné, čo sa nimi dá získať, čo naopak stratíť (napríklad registrácia ako poberateľa dávok v hmotnej núdzi a pod.). Dôležitým je aj pojem rozhodovania, zodpovednosti a prijímania dôsledkov za svoje rozhodnutia.

2. Motivácia k prihláseniu sa na strednú školu, kurz, iné vzdelávanie

Mladí ľudia z vylúčených lokalít môžu pri rozhodovaní sa o štúdiu na strednej škole prekonávať veľký strach zo zmeny, ktorá nastane. Často sa tak v rodine deje po prvý krát, musia cestovať do okresného mesta, dievčatá už nebudú pod dohľadom rodičov a pod. Toto sú len ukážky príčin, ktoré by mohli viesť k rozhodnutiu neštudovať ďalej. Veľmi slabá motivácia pod takýmto tlakom ešte viac slabne a výsledkom je nezriedka rozhodnutie neštudovať.

Aktivity v poradenskom procese u mládeže a rodičov sa snažia odbúrať strach z neznámeho prostredia a pomôcť vnímať vzdelávanie z väčšej perspektívy, t. j. vidieť v ňom hodnotu. Motivácia je u sociálne vylúčených klientov vo veľkej miere spojená s okamžitým a reálnym príjmom, čo vzdelávanie poskytnúť nemôže. Preto intervencie u rodičov (v prípade, že sú potrebné) smerujú k vyhodnoteniu vzdelania ako spôsobu zabezpečenia obživy a skvalitnenia života detí v budúcnosti.

3. Sociálna asistencia

V procese poradenských aktivít počas školského roka môže hlavne v období pred prijímacími pohovormi nastať zvýšená potreba osobnej asistencie pri podávaní prihlášok, pri komunikácii s výchovným poradcom, pri návšteve na prijímacích pohovoroch a pod. Kariérny poradca túto úlohu flexibilne plní tak, aby sa naplnili ciele poradenstva. V každom prípade by však nemal preberať úlohy rodičov a vždy by mal mať na zreteli, že poradenstvo je cesta ku zvyšovaniu kompetencií klienta. Zo skúsenosti vieme, že pred podávaním prihlášky môže nastať viacero situácií, ktoré by mohli viesť k opačnému rozhodnutiu a to napríklad z týchto dôvodov:

- žiak nemá dostatok peňazí na potvrdenie od lekára – v takom prípade je dobré zabezpečiť v dostatočnom predstihu to, aby žiak na túto situáciu myslel, aby si odložil peniaze vopred (u triednej učiteľky napríklad),
- rodičia prihlášku nakoniec nepodpíšu, lebo sa rozhodnú, že ich dieťa študovať nepôjde – sociálna asistencia sa vzťahuje napríklad na prípady, kedy vieme, že rodičia nepodajú prihlášku, lebo sa boja zlyhania dieťaťa, majú strach ísť na prijímačky, komunikovať so strednou školou, situácie, kde môže pomôcť aj vyslovene iba prítomnosť poradcu.

4. Spolupráca

Poradca udržiava širokú sieť spolupracujúcich organizácií, škôl a jednotlivcov, ktorí sa do procesu poradenstva v určitom čase zapoja. Pravidelne kontaktuje predovšetkým aktívne spolupracujúce časti (výchovných poradcov na školách, kde žiaci študujú a pod.), aby bola komunikácia priebežná, a aby informácie týkajúce sa žiakov boli vždy aktuálne. Významné sú najmä informácie z oblasti dochádzky, správania a prospechu žiaka, pretože môžu hovoriť o motivácii dieťaťa k štúdiu, problémoch v rodine, v pochopení učiva a pod. Na základe týchto informácií môže poradca preventívne intervenovať v rodine, so žiakom a pod. Spolupracujúci pedagógovia, riaditelia, či výchovní poradcovia vždy veľmi radi poskytnú informácie a neraz aj pomoc pri riešení problémov, ktoré žiak má. Tým sa akoby „rozdedia sily“ a poradca s pedagogickým zborom si môžu byť výraznou podporou navzájom a teda aj podporou pre konkrétneho žiaka.

3.2. Aktivity služby kariérneho poradenstva

Základnými metódami služby je individuálne a skupinové poradenstvo, ktoré sa realizuje v priestoroch partnerských základných škôl a v priestoroch komunitných centier. Individuálne poradenstvo sa poskytuje aj terénnou formou, takže to môže byť aj domáce prostredie klienta a jeho rodiny. Metódy využívané v oboch formách poradenstva sú vyberané na základe niekoľkoročných skúseností a ich efektivity s touto skupinou klientov. Skupinové poradenstvo využíva interaktívne skupinové aktivity, simulačné hry, hranie rolí a modelovanie, nácvik životných situácií, konfrontáciu, prezentáciu. V individuálnom poradenstve sa zameriavame na klarifikáciu problému, povzbudzovanie, tréning komunikačných zručností a distribúciu informácií. V neposlednom rade je to však aj priama asistencia v životných situáciách. Prostriedkami k realizácii uvedenej služby sú pravidelné návštevy a konzultácie u partnerov programu (základné školy, stredné školy, zamestnávateľia a pod.), exkurzie k zamestnávateľom a do škôl, tematicky zamerané aktivity a hry, besedy a stretnutia s hosťami, zapojenie dobrovoľníkov a študentov, ktorí by mohli byť vzorom pri formovaní vnímania vzdelania ako hodnoty.

Skupinové aktivity

Ide o stretnutia v rámci jednej školskej triedy, trvajúce jeden školský rok (spravidla poskytované v ôsmych a deviatych ročníkoch) a zamerané na konkrétne témy. V rámci programu sa okrem skupinových stretnutí realizujú v spolupráci s partnermi aj mimoriadne aktivity.

Základná štruktúra aktivít na jeden školský rok je nasledovná:

Skupinový program profesionálnej orientácie (september – máj)	
Október	Sebaspoznanie
	Cieľom mesačných aktivít je spoznávať samého seba, aký som, ako ma vidia ostatní. Prostredníctvom vhodne zvolených aktivít sa snažíme priviesť žiakov k poznaniu, že tomu, čo ich najviac baví sa môžu venovať aj v budúcnosti a môžu v tom byť úspešní.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny
November	Čo ďalej po škole?
	Cieľom stretnutí je načrtnúť možnosti žiakov po ukončení základnej školy. Zámerom je rozborom jednotlivých možností dospieť k záveru, že pokračovanie v ďalšom štúdiu je ideálnou voľbou a vedie k rozšíreniu následných možností v živote každého žiaka.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny
Mimoriadna spoločná aktivita: hosť, ktorý je určitým spôsobom žiakom blízky (napr. je Róm, poznajú ho z regiónu) a v živote niečo dokázal, nejaká slávna a známa osobnosť (herec, spevák, lekár, niekto atraktívny pre mládež).	
December	Svet záujmov a povolání
	Cieľom aktivít je, aby žiaci videli prepojenie medzi tým, čo ich baví, v čom sú dobrí s tým, ako sa to dá využiť v živote a v práci, resp. ďalšom štúdiu.
	3 stretnutia po 1,5 hodiny
Január	Svet povolání I.
	Cieľom je interaktívnymi aktivitami oboznámiť žiakov s rôznymi typmi povolání, podľa oblastí ich záujmu.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny
Február	Svet povolání II.
	Cieľom je oboznámiť žiakov s konkrétnymi povolaniami, ktoré ich zaujímajú a môžu študovať v regióne. Zámerom je prepojenie vybraných zamestnaní s odbormi, ktoré sú prístupné pre žiakov v konkrétnom regióne.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny
Mimoriadna spoločná aktivita: exkurzia na stredné odborné školy, dievčenské odbory a chlapčenské odbory, účasť na skupinovom poradenstve na ÚPSVaR.	
Marec	Výber školy a odboru
	Cieľom aktivít je informovať o všetkých možných školách a odboroch, ktoré sú dostupné v regióne, kde žiaci žijú. Na základe ponuky poradca poskytne pomoc pri výbere toho najvhodnejšieho odboru pre každého žiaka.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny

Apríl	Výber školy a odboru
	Cieľom aktivít je oboznámiť žiakov s jednotlivými odbormi na konkrétnych školách, s ich uplatniteľnosťou na trhu práce a s tým, čo všetko je dôležité pri výbere odboru.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny
Máj	Uzatvorenie programu
	Cieľom uzatváracích aktivít je rekapitulácia a spätná väzba od žiakov, triednych učiteľov a výchovných poradcov a hodnotenie celého programu.
	4 stretnutia po 1,5 hodiny
Mimoriadna spoločná aktivita: Exkurzia v podniku/firme, ktorý predstavuje možnosť uplatnenia pre klientov podľa zvolených odborov (napr. dievčatá – kadernícky salón, hotel a pod.; chlapci – stavebná firma, výroba a pod.).	

Individuálne poradenstvo

Individuálne poradenstvo a konzultácie realizuje kariérny poradca najmä v týchto prípadoch:

- Individuálne konzultácie s klientmi, ktorí už ukončili základné vzdelanie (nezapájajú sa teda do skupinových aktivít) a sú nezamestnaní. Takýchto klientov nie je veľa, pretože zväčša sa klienti po ukončení vzdelávania nechcú ďalej zapojiť do systému formálneho vzdelávania. Avšak ak sa tak stane, prichádzajú dobrovoľne a niekedy to môžu byť aj klienti pracovného poradenstva, ktorí zistili, že pre prácu, ktorú by chceli robiť, si potrebujú doplniť adekvátne vzdelanie.
- Individuálne konzultácie pre žiakov, ktorí sa zúčastňujú skupinových aktivít, sa realizujú v prípade potreby asistencie pri prijímacích pohovoroch a formálnych záležitostiach, súvisiacich s ďalším štúdiom. Ak existuje potreba pomoci pri zvládaní učiva, môže byť individuálna forma užitočná napríklad tým, že poradca pomôže žiakovi naučiť sa správne sa učiť, zistiť, kde sú jeho slabé miesta, na čom by mal viac pracovať. Tiež mu môže pomôcť prekonať prekážky súvisiace s rozhodnutím ďalej študovať, ktorými môže byť napríklad nízka alebo žiadna podpora rodičov, nízke sebahodnotenie, strach zo zlyhania a pod.
- Individuálne konzultácie s rodinami pre zabezpečenie podpory rodičov v ďalšom štúdiu ich dieťaťa. Ak poradca vie, že rodičia klienta nie sú rozhodnutí podporiť ho v ďalšom štúdiu a klient je veľmi motivovaný, je vhodné individuálne s rodičmi istú dobu pracovať. Stretnutia by mali byť zamerané na oboznámenie sa s možnosťami strednými školami a odbormi, s výhodami alebo nevýhodami každého z nich, s možnosťami a perspektívou budúceho uplatnenia, finančnou náročnosťou štúdia a možnosťami získania finančnej podpory z externých zdrojov. Rodičia veľmi pozitívne vnímajú zvýšenie statusu, ak ich dieťa študuje, zároveň sa však boja zlyhania dieťaťa.

Skupinové poradenstvo umožňuje stretnúť sa s viacerými klientami, pričom ak je vhodná skupina, môžu rozhodnutí žiaci pozitívne ovplyvniť tých, čo sa stále obávajú, prípadne nemajú záujem. Platí to žiaľ aj naopak, ak je príliš veľká skupina klientov, ktorí nemajú záujem o ďalšie štúdium, môžu stiahnuť aj ostatných. V tejto súvislosti mala vždy väčší úspech práca v zmiešaných triedach (rómske deti a deti z majority) ako práca v triedach špeciálnych, ktoré sú často naplnené iba rómskymi (nezriedka opakovane zlyhávajúcimi) žiakmi.

Individuálnym poradenstvom sa môže poradca venovať konkrétnym témam, ktoré klienta zaujímajú a často vzniká priestor na rozhovor o tom, čo by v skupine klienti nikdy nepovedali. Individuálne poradenstvo je vnímané vždy pozitívne, lebo reaguje priamo na podnet a potrebu klienta.

3.3. Výsledky a dopady služby kariérneho poradenstva

Hlavným výsledkom služby sú mladí ľudia zo sociálne vylúčených lokalít, ktorí sa prihlásili, nastúpili alebo pokračujú v ďalšom vzdelávaní po základnej škole a ktorí rozvíjajú svoje schopnosti a talent ďalším štúdiom. Program má dopad aj ich rodičov, pre ktorých sa vzdelanie stalo vyššou hodnotou a pochopili súvislosť medzi vzdelaním a perspektívou ich detí.

Službu kariérneho poradenstva organizácia prostredníctvom komunitných centier poskytuje v štyroch mikroregiónoch v Prešovskom kraji od roku 2009. Absolvovanie programu kariérneho poradenstva viac ako 140 deťmi prispelo k zvýšeniu počtu detí z vylúčených lokalít, študujúcich na stredných školách. V niektorých vylúčených lokalitách viedlo poskytovanie služby k tomu, že na stredných školách začali študovať prví študenti v histórii vôbec.

Vďaka realizácií programu na základných školách sa zvyšujú aj počty zapojených partnerov – pedagógov, ktorí vidia zmysel v spolupráci a často sa dobrovoľne zapájajú pri príprave žiakov na prijímacie pohovory, poskytnú priestor na vyučovanie, organizujú exkurzie na stredné školy a pod.

Spokojnosť klientov so službou, prípadne ich výhrady zisťujeme priebežne počas školského roka spätnou väzbou. Osobnými konzultáciami s pedagógmi žiakov a výchovnými poradcami sa zabezpečuje dostatok informácií o prospechu a rozvoji žiaka počas školského roka.

Výsledkami služby sú aj zmeny v oblasti komunikácie. Množstvo klientov má problémy s komunikáciou v slovenskom jazyku, ťažko sa vyjadrujú, pojmy z oblasti vzdelávania a práce sú pre nich neznáme. Pravidelnými stretnutiami a zážitkovými aktivitami sa im obohacuje slovná zásoba. Služba sa snaží podporovať schopnosť získavať informácie o možnostiach po základnej škole, ktorých majú klienti výrazný nedostatok.

tok, tiež nepoznajú zdroje odkiaľ tieto informácie získať. Po ukončení prípravy sú žiaci schopní rozlíšiť typy škôl a odborov, dĺžku štúdia a uplatnenie.

Zážitkovými aktivitami, exkurziami a priamym kontaktom s vonkajším prostredím služba podporuje schopnosť fungovať v spoločnosti mimo komunity a lokality, v ktorej sa nachádza základná škola. Zaujímavé sú tiež rozdiely v postojoch k ďalšiemu vzdelávaniu na začiatku a na konci skupinových aktivít (jeden školský rok). Ak zmena nastane, vždy zisťujeme jej dôvody. U klienta je zmena často spojená s tým, ako sa rozhodnú jeho spolužiaci, blízki priatelia. V prípade nerozhodnutých klientov sa nám osvedčilo pracovať v skupine, o ktorej vieme, že má schopnosť klienta presvedčiť.

Dôležité pre nás je ako službu hodnotia partneri, teda predovšetkým základné školy, konkrétni triedni učitelia, či výchovní poradcovia. Indikátorom je pre nás ich dobrovoľné zapájanie do služby, práca so žiakmi, prepájanie programu služby s programom v škole a pod.

Významným faktorom v hodnotení služby je to, že je pre všetkých dobrovoľná. Účasť na aktivitách, individuálne stretávanie sa a poradenstvo sa realizuje na základe záujmu zo strany žiakov a všetkých zapojených partnerov. Vychádzame teda z predpokladu, že záujem priamo súvisí s potrebou, a že informácie a podpora získané touto službou sú pre klientov pomocou pri rozhodovaní sa o ďalšom živote.

Kariérne poradenstvo svojou rôznorodosťou pomáha klientom z vylúčených lokalít spoznávať svet mimo ich lokality a poskytuje základ pre schopnosti v tomto svete fungovať a nebáť sa ho.²²

4. Štipendijný program

Štipendijný program je podporný program služby kariérneho poradenstva. Vznikol ako reakcia na to, že mnohí z klientov, ktorí prešli službou kariérneho poradenstva a mali záujem o ďalšie štúdium, nemali finančné prostriedky na to, aby do školy nastúpili. Zlá ekonomická situácia rodiny, aj keď je klient motivovaný a rodičia podporujú jeho záujem, totiž neumožňuje investovať finančné prostriedky do vzdelávania dieťaťa na úkor základných potrieb ostatných členov. Klienti často pochádzajú z rodín, kde sú obaja rodičia nezamestnaní, a žijú v regióne, kde možnosti zamestnať sa sú minimálne.

Program vznikol na podporu nevyhnutných výdavkov študujúcej mládeže, nie ako prílepkovanie si k príjmu rodiny. Výber detí a výška štipendia je stanovovaná individuálne po konzultáciách s rodinou žiaka, strednou školou, prípadne terénnymi sociálnymi pracovníkmi v lokalite, kde rodina žije. Do programu sú okrem žiakov zo sociálne

²² Externým ocenením je pre nás skutočnosť, že za program kariérneho poradenstva získala organizácia hlavnú cenu v celoslovenskej súťaži „Kariérové poradenstvo 2010“, udeľovanej Centrom Euroguidance.

vylúčených rómskych lokalít zapojení aj viacerí žiaci z rodín v hmotnej núdzi, pochádzajúci z majority.

