

Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?

Jana Huttová, Oľga Gyárfášová a Martina Sekulová



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

2012

Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?

Výskumná štúdia.

Autorky:

Jana Huttová
Olga Gyárfášová
Martina Sekulová

Vydala:

Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation
Baštová 5, 811 03 Bratislava

Rok vydania: 2012

Koordinátorka: Eva Ďuríková

Jazyková korektúra: Tatiana Žáryová

Obálka CD: Mayer/McCann Erickson

Grafická úprava a tlač: Design Amorandi

Náklad: 500 ks CD, 100 ks tlač

Vydanie: prvé

ISBN 978-80-89571-06-2

EAN 9788089571062



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

Pod'akovanie

Dôležitou súčasťou výskumu boli konzultácie priebežných výstupov a výsledkov s celým radom odborníkov a expertov z mimovládnych organizácií a akademických a štátnych inštitúcií. Ich kritické pripomienky, komentáre a návrhy boli veľmi cenným prínosom pre výskum. Všetkým sa chceme úprimne poďakovať.

Naša veľká vďaka patrí aj predstaviteľom škôl v lokalitách zapojených do projektu. Bez ich podpory a ochoty spolupracovať, poskytnúť nám údaje a podeliť sa o svoje názory by náš výskum nebol možný. Rovnako sa chceme poďakovať ostatným respondentom, s ktorými sme sa mali možnosť porozprávať v skúmaných lokalitách. Poďakovanie patrí aj všetkým rodičom a žiakom z fokusových skupín za ich otvorenosť a úprimnosť. Ich výpovede sú nesmierne cenné pre pochopenie rôznorodosti pohľadov a zachytenie celej komplexnosti faktorov, ktoré prispievajú k segregácii alebo inklúzii v školách.

Zároveň sa chceme poďakovať pracovníkom Nadácie otvorenej spoločnosti za možnosť realizovať takýto aktuálny a komplexný výskum, za ich pomoc pri organizácii terénneho výskumu, ako aj za pripomienky a komentáre pri čítaní prvých verzií prípadových štúdií aj celej záverečnej štúdie.

Naše poďakovanie patrí aj jazykovej korektorky za pozorné čítanie, potrebné úpravy, ako aj za trpezlivosť, flexibilitu a porozumenie pri zapracúvaní našich záverečných úprav.

autorky

Obsah

Zoznam skratiek.....	6
1. Úvod.....	7
2. Ciele a metodológia výskumu	8
3. Pojmy a definície	16
4. Stručné zhrnutie prípadových štúdií	21
Lokalita A	21
Lokalita B.....	23
Lokalita C	24
Lokalita D	25
5. Komparatívna analýza výsledkov výskumu	28
5.1. Školy v kontexte.....	28
5.2. Vzdelávacie výsledky	34
5.3. Faktory, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie výsledky rómskych žiakov.....	40
5.4. Integračné nástroje štátnej politiky – sú efektívne?	65
5.6. Diskriminácia, stigmatizácia a stereotypy.....	80
6. Segregácia alebo inklúzia? Skutočná voľba slovenských škôl?	89
6.1. Faktory segregácie.....	89
6.2. Názory škôl na segregáciu.....	96
6.3. Na ceste k inklúzii.....	97
7. Záverečné zhrnutia.....	104
7.1. Školy v kontexte demografických a sociálnych zmien	104
7.2. Zistenia o vzdelávacích výsledkoch rómskych žiakov.....	104
7.3. Faktory, ktoré ovplyvňujú výsledky.....	105
7.4. Úloha zriaďovateľov škôl	107
7.5. Efektivita integračných nástrojov.....	108
7.6. Segregácia v školách.....	110
7.7. Dopad segregácie na sociálnu kohéziu a prehĺbovanie sociálneho vylúčenia	110
7.8. Diskriminácia a stigmatizácia	110
7.9. Faktory segregácie.....	111
7.10. Zavádzanie inklúzie do škôl	112
8. Odporúčania.....	114
8.1. Odporúčania na úrovni škôl.....	114
8.2. Odporúčania na úrovni samospráv ako zriaďovateľov škôl	115
8.3. Odporúčania na úrovni tvorby a implementácie národnej integračnej politiky	116
8.4. Podpora inkluzívneho vzdelávania	118
8.5. Monitorovanie výsledkov rómskych žiakov a hodnotenie kvality škôl	118
8.6. Desegregačné stratégie.....	119

9. Zoznam literatúry.....	121
10. Prílohy.....	128
10.1. Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015.....	128
10.2. Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020	133
10.3. Desegregačné stratégie uplatňované v zahraničí	136
 Prípadové štúdie.....	 139
Príbeh segregácie ako dôsledok „úteku majority“	141
Lokalita A	141
Príbeh proinkluzívnej školy alebo Keď individuálne snahy nestačia	182
Lokalita B.....	182
Oddelené svety	218
Lokalita C	218
Príbeh jednej sídliskovej školy alebo Je segregácia naozaj voľbou?.....	251
Lokalita D	251

Zoznam skratiek

CPPPaP	Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP	Centrum špeciálnopedagogického poradenstva
CVČ	Centrum voľného času
CVS	celodenný výchovný systém
ERRC	Európske centrum pre práva Rómov (z anglického European Roma Rights Centre)
EÚ	Európska únia
MPC	Metodicko-pedagogické centrum
MRK	marginalizované rómske komunity
MŠ	materská škola
NAP	Národný operačný program
NKS	narušená komunikačná schopnosť
NOS	Nadácia otvorenej spoločnosti
NÚCEM	Národný ústav certifikovaných meraní
NŽ	nerómski žiaci
ISCED	Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania (z anglického International Standard Classification of Education)
IVO	Inštitút pre verejné otázky
OECD	Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (z anglického Organisation for Economic Co-operation and Development)
OSF	Nadácia otvorenej spoločnosti (z anglického Open Society Foundation)
OSI	Inštitút otvorenej spoločnosti (z anglického Open Society Institute)
OZ	občianske združenie
PDCS	občianske združenie Partners for Democratic Change Slovakia
REF	Rómsky vzdelávací fond (z anglického Roma Education Fund)
REI	Rómska vzdelávacia iniciatíva (z anglického Roma Education Initiative)
ROCEPO	Rómske vzdelávacie a dokumentačné centrum Prešov
ROP	Regionálny operačný program
RŽ	rómski žiaci
SGI	Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť
SZP	sociálne znevýhodnené prostredie
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav
ŠŠI	Štátna školská inšpekcia
ŠVVP	špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
ŠVP	školský vzdelávací program
UIPŠ	Ústav informácií a prognóz školstva
UNDP	Rozvojový program Spojených národov (z anglického United Nations Development Programme)
ZŠ	základná škola
ZUŠ	základná umelecká škola

1. Úvod

Táto štúdia predstavuje výsledky kvalitatívneho výskumu *Benefity inklúzie vo vzdelávaní*, ktorý si zadala Nadácia otvorenej spoločnosti. Zameriava sa na otázky inklúzie a segregácie rómskych detí zo sociálne znevýhodnených a marginalizovaných komunít v základných školách, prináša komplexný obraz reality na miestnej úrovni a zachytáva pohľady rôznych zúčastnených strán na vzdelávacie možnosti rómskych žiakov na Slovensku.

Štúdia vychádza z komparatívnej analýzy prípadových štúdií zo štyroch lokalít zahrnutých do výskumu. Jej súčasťou je aj využitie sekundárnych zdrojov vrátane strategických a štatistických materiálov príslušných samospráv, legislatívnych dokumentov, školskopolitických materiálov vlády Slovenskej republiky, predchádzajúcich výskumných materiálov, analytických štúdií aj množstva odborných článkov. Výstupy štúdií sú porovnávané so zisteniami slovenských a zahraničných výskumov a analytických štúdií, podľa potrieb aj s prístupmi, opatreniami a školskopolitickými rozhodnutiami v európskom kontexte, ktoré sa týkajú vzdelávania detí migrantov, minorít a marginalizovaných skupín.