4.1. Ciele štipendijného programu

Hlavným zámerom programu je prekonať finančné bariéry, ktoré by mohli žiakom brániť v pokračovaní v štúdiu na strednej škole a zabezpečiť financovanie základných a nevyhnutných potrieb pre študentov.

Program však funguje aj ako nástroj rozvíjania ďalších kompetencií, potrebných pre osobný aj profesionálny život mladého človeka, ako napríklad je zodpovednosť, schopnosť plánovania, komunikačné zručnosti.

4.2. Aktivity štipendijného programu

Program je realizovaný prostredníctvom individuálneho kariérneho poradenstva stretnutiami s klientom, jeho rodinou, pedagógmi. Platí pravidlo, že do štipendijného programu nemôže byť zaradený klient bez toho, aby nebol užívateľom služby kariérneho poradenstva. Program vždy prebieha v nasledujúcich fázach:

Zapojenie klienta do programu

Klientmi kariérneho poradenstva a následne štipendijného programu sú zväčša žiaci posledných ročníkov základnej školy, žiaci stredných škôl alebo učilísk, prípadne nezamestnaní klienti, ktorí sa rozhodli podať si prihlášku na strednú školu. Klientov pracovníci komunitného centra osobne poznajú, a buď s nimi pracujú už niekoľko rokov alebo ich oslovili pedagógovia, či rodičia klientov so žiadosťou o podporu. Zapojenie do programu predpokladá osobnú skúsenosť s prácou s klientom, oboznámenie sa s jeho rodinnou či školskou anamnézou. Klient by sa mal aktívne zaujímať o ďalšie štúdium, resp. participovať na programoch komunitného centra s cieľom sebarozvoja. To znamená, že mladý človek by mal mať ujasnené to, či pôjde študovať a aký odbor si vyberie. Nerozhodnutí klienti takmer v 100 % zlyhávajú následne po nástupe na strednú školu, pretože im odbor buď nevyhovuje, alebo ho nevládajú. Samotné zapojenie do programu si od klienta vyžaduje zodpovednosť pri dodržiavaní štipendijných podmienok, disciplínu v štúdiu, aktívnu komunikáciu. Účasť na programe by mala byť odmena, nie samozrejmosť, tiež vzhľadom k veľkému záujmu o tento program, ktorý prevyšuje počet a možnosti donorov programu.

Oslovenie rodičov, informovanie o možnosti

Po výbere vhodných klientov sú pracovníkmi komunitného centra oslovení rodičia s ponukou zapojenia do programu. Sú im vysvetlené podmienky programu, možnosti vstupu a vystúpenia z programu, jeho výhody a obmedzenia, ktoré môžu z neho vyplývať. Nie všetci rodičia majú o takýto typ podpory záujem. Dôvodom môže byť neprijateľnosť kontroly, ktorú tento program prináša, ale aj potreba/výzva zvládnuť financovanie štúdia svojho dieťaťa samostatne.

Zisťovanie potrieb, nákladov na štúdium pre žiaka

Po súhlase rodičov prebieha fáza zisťovania potrieb, ktoré je nevyhnutné pokryť, aby klient mohol študovať. Analyzujú sa finančné možnosti rodiny a určuje sa hranica, pod ktorú nie je možné zájsť tak, aby to neohrozilo dochádzku do školy. Stanovuje sa teda minimálna a maximálna hranica výšky štipendia na jednotlivca.

Vyhľadanie donora

Po vypracovaní profilu klienta, v ktorom je uvedená jeho súčasná situácia a dôvody žiadania o štipendium, sa tieto profily zasielajú potenciálnym donorom, ktorí sa zväčša k začiatku školského roku rozhodujú o podpore klientov. Samozrejme stávajú sa aj situácie, kedy nenájdeme pre klienta žiadneho donora. V takom prípade buď klient do školy nenastúpi alebo rodina hľadá ďalšie zdroje na jeho podporu. Informácie o klientoch štipendijného programu nie sú šírené verejne, ale sú zasielané výhradne jednotlivcom, ktorí prejavia záujem o finančnú podporu detí. Snažíme sa tak zabrániť prípadnej stigmatizácii mladého človeka či celej rodiny. Donormi programu sú jednotlivci alebo celé rodiny, ktorých organizácia aktívne vyhľadáva alebo ju sami kontaktujú. Následne na mesačnej alebo ročnej báze poukazujú finančné prostriedky na vzdelávanie konkrétneho dieťaťa. V závislosti od finančných možností jednotlivých donorov buď jednotlivec podporuje viacero detí, alebo je jedno dieťa podporované niekoľkými darcami.²³ Organizácia darcom garantuje použitie celej sumy na podporu daného dieťaťa, všetky náklady, spojené s administráciou programu či individuálnym poradenstvom pre klienta sú hradené zo zdrojov organizácie.

Podpísanie zmluvy, dohoda podmienok.

V prípade podpory zo strany donora sa na individuálnom stretnutí pracovníka komunitného centra a rodiny (rodič, dieťa) podpíše štipendijná zmluva, v ktorej sú definované podmienky vstupu a zotrvania v programe. Patrí medzi ne povinnosť pravidelnej účasti na stretnutiach s pracovníkmi centra, pravidelná dochádzka do školy, dobrý prospech. V prípade porušovania podmienok je v zmluve zakotvená možnosť krátiť štipendium, prípadne vylúčiť klienta z programu. Zmluva sa uzatvára vždy na jeden školský rok.

Vyplácanie štipendia a individuálna podpora klienta

Štipendium je vyplácané mesačne v termíne stanovenom po dohode s klientom a jeho rodičmi. Preplácané sú reálne a už uskutočnené výdavky (cestovné, stravné, ubytovanie, pomôcky do školy, školné a pod.). Výdavky sú klientom preplatené na základe predložených dokladov o zaplatení; iba v prípade vyšších výdavkov je možné poskytnutie zálohy (napr. šeky z internátu, šeky na stravu). Okrem preplácania výdavkou je dôležitou súčasťou programu aj podpora klienta počas jeho štúdia. Realizuje sa v rámci individuálnych stretnutí s kariérnym poradcom, pričom stretnutia sa týkajú najmä riešenia problémov spojených so štúdiom na strednej škole, dochádzkou, pro-

²³ Výška štipendií pre jedno dieťa sa pohybuje od 20 do 50 Eur mesačne, v závislosti od finančnej náročnosti štúdia a ekonomickej situácie rodiny.

spechom, adaptáciou na nové prostredie a podobne. Všeobecné informácie o prospechu, správaní a dochádzke klienta sú dva krát ročne zasielané v podobe správ aj konkrétnym donorm, ktorí klientov podporujú. Okrem krátkeho profilu je tam vždy uvedené ako sa klientovi počas roka darilo, ako sa adaptoval na školské prostredie, ak je prvák, čo sa mu darilo, s čím mal problémy a ako sa riešili. Súčasťou správy je aj tabuľka o vyčerpaných prostriedkoch.

Iné bonusy

So zámerom motivácie a ďalšej podpory klientov kariérneho poradenstva a štipendijného programu sú im ponúkané ďalšie programy a aktivity, zamerané na ich osobný a profesný rozvoj. Môžu sa zúčastňovať skupinového či individuálneho doučovania, môžu získať individuálnych tútorov a sú zapájaní do programov pre mládež. Ako príklad mládežníckych aktivít, realizovaných komunitnými centrami, možno uviesť program podpory participácie mladých ľudí na rozvoji svojich obcí, vzdelávanie v oblasti riešenia medzietnických konfliktov či možnosť polročných platených stáží vo vybraných inštitúciách štátnej správy, miestnej samosprávy či mimovládneho sektora.

Mnohí z klientov štipendijného programu pôsobia zároveň ako dobrovoľníci v komunitných centrách. Vedú aktivity pre mladšie deti (napríklad športové krúžky, krúžky ručných prác), pomáhajú s realizáciou doučovania, vypomáhajú pri poskytovaní služby nízkoprahových programov pre deti, organizujú podujatia pre celú komunitu alebo sa dokonca zúčastňujú dobrovoľníckych programov organizácie, ktoré presahujú hranice obce (pri povodniach, ktoré zasiahli Slovensko v roku 2010 vypomáhali mladí dobrovoľníci z komunitných centier napríklad pri oprave základnej školy v obci Richňava).

4.3. Výsledky a dopady štipendijného programu

Hlavným výsledkom programu je odbúranie finančných bariér, ktoré by mnohým deťom z vylúčených rómskych lokalít, ale aj z ďalších rodín v hmotnej núdzi, mohli brániť v dosiahnutí vyššieho vzdelania. Štipendijný program, spolu s intenzívnou individuálnou podporou študentov, tak môže byť prostriedkom k prelomeniu začarovaného kruhu chudoby a sociálneho vylúčenia. Dosiahnutie stredoškolského vzdelania môže otvoriť mladým ľuďom možnosť umiestniť sa na trhu práce. Vďaka finančnej podpore individuálnych darcov mohlo v priebehu rokov 2010 až 2012 stredné školy navštevovať 18 detí.

Program má pozitívny dopad na zvyšovanie schopnosti klientov preberať na seba zodpovednosť, ktorá sa prejavuje v plnení podmienok programu – pravidelnej dochádzky do školy, dosiahnutia dobrého prospechu, dodržiavania termínov dohodnutých stretnutí s kariérnym poradcom. Pevne veríme, že sa táto schopnosť preniesie v konečnom dôsledku do prevzatia zodpovednosti za smerovanie vlastného života.

Po viacerých neúspechoch, kedy boli klienti z programu vylúčení pre porušenie podmienok, sme pre základ úspechu stanovili mieru motivácie klienta k ďalšiemu štúdiu. Ako už bolo uvedené, zapojenie do programu má byť odmenou, nie samozrejmosťou, slovne oceňujeme rodičov, ktorí na podpore žiaka participujú aj z vlastného rozpočtu. Ak sa stretnú tieto dva podporné faktory, je zaručené, že klient neukončí štúdium predčasne.

Príbeh Zuzany

Zapojená v programoch: kariérne poradenstvo, doučovanie (Program DoT), štipendijný program, tréning pre mládež zameraný na riešenie konfliktov, sťaž v komunitnom centre

Zuzana sa stala klientkou kariérneho poradenstva, keď mala 15 rokov. Bola v období rozhodovania sa o tom, čo so svojim životom ďalej. Bolo to dievča veľmi inteligentné, ambiciózne a nebálo sa. Mať odvahu je v situácii mladého človeka ako bola Zuzana veľmi užitočná vlastnosť.

Zuzana žila so svojimi rodičmi a šiestimi súrodencami v obecnom nájomnom byte v rómskej osade. Nikto z rodiny nemal vyššie vzdelanie ako základné a nikto z rodiny nebol zamestnaný.

Zuzana bola pevne rozhodnutá, že po ukončení základnej školy pôjde študovať ďalej, otázka bola, či jej to rodičia povolia, pretože si vybrala odbor, ktorý sa študuje mimo jej bydliska, čo by znamenalo, že by musela bývať na internáte a domov by chodila iba na víkendy. A tiež preto, že by to bolo po prvý krát, keby nejaká žena z ich rodiny po základnej škole študovala ďalej.

V rámci služby kariérneho poradenstva začali pracovníci intervenovať v rodine Zuzany. Otec argumentoval obavou, že to Zuzana nezvládne. Čo potom? To by bola hanba. Radšej nech sedí doma.

Nakoniec však rodičia súhlasili, Zuzana chcela, nebránilo teda nič tomu, aby sa tak stalo. Pretože to bolo finančne náročné štúdium, získali sme pre Zuzanu donora v rámci štipendijného programu. Štipendijná zmluva bola na jeden školský rok. Začiatky boli intenzívne, sprevádzali sme Zuzanu aj jej otca do školy, na internát, komunikovali sme s riaditeľkou školy. Potom však nastalo obdobie, počas ktorého sa Zuzana celkom dobre adaptovala na nové prostredie, avšak až po prvom polroku školského roku sme sa dozvedeli, že sa výrazne zhoršila v prospechu, a že vlastne do školy až tak často nechodí.

Preto sme ju v druhom polroku zapojili do programu DoT – dostala vlastného tútora, ktorý s ňou pracoval nielen na zlepšení jej prospechu, ale snažil sa jej pomôcť pri zvládaní pre ňu náročných spoločenských situácií v kolektíve (nevhodní priatelia,

drogy a pod.). Výsledkom boli lepšie známky, výrazne iná dochádzka a systematickejšia kontrola zo strany rodičov.

Druhý ročník štúdia prešiel bez problémov, Zuzana sa adaptovala na školské prostredie, povinnosti si plnila bez problémov. Kým neprišiel čas letných prázdnin. Zuzana dovŕšila vek, kedy jej vrstovníčky už dávno mali muža, resp. rodinu. Ona nemala. Mala však ambície a určite neuvažovala o tom, že by prerušila štúdium. Zvyky, zaužívané v lokalite, kde žije, sú však iné. Zvykom je dohodnúť manželstvo pre dcéru alebo syna, zvykom je vydať/oženiť sa pred dovŕšením plnoletosti. Ako prioritné sú túžby a ciele mladých ľudí, ak sa nezhodujú s rodinou, sme iba tušili. V každom prípade stáli dva mesiace letných prázdnin, aby sa z ambicióznej Zuzany, ktorá vedela presne čo chce a čo nechce, stala mladá slečna bez sebavedomia, strachujúca sa o to, či ju vôbec niekto ešte bude chcieť, ak „prešvihne“ termín vydaja a nevezme si práve toho muža, ktorého jej vybrali rodičia.

Zuzana mala viacero možností – mohla si vziať ponúkaného muža (napriek tomu, že ho nemilovala) a zostať doma, zároveň však ísť proti sebe. Mohla sa vzoprieť rodinnej tradícii, čím by na rodinu uvalila hanbu (o ktorej jej neraz otec rozprával). Zvolila si strednú cestu, dúfajúc, že tie najhoršie scenáre, o ktorých sme sa na stretnutiach bavili, nenastanú. Vydala sa ešte cez prázdniny, ale zároveň v septembri nastúpila do školy.

Zuzana pravdepodobne žije v inom svete ako jej rovesníci alebo jej manžel, pretože samozrejme nikto netoleroval takéto „zvláštne“ správanie dievčata, ktoré má muža a zároveň chodí do školy. V októbri pod tlakom rodiny a nepriamym tlakom manžela štúdium zanechala a žije v inej rómskej lokalite, bez vody a bez príjmu.

Zuzana vie, že sa môže na centrum kedykoľvek obrátiť, ak bude potrebovať poradiť, vie však aj to, že toto jej rozhodnutie bude mať vplyv na celý jej život a jeho kvalitu, a že po uplynutí určitého času sa nebude môcť vrátiť k tomu, čo opustila.

Príbeh Petry

Zapojená v programoch: kariérne poradenstvo, doučovanie (skupinové), štipendijný program

S Petrou sme začali pracovať, keď bola v 7. ročníku ZŠ. Pochádza zo separovanej lokality, obývanej výhradne Rómami. Ani jeden z rodičov nemá vyššie ako základné vzdelanie a obaja rodičia sú nezamestnaní.

Pravidelne chodievala na skupinové stretnutia, zaujímala sa o možnosti štúdia po škole a hoci pri spoločných úlohách nebola výrazne aktívna, vždy tvrdila, že po ukončení základnej školy, chce ísť ďalej študovať. Ešte počas realizácie programu

v škole sme navštívili jej rodinu, aby sme zistili, aký postoj majú jej rodičia k prípadnému ďalšiemu štúdiu Petry. Hovorili sme prevažne s matkou, ktorá štúdium Petry podporovala. Nevedela však, či bude môcť uhrádzať povinné výdavky ako bolo cestovné, strava, prípadne školské pomôcky. Dohodli sme sa teda na tom, že Petru zapojíme do štipendijného programu a pokúsime sa jej nájsť donora.

To sa nám podarilo, a tak je Petra už druhý školský rok podporovaná štipendijným programom, ktorý jej umožňuje dochádzať do školy, platiť si školné, stravu a pomôcky, ktoré potrebuje. Petra mala spočiatku problémy adaptovať sa na nové školské prostredie. Zmena bola vo výrazne individuálnom prístupe, ktorý na základnej škole nepoznala, pretože sedela v „rómskom rade“, na ktorý sa kládli menšie nároky. Stredná škola si od nej vyžadovala pravidelnú prípravu, bola vždy kontrolovaná. Musela si zvyknúť na to, že voľno si nemôže urobiť kedy sa jej zachce, a že len určitú časť absencií môžu ospravedlniť rodičia. Prvý ročník bol namáhavý pre Petru, pre pedagógov v škole a aj pre nás, pracovníkov centra.

Petra od prvého ročníka využívala aj službu skupinového doučovania a napriek tomu, že je zo susednej obce ako sídli komunitné centrum, dochádza v pravidelných intervaloch a snaží sa zlepšiť si výsledky v škole. V súčasnosti je Petra žiačkou druhého ročníka štvorročného štúdia s maturitou a neplánuje školu opustiť.