Prvá časť (2. a 3. kapitola) obsahuje vysvetlenie metodologických postupov a aj termínov, s ktorými sa v štúdiu pracovalo. Jej súčasťou je aj krátke predstavenie prípadových štúdií (4. kapitola).

Druhá časť (5. kapitola) zahŕňa výsledky komparatívnej analýzy výstupov prípadových štúdií, stručne predstavuje zmeny prebiehajúce v základných školách v súvislosti s demografickým vývojom a s prehĺbujúcou sa sociálnou stratifikáciou. Obsahuje analýzu faktorov, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie výsledky rómskych žiakov. Všíma si aj to, aké integračné nástroje zaviedli základné školy v daných lokalitách a do akej miery ich zavedenie prinieslo zlepšenie situácie vo vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Analýza výsledkov poukazuje na to, že bez zásadnejšej reformy celého školského systému sú samostatné integračné opatrenia pomerne málo účinné. Štúdia poukazuje na potrebu podpory inklúzie, sociálnej spravodlivosti a rovnosti šancí v prístupe ku kvalitnému vzdelaniu na všetkých úrovniach – školskej, miestnej, regionálnej a národnej. Kvalitu vzdelávania na Slovensku nie je možné zvýšiť, pokiaľ sa nezastaví sociálna stratifikácia škôl a segregácia rómskych žiakov.

Výsledky výskumu poukazujú aj na širšie súvislosti medzi situáciou v školách a sociálnou kohéziou v skúmaných lokalitách. Piata kapitola opisuje aj pretrvávajúce prejavy diskriminácie, stigmatizácie či stereotypného skupinového vnímania, s ktorými sa stretávajú rómski žiaci v školách i mimo prostredia školy.

Tretia časť (6. kapitola) obsahuje námety na širšiu odbornú i verejnú diskusiu o segregácii rómskych žiakov v základných školách a o benefitoch inklúzie vo vzdelávaní. Na základe analýzy výstupov z prípadových štúdií je tu opísaných niekoľko faktorov, ktoré prispievajú k segregácii rómskych žiakov v základných školách. Táto časť sa snaží zachytiť, do akej miery je segregácia či inklúzia vedomou voľbou pre školy a ich zriaďovateľov. Názory a argumenty predstaviteľov škôl, zriaďovateľov, rómskych i nerómskych rodičov umožňujú lepšie pochopiť reálnu situáciu. Na príklade konkrétnej školy štúdia poukazuje na jednu z možností zavádzania inklúzie do škôl. Skúsenosti z tejto školy sú zaujímavým príspevkom do diskusie o potrebe systémovej podpory inkluzívneho vzdelávania zo strany štátu.

Štvrtá časť štúdie (7. a 8. kapitola) obsahuje záverečné zhrnutia a odporúčania. V závere publikácie sú štyri prípadové štúdie zo skúmaných lokalít.

2. Ciele a metodológia výskumu

Ciele výskumu

Hlavným cieľom štúdie *Segregácia alebo inklúzia: Voľba pre školy?* je poskytnúť analýzu situácie vo vzdelávaní rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), ktorá by prispela k zhodnoteniu dopadov segregácie a poukázala by na dôležitosť a možnosti zavedenia efektívnych inkluzívnych praktík vo vzdelávacom systéme na Slovensku.

Cieľom terénneho výskumu, zhrnutého v štyroch prípadových štúdiách realizovaných v štyroch rôznych lokalitách, bolo na základe kvalitatívneho prístupu ponúknuť komplementárne zistenia k rozsiahlemu kvantitatívnemu výskumu, ktorý Svetová banka uskutočnila v roku 2011 vo viacerých krajinách strednej a východnej Európy (Bulharsko, Česko, Maďarsko, Rumunsko a Slovensko). Základným metodologickým prístupom teda bol kvalitatívny výskum – hĺbková sonda do jedného prípadu, na základe použitia viacerých metód – individuálnych rozhovorov, fokusových skupín, pozorovania, ako aj štúdia sekundárnych dát. Zámerom zadávateľa výskumu, Nadácie otvorenej spoločnosti, bolo umožniť synergiu výsledkov oboch prístupov, pričom kvalitatívny môže viac objasniť príčiny a širší kontext skúmaných javov, kým kvantitatívny odhaľuje ich celkovú distribúciu, presnejšie zachytáva trendy a môže ponúknuť aj medzinárodnú komparáciu.¹

Výskum si kládol za cieľ zozbierať vo vybraných lokalitách údaje, ktoré prispejú k detailnejšiemu porozumeniu: a) situácie rómskych detí vo vzdelávacom systéme v porovnaní s nerómskymi žiakmi; b) dopadov segregácie vo vzdelávacom systéme.

Našou snahou bolo poskytnúť údaje, ktoré sú kontextové a ukazujú skúmaný problém včlenený do širších súvislostí. Ďalej identifikovať neekonomické dopady školskej segregácie a navrhnúť opatrenia na nápravu a podporiť inkluzívny prístup vo vzdelávaní (aj pomocou príkladov dobrej praxe v rámci Slovenska). Štúdia tiež prináša príklady dobrej praxe z iných krajín EÚ. V neposlednom rade cieľom štúdie je zabezpečiť širokú a participatívnu diskusiu o výsledkoch a disseminovať ich do relevantných prostredí.

Zameranie a rozsah štúdie

Z hľadiska primárnej cieľovej skupiny sa štúdia zameriava na stupne vzdelávania ISCED 1 a 2 (čiže žiakov vo veku 6 – 16 rokov). V rámci kontextu základných škôl si však všíma aj predškolské vzdelávanie a stredné školy.

Geograficky štúdia pokrýva územie celého Slovenska. Vzhľadom na možnosti projektu z časového, kapacitného i finančného hľadiska sme vybrali štyri lokality, v ktorých sme realizovali hĺbkový terénny výskum.

¹ Prednosti a nevýhody kvalitatívneho, ako aj kvantitatívneho výskumu podrobne popísal napr. Jan Hendl (2008, s. 47-50).

Kvalitatívny výskum bol zameraný na dopady a neekonomické náklady segregácie, ktoré majú rôznu podobu. Štúdia identifikuje rôzne formy, prejavy a rozsah segregácie, skúma jej pozadie, príčiny, popisuje mechanizmy jej vzniku a pretrvávania. Všíma si krátkodobé i dlhodobé dopady segregácie v školstve s cieľom odporučiť postupy jej predchádzaniu a eliminovaniu.

Štúdia tiež identifikuje príklady dobrej praxe a vyzdvihuje faktory, ktoré ich determinujú. Analýz a výskumov, ktoré sa venujú segregácii na Slovensku v ostatných rokoch, sa realizovalo viacero. Naša štúdia sa snaží identifikovať desegregačné stratégie, ako aj príklady dobrej praxe, a nájsť faktory, ktoré vedú k inklúzii vo vzdelávaní.

Zadefinovanie hlavnej cieľovej skupiny štúdie

Cieľovou skupinou nášho výskumu boli žiaci/deti z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré spĺňajú aj kritériá sociálne znevýhodneného prostredia. Naším zámerom nebola presná konceptualizácia a definícia jednotlivých pojmov. Vychádzali sme z definícií, s ktorými pracujú zainteresované štátne inštitúcie, rôzne verejné politiky, ako aj predchádzajúce výskumy.