Iva Grejtáková

Mgr. Iva Grejtáková pracuje ako sociálna pracovníčka a koordinátorka Komunitného centra vo Sveržove. Od roku 2000 sa venuje téme sociálne vylúčených komunít v priamej práci s klientmi v oblasti poradenstva, sociálnych služieb a komunitného rozvoja. Do roku 2010 pracovala pre Nadáciu Milana Šimečku v rámci programu komunitného rozvoja v obci Hermanovce, koordinovala a metodicky sa podieľala na príprave a realizácii vzdelávacieho programu Právo pre (úplne) každého. Od roku 2009 pôsobí v organizácii Človek v tísnipobočka Slovensko v oblasti sociálneho poradenstva, tvorby metodík sociálnych služieb a supervízie.

e-mail: iva.grejtakova@peopleinneed.sk

Miroslava Hapalová

Mgr. Miroslava Hapalová vyštudovala psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde pokračuje v doktorandskom štúdiu v odbore sociálna psychológia. Pracovala v pedagogicko-psychologickej poradni a ako terénna pracovníčka v rómskej osade na východnom Slovensku. Ako externá trénerka a výskumníčka spolupracovala s viacerými mimovládnyimi organizáciami, akademickými a výskumnými inštitúciami. Od roku 2008 pôsobí ako riaditeľka slovenskej pobočky organizácie Človek v tísi, ktorá sa zameriava na začleňovanie sociálne vylúčených z rómskych lokalít.

e-mail: mirka.hapalova@peopleinneed.sk

Zuzana Révészová

PaedDr. Zuzana Révészová vyštudovala učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a špeciálnu pedagogiku. Učila na základných školách, pôsobila ako projektová koordinátorka v treťom sektore (NOS – OSF, OZ Trival) i ako riaditeľka súkromnej základnej školy. Je absolventkou a lektorkou alternatívnych vzdelávacích programov. V súčasnosti učí na špeciálnej ZŠ v Košiciach, zároveň v rôznych projektoch spolupracuje s MPC Prešov, Človekom v tísi Slovensko a podobne.

e-mail: zreveszova@gmail.com

10.3/Rozhovor s Petrom Strážikom

Peter Strážik

Mgr. Peter Strážik, narodený v Kežmarku, žije s manželkou a dvoma deťmi v Levoči. Po štúdiu anglického jazyka v Škótsku vyštudoval anglický jazyk a literatúru na Filozofickej fakulte. Pôsobil ako lektor v jazykových školách a pedagóg na gymnáziu v Levoči. Momentálne je riaditeľom Základnej školy v Spišskom Hrhove.

Škola je tu pre žiaka a nie naopak

Vaša škola bola opakovane v médiách vyzdvihovalá ako dobrý príklad inkluzívneho vzdelávania, mohli by ste priblížiť, prečo ste sa vybrali touto cestou?

Dôvod je prozaický. 50 % žiakov na škole je rómskeho pôvodu, a preto si myslím, že je našou povinnosťou, aby sme sa venovali aj tejto skupine, pretože má početné zastúpenie. V rámci obce aj v rámci školy sa snažíme uplatňovať filozofiu inkluzívneho prístupu. Myslím, že doba je dnes tak ďaleko, že nie môžeme, ale sme povinní akceptovať všetky menšiny. Pre nás je každý žiak dieťaťom s dušou, so svojou osobnosťou. Škola je tu pre žiaka, nie naopak. Ja si myslím, že nerobíme nič zvláštne, ale robíme to, čo by malo byť v každej prosociálnej spoločnosti bežné.

Mohli by ste popísať vzdelávaciu stratégiu Vašej školy?

V prvom rade sme tomuto zámeru prispôbili školský vzdelávací program, ktorý má nielen prvky, ale je plne inkluzívny. Rómsky aspekt sa dostal do prierezových tém, je zakomponovaný do plánov každého predmetu, či už je to história, cudzí jazyk, svet práce a ďalšie. Snažíme sa vhodným spôsobom sprostredkovať väčšinovému obyvateľstvu, aj keď u nás na škole to je presne polovica a nie väčšina, históriu, kultúru, tradície, zvyky a jazyk rómskeho etnika. Veľa aktivít na škole rešpektuje a využíva rôzne príležitosti, sviatky rómskeho etnika, aby všetci žiaci školy vedeli a mali priblížené aspekty kultúry ich spolužiakov.

Kedy škola začala so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania?

Asi pred 4 rokmi. Keď som prišiel do školy a videl som, že v obci veľmi dobre funguje spolupráca zriaďovateľa s rodičmi a vôbec s rómskou menšinou, aj my sme sa vydali na touto cestu. Máme pozitívnu spätnú väzbu od rodičov aj od žiakov. Darí sa nám získavať finančné prostriedky na ďalší rozvoj a skvalitnenie vzdelávania na škole.

Je z vášho pohľadu implementácia inkluzívneho vzdelávania problematická?

Nie je vôbec problematická.

Mali ste na začiatku nejaké problémy?

Problémy zo začiatku boli. Majorita to nevnímala pozitívne, pretože ľudia boli zvyknutí, že prím hrajú slovenské deti a menšina sa prispôsobuje väčšine. Ale my sme sa vydali cestu rovnakého prístupu ku všetkým. Postupne si aj ľudia zvykli na to, že nehádame rozdiely. Jediný rozdiel našej oproti iným školám je ten, že nemáme žiadne rozdiely, že ideme mainstreamom pre všetkých a rovnako, ako by to asi malo fungovať.

Ako ste pracovali s majoritou?

Jednoznačne pozitívnymi príkladmi. Niekedy sme sa snažili dať viac do popredia ten rómsky aspekt a ukazovať pozitívne príklady z ich skupiny. Aj keď ich bolo stále menej, dávali sme ich do popredia, aby sme zdôraznili, že sú tu a že aj medzi nimi je kvalita.

Vaši kolegovia z okolitých škôl tiež zvolili podobný prístup?

Myslím, že nie.

Ako reagovali na vašu voľbu?

Pre niektorých sme rómska škola, hoci nie sme, sme slovenská škola. Aj keby všetci naši žiaci boli Rómovia, stále sme slovenská škola. Niektorí na nás pozerajú s posmeškami, niektorí sa čudujú, prečo to robíme. Ale u nás na škole je také živé rodinné prostredie, pre každého sú dvere otvorené, každý je vítaný. Každý, bez ohľadu na pôvod a etnikum, je náš žiak a riešime ho ako súčasť celku.

Stretli ste sa s problémom odlivu detí z majority?

Nie, ale môže to byť problém pre spádové obce, pretože hoci môže byť ponuka školy a jej vybavenie v rámci mikroregiónu dosť konkurenčné, pre niektorých rodičov z dedín, v ktorých nie je zastúpené rómske etnikum, je to prekážka. Volia niekedy aj menej kvalitnú školu, aby sa vyhli akémukoľvek kontaktu. My však netrpíme nedostatkom žiakov a netrpíme ich odlivom. No som presvedčený, že nie vždy dostávame žiakov, ktorí by na školu za iných okolností prišli. Ale stíhame, fungujeme, máme dobrý rozpočet, nič nám nechýba.

Mohli by ste charakterizovať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí školu navštevujú?

Na škole máme dve špeciálne triedy, ale v nich sú žiaci explicitne len na základe silnejších zdravotných problémov a následne aj psychologických vyšetrení a diagnostiky. Zvlášť žiaci z marginalizovanej komunity zo spádovej obce majú evidentné problémy a niekedy paradoxne sú tam začlenení, vyšetrení a diagnostikovaní aj na žiadosť rodičov. Ale z hľadiska celkového počtu žiakov na škole, máme veľmi málo

špeciálnych tried. Aj oproti školám s rovnakým počtom žiakov v regióne. Naša priorita je integrácia, snažíme sa začleniť žiakov do bežných tried, ak už tam je problém a ak je to nevyhnutné.

Špeciálne potreby žiakov pramenia prevažne zo sociálneho znevýhodnenia alebo majú žiaci zdravotné a mentálne problémy?

Jednoznačne zdravotné a mentálne problémy. V špeciálnych triedach máme aj slovenských žiakov, nie sú výlučne pre rómskych žiakov, je to na základe reálnej potreby.

Aký je podľa Vás význam špeciálnych tried?

V špeciálnej triede je menej žiakov a učiteľ, ktorý tam je, má špeciálne vzdelanie, vzdelanie navyše oproti pedagógom v bežných triedach. Dokážu sa žiakom viac venovať a určite to je prínos. Vidím v tom efekt, v našom prípade to naozaj nie je o segregácii, ale o reálnych potrebách.

V niektorých školách využívajú špeciálne triedy ako „vyrovnávacie“, kde naučia žiakov hygieny a podobne. Využívate túto formu aj vy?

U nás je na tento účel určený nultý ročník. Deti z marginalizovanej komunity sú odporúčané do nultého ročníka a tam sa snažíme vyrovnávať bariéry, či už hygienické alebo návykové. Čo sa týka ďalších ročníkov, tak máme tendenciu začleňovať ich do bežných tried.

Ako pokračujú deti po ukončení nultého ročníka?

Idú normálne do prvého ročníka, do bežnej triedy.

Aká je pravdepodobnosť, že deti vzdelávané v špeciálnych triedach, budú preradené do bežnej triedy?

Stáva sa to. Dochádza k procesu rediagnotiky a ak je prítomné zlepšenie, áno, samozrejme idú do bežnej triedy.

Akého percenta detí sa to týka?

To percento je nižšie, možno okolo 20 %. Ale u detí v špeciálnej triede sú naozaj seriózne zdravotné alebo mentálne problémy. Nie je to vymyslené, nie je to pre nás biznis. Pre mňa je zaujímavejšia bežná trieda, špeciálna trieda je zaujímavá možno pre iné alebo pre špeciálne školy, ale nie pre nás.

Koľko žiakov je v bežných triedach?

V priemere 20 žiakov, 20 a viac.

Ako chápete princíp inkluzívneho vzdelávania, čo to pre vás znamená?

Inklúzia má jednoznačne priestor v našej spoločnosti a tomu samozrejme podriaďujeme aj smerovanie školy. Myslím si, že v dnešnej dobe a v tomto storočí je priamo nevyhnutné a dokonca povinné, aby sme uplatňovali princíp vzdelávania, podobný finskemu modelu. Aby sme brali žiaka ako individualitu. Hoci nám chýba tomu zodpovedajúce silnejšie personálne obsadenie. Pre mňa by bolo zaujímavejšie mať viac asistentov a venovať sa žiakom do hĺbky. Bolo by veľmi prospešné, ak by jeden asistent alebo učiteľ pripadal na menší počet žiakov.

Okrem nedostatku kapacít, čelíte aj výzvam vo finančnej oblasti?

Výzvou je zafinancovať celodenný výchovný systém, pretože zvlášť u rómskych žiakov populudňajšie hodiny v rodinnom prostredí nie sú tak silno vyťažené ako u slovenských žiakov. Úlohu určite zohráva aj aspekt viacpočetných rodín a možno aj vybavenia domácnosti, kde žijú. Nemajú také vybavenie, nemajú internet, nemajú také možnosti, preto ich komunita vychováva vonku. Slovenskí žiaci majú doma väčšie možnosti. Celodenný výchovný systém má preto svoj efekt, vyplňa deťom nevyužitý čas. Momentálne ho zavádzame, implementujeme projekt MPC. Vďaka nemu máme 8 učiteľov, ktorí pôsobia v celodennom výchovnom systéme, takže veľa žiakov má navýšený počet populudňajších aktivít.

Keď ste začínali s inkluzívnym vzdelávaním, radil alebo pomáhal vám niekto?

Komunikovali sme najmä s organizáciou Človek v tísiň – Slovensko, ktorej pracovníci nám pomáhali s prepracovaním školského vzdelávacieho programu. Spolupracovali sme tiež s ROCEPO-m z Prešova a s rôznymi filantropmi.

Obrátili ste sa aj na niekoho zo štátnej správy, kto vám mohol poradiť?

Nebol nikto. Nepostrehli sme ani, že by mal niekto o inkluzívne vzdelávanie záujem. Možno jedinou oporou bol klasický dokument na začiatku roka – pedagogicko-organizačné pokyny. Obsahuje časť, ktorá ukladá škole povinnosť integrácie, ale táto zaniká popri iných návrhoch a opatreniach. My sme však išli vlastnou cestou, sami sme vyvíjali iniciatívu. Ak by sme ju nevyvinuli, tak by sme doteraz nemali nič, čo by sa blížilo inklúzií. Určite sme to však nedostali ani príkazom, dokonca ani odporúčaním.

V čom vidíte pozitíva a negatíva vášho prístupu? Keď zhodnotíte to 4-ročné obdobie, robili by ste niečo inak?

Nevidíme negatíva. Pozitíva sú najmä v spätnej väzbe od rodičov a v tom, že sa nám podarilo vytvoriť komunitu školy, také vyvážené prostredie. Určite sa nájdú aj tu nejaké prekážky alebo predsudky, ale len v minimálnej miere. Deti fungujú spoločne na krúžkoch a na hodinách, rešpektujú sa, tolerujú, rozprávajú sa. To bol náš cieľ, takže nevidíme negatíva.

Áké konkrétne nástroje na vytváranie inkluzívneho prostredia využívate?

Úpravu školského vzdelávacieho programu a prispôsobenie učebných plánov. Tiež úpravu formy aktivít na škole, či už sú to besedy a ďalšie aktivity s tematikou rómskych tradícií, pozadia a kultúry. Tiež využívame rôzne projekty. Momentálne implementujeme projekt na zvýšenie čitateľskej gramotnosti žiakov, kde sme prioritne zahrnuli všetkých rómskych žiakov. Máme veľa aktivít s rómskymi žiakmi, čo sa týka čítania a školskej knižnice, takisto vzdelávania žiakov v cudzích jazykoch. A zdôraznil by som tiež efektívnu spoluprácu s organizáciou Človek v tísi-Slovensko. Je aktívna a veľmi živá, týka sa rôznych oblastí v rámci vyučovania aj mimoškolských aktivít.

Realizujete ďalšie aktivity, ktoré podľa Vás naplňajú princípy inkluzívneho vzdelávania?

Sme veľmi praktickí, sledujeme reálne potreby a prechod na trh práce, robíme dost veľa praktických vecí. Postavili sme pec na chlieb, pečieme chlieb, deti vedia pripravovať cesto, slovenské deti skúšali robiť marikle¹, čo je rómsky aspekt a podobne. Pestujeme asi 50 druhov bylín, deti všetky bez rozdielu poznajú, vedia ich obhospodarovať, vedia robiť so zemou, vedia sadiť, vedia, kedy ich majú zbierať, sušiť, vedia robiť čaj. Robíme veľa praktických vecí. Robíme s drevom, spolupracujeme s rôznymi nadáciami a neziskovkami, ktoré sú zamerané na tradičné a rómske remeslá, na kultúru, tanec, hudbu, máme zastúpené všetky zložky v rámci školy, či už je to školský klub alebo centrum voľného času. Tá ponuka je veľká a dobrá.

Mnohé školy namietajú, že na realizáciu inkluzívneho vzdelávania nemajú dostatok finančných prostriedkov a že nastavenie systému im v tom bráni.

Na vašej škole sa to však podarilo. Čím to je?

To nie je o prostriedkoch. My nepotrebujeme prostriedky, aby sme vytvorili inkluzívne prostredie a zaviedli tento systém. Pretože podľa štátneho vzdelávacieho programu máme predpísané len predmety a počty hodín. Máme slobodu, aby sme tam dali to, čo chceme.

Čiže máte pocit, že aj pri súčasnom nastavení systému by školy mali byť schopné zaviesť inkluzívne vzdelávanie?

Určite áno.

Pochybnosť ste vyjadrili v prípade spádových škôl.

Mohli by to mať problematickejšie, zvlášť u skupiny tých rodičov, ktorí nepoznajú a nerešpektujú rómske prostredie, určite budú preferovať školy, kde je menšie alebo žiadne zastúpenie žiakov rómskeho pôvodu.

¹ Pozn. editora: placky z nekvaseného cesta, považované za typické rómske jedlo.

Ako pracuje vaša škola s rodičmi, do akej miery ich zapájate do vzdelávania?

Budeme rozprávať o rodičoch ako o celku, lebo to je naša filozofia. Keď už by sme ale mali rozlišovať, tak rómski rodičia sú u nás v poradných orgánoch školy, v rodičovskom združení, sú vo výboroch. Zúčastňujú sa diania na škole, sú aktívni, chodia na rodičovské združenia. Ak sú nejaké aktivity detí spolu rodičmi, sú tam rovnako ako slovenskí rodičia. Robíme však aj aktivity navyše, napr. osobne som viedol vzdelávaciu aktivitu pre rodičov našich rómskych žiakov, dlhodobý kurz anglického jazyka. Robíme s nimi tiež popoludnia pri káve, aj s rodičmi z marginalizovanej komunity, nemáme s tým problém.

Keď ste sa pred štyrmi rokmi stali riaditeľom, bola spolupráca s rodičmi už rozvinutá na tejto úrovni?

Bola veľmi nepatrná a záujem rodičov od vtedy určite vzrástol. Komunikujeme s nimi, máme otvorené dvere, snažíme sa im pomôcť, obzvlášť po byrokratickej stránke, pomáhame im s vypĺňaním tlačív, s čímkoľvek. Funguje to na dobrej báze.

Školám chýba motivácia pre inkluzívne vzdelávanie

Prečo podľa Vás školy, ktoré sa snažia o integráciu, nedôjdu až k inklúzii vo vzdelávaní?

Nepotrebujú to. Často nemajú pohnútku alebo dôvod to robiť. Nemajú reálnu potrebu, nemajú snahu, nevidia za tým nič pozitívne. Možno sa chcú podriaďiť väčšine a za väčšinou, za slovenským žiakom a slovenskými rodičmi vidia kvalitu a pre školu niečo pozitívnejšie. Aspoň ja to tak vnímam. Niekedy dostávame otázky, prečo robíme toľko pre rómskych žiakov a na to je ťažké odpovedať.

Keď ste zavádzali inkluzívne vzdelávanie, venovali ste sa špeciálne aj príprave a vzdelávaniu pedagógov na škole?

Áno, určite. Realizovali sme semináre, workshopy, školenia, zamerané na túto problematiku, či už v rámci kreditového kontinuálneho vzdelávania alebo mimo neho.

Stretli ste sa s neochotou učiteľov?

Vo veľmi malom meradle.

Robili ste niečo, aby ste učiteľov presvedčili a motivovali?

Nijako špeciálne sme ich nepresvedčali. Učiteľom na škole poskytujem dôveru do takej miery, do akej ju môžem dať. Samozrejme pravidlá a legislatívu dodržiavajú všetci. Snažil som sa ich motivovať napríklad bonusom školenia, ale môžem ich motivovať aj finančne, keďže škola a následne aj učitelia sa zapájajú do projektov. Takže vieme prispôbiť tomu aj rozpočet. Projekty ako alternatívne a dodatočné zdroje nám v tom dosť pomáhajú.

Prečo by sa podľa Vás školy mali vydať cestou inkluzívneho prístupu? Máte nejaké odporúčania pre riaditeľov, čo to obnáša a ako to zvládnuť?

V prvom rade by som odporúčal prísť sa pozrieť na našu školu, dvere sú otvorené, nemáme problém rozprávať. Určite však odporúčam minimálne začať a skúsiť to, pretože sa to opláti. Ale chce to celého človeka, snahu chcieť meniť veci k lepšiemu. Dobré výsledky sa sami časom dostavia.

Vy ste sa niekde inšpirovali? Mali ste možnosť vidieť niekde „príklad dobrej praxe“?

Nie, pretože predtým som pôsobil niekoľko rokov na bežnom gymnáziu, kde rómski žiaci nemali vôbec zastúpenie. Bola to pre mňa nová výzva, išiel som do neznámeho. Ale asi je to o človeku, o tom čo chcete, ako cítite, ako premýšľate, ako beriete ľudí.

Stretli ste sa s nejakým riaditeľom z inej školy, ktorý by Vás žiadal o radu a ktorý by sa chcel Vaším prístupom inšpirovať?

Čo sa týka inkluzivity, tak nie. Skôr to boli médiá, neziskovky, nadácie. Napríklad z Nadácie Otvorenej Spoločnosti, zo Svetovej banky, boli tu odborníci z 15 krajín. Tí to vnímali pozitívne. Z nášho prostredia ani veľmi nečakám, že by sa niekto v tejto problematike chcel posunúť ďalej, čo je škoda.

Myslíte, že je úlohou Ministerstva školstva, aby viac presadzovalo inkluzívne vzdelávanie?

Nemôžu to dať školám ako povinnosť. Tiež by bolo zlé, keby nás vyzdvihli ako nejakú vzorovú školu, lebo aj my máme svoje problémy ako bežné školy. Aj u nás sa 10 detí pobije, niekedy niečo zmizne, čo je normálne pri 300 žiakoch, deje sa to aj na čisto slovenských školách. Ja si však myslím, že v tejto problematike sme oveľa ďalej. Minimálne sa nám darí, máme tu pokoj, nesegregujeme, máme pozitívnu spätnú väzbu od rómskych rodičov a nakoniec už aj od slovenských, už to neberú ako problém, že sa venujeme aj tomuto etniku.

Viete si teda predstaviť na štátnej úrovni niečo, čo by mohlo ministerstvo urobiť?

Ministerstvo by malo klást dôraz na propagáciu príkladov dobrej praxe, uviesť „tam sa chodte pozrieť, lebo to a to tam funguje“.

Škola zameraná na inkluzívne vzdelávanie pomáha riešiť tabuizované témy, ako je diskriminácia a segregácia, rasizmus a zvyšuje toleranciu, empatiu a porozumenie. Deti, ktoré chodia do inkluzívnej školy už od raného veku, berú inakosť spolužiakov ako niečo prirodzené na rozdiel od detí, ktoré navštevujú neinkluzívne školy, kde sú rómske deti vzdelávané v samostatných triedach.

*Rozsudok krajského súdu v Prešove
v prípade kauzy segregácie romských detí
v základnej škole Šarišské Michalany¹*

1. Prechod od integrácie k inklúzii – cesta Slovenska?

Problematika inkluzívneho vzdelávania na Slovensku vystupuje do popredia ako záväzok, vyplývajúci z ratifikácie medzinárodných zmlúv a dohovorov², ale aj ako morálny záväzok poskytovať spravodlivé vzdelávanie všetkým deťom bez ohľadu na ich pôvod alebo individuálne charakteristiky. Podľa nášho názoru, inkluzívne vzdelávanie poskytuje viaceré odpovede na pretrvávajúce problémy vo vzdelávaní. Výsledky medzinárodných testovaní opakovane poukazujú na reprodukciu sociálnych nerovností vo vzdelávacom systéme na Slovensku a konštatujú silný vzťah medzi vzdelávacími výsledkami a sociálnym postavením.³

Nerovnosti vo výstupoch vzdelávania teda nie sú dané len vlohami či úrovňou schopností detí, ale do veľkej miery aj dostupnosťou šancí a podnetov na ich rozvoj nielen na strane rodinného a sociálneho prostredia, ale aj na strane samotného vzdelávacieho systému. Slovenské školy akoby dokázali efektívne pracovať iba s tými deťmi, ktoré si nevyžadujú nadštandardnú asistenciu a majú silnú podporu rodiny vo vzdelávaní. Avšak vzhľadom na stúpajúci počet detí, ktoré sa vymykajú „norme“, stále narastá počet žiakov, ktorí nedokážu profitovať z bežného spôsobu výučby a nedosahujú adekvátne vzdelávacie výsledky. Aj napriek deklarovanej snahe o ich zapojenie do hlavného vzdelávacieho prúdu často dochádza k ich vyčleňovaniu. Vzdelávanie detí v špeciálnych školách či triedach (a najmä podľa vzdelávacích programov pre

1 Rozsudok krajského súdu v Prešove v prípade Poradňa pre ľudské a občianske práva proti Základnej škole s materskou školou v Šarišských Michalanoch, spis. značka 20Co 125/2012, 20Co 126/2012 z 30. 10. 2012

2 Najmä Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotných postihnutím, ktorý explicitne požaduje, aby sa osoby so zdravotným znevýhodnením vzdelávali v inkluzívnom vzdelávacom systéme a ktorý je záväzný aj pre Slovenskú republiku.

3 Napr. Národné správy PISA 2003, 2006, 2009 – Slovensko, dostupné na www stránke ŠPÚ.

žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím) má pritom obrovské dopady na možnosti voľby nadväznej vzdelávacej dráhy a následne na uplatnenie sa na trhu práce.

Vysoká selektivita nášho vzdelávacieho systému sa však nemanifestuje len odsúvaním detí so znevýhodnením (prípadne nadaním) mimo hlavného vzdelávacieho prúdu, ale prejavuje sa aj na úrovni bežných škôl. Vnútoraná diferenciácia žiakov do tried podľa ich výkonnosti, či dokonca sociálneho postavenia a etnicity, žiaľ, nie je ničím výnimočným. Ako poukázal aj nedávny rozsudok krajského súdu v Prešove, vzdelávanie rómskych detí v samostatných a etnicky homogénnych triedach predstavuje porušenie práva na prístup k vzdelaniu a je diskriminačné.⁴ Napriek tomu, že vo verejnej a, žiaľ, aj odbornej diskusii prevládajú názory, že v prípade Šarišských Michalian ide o ojedinelý prípad, opak je pravdou. Výskumy realizované na Slovensku v uplynulých rokoch⁵ poukazujú na narastajúcu segregáciu (predovšetkým) rómskych detí v bežných školách, teda v hlavnom vzdelávacom prúde. Podľa výskumu UNDP z roku 2010 v súčasnosti takmer polovica rómskych detí na Slovensku navštevuje úplne alebo prevažne čisto rómske triedy⁶. Tento spôsob oddeľovania poukazuje na neschopnosť škôl vysporiadať sa so vzdelávacími potrebami detí a odráža pretrvávajúce negatívne postoje voči nim v majoritnej populácii.

Rozsudok krajského súdu v Prešove tak nepredstavuje výzvu len pre odsúdenú školu, ale aj pre samotný rezort školstva a celý vzdelávací systém. A práve inkluzívne vzdelávanie, na ktoré poukázal aj súd vo svojom rozhodnutí, predstavuje možnú alternatívu voči existujúcej praxi.

1.1. Inklúzia, integrácia, alebo kto sa v tom má vyznať?

V súčasnosti sa problémy súvisiace s vyčleňovaním detí do paralelných vzdelávacích prúdov a problematika segregácie rómskych detí koncepčne riešia prostredníctvom integrácie detí do hlavného vzdelávacieho prúdu. Ukazuje sa však, že je potrebný posun od tohto konceptu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Hoci oba termíny bývajú vzájomne zamieňané, prípadne považované za totožné, domnievame sa, že inklúzia predstavuje kvalitatívne odlišné poňatie vzdelávania. V celej publikácii sme preto oba termíny odlišovali, pričom inkluzívne vzdelávanie chápeme ako posun od „integrácie postihnutých“ k „škole pre všetkých“.

Kým integrácia znamená v podstate len fyzickú prítomnosť dieťaťa s určitými špecifickými vzdelávacími potrebami v bežnej škole a prijatie určitých kompenzačných mechanizmov na prekonávanie prekážok vo vzdelávaní, inklúzia je oveľa širším konceptom, ktorý sa zameriava na celkovú zmenu vzdelávacieho systému tak, aby

4 Rozsudok krajského súdu v Prešove v prípade Poradňa pre ľudské a občianske práva proti Základnej škole s materskou školou v Šarišských Michaloch, spis. značka 20Co 125/2012, 20Co 126/2012 z 30. 10. 2012

5 Gallová Kriglerová. & Gažovičová (2012), UNDP (2012).

6 UNDP (2012).

dokázal rešpektovať potreby všetkých detí v škole. Pri integrácii sa zameriavame na zmenu na strane samotného žiaka, pri inklúzii vyžadujeme predovšetkým zmeny na strane školy a všetkých jej aktérov. V inkluzívnom vzdelávaní teda dochádza k redefinovaniu poslania škôl, keď nie je úlohou dieťaťa prispôsobovať sa vzdelávaciemu systému a splniť nastavené kritériá, ale práve naopak - vzdelávací systém by mal byť schopný prispôbiť sa individuálnym vzdelávacím potrebám každého dieťaťa a umožniť mu ich naplňať v kolektíve spolu s ostatnými deťmi.

Inkluzívne vzdelávanie teda vyžaduje také usporiadanie bežnej školy, ktoré môže ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým deťom, bez ohľadu ich individuálne rozdiely, pričom nezáleží na druhu špeciálnych potrieb ani na úrovni výkonov žiakov. Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť všetkým žiakom rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej nožnej miere spoločne s ostatnými deťmi.

Tieto premisy sú, žiaľ, v protiklade s prevládajúcou tendenciou nášho školského systému. Pri zavádzaní inklúzie na Slovensku bude preto nevyhnutná zmena celkovej paradigmy vzdelávania. Zmena paradigmy nášho školstva smerom k inklúzii by mohla nielen zlepšiť vzdelávacie výsledky žiakov so špeciálnymi potrebami, ale aj zvýšiť celkovú účinnosť vzdelávacieho systému. Hoci sa diskusie o inkluzívnom vzdelávaní často redukujú na problematiku začleňovania žiakov s rôznym typom znevýhodnení, inkluzívne vzdelávanie sa netýka špecifických skupín detí, ale všetkých detí. Zavádzaním individualizovanej výučby a špeciálnopedagogických postupov do bežných škôl sa otvára možnosť ich využitia nielen u detí s diagnostikovanými špeciálnymi potrebami (žiakov so znevýhodnením či nadaním), ale aj u tých, ktoré nespádajú do žiadnej zo v súčasnosti definovaných kategórií. Viaceré výskumy,⁷ ako aj výsledky medzinárodných testovaní, totiž dokazujú, že inkluzívne vzdelávacie systémy rozhodne nenapĺňajú obavu zo zníženia kvality vzdelávania ostatných. Práve naopak, inkluzívne vzdelávanie zvyšuje kvalitu škôl ako takých, čo sa prejavuje v zlepšení účinnosti vzdelávania. Treba však poznamenať, že možné benefity inkluzívneho vzdelávania pre deti so špeciálnymi potrebami, ako aj pre bežné deti, sú priamo úmerné prípravenosti školy a učiteľov na takýto typ vzdelávania. Zároveň, nemožno očakávať, že zmeny prebehnú zo dňa na deň. Inklúzia je totiž nikdy nekončiacim procesom neustáleho redefinovania potrieb žiakov a prispôsobovania vzdelávania týmto potrebám. Nie je ani možné preniesť skúsenosti a prax inkluzívneho vzdelávania z krajín, kde úspešne funguje. Vzdelávanie totiž prebieha vždy v rámci širších spoločenských vzťahov a sociálnych podmienok danej krajiny. Inkluzívny prístup vyžaduje prijatie takých opatrení alebo politík, ktoré budú reagovať na tieto špecifické podmienky.

7 Saint-Laurent et al. (1998); Buckley & Bird (2001); Rouse & Florian (2006).

1.2. Oddelené deti, oddelené svety?

Za optimálne nastavených podmienok inkluzívne vzdelávanie odstraňuje niektoré z nedostatkov oddelených vzdelávacích systémov. Pri oddelenom vzdelávaní sú totiž žiaci ako v bežných, tak aj v špeciálnych školách ochudobňovaní o možnosť vzájomnej interakcie, čo podporuje predsudky, obmedzuje u detí so znevýhodnením možnosť budovať si sociálny kapitál a znižuje citlivosť „bežnej“ spoločnosti voči potrebám ľudí s najrôznejšími problémami. Zároveň, vyčleňovanie zdravotne znevýhodnených žiakov alebo detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, špecificky žiakov z odlišným sociokultúrnym pozadím, z bežného školstva, má obrovský dopad na možnosti ich následného začlenenia na trh práce a do spoločnosti vôbec. Spoločné vzdelávanie naopak umožňuje všetkým deťom fungovať v prostredí, ktoré kopíruje prirodzené prostredie, v ktorom deti vyrastajú. Deti si tak môžu pestovať sociálne väzby, zručnosti a kompetencie, využiteľné v ich ďalšom živote (bez nutnosti následnej „reintegrácie“ znevýhodnených).

S posledne menovanou skutočnosťou súvisia aj finančné aspekty inkluzívneho vzdelávania. Hoci jeho zavádzanie nepochybne prináša so sebou zvýšené nároky na verejné zdroje, z dlhodobého hľadiska sa ukazuje byť menej finančne nákladné ako oddelené vzdelávanie ľudí so znevýhodnením, najmä z hľadiska možnosti ich ďalšieho zapojenia do spoločnosti a uplatnenia na trhu práce. Pri inkluzívnom systéme vzdelávania je nižšia pravdepodobnosť ich dlhodobej odkázanosti na systém sociálneho zabezpečenia, a naopak, zvyšuje sa potenciálna produktivita absolventov a s tým súvisiace budúce príjmy z daní, ktoré môžu byť použité na kompenzovanie niektorých nákladov, spojených so zavedením inkluzívneho vzdelávania.⁸ Z ekonomického hľadiska tiež nie je zanedbateľné zníženie duplicitných administratívnych výdavkov, ktoré produkujú oddelené systémy vzdelávania.

Rozvoj inkluzívneho vzdelávania neznamená (neuvážené a okamžité) rušenie systému špeciálneho školstva, ale skôr systémovú podporu škôl hlavného vzdelávacieho prúdu tak, aby boli schopné prijať a efektívne vzdelávať deti s rôznorodými vzdelávacími potrebami. To prináša pozitívne efekty nielen na vzdelávanie detí so znevýhodnením, ale aj pre ostatné deti, ktoré sa prostredníctvom spoločného vzdelávania môžu učiť vzájomnému rešpektu a prijatiu rozmanitosti ako bežnej súčasti spoločnosti.

Výhodou zavádzania inkluzívnej filozofie do školstva je decentralizácia v oblasti vzdelávania a posilnená autonómia bežných základných škôl. Školy tak môžu lepšie reagovať na potreby svojich žiakov a reflektovať lokálny alebo regionálny kontext, v ktorom vzdelávanie prebieha. Výhodou inkluzívneho vzdelávania pre školu je tiež možnosť individualizácie vzdelávacích cieľov, keď nie je potrebné snažiť sa podriaadiť všetkých žiakov jednotnej norme, čo môže paradoxne uľahčiť prácu a zmierniť tlak

8 Pre bližšie informácie pozri kapitolu 7.

na učiteľov. V kontexte doposiaľ fungujúceho centralistického prístupu k vzdelávaniu však autonómia škôl môže byť aj prekážkou zavádzania inkluzívneho vzdelávania, pokiaľ nedôjde k dostatočnému prijatiu tohto konceptu na strane škôl samotných. Úlohou verejnej politiky je hľadať adekvátnu rovnováhu medzi týmito dvoma pólmi. Nazdávame sa, že štát by v tomto prípade mal poskytovať dostatočnú finančnú, odbornú a systémovú podporu pre školy a zároveň dbať o dôslednú kontrolu procesov, ktoré na školách prebiehajú. Mal by poskytnúť celkový rámec, filozofiu vzdelávania, ktorú by školy potom realizovali v praxi vzhľadom na lokálne potreby škôl a individuálne potreby detí.