Je všeobecne známe, že väčšinu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia tvoria deti/žiaci z marginalizovaných rómskych komunít. Na problematickosť vymedzenia a určenia skupiny žiakov zo SZP poukazuje štúdia SGI (*Žiaci zo znevýhodneného...*, 2010). V prípade identifikácie žiakov zo SZP sa totiž aj v legislatíve uplatňujú rôzne kritériá. Štúdia SGI identifikuje 5 rôznych prístupov – definovanie na základe charakteristík prostredia, testovania príjmu rodiny, nárokovateľnosti dávok pre rodiny v hmotnej núdzi a tiež kritériá, ktoré slúžia pre potreby štátnych vzdelávacích programov (Tamtiež, s. 10-11).

Cieľom nášho projektu nebolo podrobné sledovanie nuáns jednotlivých vymedzení žiakov zo SZP. Cieľovú skupinu sme definovali v súlade so slovenskou legislatívou tak, ako ho pre potreby vzdelávacích programov uvádza ŠPÚ:²

– ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Podľa kritérií Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR je sociálne znevýhodnené prostredie (ďalej SZP) pre žiaka rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti, patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,

² <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vychova-a-vzdelavanie-ziakov-so-SVVP/Vzdelavanie-ziakov-zo-socialne-znevýhodneného-prostredia.alej>

- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka).³

Údaje, ktoré nám skúmané školy poskytli, sa týkali žiakov zo SZP podľa kritérií Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR. Na týchto žiakov škola dostáva ročný príspevok.

Uvedomujeme si zložitosti akýchkoľvek presných definícií. Prieskum MPC ROCEPO 2009-ZŠ napríklad ako jednu z možných piatich podmienok uvádza aj „Jazyk školy je iný než jazyk, ktorým hovorí dieťa doma“ (*Správa...*, 2011, s. 5). Nie je to však nevyhnutná podmienka, na zaradenie do kategórie žiaka zo SZP stačilo splniť 3.

Veľká časť detí zo SZP je z rodín v hmotnej núdzi a veľká časť z nich sú deti vyrastajúce v segregovaných rómskych komunitách. Prienik všetkých skupín konceptualizácie je obrovský. Hoci viacerí respondenti, najmä na východnom Slovensku, zdôrazňovali, že do chudoby, sociálneho vylúčenia sa dostáva čoraz viac nerómskych rodín, náš projekt pracoval s kategóriou SZP v kombinácii s rómskymi komunitami. „Etnická príslušnosť detí, bez ohľadu na to, či sa k nej hlásia, alebo im je priradená, neraz zohráva pri ich segregácii v školách rozhodujúcu úlohu“ (Rafael a kol., 2011, s. 4). Rovnako značné sú prieniky sociálne znevýhodneného prostredia a marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

Výber lokalít na prípadové štúdie

Vzhľadom na obmedzené možnosti terénneho výskumu sme sa rozhodli realizovať štyri prípadové štúdie. Ako uvádza J. Hendl, „v prípadovej štúdii ide o detailné štúdium jedného alebo niekoľko málo prípadov ... o zachytenie zložitosti prípadu o popis vzťahov v ich celistvosti. ...Predpokladá sa, že dôkladným preskúmaním jedného prípadu lepšie porozumieme iným podobným prípadom“ (Hendl, 2008, s. 102). To bolo presne cieľom nášho prístupu.

Základnou jednotkou výberu bola lokalita a v rámci nej jedna (plnoorganizovaná) základná škola. Výber lokalít a škôl bol postavený na viacerých kritériách, ktoré sme postupne aplikovali tak, aby sme čo najlepšie pokryli variabilitu teoreticky možných prípadov:

1. Lokalita – v geografickom význame; toto kritérium sledovalo regionálne rozloženie a podiel segregovaných komunít v lokalite. Keďže na východnom Slovensku je tento podiel najvyšší, dve zo štyroch lokalít sa nachádzajú v tejto časti Slovenska. Ďalej sme vybrali jednu lokalitu na juhu stredného Slovenska a jednu na západe.
2. Typ sídla z hľadiska počtu obyvateľov – menšie a väčšie lokality. Keďže väčšina rómskych komunít je na vidieku, začlenili sme do výskumu dve obce, jedno menšie mesto a jedno väčšie krajské mesto.

3 <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vychova-a-vzdelavanie-ziakov-so-SVVP/Vzdelavanie-ziakov-zo-socialne-znevynhodneného-prostredia.alej>

3. Základná škola s triedami prvého stupňa (ISCED 1) + druhého stupňa (ISCED 2). Išlo o štandardné základné školy, pričom prítomnosť špeciálnych tried nebola dopredu vylúčená.
4. Typ rezidenčnej segregácie – segregované osady mimo lokality alebo na jej kraji, ako aj segregované komunity vnútri lokality. Snažili sme sa o rôznorodosť z hľadiska veľkosti a typu rómskej komunity tak, ako sú zmapované v *Atlase rómskych komunít na Slovensku* (IVO, 2004). Konkrétne ide o mieru integrácie, resp. segregácie, mieru koncentrácie a proporcie k väčšinovej populácii. Ďalšie charakteristiky rómskej populácie v danej lokalite, ktoré sú relevantné z hľadiska cieľov projektu, sú obsiahnuté v jednotlivých prípadových štúdiách.
5. Jazyk – používaný v rómskych lokalitách, ako aj vyučovací jazyk v škole. Keďže sa nám nepodarilo nájsť školu s vyučovacím maďarským jazykom ochotnú zapojiť sa do výskumu, vybrali sme štyri školy s vyučovacím slovenským jazykom. V dvoch lokalitách rómski žiaci takmer nepoužívajú rómsky jazyk, v jednej hovoria po rómsky a v jednej lokalite časť rómskych žiakov má materinský jazyk rómsky a časť slovenský.

Pri výbere zohrala úlohu aj ochota vedenia škôl zapojiť sa do výskumu, poskytnúť nám údaje a pomôcť pri organizácii fokusových skupín. Kombináciou uvedených kritérií a faktorov sme vybrali nasledujúce lokality, v ktorých sme realizovali výskum.

Tabuľka 1
Prehľad vybraných lokalít

Lokalita	Región Slovenska	Veľkosť obce (počet obyvateľov)	Veľkosť ZŠ (aktuálny počet žiakov)	Počet tried (vrátane nultých a špeciálnych)	Podiel detí zo SZP v ZŠ	Počet rómskych žiakov, ktorí majú materinský jazyk rómsky
A	západný	2 300	136	13	86 %	0
B	stredný (juh)	15 000	375	19	6 %	0
C	východný	4 000	492	27	73 %	374
D	východný	90 000	330	30	cca 30 %	21

Primárnou jednotkou výskumu bola základná škola vybraná v danej lokalite. Ak sa v danej lokalite nachádzalo viacero ZŠ, zaradili sme ich ako kontextové premenné a všimli sme si postavenie vybranej ZŠ vo vzťahu k sieti základných škôl v danej lokalite.

S ohľadom na ciele výskumu nás zaujímala miera segregácie alebo integrácie rómskych žiakov a akým spôsobom je organizovaná ich výučba. Rovnako sme sa snažili zistiť, akým spôsobom sa situácia v skúmaných školách menila v priebehu posledných piatich rokov. Tam, kde to bolo potrebné, pozerali sme sa na vývoj v dlhšom časovom období.

Pri výbere sme sledovali štyri hlavné indikátory:

- podiel rómskych žiakov v ZŠ;

- spôsob, akým je výučba rómskych žiakov organizovaná – integrované/zmiešané triedy, špeciálne triedy pre žiakov zo SZP (tzv. rómske triedy), špeciálne triedy;
- prístup školy – proinkluzívny, bez inkluzívnych prvkov, segregatívny;
- využívanie integračných nástrojov (nultý ročník, asistent učiteľa, opatrenia pre žiakov v hmotnej núdzi, zapájanie sa do rôznych projektov, ďalšie podporné aktivity na úrovni školy).

Variabilnosť jednotlivých prípadov skúmaných škôl z hľadiska inklúzie/segregácie prehľadne ilustruje tabuľka 2.

Tabuľka 2

Skúmané školy z pohľadu inklúzie/segregácie

Indikátor	Lokalita A	Lokalita B	Lokalita C	Lokalita D
Podiel rómskych žiakov na celkovom počte žiakov (v %)	88,2	5,8	76	30,1
Výučba rómskych žiakov	bežné triedy, špeciálne triedy	bežné zmiešané triedy	zmiešané (tzv. áčkové) triedy, rómske triedy	zmiešané (tzv. áčkové), triedy, špeciálne triedy pre žiakov s NKS, triedy pre žiakov zo SZP (rómske triedy)
Prístup školy z hľadiska inklúzie/segregácie	segregovaná škola v dôsledku „úteku majority“	proinkluzívna škola	škola s majoritným zastúpením rómskych žiakov bez inkluzívneho prístupu	škola so segregovanými, tzv. rómskymi triedami
Integračné nástroje	– nultý ročník – asistent učiteľa – príspevok na žiakov zo SZP – bezplatné obedy a pomôcky pre celú školu	– asistent učiteľa – príspevok na žiakov zo SZP – projektové aktivity – vybrané nástroje inkluzívneho vzdelávania	– nultý ročník – asistent učiteľa – príspevok na žiakov zo SZP – bezplatné obedy a pomôcky pre celú školu	– prípravné triedy pre žiakov s NKS – asistent učiteľa – príspevok na žiakov zo SZP

Vzhľadom na obmedzený počet lokalít, ktoré sme mohli takto hĺbkovo a komplexne skúmať, sme sa snažili o to, aby sme mali vo vzorke rôzne typologické podoby školskej segregácie rómskych detí, ako aj príklad nesegregovaného a proinkluzívneho prístupu na úrovni základnej školy. Nevenovali sme sa explicitne školskej segregácii v špeciálnom školstve, lebo to vzhľadom na náročnosť problematiky a špecifik presahuje zámer výskumu.

Podoby školskej segregácie na Slovensku, ktoré sa najčastejšie vyskytujú, približuje napríklad štúdia *Analýza príčin školskej neúspešnosti žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a identifikovanie nástrojov na jej znižovanie* (Analýza príčin..., 2011, s. 8). Ide:

1) o oddelené vzdelávanie rómskych žiakov v systéme špeciálneho školstva (tomuto typu škôl sme sa nevenovali);

2) o oddelené vzdelávanie rómskych žiakov v rámci základných škôl s prevahou rómskych žiakov alebo v rámci škôl iba s rómskymi žiakmi (tiež vznikajúcich v blízkosti sociálne vylúčených lokalít); príkladom sú školy v lokalitách A a C;

3) o oddelené triedy na základných školách navštevované výhradne rómskymi žiakmi (v niektorých prípadoch v oddelených budovách či pavilónoch); lokalita D;

4) o oddelenú výchovu a vzdelávanie v skrytom a/alebo neformálnom kurikule školy (napr. oddelené stravovanie, mimoškolské aktivity); lokality B a C.

A zahrnuli sme teda ešte typ proinkluzívnej školy:

5) škola so zmiešanými/integrovanými triedami, ale v symbolickej rovine ešte vždy dochádza v neformálnych oblastiach k segregácii, napr. počas mimoškolskej činnosti; lokalita B.

Cieľové skupiny výskumu

V každej lokalite sme oslovili viacero cieľových skupín, s ktorými sme realizovali individuálne alebo skupinové rozhovory. Oslovili sme skupiny:

- vedenie školy (riaditeľ/riaditeľka a zástupca/zástupkyňa),
- učitelia/učiteľky na oboch stupňoch ZŠ,
- asistenti učiteľa,
- žiaci vo veku 10 – 16 rokov (na základe písomného súhlasu rodičov),
- absolventi základnej školy,
- rodičia (rómskych aj nerómskych žiakov danej školy),
- predstavitelia miestnych samospráv ako zriaďovateľov základných škôl, prípadne krajských školských úradov,
- reprezentanti miestnych komunitných centier, miestni aktivisti a sociálni pracovníci,
- zástupcovia rady školy, prípadne nadácií školy,

- vedenie materských škôl,
- predstavitelia miestnych občianskych združení a mimovládnych organizácií.

Na celoštátnej úrovni sme realizovali rozhovor s predstaviteľom MPC v Bratislave.

Keďže ide o citlivý problém, z dôvodu výskumníckej etiky sú v štúdií skúmané lokality, inštitúcie anonymizované rovnako ako účastníci výskumu. Jednotlivé lokality predstavujú typové prípadové štúdie, preto sme ich konkrétne názvy nepovažovali za dôležité.

Metódy získavania primárnych dát

Hlavnými výskumnými metódami v teréne boli individuálne hĺbkové rozhovory a fokusové skupiny (skupinové diskusie), obe na základe semištruktúrovaného scenára/dotazníka. Ako doplnkovú metódu sme využili zber štatistických a kontextových údajov a – samozrejme – aj všetky dostupné sekundárne zdroje.

Metódy získavania primárnych dát

Výskum sa realizoval prostredníctvom skupinových diskusií, tzv. fokusových skupín. V každej lokalite sme uskutočnili tri fokusové skupiny pokrývajúce tri cieľové skupiny:

- rodičia rómskych detí, ktoré navštevujú danú školu;
- rodičia nerómskych detí, ktoré navštevujú danú školu alebo inú školu v lokalite;
- rómski žiaci danej školy vo veku 10 – 16 rokov (na základe písomného súhlasu rodičov).

Moderovanie prebiehalo podľa pripraveného semištruktúrovaného scenára, záznamy z fokusových skupín boli prepísané a analyzované. Ďalšou metódou boli individuálne hĺbkové rozhovory s vybranými respondentmi. Pre každú cieľovú skupinu bol pripravený samostatný semištruktúrovaný dotazník. Výskum čerpal aj zo sekundárnych analýz, zberu kontextových dát, z médií a ďalších relevantných sekundárnych zdrojov.

Tabuľka 3

Prehľad realizovaných fokusových skupín a individuálnych rozhovorov v jednotlivých lokalitách

Lokalita	Počet fokusových skupín (+ celkový počet respondentov)	Počet individuálnych rozhovorov – škola	Počet individuálnych rozhovorov – materské školy	Počet individuálnych rozhovorov – miestna samospráva	Počet individuálnych rozhovorov – ďalšie zainteresované osoby
A	3 (14)	3	1	2	3
B	3 (18)	4	3	1	2
C	3 (25)	3	1	1	2
D	3 (19)	4	2	2	5

Pri zbere údajov o žiakoch sme boli do istej miery limitovaní skutočnosťou, že údaje o žiakoch sa oficiálne v školách (ani inde) neevidujú podľa etnicity. Ak takéto čísla uvádzame, sú odhadom vedenia školy.

Pojmy ako (čisto) rómske triedy, rómsky pavilón a pod. používame ako pojmy respondentov a jazykových zvyklostí v prostredí, kde sme realizovali výskum. V citáciách sme ponechali aj pojmy ako Cigán, pretože odrážajú postoje respondentov.

Pojem žiaci používame ako rodovo neutrálny. Pokiaľ nie je dôležité odlíšiť žiakov a žiačky, nepoužívame oba tvary.