2. Čo bráni realizácii inkluzívneho vzdelávania?

V slovenskom školstve existuje historicky silná pro-segregačná tradícia, ktorá sa spája so zakorenenou vierou v efektívnosť vzdelávania detí v relatívne homogénnych skupinách. Ako sme už spomínali, neodráža sa len v smerovaní detí so znevýhodnením do špeciálnych škôl či tried, ale tiež v tradícii zriaďovania výberových tried na bežných základných školách už od nižších ročníkov, či v selekcii detí do osemročných gymnázií a škôl pre nadané deti. Ako však už bolo uvedené na viacerých miestach publikácie, na podporu tohto predpokladu existuje len pomerne málo dôkazov⁹. Zároveň, oddelené vzdelávanie detí s rovnakým typom nadania, či postihnutia alebo z podobného sociálneho zázemia, modeluje realitu, ktorá je pomerne vzdialená od bežného života a od prevažujúcich spôsobov nadobúdania nových poznatkov či zručností. Ukazuje sa, že pokroky žiakov sú závislé skôr od zvoleného spôsobu vyučovania, ako od jeho použitia v homogénnej skupine, pričom inkluzívne vzdelávanie sa javí ako jedna z veľmi vhodných alternatív nielen pre deti so špeciálnymi potrebami, ale aj pre bežných žiakov, ktorých výsledky sa napriek pôvodným predpokladom v spoločnom vzdelávaní nezhoršujú.¹⁰

Ako odpoveď na rastúce požiadavky na reflektovanie potrieb detí, zvyšovanie dostupnosti bežných škôl a otvorenosti pre všetky deti, ako aj zlepšovanie kvality ponúkaného vzdelávania, sa viacero základných škôl na Slovensku už rozhodlo vydať cestou zavádzania prvkov inklúzie do výchovno-vzdelávacieho procesu.¹¹ Žiaľ, ide skôr o „ostrovy pozitívnej deviácie“ ako o plošný jav. Čo v súčasnosti najviac bráni väčšiemu rozšíreniu a rozvoju inkluzívneho vzdelávania na Slovensku?

2.1. Politická vôľa – jeden krok vpred a dva vzad

Hoci iniciatíva zdola môže byť prvotným impulzom na zmenu, akýkoľvek zásadnejší posun paradigmy vzdelávania musí mať oporu na politickej a systémovej úrovni. Na Slovensku je však stále zjavný rozpačitý postoj predstaviteľov štátnej správy, špecificky rezortu školstva, k problematike inkluzívneho vzdelávania. Napriek deklarova-

9 Bird & Buckley (2001).

10 Saint-Laurent et al. (1998); Rouse & Florian (2006).

11 Príklady takýchto škôl sú uvedené v 9. a 10. kapitole tejto publikácie.

nej snahe o podporu zavádzania inkluzívneho vzdelávania, v konkrétnych politikách sa odráža nejasnosť a nepochopenie tohto konceptu a pretrvávajúce konceptu integrácie ako odporúčaného modelu vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami.

Zároveň pri zavádzaní zmien do školstva chýba jednoznačná kontinuita. Do roku 2012 fungovala pracovná skupina pre inkluzívne vzdelávanie pod Radou vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť. Napriek vlažnej účasti zástupcov Ministerstva školstva sa jej podarilo prijať viaceré zásadné odporúčania, ktoré mohli priniesť želateľnú zmenu vo vzdelávaní smerom k inklúzii. Po zmene vlády v roku 2012 bolo fungovanie tejto pracovnej skupiny prerušené. Predbežné rokovania s Ministerstvom školstva naznačujú, že kontinuita práce na zavádzaní inkluzívneho vzdelávania by mohla byť nadviazaná priamo v rezorte školstva a v spolupráci s mimovládnyimi organizáciami. Nazdávame sa, že takáto podpora by mohla výraznou mierou prispieť k zlepšovaniu situácie vo vzdelávaní a vytváraniu spravodlivejšieho a efektívnejšieho vzdelávacieho systému.

2.2. Začarovaný kruh nálepkovania detí

Pretrvávajúce konceptu integrácie v súčasnom vzdelávacom systéme sa prejavuje v koncepcných materiáloch a aj v konkrétnom nastavení vzdelávacej politiky. O odpoveď na vzdelávacie potreby detí, ktoré sa odlišujú od „normy“, sa slovenský vzdelávací systém¹² snaží prostredníctvom **konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP)**.¹³ Tento koncept bol v dobe, keď vznikol a rozšíril sa do praxe (70. roky minulého storočia), prelomovým krokom.¹⁴ Významný bol najmä z toho dôvodu, že poukázal na možnú dočasnú špeciálnu edukačnú potrebu, ich prípadnú obmedzenosť len na niektoré oblasti a poskytol argumenty v prospech začlenenia detí s postihnutím do bežných škôl a tried. V súčasnosti sa však objavujú pochybnosti o jeho legitimitě, resp. vhodnosti používania najmä z dôvodu zmeny spoločenského pohľadu na „inakosť“ a na práva ľudí s postihnutím. Hoci vo svete došlo v ostatných rokoch k posunu od medicínskeho modelu postihnutia k sociálnemu, u nás je prvý uvedený stále prevládajúci. Sociálny model postihnutia pritom akcentuje skutočnosť, že obmedzený prístup ľudí s postihnutím k spoločenským inštitúciám, aktivitám, rozhodovacím procesom, nie je priamou konzekvenciou pôvodného (psychofyzického) narušenia, ale vzniká ako dôsledok interakcie so spoločenským prostredím, najmä ako konzekvencia neakceptácie a nepripravenosti spoločnosti na prijímanie inakosti.

Nevýhodou súčasného konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, tak ako je definovaný a zaužívaný v školskej legislatíve a praxi na Slovensku, môže byť práve pretrvávajúce negatívne nálepkovanie detí a povýšenie deficitu nad ostatné charakteristiky jednotlivca (možno rovnako relevantné pre úspešnosť v systéme

¹² Obdobne, ako mnohé vzdelávacie systémy v zahraničí.

¹³ Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov, § 2 písm. i).

¹⁴ Bližšie informácie o jeho genéze a význame pre pedagogickú teóriu a prax sa nachádzajú v kapitole 4.

vzdelávania), ako aj potláčanie vnútrogrupinových a interindividuálnych rozdielov. Zároveň, deti, ktoré nespádajú do taxatívne vymenovanej typológie zdravotných alebo iných znevýhodnení či nadania, strácajú nárok na podporné opatrenia či individualizovaný prístup. V konečnom dôsledku tak kategorizácia môže poškodzovať nielen tie deti, ktoré do danej skupiny patria, ale aj deti bez špeciálnych potrieb.

Z tohto pohľadu sa ako jeden z problematických aspektov konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb na Slovensku ukazuje práve **súčasná pomerne úzka definícia ŠVVP**. Vďaka svojmu zameraniu neumožňuje školám získať financie a následne aplikovať podporné opatrenia pri vzdelávaní detí s ďalšími typmi potrieb (nezahŕňa napríklad žiakov s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho, deti migrantov, deti zo zariadení inštitucionálnej starostlivosti a ďalšie). Napriek nepochybne dobrému zámeru, definícia a jej rozšírenie kladie v mnohých prípadoch „vinu“ za zlyhávanie v systéme vzdelávania na dieťa, prípadne jeho rodinu (čo vystupuje do popredia najmä v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia) a nedostatočne reflektuje potrebu prispôsobenia vzdelávacieho prostredia deťom.

Nepochybne dôležitým aspektom je aj systém financovania, ktorý, žiaľ, konzervuje súčasný stav. Financovanie vzdelávania detí s rôznymi vzdelávacími potrebami je totiž v súčasnosti **výhradne naviazané na identifikovanie a diagnostiku špeciálnych potrieb dieťaťa**. Tým nepriamo pôsobí na zvyšovanie počtu detí s nálepkou „problémové“, pretože viac diagnostikovaných detí znamená viac peňazí. Toto financovanie však nezohľadňuje spôsoby vzdelávania a inštitúcie, v ktorých toto vzdelávanie prebieha. V súčasnosti sú školy motivovanejšie takéto deti vzdelávať v homogénnych oddelených triedach, pretože na ne získavajú rovnaký objem finančných prostriedkov ako v prípade ich zapojenia do bežných tried. Pokiaľ budeme školy finančne motivovať iba za identifikáciu a vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bez ohľadu na zvolený spôsob vzdelávania (individuálna integrácia vs. oddelená homogénna trieda), bez ohľadu na zvolené metódy a podporné opatrenia, ako aj bez účelovej viazanosti týchto prostriedkov, plošným výsledkom nebude kvalitatívna zmena v oblasti vzdelávania detí so ŠVVP na bežných školách, ale nárast podielu detí so ŠVVP v systéme.

S celkovým nárastom počtu detí so ŠVVP súvisia aj niektoré aspekty **procesu psychologickkej a špeciálno-pedagogickej diagnostiky**. Za posledné desaťročia došlo nepochybne k rozšíreniu poznatkov o príčinách niektorých deficitov, ako aj zjemneniu a scitliveniu diagnostických nástrojov, ktoré sa spolupodieľajú na skoršej a precíznejšej identifikácii detí so špeciálnymi potrebami. Treba však mať na zreteli, že v praxi diagnostické závery nie sú len „objektívnym“ konštatovaním o úrovni schopností dieťaťa, prípadne poruchy, ale odrážajú tiež pripravenosť školského systému vzdelávať deti, ktoré sa nejakým spôsobom odlišujú od priemeru. Slovanmi psychologičky, ktorá poskytla rozhovor do publikácie *„škola nastaví kritérium, aké deti chce*

a zvládne vzdelávať a psychológovia pri testovaní zohľadňujú túto požiadavku.“¹⁵ Okrem nastavenia „latky“ podľa výkonu, očakávaného školou, sú ďalšími problémami súčasného diagnostického procesu nedostatočné personálne a časové kapacity poradenských zariadení, ktoré spôsobujú väčšinou jednorazové hodnotenie detí a prevládanie diagnostickej zložky nad intervenciou a stimuláciou. Jednorazovosť kontaktu s dieťaťom problematizuje a spochybňuje diagnostické závery najmä u tých detí, u ktorých je pravdepodobné ovplyvnenie ich výkonu v teste viacerými interferujúcimi faktormi (napríklad jazyková bariéra, neskúsenosť s testovou situáciou, emočné problémy a pod.).

Keďže v inkluzívnom vzdelávaní sa rozmanitosť považuje za normu, koncept rôznych kategórií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa môže javiť ako nadbytočný. Slovanami Lechtu¹⁶ „v rámci inkluzívneho edukačného konceptu sa žiaci už nedelia na dve skupiny (t. j. tých, ktorí nemajú špeciálne vzdelávacie potreby a tých, ktorí ich majú), ale ide tu o jednu heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby.“ V nadväznosti na všetky vyššie menované nedostatky používania tohto konceptu v praxi na Slovensku sa namiesto striktnnej kategorizácie detí podľa typu znevýhodnenia ako jedna z vhodných alternatív javí podrobné **rozpracovanie typov podporných opatrení**, ktoré by boli odpoveďou na konkrétne vzdelávacie potreby žiakov a školy by ich boli v prípade vzdelávania týchto detí povinné aplikovať (samozrejme s adekvátnou a na to naviazanou finančnou podporou).

2.3. Podpora učiteľov – čakanie na Godota

Skúsenosti z praxe poukazujú na **nedostatočnú kvalifikáciu a kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov** v školstve v oblasti práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Problémom pregraduálnej prípravy je podľa viacerých odborníkov prívysoký dôraz na odbornú prípravu na úkor pedagogickej kvalifikácie, nastavenie vzdelávania a vnímanie pedagógov ako popularizátorov vedy na úkor ich odbornosti v oblasti sociálneho a personálneho rozvoja žiaka.¹⁷ V pregraduálnej príprave pedagógov sa nevenuje dostatočný priestor praktickému osvojeniu foriem a metód práce, potrebných pre spoločné vzdelávanie žiakov s rôznymi potrebami, individualizovaným formám vyučovania a komplexnému prístupu vo výchove a vzdelávaní. Problémy, žiaľ, neobišli ani od roku 2009 uplatňovaný model ďalšieho vzdelávania pedagógov, ich kariérneho a kreditového postupu. Vďaka súčasnému nastaveniu kontinuálneho vzdelávania sa podľa viacerých odborníkov učitelia viac zameriavajú na získavanie finančných benefitov, ako na rozvoj kompetencií, vyplývajúcich z potrieb ich konkrétnej školy či žiakov. Problematická je tiež ponuka vzdelávacích programov v rámci ďalšieho vzdelávania – len veľmi málo z nich vychádza z reálnych potrieb škôl, sú realizované bez spätnej väzby a vyhodnocovania ich efek-

15 Rozhovor s klinickou psychologičkou Margarétou Hapčovou sa nachádza v štvrtjej kapitole.

16 Lechta a kol. (ed.) (2010), s. 29.

17 Podrobnejšie informácie sa nachádzajú v 8.kapitole a v rozhovore so Štefanom Porubským, ktorý je súčasťou tretej kapitoly publikácie.

tivity, prípadne dopadov na školskú prax. Absolútne nevyužívaným (a podľa mnohých odborníkov z praxe veľmi účinným) nástrojom je rozvoj pedagógov a celých pedagogických tímov priamo na školách, využívanie neformálneho alebo informálneho vzdelávania.

Nedostatočná systémová príprava pedagogických zamestnancov na spoločné vzdelávanie detí s rôznorodými potrebami žiaľ nie je kompenzovaná adekvátnym **systémom podpory a poradenstva pre školy**. Horšia dostupnosť odborného poradenstva pre učiteľov, žiakov a ich rodiny, ako aj nedostatočný terénny a intervenčný aspekt v práci poradenských zariadení tvoria závažnú prekážku pri smerovaní väčšieho počtu detí, vyžadujúcich asistenciu, do systému bežných škôl. Jednou z nepochybných príčin tohto stavu je personálna poddimenzovanosť poradenských zariadení a spoločenská objednávka, odrážajúca sa v súčasnom nastavení ich financovania, ktoré podporuje skôr kvantitatívne ako kvalitatívne aspekty ich práce.

2.4. Hodnotenie škôl – rebríčky pre elity a ambiciózných rodičov?

Ďalšou významnou systémovou prekážkou, ktorá bráni možnému rozvoju inkluzívneho vzdelávania, je súčasný **spôsob nastavenia hodnotenia škôl**. Vďaka aktuálnemu naviazaniu hodnotenia na výsledky externého testovania žiakov (v deviatom a potenciálne aj v piatom ročníku) sa od škôl nedá očakávať, že budú uprednostňovať rôznorodé zloženie detí pred snahou získať čo najviac žiakov s excelentným výkonom.¹⁸ Pri takomto nastavení je pochopiteľné, že školy sa svojou profiláciou snažia nalákať „dobrých“ žiakov a nie primárne odpovedať na potreby žiakov z regiónu, v ktorom sa škola nachádza a z ktorého žiaci školu navštevujú. Absencia komplexného hodnotenia škôl, vrátane ich autoevaluácie a zohľadnenia kvalitatívnych kritérií (napr. spôsobov práce so žiakmi so ŠVPP a ich individuálnych pokrokov), je pre ochotu škôl otvárať sa voči žiakom, ktorým sa z rôznych dôvodov v škole darí menej, kľúčovou bariérou.

2.5. Dočasne nastálo

Protichodnou tendenciou voči princípom inklúzie sú tiež niektoré odporúčané **organizačné formy vzdelávania**,¹⁹ týkajúce sa žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Hoci možnosť vytvárania nultých ročníkov aj špecializovaných tried je primárne vytvorená s cieľom podpory ich efektívneho začlenenia do bežných škôl a akcelerácie ich školskej úspešnosti, v praxi často vedie k vytváraniu sociálne a etnicky homogénnych triednych kolektívov, ktoré zostávajú nemenné počas celých deviatich rokov dochádzky na základnú školu.

18 Podrobnejšie informácie sa nachádzajú v 3. kapitole publikácie.

19 Zámerne sa na tomto mieste (a ostatne aj v celej publikácii) nevenujeme samostatne problematike špeciálnych škôl. Domnievame sa totiž, že diskusia o inkluzívnom vzdelávaní sa v prvom kroku musí týkať najmä spôsobenia a podpory bežných škôl na prijímanie a vzdelávanie detí s rôznorodými potrebami a až následne sa dá diskutovať o nových podobách a význame špeciálneho školstva.

2.6. Financovanie školstva – oslák, otras sa

Problém, ktorý v poslednom čase na Slovensku rezonuje, je dlhodobá podfinancovanosť systému vzdelávania. Z hľadiska možného rozvoja inkluzívneho vzdelávania je problematický nielen **nedostatok finančných prostriedkov**, smerovaných do školstva²⁰, ale aj ich distribúcia spôsobom, ktorý priamo **podporuje pro-segregačné správanie škôl**.