Samotný terénny výskum bol uskutočnený v štyroch lokalitách, bezprostredne získané poznatky sme v prípade potreby doplnili následnou komunikáciou, najmä s vedením školy, prípadne s miestnou samosprávou. Všetky dáta z terénu sme doplnili dostupnými sekundárnymi zdrojmi a – ako uvádzame aj na inom mieste – odbornou literatúrou domácej i zahraničnej proveniencie.

3. Pojmy a definície

Cieľom tejto štúdie je analyzovať príčiny a dopady segregácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme. Na úvod je dôležité definovať pojmy a koncepty, ktoré sú pre túto štúdiu kľúčové.

Desegregácia sa chápe ako proces, ktorého cieľom je ukončiť separáciu dvoch skupín, zväčša na základe rasy. V kontexte USA, kde sa termín začal po prvý raz používať, bola desegregácia cieľom amerického hnutia za dodržiavanie ľudských práv. Hlavným cieľom desegregácie vo vzdelávaní bolo a je ukončenie segregácie žiakov v školách na základe odlišnej rasy. V európskom kontexte je proces ukončenia segregácie detí migrantov súčasťou integračných politik a opatrení. Pojem desegregácie sa v Európe používa najmä na označenie legislatívnych procesov a štrukturálnych zmien na ukončenie segregácie rómskych detí v školách. V slovenskom kontexte pojem desegregácia nie je presne zadefinovaný. Segregácia a desegregácia nie sú školským zákonom vymedzené, čo ponecháva priestor na ich voľnú interpretáciu a zároveň sťažuje uplatnenie práva v praxi.

V publikácii *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku* (2011) viacerí autori používajú pojmy desegregácia a inklúzia vo vzdelávaní takmer totožne, len Zora Pauliniová a Branislav Tichý v spoločnom záverečnom Zhrnutí tieto pojmy jasne rozlišujú (2010, s. 157-172). Desegregácia a inklúzia sú súbežné a vzájomne prepojené procesy, ale s odlišnými cieľmi a stratégiami: „Kým v procese desegregácie (ktorý je tiež možné pracovne nazývať krátkodobými opatreniami) by malo byť cieľom zabrániť tomu, aby výstupom vzdelávacieho systému na rôznych úrovniach bola *de facto* segregácia a odstránenie existujúcej segregácie praxe na slovenských školách (uskutočňovanej na vedomej alebo nevedomej úrovni), v procese inklúzie (teda stredno- a dlhodobých cieľov) by malo ísť o ciele reformy školského systému, ktorej výsledkom bude vzdelávací systém, ktorý poskytuje rovnaké príležitosti všetkým, podporuje slabších a okrem vzdelávacej zložky kladie dôraz na výchovu k tolerancii inakosti a pozitívam, ktoré prinášajú.“⁴

Pre potreby nášho výskumu pracujeme s pojmom desegregácie, ktorý je blízky definícii Pauliniovej a Tichého.

Diskriminácia: „Diskriminácia je znevýhodňovanie alebo obmedzovanie jednotlivca alebo skupiny osôb, ktoré sa deje z dôvodu ich pohlavia, rasy, farby pleti, jazyka, veku, sexuálnej orientácie, viery, náboženstva, politického či iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, majetku, rodu alebo iného postavenia. Diskrimináciou je každé neopodstatnené nerovnaké zaobchádzanie s ľuďmi zo strany štátu alebo iných ľudí, ktorí majú istú moc, právomoci alebo sa pohybujú v prostrediach, kde sú ľudia jeden od druhého istým spôsobom závislí.“⁵

4 Zora Pauliniová a Branislav Tichý, Zhrnutie: popis segregácie vo vzdelávacom systéme na Slovensku, požiadavky na jej odstránenie, dilemy a otvorené otázky. In: *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 164.

5 [http:// www.diskriminacia.sk](http://www.diskriminacia.sk)

O **diskriminácii vo vzdelávaní** hovoríme, „ak žiaci nemajú rovnaké podmienky a príležitosti pre rozvoj svojho potenciálu a tento stav je výsledkom rozhodnutia, ktoré takéto podmienky nevytvára, či im dokonca bráni“ (Hapalová – Drál, 2011, s. 65).

Inklúzia: Podľa definície UNESCO „inkluzívne vzdelávanie je založené na tom, že všetci žiaci majú právo na rovnakú kvalitu vzdelania, ktoré naplňa ich základné vzdelávacie potreby a je pre nich obohacujúce. Pri zameraní na marginalizované a zraniteľné skupiny inkluzívne vzdelávanie sa snaží naplno rozvíjať potenciál každého jednotlivca. Jednoznačným cieľom kvalitného inkluzívneho vzdelávania je skončiť so všetkými formami diskriminácie a podporovať sociálnu kohéziu.“⁶

Ako upozorňujú Daniels a Garner (1999): „Posun od ‚integrácie‘ k ‚inklúzii‘ nie je len terminologickým rozdielom, ktorý by bol výsledkom politickej korektnosti, ale zásadnou zmenou perspektívy. Znamená posun od ‚deficitného‘ modelu, ktorý stojí na predpoklade, že ťažkosti, problémy majú svoj pôvod v dieťati, k ‚sociálnemu‘ modelu, ktorý hovorí, že bariéry v učení existujú v samotných školských štruktúrach a všeobecnejšie povedané, v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti. Inkluzívny prístup zdôrazňuje predpoklad, že jednotlivé deti majú právo zúčastňovať sa všetkého, čo sa ponúka v bežnej triede.“ Inkluzívne vzdelávanie je možné pochopiť len v komplexnosti a celistvosti, v ktorej sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú jednotlivé stupne (od predškolskej starostlivosti po ďalšie vzdelávanie) a kde je v rovnováhe vedomostná, výkonová a hodnotová zložka vzdelávacích štandardov. Vo vzťahu k osobám so špeciálnymi potrebami, resp. osobám iným (odlišným od väčšiny na základe ľubovoľných znakov), dôležitejšie ako fyzická integrácia je *vzájomné* spoznávanie, budovanie rešpektu, uznania a rozvíjanie vzájomných sociálnych kontaktov vrátane vytvárania inkluzívneho prostredia v celej spoločnosti. Plne inkluzívne vzdelávanie je cieľ v budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia.

Základné princípy inklúzie idú podstatne hlbšie ako integrácia. Inklúzia vo vzdelávaní zahŕňa:

- zvyšovanie účasti žiakov/študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a eliminovanie ich vylúčenia z výučby a komunity daných škôl;
- reštrukturalizovanie kultúry, politík a aktivít v školách tak, aby reagovali na rôznosť potrieb študentov;
- prijatie diverzity ako niečo normálne a všetkých obohacujúce;
- reagovanie na rôzne potreby žiakov;
- prijatie rozdielnych štýlov učenia a ohodnotenia;
- zabezpečenie kvalitného vzdelávania pre všetkých žiakov prostredníctvom primeraných kurikul, podpory a vyučovacích stratégií;
- uvedomenie si, že inkluzívne vzdelávanie je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti.⁷

⁶ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

⁷ Prevzaté z prezentácie Dr. Heather Mason. Dostupné na: <http://www.icevi-europe.org/tt/ttw3/topic5.html>

Medzi základné znaky inkluzívnej školy patria:

Inklúzia na úrovni triedy	Inklúzia na úrovni školy
1. Kooperatívne vyučovanie • <i>Spolupráca medzi učiteľom, asistentom učiteľa, ďalšími učiteľmi, ktorí učia v triede, prípadne ďalšími pedagogickými alebo profesionálnymi zamestnancami školy.</i>	7. Vedenie • <i>Oddanosť myšlienke diverzity</i> • <i>Jasná a spoločná vízia</i> • <i>Aktívne vedenie a manažment školy</i> • <i>Otvorené a prístupné vedenie poskytuje prístup k informáciám pre všetkých žiakov.</i>
2. Kooperatívne učenie • <i>Práca v tíme na hodinách</i> • <i>Tútorstvo medzi rovesníkmi</i> • <i>Starší žiaci dohliadajú na mladších.</i> • <i>Vytváranie dvojíc, prípadne skupín žiakov, ktorí sa učia spolu.</i>	8. Učitelia a ďalší pedagogickí pracovníci • <i>Vzájomná spolupráca</i> • <i>Spolupráca medzi špeciálnymi pedagógmi a učiteľmi všeobecných predmetov</i> • <i>Inovatívne metódy vyučovania</i> • <i>Profesionálny rozvoj pedagogického zboru</i> • <i>Čas na profesionálnu reflexiu</i> • <i>Pozitívne postoje učiteľov k všetkým žiakom</i>
3. Kooperatívne riešenie problémov • <i>Jasne stanovené pravidlá triedy, do ktorých tvorby sú zapojení všetci žiaci.</i> • <i>Jasne stanovené odmeny a tresty za správanie</i>	9. Pružný systém podporných opatrení • <i>Učitelia špeciálneho vzdelávania</i> • <i>Asistenti učiteľa</i> • <i>Sociálni pracovníci a sociálne služby</i> • <i>Mediátori medzi školou a rodinami</i> • <i>Školský psychológ</i>
4. Heterogénne triedy a diferencovaný prístup podľa vzdelávacích potrieb žiakov • <i>Triedy, v ktorých sú žiaci rôznych kognitívnych úrovní a schopností.</i> • <i>Triedy, v ktorých sú spolužiaci rôznych etník, sociálneho pôvodu, špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.</i> • <i>Rešpektovanie diverzity žiakov</i>	10. Alternatívna štruktúra a organizácia školy a vyučovacieho procesu • <i>Inovatívne riešenia pri hľadaní a vytváraní alternatívnej štruktúry a financovaní školy</i> • <i>Flexibilná organizácia vyučovania, ktorá umožňuje a podporuje inklúziu.</i>
5. Efektívne vyučovanie • <i>Pravidelné monitorovanie, hodnotenie a spätná väzba počas vyučovania</i> • <i>Vysoké očakávania od všetkých žiakov</i>	11. Kontinuálna práca na zlepšovaní kvality školy • <i>Systém zapojenia celej školy</i>
6. Alternatívne stratégie učenia sa • <i>Diferencovanie podľa aktuálnych vedomostí a potrieb žiakov (kde sú vedomostne, a nie kde majú byť podľa plánu), diferencovanie podľa záujmov, podľa preferovaných štýlov učenia sa</i> • <i>Vytváranie dvojíc alebo skupín na spoločné čítanie</i> • <i>Aktivity zamerané na hranie rolí</i>	12. Inkluzívne komunity • <i>Spolupráca s rodinami a ďalšími členmi komunity</i> • <i>Otvorená škola</i> • <i>Zapájanie hlavných aktérov do rozvoja školy</i> • <i>Komunitní vodcovia s víziou pre rozvoj vzdelávania</i>

Zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je dlhodobý proces a pre jeho úspešnú podporu je potrebné vytvoriť realizačné podmienky, ku ktorým patrí:

1. *Podpora rozvoja detí už v predškolskom veku* – v prípade detí pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia sa presadzuje názor, že predškolská výchova je kľúčová, preto by mala byť aj široko dostupná.
2. *Zmena dlhodobej politickej perspektívy* – cieľom je zakotviť princípy inkluzívneho vzdelávania do vzdelávacieho systému, teda podnietiť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov k novej kultúre vzdelávacích inštitúcií.
3. *Odborná príprava pedagogického zboru a šírenie dobrej praxe* – vzájomná komunikácia inkluzívnych škôl a odovzdávanie si úspešných skúseností.
4. *Opatrenia zamerané na školu, rodinu a komunitu* – úzka spolupráca so všetkými aktérmi vzdelávacej politiky.⁸

Integrácia je veľmi rozšírený a komplexný koncept používaný v rôznych oblastiach. Viaceré definície a prístupy spája to, že ide o včlenenie rozdielnych jednotlivcov/skupín (na základe rasy, etnických skupín a pod.) ako rovných. Integrácia v oblasti vzdelávania sa tradične týka vzdelávania žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami do väčšinového systému. Integráciu vo vzdelávaní môžeme vnímať ako opak segregácie.

Kultúrny kapitál chápeme v duchu operacionalizácie Pierra Bourdieua ako formu symbolického kapitálu; spoločenský status je daný vedomosťami, spôsobilosťami, vzdelaním a postojmi prenášanými v procese socializácie.

Segregácia je pre účely tejto štúdie definovaná ako fyzická alebo symbolická separácia nejakej skupiny od verejných služieb alebo zdrojov, ktoré sú poskytované iným členom spoločnosti. „Segregácia vo vzdelávaní nastáva, ak rozdielne podmienky a možnosti vyplývajúce z takéhoto rozhodnutia vedú k poskytovaniu vzdelávania pre skupinu žiakov za kvalitatívne iných podmienok“ (Hapalová – Dráľ, 2010, s. 61). Segregovaní žiaci sú oddelení od vzdelávania, ktoré je poskytované iným žiakom. Stotožňujeme sa tiež so stanoviskom autorov publikácie *Odpovede na otázky (de)segregácie...* (2010), ktorí problém segregácie definujú ako „... znemožňovanie dosiahnutia lepšej kvality výchovy a vzdelávania bez opodstatneného dôvodu na takéto konanie, dôsledkom ktorého sa ‚vzdelávaná‘ cieľová skupina detí stáva obťou školského systému“ (Rafael – Kahátová, 2010, s. 5).

V prípade segregácie môžeme hovoriť o priamej (prostriedkami implicitnej segregácie a oddeľovania určitej skupiny *de iure*) alebo nepriamej (definovaním zdanlivo neutrálnych pravidiel, ktoré dve rôzne skupiny oddelenia *de facto*). Dopady sú v oboch prípadoch takmer rovnaké.

Hapalová a Dráľ identifikujú nasledujúce typy segregácie špecifické vo vzťahu k rómskym žiakom:

Oddelené vzdelávanie v systéme špeciálneho školstva:

- v špeciálnych triedach bežných základných škôl,
- v triedach špeciálnych škôl.

Oddelené vzdelávanie v systéme štandardného školstva:

- štandardné základné školy s prevahou rómskych žiakov alebo výlučne s rómskymi žiakmi,
- štandardné triedy bežných základných škôl navštevované výhradne rómskymi žiakmi, v mnohých prípadoch umiestnené v oddelených budovách či pavilónoch (Hapalová – Dráľ, 2010, s. 62).

Naša štúdia pracuje so širokou definíciou segregácie a za segregované považuje aj špeciálne školy, segregované čisto rómske triedy či školy, ako aj segregáciu v rámci škôl (špeciálne triedy alebo segregované triedy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia).

Pracujeme aj s konceptom „symbolickej segregácie“, ktorá označuje symbolickú segregáciu rómskych žiakov v rámci štandardných tried – v rohu alebo v zadnej časti miestnosti a pod. Samotní učitelia používajú iný prístup k rómskym a nerómskym žiakom ako dôsledok vplyvu sociálnej exklúzie, rozdielneho sociálneho a kultúrneho kapitálu alebo stigmatizácie.