Systém financovania škôl na Slovensku stojí na normatívnom princípe,²¹ ktorý, napriek svojej transparentnosti a predvídateľnosti, nesie so sebou viacero potenciálnych rizík. Normatívne financovanie, odvodené od počtu žiakov na škole, zvyšuje konkurenciu medzi školami takým spôsobom, že namiesto „súperenia“ v oblasti kvality poskytovaného vzdelávania, súťažia medzi sebou o celkový počet žiakov. Oblasť vytvárania podmienok pre žiakov s rôznorodými potrebami nie je pre školy dostatočne finančne atraktívna. Dochádza skôr k opačným tendenciám. Začlenenie niektorých typov žiakov so ŠVVP do bežných tried pre ne môže predstavovať skôr ohrozenie z dôvodu možného odlivu „bežných“ žiakov a s tým spojeným odlivom peňazí, ktorého sa všetky školy obávajú.

V oblasti financovania vzdelávania detí so ŠVVP sa na Slovensku aplikuje tzv. dopytovo orientovaný model, kedy školy dostávajú finančné prostriedky v závislosti od počtu vzdelávaných žiakov so ŠVVP a od personálnej a ekonomickej náročnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. V prípade detí so ŠVVP sa prevádzkové a mzdové normatívy násobia príslušným koeficientom, odvodeným od typu špeciálnych potrieb žiaka.²² Ak chceme hovoriť o možnostiach realizácie inklúzie, medzi najvýraznejšie nedostatky systému financovania v súčasnosti patrí **chýbajúca účelová viazanosť pre použitie navýšených finančných prostriedkov**. V súčasnosti, žiaľ, nie je možné zistiť ani posúdiť, či a akým spôsobom ich školy využívajú na napĺňanie efektívneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. S tým úzko súvisí aj **problém chýbajúcich štandardov** poskytovaných vzdelávacích služieb a podporných opatrení pre deti so ŠVVP, spolu s absentujúcimi predpismi, ošetrojúcimi prítomnosť odborného a špecializovaného personálu na školách (napr. špeciálnych pedagógov, pedagogických a osobných asistentov). Zároveň, pôsobenie odborného personálu je upravené iba v odporúčacej rovine, nie je vymáhateľné, ale ani nárokovateľné.

Ďalšou skutočnosťou, ktorá vyznieva protichodne k deklarovanej podpore začleňovania žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných tried a škôl, je približne rovnaká

20 Podľa údajov OECD z roku 2012, publikovaných v správe Education at a Glance, priemerné investície do vzdelania v 37 krajinách OECD sa pohybujú na úrovni 6,2% HDP. Slovensko však investuje do vzdelania menej ako 5% HDP, pričom nižšie percento na vzdelanie spomedzi krajín OECD vynakladajú iba India a Indonézia.

21 Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov.

22 Viac informácií sa nachádza v 7. kapitole tejto publikácie.

finančná dotácia pri rôznych formách vzdelávania detí so ŠVVP (špeciálna škola vs. bežná škola). Zároveň, pre základnú školu je výška príspevku úplne rovnaká bez ohľadu na to, či žiaka začlení do bežnej triedy alebo vzdeláva v oddelenej špeciálnej triede. Nielen z hľadiska podpory motivácie škôl, ale najmä z hľadiska náročnosti vzdelávacieho procesu v heterogénnej triede a kvalitatívnych aspektov tohto typu vzdelávania pre začlenených žiakov, sa domnievame, že toto nastavenie vyznieva v neprospech rozvoja integrácie žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných tried a v konečnom dôsledku je aj bariérou masívnejšieho rozvoja inkluzívneho vzdelávania.

Špecificky vo vzťahu k deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa v systéme financovania prejavujú ešte závažnejšie nedostatky. Hoci školská legislatíva priznáva všetkým žiakom so ŠVVP rovnaké právo na napĺňanie svojich potrieb, do systému financovania sa tento záväzok nepremieta. V prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) sa totiž neuplatňuje financovanie prostredníctvom navýšeného normatívu, ale školy môžu požiadať o príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP.²³ Suma **príspevku na vzdelávanie žiakov zo SZP²⁴ je však výrazne nižšia ako prostriedky**, ktoré školy dostávajú v prípade žiakov zo zdravotným znevýhodnením (či s nadaním).²⁵ Príčiny nadmerného a disproporcionálneho zaraďovania žiakov zo SZP medzi žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, na ktoré opakovane poukazujú medzinárodné inštitúcie a mimovládne organizácie, sú nepochybne viaceré a bolo by zjednodušením dávať tento stav za vinu výlučne systému financovania. Na druhej strane si ale treba priznať, že súčasné nastavenie financovania obsahuje stimuly, ktoré motivujú k diagnostikovaniu zdravotného znevýhodnenia aj u detí, ktoré znevýhodnenie nemajú²⁶ alebo u nich nie je možné stanoviť relevantný diagnostický záver.²⁷ Navyše, ako ukazujú skúsenosti z praxe a aj početné výskumy,²⁸ v prípade detí zo SZP s „pridruženým“ zdravotným znevýhodnením je školami preferované ich zaraďenie do samostatnej (a často etnicky homogénnej) špeciálnej triedy. Okrem finančnej motivácie v tomto prípade do popredia vystupuje aj hrozba (reálna či pociťovaná) odlivu nerómskych žiakov v prípade začlenenia žiakov zo SZP do bežných tried a zníženie administratívnej záťaže v porovnaní s individuálnou integráciou (škola napr. nemá povinnosť vypracovať všetkým žiakom

23 Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov, § 4e ods. 1.

24 V školskom roku 2012/2013 predstavoval 100,00 € na žiaka na rok.

25 Pre porovnanie súm pozri Hapalová & Drál (2011).

26 Viac informácií sa nachádza v 7. kapitole a v rozhovore s riaditeľom ZŠ Gaboltov, Metodrom Kaľavským.

27 Hoci zaraďenie dieťaťa do kategórie žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím je podmienené diagnostickým záverom Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, pri všeobecne známych nedostatkoch diagnostického procesu (kde do výsledného výkonu v testoch interferuje jazyková bariéra, sociokultúrne znevýhodnenie a ďalšie), je najmä u detí, nachádzajúcich sa v hraničnom pásme, veľmi pravdepodobné, že výsledok testu bude ovplyvnený inými faktormi ako ireverzibilným poškodením intelektu.

28 Napr. Salner (ed.) (2004); ERRC (2005); Friedman, E. a kol. (2009).

individuálny výchovno-vzdelávací program). Nízky objem zdrojov, ktoré môžu školy získať na vzdelávanie detí zo SZP, im neumožňuje aplikovať podporné opatrenia na zlepšenie vzdelávacích výsledkov týchto žiakov. Napriek nízkej hodnote príspevku²⁹ je jeho použitie viazané až na päť účelov³⁰, hoci pridelené prostriedky školám často nepostačujú ani na zamestnanie pedagogického asistenta učiteľa. Po zmene spôsobu financovania asistentov učiteľa v roku 2009 viedla táto skutočnosť k veľmi významnej redukcii počtu asistentov učiteľa na základných školách.

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že súčasné nastavenie financovania na Slovensku sa môže spolupodieľať na zvyšovaní počtu detí so zdravotným znevýhodnením v systéme špeciálneho školstva.³¹ Nemotivuje školy zlepšovať kvalitu poskytovaného vzdelávania (nielen) vo vzťahu k deťom so ŠVVP, ani im reálne neumožňuje aplikovať mnohé potrebné podporné opatrenia (napríklad zamestnať adekvátny počet pedagogických a osobných asistentov či špeciálnych pedagógov, nehovoriac o debarrierizácii a vybavení škôl adekvátnymi pomôckami).

Pokiaľ na systémovej úrovni nebudú vytvorené skutočne adekvátne podmienky na realizáciu a napĺňanie konceptu inkluzívneho vzdelávania na školách, napriek tým najlepším úmyslom hrozí, že sa z neho stane len ďalší zámer „na papieri“. Riziko formalizmu pri realizácii akýchkoľvek zmien v školstve je reálne aj na základe skúseností s poslednou reformou školstva.

2.7. Len nech nás nikto nebrzdí

Jednou z najvýznamnejších bariér pre budovanie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia je súčasné **nastavenie väčšiny škôl** hlavného vzdelávacieho prúdu voči **deťom, ktoré sa z rôznych dôvodov odlišujú od „normy“**. V duchu prevládajúcej paradigmy sú odlišnosti detí považované za niečo, čo by sa v ideálnom prípade malo eliminovať, odstrániť alebo aspoň kompenzovať tak, aby deti boli schopné plniť rovnaké štandard. V súčasnosti len pomerne málo škôl vidí svoju úlohu v prispôbovaní prostredia, foriem a metód výučby tak, aby dokázali reagovať na požiadavky všetkých detí. Či už z dôvodu prevládajúcich postojov, alebo preto, že si s niektorými deťmi nevedia poradiť, omnoho častejšie volia cestu smerovania detí so znevýhodnením do segmentu špeciálneho školstva – špeciálnych škôl či tried. Tie so sebou prinášajú viaceré obmedzenia a majú priame dopady na následnú vzdelávaciu dráhu detí. Ako sme už uvádzali vyššie, nastavenie vzdelávacieho systému a postoje predstaviteľov štátnej správy ich v tejto optike vo veľkej miere podporujú. V duchu pro-segregačného prístupu majú školy momentálne možnosť **odmietnuť prijať dieťa so špeciálnymi**

29 V školskom roku 2012/2013 predstavoval 100,00 € na žiaka na rok.

30 Na úhradu miezd a odvodov asistenta učiteľa, nákup didaktických a učebných pomôcok, vzdelávanie v špecializovaných triedach, prevenciu pedikulózy a na príplatky pre učiteľov za prácu so zdravotne znevýhodnenými žiakmi a so žiakmi zo SZP.

31 Ako príklad možno uviesť zdvojnásobenie počtu žiakov s diagnostikovaným ľahkým mentálnym znevýhodnením v priebehu rokov 1993 – 2009 (2,41 % na 4,38 %), pre viac informácií pozri Hapalová & Drál P. (2011).

výchovno-vzdelávacími potrebami, pokiaľ uvážia, že nevedia vytvoriť vhodné podmienky na jeho vzdelávanie.

Problematické sa v mnohých prípadoch ukazujú byť aj **postoje učiteľov** k žiakom, ktorí sa nejakým spôsobom vymykajú bežnému priemeru. Učitelia preferujú skôr prácu v homogénnejších kolektívoch detí, pretože to predstavuje menšiu záťaž na ich pedagogickú činnosť. Ak vzdelávajú deti, ktoré sa nejakým spôsobom odlišujú od (intuitívne) stanovenej normy, vnímajú to ako problém. A problémom sú potom deti, ktoré akýmkoľvek spôsobom (teda svojimi vzdelávacími potrebami) narúšajú plynulý chod vyučovania. Všetky zmeny, ktoré sa v školách odohrávajú, sa vyžadujú a očakávajú výlučne na strane týchto detí, len zriedka na strane škôl samotných. Ak hovoríme o rómskych deťoch, do postojov sa premietajú aj obrovské predsudky a stereotypy k týmto žiakom a nedôvera v ich schopnosti. Rómske deti sú vnímané ako iné a teda problémové. A problémovosť často spočíva práve v ich „rómstve“ (charakterizovanom neprispôsobivosťou detí, nezáujmom rodičov a kultúrnymi charakteristikami, ktoré im bránia úspešne sa vzdelávať).³²

Ako konštatovali viacerí odborníci z praxe,³³ mnohí učitelia majú problémy s akceptovaním a prácou najmä s tými deťmi, u ktorých znevýhodnenie alebo handicap nie je primárne na báze fyzického handicapu, ale vyplýva z odlišného sociokultúrneho prostredia, z emočných problémov, či problémov v správaní. Ako problematické sa javí tiež časté zjednodušovanie individualizovaného prístupu k žiakovi na úľavy v oblasti množstva učiva či v spôsobe hodnotenia. Okrem znižovania očakávaní a následne nárokov, ktoré sa na žiaka kladú, to často vyvoláva pocit nespravodlivosti a negatívne reakcie voči začleneným deťom zo strany okolia (spolužiakov, prípadne ich rodičov).

Významnú prekážku, ktorá môže školy odradiť od zavádzania inklúzie, predstavuje odpor časti rodičov, ktorí nechcú, aby sa ich deti vzdelávali a robili spoločné aktivity s deťmi so znevýhodnením (či už sociálnym alebo zdravotným). Profilovať sa ako „pro-inkluzívna“ škola tak z viacerých dôvodov nemusí byť výhodné. Okrem nutnosti čeliť a vysporiadať sa so všetkými vyššie uvedenými bariérami, sa škola vystavuje riziku odlivu časti „bežných“ detí a tým aj možnému tlaku zo strany zriaďovateľa a poklesu finančných prostriedkov. Aj napriek tomu sa už v súčasnosti viaceré základné školy rozhodli vykročiť smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu a k otváraní sa všetkým deťom, využívajúc priestor (hoci obmedzený), ktorý im súčasný systém ponúka.

2.8. Jeden učiteľ za všetkých a pre všetkých?

Je však viac ako zrejmé, že neschopnosť vytvárať optimálne podmienky pre všetky deti nie je len otázkou vôle škôl. Na to, aby boli schopné prijať a aj efektívne vzdelávať väčší počet detí, ktorých potreby vybočujú z očakávanej normy, treba **posilniť perso-**

³² Gallová Kriglerová & Gažovičová (2012), UNDP (2012).

³³ Bližšie informácie sa nachádzajú napríklad v rozhovoroch s Margarétou Hapčovou a Katarínou Dobrovodskou v tejto publikácii.

nálne a odborné kapacity škôl. Školy sa v súčasnosti potýkajú s akútnym nedostatkom odborníkov (špeciálnych pedagógov, psychológov, pedagogických a osobných asistentov a ďalších), ktorí by pôsobili priamo na školách a mohli poskytovať nielen **metodickú podporu** učiteľom, ale by s deťmi aj priamo pracovali. Z viacerých výskumov, ale aj z konštatovania odborníkov z praxe³⁴ vyplýva, že najefektívnejším modelom by bol podporný tím, pôsobiaci na škole alebo v jej blízkosti. Okrem možnosti priamej realizácie intervenčných programov v rámci bežnej výuky by učitelia tento model privítali a odporúčania tímu akceptovali vo väčšej miere, ako keď prichádzajú od poradenských pracovníkov z externého prostredia, nevykonávajúcich pedagogickú činnosť.

Vzdelávanie detí s rôznymi typmi znevýhodnení v bežných triedach je problematické aj z dôvodu **vysokého počtu žiakov v triedach**, ktorý nie je kompenzovaný prítomnosťou ďalšieho pedagogického pracovníka. Pomerne banálnou, avšak veľmi významnou prekážkou, sú **priestorové a technické bariéry** našich škôl, ako aj ich **nedostatočné materiálne vybavenie**, ktoré je nevyhnutnou podmienkou sprístupnenia bežných škôl najmä deťom zo zdravotným znevýhodnením.

2.9. Na všetkých žiakov rovnaký meter

Okrem fyzického prostredia však školy v súčasnosti nie sú dostatočne flexibilné ani v prispôsobovaní **vnútorného prostredia škôl, v organizácie vyučovania, používaných foriem a metód vzdelávania** individuálnym potrebám detí. Veľký podiel na tejto skutočnosti majú striktne definované výkonové štandardy, ktoré zužujú nielen priestor na diferenciaciu a individualizáciu vzdelávania, ale ovplyvňujú tiež zameranie pedagogickej práce jednotlivých učiteľov. Mnohí učitelia sú natoľko nastavení na sledovanie plnenia výkonových štandardov žiakmi podľa obsahu vzdelávania, že (hoci možno nezámerne) vytvárajú medzi deťmi neprimeranú súťaživosť, čím sa zhoršuje celková atmosféra v triede a sociálne postavenie začlenených žiakov, ktorí tieto štandardy nie sú schopní naplňovať. Naše školstvo žiaľ neberie do úvahy počiatkové individuálne nerovnosti medzi žiakmi a ak žiak nepreukáže ovládanie vedomostí a výkon zručností podľa nastavených štandardov, jeho hodnotenie je nedostatočné. Nehodnotí sa pritom jeho individuálny pokrok, či ďalšie aspekty práce v škole, ale iba jeho spĺňanie stanovených kritérií (po zrušení možnosti slovného hodnotenia dokonca výhradne pomocou päťstupňovej klasifikácie).

3. Aké zdroje môžu školy pri zavádzaní inklúzie do vzdelávania využiť?

Reforma školstva z roku 2008, napriek mnohým nedostatkom a oprávneným výhradám, priniesla dôležitý prvok vo forme dvojúrovňového modelu tvorby výchovno-vzdelávacích programov. **Dvojúrovňový model kurikula** poskytuje (aspoň teoreticky) školám možnosti na vytváranie vzdelávacích ponúk, ktorými by mohli reagovať na špecifické požiadavky regiónu, v ktorom sa nachádzajú a na potreby konkrétnych

³⁴ Pozri napríklad rozhovor s Viktorom Križom v 5. kapitole.

žiacov, navštevujúcich školu. Štátne vzdelávacie programy by mali definovať spoločný základ v kľúčových vzdelávacích oblastiach, pričom spôsob, akým si ho žiaci osvoja, teda formy, metódy a tempo vzdelávania, by im mala na mieru „ušiť“ škola.³⁵ Žiaľ, reforma nebola dotiahnutá do dôsledkov a napriek pôvodným deklaráciám štát aj naďalej vymedzuje základné učivo pre školy príliš zväzujúco.