Sociálny kapitál sa týka inštitúcií, vzťahov a noriem, ktoré určujú kvalitu a kvantitu sociálnych interakcií v spoločnosti. Ukazuje sa, že sociálna kohézia je kriticky dôležitá pre ekonomickú prosperitu a udržateľný rozvoj.

V rámci tejto štúdie sociálnym kapitálom rozumieme súbor zdrojov prameniach zo vzťahov, členstva v skupine alebo sociálnych sietí. Rozdielny sociálny kapitál detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v porovnaní s majoritou má dopad v podobe ich sociálneho vylúčenia a segregácie.

Sociálna exklúzia/vylúčenie je komplexný a mnohorozmerný proces oddeľujúci skupiny a jednotlivcov od sociálnych vzťahov a inštitúcií a brániaci im v plnej participácii na aktivitách spoločnosti, v ktorej žijú. Dôvodom môže byť ich chudoba, nedostatok základných spôsobilostí a príležitostí celoživotného vzdelávania alebo diskriminácia.

V súčasnosti vo všeobecnosti sociálna exklúzia znamená, že jedinci, ale aj celé sociálne skupiny, sa ocitajú v pozícii sociálnej či kultúrnej izolácie v dôsledku nerovnomerného podielu na zdrojoch spoločnosti a ich redistribúcii (Mareš, 2000, s. 287).

4. Stručné zhrnutie prípadových štúdií

Lokalita A

Prípadová štúdia lokality A popisuje príbeh jednej základnej školy v obci na západnom Slovensku, ktorá sa v priebehu niekoľkých rokov v dôsledku masívneho odchodu nerómskych detí, tzv. úteku majority alebo „white flight“, stala segregovanou školou. V blízkej budúcnosti to bude veľmi pravdepodobne „čisto rómska“ škola.

Lokalita A je stredne veľká obec, ležiaca v západnej časti Slovenska, v regióne s nízkou mierou nezamestnanosti. Okrem mierneho prirodzeného prírastku obyvateľstva sa obec zväčšuje prevažne vďaka migrácii z okolitých obcí i zo vzdialených regiónov Slovenska, ako aj nárastu ľudí žijúcich v rómskej osade. Podľa odhadov žije v lokalite A asi 30 % rómskych obyvateľov. V porovnaní s údajom z roku 1989 je to približne dvojnásobok.

Väčšina rómskej komunity žije v osade postavenej na kraji obce, označovanej ako kolónia. Menšia časť Rómov žije integrované v obci vo vlastných, legálne postavených domoch alebo v nájomných bytoch postavených obcou. Napriek tomu, že rómska osada tvorí prirodzenú súčasť obce, jej obyvatelia žijú v sociálnej izolácii. Hoci je celková nezamestnanosť v obci malá, väčšina Rómov je nezamestnaná.

V obci je jedna materská škola a jedna základná škola. Materskú školu v súčasnosti navštevuje 60 detí, z toho 12 rómskych. Kedysi existovala aj štátom dotovaná materská škola v blízkosti rómskej osady, do ktorej chodila väčšina rómskych detí aj nerómske deti z okolia. Po zrušení dotácií sa postupne znižoval počet detí, až bola v roku 1992 MŠ pri osade zrušená.

Základná škola je v súčasnosti kapacitne využitá približne na tretinu. V školskom roku 2011/2012 mala škola 136 žiakov, z toho iba 16 nerómskych. Všetci žiaci, rómski aj nerómski, hovoria po slovensky, prípadne miestnym nárečím. V ZŠ sú okrem bežných tried aj tri špeciálne triedy.

V posledných viac ako desiatich rokoch sa výrazne znížil počet žiakov v dôsledku nepriaznivého demografického vývoja a menšieho počtu detí v obci, ale najmä v dôsledku „úteku majority“. Výsledkom je, že podiel rómskych žiakov sa za posledných desať rokov zvýšil z tretiny takmer na 90 %. Do základnej školy už chodia temer výlučne rómske deti z osady, ostatní obyvatelia (Nerómovia aj niektorí integrovaní Rómovia) vozia deti do okolitých obcí alebo do okresného či krajského mesta. V posledných troch rokoch nebolo do prvého ročníka prihlásené ani jedno nerómske dieťa.

So zmenou etnického zloženia žiakov sa zmenilo aj sociálno-ekonomické postavenie školy. V súčasnosti je viac ako 60 % žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, z toho ani jeden nerómsky žiak. Nízke sociálno-ekonomické zázemie rómskych žiakov je jedným z hlavných

faktorov, ktorý prehlbuje priepasť v študijných výsledkoch rómskych žiakov v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi.

V škole pracuje 18 kvalifikovaných pedagógov, vychovávateľka a jedna asistentka učiteľa. V minulých rokoch odišlo zo školy veľa učiteľov a niekoľko ďalších o odchode rozmýšľa. Ani jeden z pedagogických zamestnancov nie je Róm. Na zmenu v súvislosti so zvýšeným počtom rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v triedach neboli dostatočne pripravení. Hoci si podľa vedenia školy pomáhajú navzájom, nedostatok odbornej prípravy a pomoci sa odrazil v postojoch a očakávaniach učiteľov. Prípadová štúdia z lokality A poukázala na znížené očakávania učiteľov od rómskych žiakov, ako aj na nedostatok stratégií vhodných pre vzdelávacie potreby rómskych žiakov. Učitelia majú problémy so zvládaním problémového správania žiakov. Dôsledkom je narastajúce šikanovanie, konflikty a výtržnosti medzi žiakmi na jednej strane a strata motivácie a záujmu zo strany učiteľov na druhej strane.

Príklad lokality A ukazuje fatálny dopad segregácie na celú školu. Vo všetkých skúmaných aspektoch došlo k zmene k horšiemu. Celkové výsledky školy sa v priebehu posledných rokov zhoršovali. Veľa detí opakuje ročník a do deviatej triedy sa dostane minimálny počet rómskych žiakov. V školskom roku 2012/2013 sa deviaty ročník neotvorí. Budúcnosť školy je nejasná.

V skúmanej škole zaviedli viaceré nástroje zamerané na integráciu a zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov, napríklad nulté ročníky, asistenta učiteľa, financovanie žiakov zo SZP, bezplatné obedy a pomôcky. Ani tie však nezabránili masívnemu „úteku majority“, ako aj časti rómskych detí z integrovaného prostredia. Bez jasnej proinkluzívnej vízie, bez vnútornej kvalitatívnej zmeny celej školy, bez efektívnej spolupráce školy, rodičov, komunity a obecnej samosprávy sa škole nepodarilo zastaviť odchod nerómskych žiakov a následnú segregáciu.

Príklad lokality A poukázal na úzke prepojenie rezidenčnej segregácie a segregácie v škole. Segregovaná škola a prehlbovanie sociálnej exklúzie sú v prípade obce spojené nádoby, ktoré sa ovplyvňujú navzájom viac ako v meste. Nedostatok sociálnej kohézie v obci sa prejavil v hromadnom „úteku majority“ zo školy aj za cenu toho, že nerómski rodičia nie sú vždy spokojní s novou školou. V takejto situácii strácajú rovnako rómske aj nerómske deti. Segregácia školy má okrem toho ďalekosiahle sociálne aj ekonomické dôsledky pre celú obec a ešte viac prehlbuje polarizáciu medzi majoritou a rómskou komunitou.

V lokalite A narastá napätie a pribúdajú konflikty, objavujú sa prejavy diskriminačného správania v škole i v obci. Náš výskum potvrdil skupinové vnímanie Rómov a silné stereotypné vnímanie rómskej komunity. Rovnako v škole, ako aj v obci chýba zapojenie Rómov do spoločného hľadania problémov.