Školská reforma taktiež poskytla pomerne veľkú **flexibilitu** ako riaditeľom škôl, tak aj učiteľom samotným. Otázkou je, ako túto možnosť školy vedia (a môžu) využívať. Ako však ukazujú niektoré príklady z praxe, aj na Slovensku existujú školy, ktoré s ňou dokážu efektívne pracovať a rozvíjať pro-inkluzívny prístup.³⁶ Žiaľ, môžeme skôr hovoriť o niekoľkých pozitívnych príkladoch, a nie o plošnom jave.

Viacere školy dokážu v súčasnosti využiť možnosť získania **alternatívnych finančných zdrojov**, ktoré ponúkajú mnohé grantové programy (z prostriedkov Európskej únie, štátnych zdrojov, ale aj viacerých súkromných nadácií). Navýšené financie pritom nemusia nutne smerovať výlučne k zlepšovaniu priestorového a materiálneho vybavenia, ale školy dokážu vďaka nim obohatiť výučbu o nadštandardné prvky či **posilniť chýbajúce personálne kapacity**. Zvýšenie podpory žiakov so špeciálnymi potrebami zároveň nemusí byť zabezpečené len cez interných zamestnancov, ktorých je často akútny nedostatok, ale školy môžu zapájať do svojej činnosti dobrovoľníkov, študentov či rodičov. Vhodným modelom sa tiež javí možnosť spoločného kontrahovania externých odborníkov viacerými školami súčasne, pričom po rozdelení ich úväzkov nie je finančná záťaž pre jednotlivé školy nezvládnuteľná. Spolupráca s mimovládными organizáciami a terénnymi sociálnymi pracovníkmi môže dočasne pomôcť školám pokryť chýbajúcich sociálnych pracovníkov na škole, ale aj rozšíriť ponuku mimoškolských aktivít, kariérneho poradenstva pre žiakov, končiacich základné vzdelávanie, a pod.³⁷ Viaceré mimovládne organizácie tiež ponúkajú školám servis v oblasti **vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov**, ktorý často vyplní existujúce medzery v ponuke programov kontinuálneho vzdelávania a poskytnutia metodík, zameraných na individualizovanú výučbu a rozvoj dôležitých kompetencií žiakov.³⁸

Domnievame sa, že pri úvahách o transformácii vzdelávacieho systému na pro-inkluzívny by bolo optimálne využiť **rastúci záujem verejnosti o problematiku vzdelávania**, ako aj jednoznačný posun v ochote rodičov angažovať sa v diania na škole.

35 Pre bližšie informácie pozri kapitolu 3.

36 Viac informácií v rozhovore s Csillou Droppovou, zakladateľkou súkromnej Školy u Filipa alebo s Petrom Strážikom, riaditeľom základnej školy v Spišskom Hrhove.

37 Príklady spolupráce základných škôl s mimovládными organizáciami pri zavádzaní pro-inkluzívnych prvkov do vzdelávania sa nachádzajú v 9. a 10. kapitole tejto publikácie.

38 Spomedzi všetkých spomeňme napríklad program Krok za krokom, Integrované tematické vyučovanie, Daltonský plán, Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu a mnohé ďalšie. Ich podrobnejšia charakteristika sa nachádza v piatej kapitole publikácie.

4. Odporúčania alebo prvé kroky k inklúzii

Ako sme sa snažili načrtnúť v tejto publikácii, jednotlivé školy môžu aj v rámci súčasného stavu vytvárať relatívne dobré podmienky na napĺňanie individuálnych potrieb rôznych detí. Avšak skutočná podpora inkluzívneho vzdelávania je nepochybne záležitosťou systémovou. Na to, aby takéto vzdelávanie nadobudlo reálnu podobu, bude treba nielen jasne sa prihlásiť k princípom inklúzie zo strany vedenia rezortu, ale aj **vytvoriť komplexný plán v podobe konkrétnych strategických krokov** na všetkých úrovniach vzdelávacej politiky. Domnievame sa, že by mal nadobudnúť podobu samostatného strategického dokumentu (**Národného programu inkluzívneho vzdelávania alebo Národného akčného plánu inkluzívneho vzdelávania**), v ktorom bude naplánovaný celý proces zavádzania inklúzie do vzdelávania, určené prioritné ciele, ako aj postupnosť zavádzania a realizácie jednotlivých krokov, zodpovedných inštitúcií, termínov a pridelenej finančnej alokácie.

Zavádzanie inklúzie ako zásadného princípu vzdelávacej politiky by sa malo dotknúť nasledovných oblastí:

Strategická oblasť:

- Jasne deklarovať prijatie princípov inkluzívneho vzdelávania zo strany Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR s cieľom poskytnúť možnosť deťom s rôznymi typmi znevýhodnení vzdelávať sa v bežných spádových školách.
- Vytvorenie riadiaceho orgánu v rámci MŠVVaŠ, ktorý bude plánovať a koordinovať činnosti, smerujúce k rozvoju inkluzívneho vzdelávania a spracuje základný strategický dokument v spolupráci s odborníkmi z akademických a mimovládnych organizácií.
- Pripraviť návrhy nutných úprav legislatívy v nadväznosti na ciele a opatrenia, definované v strategickom dokumente.

Oblasť včasnej starostlivosti a predškolskej prípravy:

- Rozvinúť a realizovať programy rannej a včasnej starostlivosti pre rizikové skupiny detí (najmä deti so zdravotným znevýhodnením a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia).
- Podporiť pro-inkluzívne nastavenie materských škôl a rozvoj kompetencií pedagógov.
- Zabezpečiť nárokovateľnosť predškolskej prípravy, najmä pre deti z rizikových skupín.
- Rozvinúť a podporiť alternatívne modely predškolskej prípravy.

Oblasť primárneho a sekundárneho vzdelávania:

- Spracovať nové organizačné modely spoločného vzdelávania detí a žiakov s dôrazom na možnosti vnútornej diferenciacie a vytváranie variabilných skupín naprieč ročníkmi (napr. skupinové, kooperatívne, partnerské formy vyučovania).

- Spracovať požiadavky na personálne, odborné, materiálne zabezpečenie vzdelávania žiakov s rôznorodými potrebami.
- Rozpracovať realizáciu princípov inklúzie na všetkých typoch škôl.
- Špecifikovať konkrétne podporné opatrenia, aplikované v prípade identifikácie špeciálnych potrieb u žiakov, zabezpečiť ich nárokovateľnosť.
- Vypracovať inovatívne didaktické a metodické prístupy, programy pre oblasť vzdelávania zdravotne znevýhodnených žiakov, žiakov sociálne znevýhodnených a intelektovo nadaných a ďalších skupín (napríklad deti cudzincov a migrantov, žiakov s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho, a pod.).
- Vypracovať a sprístupniť adekvátne vzdelávacie metódy a programy, umožňujúce reagovať na rôznorodé vzdelávacie potreby žiakov v heterogénnom kolektíve.
- Vytvoriť profesné štandardy pedagógov a ďalších odborných pracovníkov v kontexte inkluzívneho vzdelávania.
- Zmeniť spôsob hodnotenia škôl so zohľadnením kvalitatívnych aspektov práce so žiakmi a špecificky so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- Posilniť personálne kapacity škôl hlavného vzdelávacieho prúdu, zabezpečiť dostatočný počet pedagógov a ďalších odborných pracovníkov (špeciálnych pedagógov, pedagogických a osobných asistentov).
- Podporiť vznik multidisciplinárnych tímov na školách, ktoré by pôsobili priamo na školách a zahŕňali by okrem pedagógov, špeciálnych pedagógov, pedagogických a osobných asistentov, aj psychológov, sociálnych pedagógov, liečebných pedagógov, logopédov, sociálnych pracovníkov.
- Zmeniť spôsob hodnotenia výkonu žiakov od sumatívneho hodnotenia, kde hodnotí učiteľ na základe stanovených kritérií a pravidiel (päťstupňová klasifikácia, prípadne slovné hodnotenie) na hodnotenie formatívne (hodnotenie orientované na posuny žiaka, na nápravu vlastných nedostatkov).

Oblasť diagnostiky:

- Zvážiť vhodnosť a vymedzenie súčasnej definície „žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“, zabezpečiť jej rozšírenie o ďalšie skupiny detí, vyžadujúce si individuálny prístup vo vzdelávaní (napr. deti zo zariadení inštitucionálnej starostlivosti, deti migrantov, deti s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho a pod.) a zvážiť možnosť jej nahradenia konceptom „podporných opatrení“, ktoré by boli pri istých typoch identifikovaných potrieb obligatórne.
- Zabezpečiť posun od súčasnej štandardnej diagnostiky k diagnostike funkčnej, viac klinicky orientovanej a zameranej na identifikáciu potenciálu dieťaťa a jeho schopnosti učiť sa. Umožniť a podporovať masívnejšie používanie dynamického hodnotenia ako doplnku štandardného testovania.
- Zabezpečiť dostatočné personálne kapacity poradenských zariadení tak, aby bolo možné opakované hodnotenie jedného dieťaťa spolu s navrhnutím efektívnych intervenčných postupov.
- Jasne pomenovať a vymedziť smerovanie detí s rôznorodými potrebami do bežných základných škôl. Iba vo výnimočných prípadoch umožniť ich vzdelávanie

v špeciálnych školách a triedach, pokiaľ je to v najlepšom záujme dieťaťa, dôvody sú veľmi vážne a nie sú na strane bežnej školy (napr. neschopnosť zabezpečiť úpravu prostredia).

Oblasť poradenských a podporných služieb pre školy:

- Zabezpečiť adekvátnu a efektívnu podporu, skvalitniť a systematizovať poradenské služby.
- Posilniť terénny aspekt a efektívnu mobilitu poradenských služieb (napr. pozície terénnych špeciálnych pedagógov) s cieľom ich dostupnosti pre školy a učiteľov.
- Posilniť aspekt stimulácie a intervencie na rozdiel od súčasného dôrazu na diagnostiku v poradenských zariadeniach.
- Zabezpečiť efektívnu metodickú podporu pre školy pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania.
- Posilniť medzirezortnú spoluprácu škôl s inštitúciami a organizáciami z oblasti zdravotníctva a sociálnych vecí.

Oblasť vzdelávania pedagogických zamestnancov:

- Začleniť témy inkluzívneho vzdelávania, individualizovaného vyučovania, špeciálnopedagogických metód a práce s heterogénnou triedou do pregraduálnej prípravy pedagógov, ako aj následného kontinuálneho vzdelávania.
- Zmeniť pregraduálnu prípravu špeciálnych pedagógov, klásť väčší dôraz na ich prípravu na pôsobenie na bežnej škole.
- Zabezpečiť kvalitu a variabilitu vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania na pokrytie individualizovaných potrieb žiakov, spracovať alternatívne formy posilňovania kompetencií pedagogických pracovníkov vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu (informálne a neformálne metódy, stáže a pod.).
- Zabezpečiť štátnym, ako aj neštátnym inštitúciám rovné podmienky súťaže s dopredu jasne stanovenými kritériami na právo poskytovať programy kontinuálneho vzdelávania.

Oblasť financovania:

- Zosúladiť systém financovania školstva s filozofiou inkluzívneho vzdelávania. Ideálne navýšiť financie do systému vzdelávania, nevyhnutne však zmeniť ich alokáciu a distribúciu tak, aby podporovali inkluzívne vzdelávanie na školách (a nie naopak, ako je tomu v súčasnosti).
- Zvážiť možnosť zmeny spôsobu financovania školstva od súčasne výhradne normatívneho systému k financovaniu potrebných a školami skutočne realizovaných podporných opatrení a služieb.
- Do prijatia zásadnej zmeny systému financovania treba zrealizovať aspoň mäkkšie korekcie, ktoré odstránia najväčšie nedostatky v oblasti financovania, podporujúce pro-segregačný prístup škôl:
 - Zosúladiť výšku príspevku na vzdelávanie žiakov zo SZP s ostatnými žiakmi s inými typmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb zaradením fi-

nancovania vzdelávania týchto žiakov do normatívneho systému v kategórii 1 žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním. Zrušenie príspevku na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP a postupné dosiahnutie 150 % bežného normatívu.

- Zvýšenie finančných prostriedkov, poskytovaných bežným základným školám v prípade individuálnej integrácie detí so ŠVVP v porovnaní so skupinovou integráciou (vzdelávaním žiaka v špeciálnej triede) alebo jeho vzdelávaním na špeciálnej škole.
- Vymedzenie štandardu služieb a podporných opatrení, ktorý by mal byť pri navýšených normatívoch deťom so ŠVVP poskytovaný, účelová viazanosť finančných prostriedkov z navýšených normatívov a následná kontrola ich použitia.

Oblasť špeciálneho školstva

- Vypracovať návrh novej transformácie špeciálnych škôl pre žiakov s ľahšími formami zdravotného znevýhodnenia s cieľom orientácie špeciálnych škôl na žiakov so závažnými formami postihnutia, možného posilnenia personálnych kapacít bežných škôl presunutím špeciálnych pedagógov a pretransformovania časti špeciálnych škôl na podporné asistenčné centrá pre bežné základné školy.

Oblasť výskumu a analytických aktivít

- Zrealizovať analýzu, zameranú na úroveň pripravenosti jednotlivých zložiek vzdelávacieho systému na implementáciu inkluzívneho vzdelávania.
- Zrealizovať výskum, zameraný na identifikáciu bariér zavádzania inkluzívneho vzdelávania na úrovni škôl a aplikáciu individuálneho prístupu k žiakom.
- Podporovať ďalšie výskumné aktivity, orientované na problematiku inkluzívneho vzdelávania.
- Vytvoriť nástroje na priebežný monitoring potrieb pedagogických zamestnancov na vytváranie inkluzívneho prostredia.

Oblasť komunikácie s odbornou a laickou verejnosťou:

- Podporiť celospoločenskú diskusiu o výchove a vzdelávaní, úlohách vzdelávacieho systému, rizikách jeho prílišnej selektivity a možnostiach zavádzania inklúzie do vzdelávania.
- Informovať širokú, ale najmä odbornú verejnosť o cieľoch inkluzívneho vzdelávania, jeho možných výhodách a rizikách, ako aj o príkladoch dobrej praxe na školách na Slovensku a v zahraničí.
- Realizovať programy a mediálne aktivity, zamerané na zmenu postojov voči znevýhodneným žiakom (špecificky rómskym) s cieľom eliminovať možné pro-segregačné tlaky.

/ Literatúra

Autorské publikácie

- [1] Ainscow, M. (ed.). (1991). *Effective Schools for All*. Londýn: Fulton.
- [2] Analýza individuálneho prístupu pedagógů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Závěrečná zpráva). (2009). *Člověk v tísni*, o.p.s. pro MŠMT. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Analiza_individualniho_pristupu_pedagogu_k_zakum_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_PLNE_ZNENI.pdf
- [3] Balážová, J. (2011). Inkluzívny trend a otázka opodstatnenosti existencie špeciálnych škôl v súčasnosti. *Pedagogické rozhľady*, č. 2, s. 1-3.
- [4] Bird, G. & Buckley, S. (2001). *Number skills for individuals with Down syndrome – An overview*. Portsmouth, UK: The Down Syndrome Educational Trust. ISBN: 1-903806-13-5.
- [5] Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o.s. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na: http://ferovasko-la.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf
- [6] Camilleri, I. (2012). Malta praised for its special needs integration. In *The Times of Malta*, 11.7.2012. Dostupné na: <http://www.timesofmalta.com/articles/view/20120711/local/Malta-praised-for-its-special-needs-integration.428039>
- [7] Cvanová, H. (2006). *Styly učení romských žáků*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- [8] Daily, D. K., Ardinger, H. H. & Holmes, G. E. (2000). Identification and evaluation of mental retardation. *American Family Physician*, 61(4), 1059-1067.
- [9] Dočkal, V. (2004). Deti so špeciálnymi edukačnými potrebami: minority vo výchovno-vzdelávacom procese. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 140-149.
- [10] Dočkal, V. (2011). Problémy študijného poradenstva pre intelektovo nadaných žiakov základnej školy. In: *Poradenské dni v SR s medzinárodnou účasťou*. Zborník príspevkov. CD. Dolný Kubín: CPPPaP.
- [11] Drál, P., Gažovičová, T., Kadlečíková, J. & Tužinská, H. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku a Centrum pre výskum etnicity a kultúry. ISBN 978-80-89008-35-3, 978-80-970692-7-8.
- [12] European Commision. (2011). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' Professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. ISBN 978-92-79-15186-6. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm
- [13] ERRC (2005). *Stigmy: Segregovaná výučba Rómov v školách strednej a východnej Európy*. Európske centrum pre práva Rómov. Dostupné na: <http://www.errc.org/cms/upload/media/01/CB/m000001CB.pdf>

- [14] Fletcher-Campbell, F. (2002). The Financing of Special Education: Lessons from Europe. *Support for Learning*, 17(1), 19-22.
- [15] Friedman, E. a kol. (2009). Škola jako geto. Roma Education Fund. Dostupné na: [http://www.cvek.sk/uploaded/files/Skola%20ako%20geto%20-%20complete%20\(Slovak\).pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/Skola%20ako%20geto%20-%20complete%20(Slovak).pdf)
- [16] From Segregation to Inclusion. (2011). Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project. UK: Equality. Dostupné na: http://equality.uk.com/Education_files/From%20segregation%20to%20integration_1.pdf
- [17] GAC (2009). Vzdelanostní dráhy a vzdelanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Praha: GAC. Dostupné na: www.msmt.cz/file/1627_1_1/
- [18] Gallová Kriglerová, E. & Gažovičová, T. (2012). Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- [19] Gullach, E. (2011). Zbierka metód, techník a aktivít na podporu aktívneho učenia sa. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/e._gullach_zbierka_met_d__techn_k_a_aktv_t_na_podporu_akt_vneho_u_enia_sa.pdf
- [20] Hammarberg, T. (1997). *School for Children with Rights*. Florencia: UNICEF.
- [21] Hapalová, M. & Drál, P. (2011). Regulácia a riadenie školského systému. In: Rafael, V. a kol. (2011). *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- [22] Harčariková, T. (2010). *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: IRIS.
- [23] Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [24] Jesenský, M. (2012). Spišský Hrhov vybudovali Rómovia. A dnes ho dávajú za príklad. In *Denník SME*, 19.10.2012. Dostupné na: <http://spisskanovaves.korzar.sme.sk/c/6575143/spissky-hrhov-vybudovali-romovia-a-dnes-ho-davaju-za-priklad.html>
- [25] Juhás, L. (2012). Integrujme zmysluplne. Dostupné na: <http://www.sku.sk/clanok-138-integrujme-zmysluplne.html>
- [26] Kadlečíková, J., Gallová Kriglerová, E. & Gažovičová, T. (2011). *Integrácia migrantov na lokálnej úrovni*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- [27] Kašiarová, N. & Sihelský, B. (2012). *Tvorba testov na zisťovanie čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/sihelsky_kasiarova_web.pdf
- [28] Kisanji, J. (1999). Keynote address for the Workshop on „Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education“, 24-25 March 1999, Centre for Educational Needs, School of Education, The University of Manchester, Veľká Británia.

- [29] Kmeť, M. (2008). Rozumejú rómski žiaci čítanému textu? *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43(3), 230-238.
- [30] Kocurová, M. a kol. (2012). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU. ISBN 80-7082-844-7.
- [31] Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0275-9.
- [32] Kovaliková, S. (1996). *Tematické integrované vyučovanie: Model*. Bratislava: FABER. ISBN 80-968103-7-1.
- [33] Krok za krokom. (1999). *Alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán.
- [34] Kubánová, M. (2011). *Výsledky zberu údajov od škôl o žiakoch zo SZP a žiakoch so ŠVVP*.
- [35] Kubánová, M. (2013). *Cestovná mapa riešenia problému diskriminácie rómskych detí v špeciálnom školstve*. Bratislava: SGI.
- [36] Kubánová, M. & Kubán, J. (2010). Finančné nástroje na podporu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: Gallová Kriglerová, E.. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí*. Bratislava: SGI, s. 46-51.
- [37] Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (eds.). (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/indicators-for-inclusive-education/indicators-documents/Indicators-EN.pdf>
- [38] Lajčáková, J. (2012). *Čičava: Taking steps to Roma Inclusion*. Bratislava: The Roma Institute.
- [39] Lebeer, J. (ed.) a kol. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- [40] Lechta, V. (2010). Inkluzívna pedagogika – základné vymedzenie. In: Lechta, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 7-19. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [41] Lechta, V. a kol. (ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [42] Levčíková, M. (2005). Učebné výsledky žiakov so zdravotným postihnutím integrovaných v bežných školách. *Pedagogická revue*, č. 2, s.162-176.
- [43] Lopúchová, J. (2010). Invenčné postupy pri zrakovej terapii u detí s poruchami binokulárneho videnia. In: *Školská reforma a inovácie vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Zborník z 2. medzinárodnej špeciálnopedagogickej konferencie konanej v dňoch 26. a 27. novembra 2009 v Bratislave. Bratislava: HauFO.
- [44] Losert, L. (2010). *Best Practices in Inclusive Education for Children with Disabilities: Applications for Program Design in Europe and Eurasia Region*. USAID. Dostupné na: <http://socialtransitions.kdid.org/library/best-practices-inclusive-education-children-disabilities-applications-program-design-europe->

- [45] Lynch, J. (1994). Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region. World Bank technical paper no. 261, Asia Technical Series. Washington, DC: Worldbank.
- [46] Matějů, P.& Straková, J. (2005). The role of the family and the school in the reproduction of educational inequalities in the post-Communist Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*, 26(1), 15-38. ISSN 0142-5692.
- [47] Matějů, P.& Straková, J. (eds.). (2006). (Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
- [48] Meijer, C. J. W. (1999). Financing of Special Needs Education. Denmark: European Agency for Development in Special Education Needs. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/financing-of-special-needs-education/Financing-EN.pdf>
- [49] Meijer, J. W. (2003). Special Education Across Europe in 2003. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special-education-across-europe-in-2003>
- [50] Milénium. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. (2002). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-268-7.
- [51] Mitchell, D. (2007). What Really Works in Inclusive Education: Using Evidence – based Teaching Strategies. London and New York: Routledge.
- [52] Mitchell, D. (2010). Education that Fits: Overview of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs. New Zealand: University of Canterbury. Dostupné na: http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education/education-that-fits-review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-needs/chapter-eleven-inclusive-education
- [53] Mušínska, A. (2012). Podarilo sa: Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- [54] OECD (1994). The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices. Paris: OECD.
- [55] OECD. (2012). Rovnosť a kvalita vo vzdelávaní. Podpora znevýhodnených žiakov a škôl. ISBN 978-92-64-13084-5.
- [56] OECD. (2012b). Education at a Glance 2012. OECD Indicators. OECD Publishing. Dostupné na: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
- [57] Oláh, M. (2011). Asistent učiteľa ako rozhodujúci činiteľ v (de)segregácii vo vzdelávaní. In: Rafael, V. Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, str. 113-137. Dostupné na: http://www.osf.sk/kniznica_a_open_gallery/publikacie/2011/odpovede_na_otazky_desegregacie_romskych_ziakov_vo_vzdelavacom_systeme_na_slovensku/

- [58] Parrish, T. B. (1995). Criteria for effective special education funding formulas. Palo Alto: CSEF. Dostupné na: <http://www.csef-air.org/publications/csef/briefs/criteria.pdf>
- [59] Pavlov I. (2012). Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In: Kohnová, J. (ed.). Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 55-63. ISBN 978-80-7290-548-5. Dostupné na: http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf
- [60] Pavlov, I. (2013a). Profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku desať rokov „po Miléniu“. In: Učiteľské noviny, roč. LX, č. 12, s. 4-5. ISSN 0139 – 5769.
- [61] Pavlov, I. (2013b). Základy pedagogiky pre pedagogických asistentov (učebný text pre kvalifikačné štúdium). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-454-8.
- [62] Peters, S. J. (2003). Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Education Needs. The World Bank. Dostupné na: <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/EducationIntegreeEN.pdf>
- [63] Petrasová, A. (2009). Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. Prešov: Rokus.
- [64] Petrasová, A. a kol. (2012). Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [65] Petrasová, A., Maslová, M. & Hubová, M. (2010). Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ. Príloha časopisu Notes, jeseň 2010. OZ Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [66] Popély, Á. (2009). Československo – maďarská výmena obyvateľstva a menné zoznamy na presídlenie vybraných Maďarov zo Slovenska. Človek a spoločnosť, roč. 12, č. 1. Dostupné na: <http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2009/1/5850/>
- [67] Rafael, V. a kol. (2011). Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. Dostupné na: http://www.osf.sk/kniznica_a_open_gallery/publikacie/2011/odpovede_na_otazky_desegegacie_romskych_ziakov_vo_vzdelavacom_systeme_na_slovensku/
- [68] Rieser, R. (2008). Implementing Inclusive Education. UK: Commonwealth Secretariat. Dostupné na: www.worldofinclusion.com/res/internat/Commonwealth_Guide.doc
- [69] ROCEPO (2008). Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: <http://www.rocepo.sk/downloads/RocPrieskum/Prieskum2007SZS.pdf>
- [70] Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils disig-

nated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493.

- [71] Saint-Laurent, L. et al. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- [72] Salner, A. (ed.). (2004). *Rómske deti v slovenskom školstve*. Bratislava: SGI. Dostupné na: http://www.governance.sk/assets/files/romske-deti_v-sk-skolstve-www.pdf
- [73] Schmidtová, M. (2007). Nový smer v pedagogike: integratívna pedagogika. *Efeta – otvor sa*, 17(1), 2-3.
- [74] Schmidtová, M. (2008). *Integratívna pedagogika*. Bratislava: Mabag. ISBN 978-80-89113-47-7.
- [75] Schmidtová, M. (2010). Zvláštnosti inkluzívnej edukácie detí so sluchovým postihnutím. In: Lechta, V. (ed.). *Základy inkluzívnej pedagogiky: dieťa s postihnutím, narušením a ohrozením vo škole*. Praha: Portál, s. 218-235. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [76] Schmidtová, M. (2011). Faktory ovplyvňujúce kvalitu integratívneho/inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v základných školách. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-54-5.
- [77] Schmidtová, M. & Lechta, V. (2010). Poradenstvo v procese inkluzívnej/integratívnej edukácie v SR. In: Lechta, V. (ed.). *Základy inkluzívnej pedagogiky: dieťa s postihnutím, narušením a ohrozením vo škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [78] Schuntermann, M. (1999). Behinderung und Rehabilitation: Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. Die neue Sonderschule. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation*, 44(5), 342-363.
- [79] Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*. Maryland: Brookes Publishing.
- [80] Straková, J. a kol. (2008). Otvieranie školy všetkým deťom. Možnosti a príklady práce so sociálne a kultúrne znevýhodnenými deťmi (Pilotná verzia). O.S. Aisis. Dostupné na: <http://ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzie.pdf>
- [81] Surgentová, J. (2011). Využitie aktivizujúcich tvorivých metód v 1. ročníku ZŠ. Metodická príručka. Dostupné na: http://www.imfum.stranka.info/stranky/imfum/I/F/subory/metodicka_prirucka.pdf?PHPSESSID=294603c8932a-7c40a93c2867e9a1ac98
- [82] Svoboda, Z., Smolík, A. & Laurenčíková, K. (2011). Strategie MŠMT v oblasti podpory inkluzívneho vzdelávania v kontextu výsledkov Analýzy individuálneho prístupu pedagógov k žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. In: Vojtko, T. *Špeciálna pedagogika. Teória a praxe oboru v 21. storočí*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-132-7.

- [83] Štefková, M. (2011). Diferencované vyučovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením. Dizertačná práca (nepublikovaná). Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- [84] Tannenbergerová, M., Krahulová, K. a kol. (2010). Jak se stát férovou školou II. Brno: Liga lidských práv. Dostupné na: <http://www.mojeskola.net/ziskejte-certifikat-inkluzivni-skoly/>
- [85] The Warnock Report (1978). Special Educational Needs. Dostupné na: www.educationengland.org.uk/documents/warnock
- [86] Tkáč, M. (2010). Čo sa stalo a čo sa nestalo: Dejiny Čičavy do roku 2000. In Marián Tkáč (ed.) Kniha o Čičave. Bratislava: Post Scriptum.
- [87] Tomasevski, K. (2004). Manuál pre právo na vzdelanie. Bangkok: UNESCO.
- [88] Tomengová, A. (2012). Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [89] Učiteľské noviny. Dvojtyždenník o školstve a vzdelávaní. Ročník LVIII, 45.-46. týždeň, 2. 11. 2009.
- [90] UNDP (2012). Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010. Bratislava: UNDP.
- [91] UNESCO Education: Addressing exclusion. Dostupné na: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>
- [92] Vallejo, C. & Dooly, M. (2008). Country Report: Malta. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Dostupné na: <http://www.epasi.eu/CountryReport-MT.pdf>
- [93] Vančová, A. (2008). Integrácia a inklúzia osôb s postihnutím, narušením alebo znevýhodnením v kontexte edukácie v komparácii s ich segregáciou. Bratislava: Mabag. ISBN 978-80-89113-48-4.
- [94] Vaňo, B. (2004). Rómske deti z pohľadu demografie. In: Salner, A. Rómske deti v slovenskom školstve. Bratislava: SGI, str. 25 – 33.
- [95] Vojtko, T. (2001). Sterilizace a eutanazie postižených v období druhé světové války. Speciální pedagogika. 11(4), 229 – 238. ISSN 1211-2720.
- [96] Walther-Thomas a kol. (2000). Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful programs. Boston: Allyn and Bacon.
- [97] White, J. M. (2012). Pitfalls and Bias: Entry Testing and the Overrepresentation of Romani Children in Special Education. Budapest: Roma Education Fund. Dostupné na: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/pitfalls-and-bias-screen_singlepages.pdf
- [98] WHO. (1980). International classification of impairments, disabilities and handicaps. Geneva: WHO.
- [99] Zborník z konferencie Interaktívne vyučovanie – moderná forma vzdelávania. (2011). Prešov, 7.2.2011. Dostupné na: http://www.skolskyurad.presov.sk/portal/content/article/file/00000217/zbornik_z_konferencie.pdf
- [100] Zelina, M. (2012). Inkluzívna škola. In: Učiteľské noviny, roč. LIX, č.1, s. 6-7. ISSN 0139-5769.

Dokumenty, legislatíva a štatistiky

- [101] Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective commitments. Adopted by World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- [102] Dohovor OSN o právach dieťaťa prijatý Valným zhromaždením OSN 20. novembra 1989, podpísaný a ratifikovaný SR sukcesiou 28. mája 1993.
- [103] Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím prijatý Valným zhromaždením OSN 13. decembra 2006, podpísaný SR 26. septembra 2008 a ratifikovaný 26. mája 2010.
- [104] Dohovor UNESCO proti diskriminácii vo vzdelávaní prijatý 14. decembra 1960.
- [105] Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č.22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy.
- [106] Nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v znení neskorších predpisov.
- [107] Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2010/2011. (2010). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- [108] Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. Schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskum a športu SR dňa 20. mája 2011 ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie s vyučovacím jazykom slovenským s platnosťou od 1. septembra 2011. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/iscsed1/rup1_sj.pdf
- [109] Rozsudok krajského súdu v Prešove v prípade Poradňa pre ľudské a občianske práva proti Základnej škole s materskou školou v Šarišských Michaľanoch, spis. značka 20Co 125/2012, 20Co 126/2012 z 30.10.2012.
- [110] Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. Dostupné na: www.statistics.sk
- [111] Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011. Dostupné na: www.statistics.sk
- [112] Special Education Needs: Country Data 2012. European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/SNE-Country-Data2012.pdf>
- [113] Správa o stave a úrovni školskej integrácie v základnej škole v SR v školskom roku 2011/2012. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/123_TI_ZS_integracia.pdf
- [114] Správa štátnej školskej inšpekcie 2007.
- [115] Správa štátnej školskej inšpekcie 2009.
- [116] Správa štátnej školskej inšpekcie 2011.
- [117] Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ: Interný metodický materiál Štátnej školskej inšpekcie, 2011. Bratislava: Štátna školská

- inšpekcia. Dostupné na: http://www.ksunr.sk/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=451018&id_dokumenty=16749
- [118] Školský vzdelávací program ZŠ a MŠ Spišský Hrhov. Dostupné na: <http://zsshrhov.edupage.org/text/?text=text/text4&subpage=6&>
- [119] Školský vzdelávací program ZŠ Petrovany. Dostupné na: <http://zspetrovany.edupage.org/about/?subpage=6&>
- [120] Štatistické ročenky za špeciálne školy. Ústav informácií a prognóz školstva. Dostupné na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>
- [121] Štatistické ročenky za základné školy. Ústav informácií a prognóz školstva. Dostupné na: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>
- [122] Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav. Platný od 1.9.2011. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
- [123] Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav. Platný od 1.9.2011. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf
- [124] The Salamanca statement and framework for action on special needs education. (1994). Adopted by World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- [125] UNESCO Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. (2005). Paríž: UNESCO. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- [126] UN Standard rules on the equalization of opportunities of persons with disabilities adopted by United Nations General Assembly on 20 December 1993. Dostupné na: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- [127] Všeobecná deklarácia ľudských práv prijatá Valným zhromaždením OSN 10. decembra 1948.
- [128] Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z.z. z 23. júla 2008 o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním.
- [129] Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z.z. o základnej škole. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/667.pdf>
- [130] Vyhláška MŠ SR 649/2008 Z.z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v znení neskorších predpisov.
- [131] World declaration on education for all adopted by World conference on education for all, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1999. Dostupné 12.3.2013 na <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/jomtien%20declaration%20eng.shtm>

- [132] Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme v znení neskorších predpisov.
- [133] Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov.
- [134] Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- [135] Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- [136] Zákon č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny.
- [137] Záverečné odporúčania Výboru OSN pre ľudské práva z 20. apríla 2011. CC-PR/C/SVK/CO/3.
- [138] Záverečné odporúčania Výboru OSN pre odstránenie rasovej diskriminácie z 1. marca 2013. CERD/C/SVK/CO/9-10.
- [139] Záverečné odporúčania Výboru OSN pre práva dieťaťa pre Slovensko z 10. júla 2007. CRC/C/SVK/CO/2.

O KROK BLIŽŠIE K INKLÚZIÍ

© Človek v tísní-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013

VYDANIE: prvé

NÁKLAD: 320 ks

ISBN: 978-80-971343-0-3



CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

ISBN 978-80-971343-0-3