Na riešenie situácie v škole a v obci v lokalite A už nestačí len spolupráca majority s Rómami. Situácia im už prerástla cez hlavu a ich vlastné možnosti. Lokalita A je príkladom obce s nedostatočnou odbornou a ľudskou kapacitou na riešenie otázok sociálnej inklúzie a sociálnej kohézie. Je však príkladom aj zlyhania systému, ktorý nevytvoril efektívne a účinné mechanizmy kontroly a podpory.

Lokalita B

Prípadová štúdia analyzuje dôsledky dlhodobého nerovného prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu rómskych detí v konkrétnej lokalite. Celkovo prípadová štúdia na základe empirických dát ukazuje mechanizmus synergického efektu nerovných šancí, reprodukovanej štrukturálnej diskriminácie a absencie funkčných podporných integračných mechanizmov štátu (v podobe ľudského kapitálu, expertízy a finančných zdrojov) a dôsledky na rómske deti.

Štúdia predstavuje lokalitu a príklad školy s malým podielom rómskych detí v škole, v ktorej na ceste k inklúzii prevláda prorómska orientácia školy, ale výstupy vzdelávacieho procesu, ako aj problémy, ktorým deti v škole čelia, sú podobné ako v prípade omnoho problematickejších lokalít. Lokalita B je menším mestom, ktoré leží ďalej od priemyselných centier krajiny a patrí k lokalitám s pretrvávajúcimi ekonomickými problémami a vyššou mierou nezamestnanosti. Celkovo v lokalite v skúmanom roku žilo 14 781 obyvateľov, z toho 7 181 mužov a 7 599 žien. Z dlhodobého hľadiska dochádza k redukcii populácie z dôvodu prirodzeného úbytku obyvateľstva. Rôzne odhady ohľadom počtu Rómov v lokalite sa pohybujú v rozmedzí 5 – 9 % populácie lokality. V lokalite B žijú Rómovia segregovane i integrovane v mestských bytoch.

Rómske a nerómske deti v predškolskom i školopovinnom veku majú možnosť navštevovať štyri materské školy a štyri základné školy. Zastúpenie rómskych detí v jednotlivých zariadeniach sa líši. Najvyšší podiel rómskych žiakov dosahujú školy v bezprostrednej blízkosti rómskeho geta a osady. Naopak, najnižší počet rómskych žiakov majú školy vo vzdialenejšom okolí. Skúmanú školu navštevujú rómski žiaci z mesta, ktorí žijú s rodinami buď integrovane, alebo v mestskom gete, ktoré je od školy vzdialené približne 1 200 metrov. V školskom roku 2011/2012 mala škola dovedna 376 žiakov. Tak ako ostatné školy v lokalite B je z národnostného hľadiska zmiešaná. Z celkového počtu tvorili rómski žiaci približne 6 % (22 žiakov). Len menšia časť z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Škola mala v skúmanom školskom roku 2011/2012 spolu 19 tried. Pedagogický zbor pozostával z 26 učiteľov. Jedna učiteľka je Rómka. V školskom roku 2011/2012 zamestnávala škola ďalších 5 nepedagogických pracovníkov a 1 asistentku učiteľa pre rómskych žiakov, ktorá je však Nerómka. Z celkového počtu 26 vyučujúcich prešlo výcvikom alebo vzdelávacím programom, ktorý bol zameraný na získanie potrebnej metodiky a kvalifikácie na prácu s deťmi zo SZP a so ŠVVP, 10 pedagógov. Vedenie školy považuje vzdelávanie pedagógov za prioritu, limitované finančné zdroje v súčasnosti však tento cieľ značne sťažujú.

Učitelia využívajú vo svojej praxi rôzne prístupy a pomôcky, viaceré sú výsledkom nadstavbových tréningov a vzdelávacích programov, ktorých sa kvalifikovaní pedagógovia zúčastnili. Skúmaná škola má všetky triedy zmiešané a vo vzdelávacom procese aplikuje rôzne inkluzívne prvky, ktoré umožňuje zákon (nulté ročníky, asistenti učiteľa atď.), ako aj nad rámec opatrení. Vykazuje niekoľko znakov inklúzie, ku ktorým patrí budovanie a stabilizácia pracovného kolektívu (podpora rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania, prepájanie školy s akreditovanými vzdelávacími organizáciami, pozitívny prístup učiteľov zbavený stereotypov), snaha o konštruktívne riešenie a hľadanie riešení tak, aby ciele korešpondovali s predstavami jednotlivých skupín obyvateľov a cieľmi lokality, snaha o inkluzívnu komunitu – spolupráca

s členmi rodiny a komunity, otvorená škola, realizácia krokov zameraná na zmierňovanie dôsledkov sociálnej exklúzie, zapájanie školy do rôznych programov a spolupráce s rôznymi aktérmi – mimovládnyimi organizáciami a inými inštitúciami, zmena prístupu k žiakom, zohľadňovanie špecifických potrieb, prispôsobenie vyučovacích kurikúl a využívanie alternatívnych vyučovacích metód a aktivít realizovaných školou či snaha o efektívne riešenia problémov vyskytujúcich sa v škole v spolupráci s lokálnou komunitou. Podiel detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v konkrétnej škole ostáva veľmi nízky. Je otázne, aká situácia by nastala, keby bol podiel rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšší.

Skúmaná škola je takto príkladom jednej z „lastovičiek“ v prístupe škôl k vzdelávaniu – je školou „na ceste“ k inkluzívnosti. Základná škola však ukazuje na dôležitosť dvojstrannosti tohto procesu. Inkluzívne vzdelávanie bude možné len vtedy, keď sa zmení celkové vnímanie rómskych detí smerom od „problému“ k rešpektovaniu konkrétnych potrieb jednotlivých detí. Preto je nevyhnutná aj zmena uvažovania na úrovni škôl, učiteľov. Základná škola v lokalite B ukazuje, že aj napriek obmedzeným možnostiam je možné do vzdelávacieho procesu zaviesť prvky inklúzie. Na druhej strane objavujúci sa rasizmus, túžba rómskych detí po preradení na inú školu, obmedzené možnosti pokračovania rómskych žiakov na kvalitných stredných školách a podobne poukazujú na skutočnosť, že individuálne snahy nie sú postačujúce a v prostredí Slovenska chýbajú komplexné riešenia. Riešenia, ktoré by mali zahŕňať aj riešenie sociálnej exklúzie a chudoby Rómov vrátane myšlienkového a hodnotového nastavenia slovenskej spoločnosti. Štúdia ukazuje, že proinkluzívny nesystémový prístup, projektové aktivity, ako aj presvedčenie a nadšenie jednotlivcov nemôžu nahradiť absentujúci systémový a komplexný inkluzívny prístup k vzdelávaniu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Lokalita C

Prípádová štúdia lokality C predstavuje príbeh základnej školy na východnom Slovensku s dominantným a každoročne sa zvyšujúcim podielom rómskych žiakov. Sociálna a životná situácia obyvateľov je charakteristická pretrvávajúcou vysokou nezamestnanosťou a problematickým trhom práce.

Lokalita C je príznačná veľmi vysokým podielom Rómov na celkovej populácii. Drvivá väčšina Rómov v lokalite žije v extrémnej chudobe v dvoch osadách. Rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia navštevujú základnú školu, kde predstavujú väčšinu, a ich podiel sa každoročne zvyšuje. Klesajúci počet nerómskych detí a rastúca snaha nerómskych rodičov voziť svoje deti do neďalekého okresného mesta prispievajú k postupnému vytvoreniu „rómskej“ základnej školy.

V obci sa nachádzajú dve materské školy – jedna v obci a druhá vo väčšej rómskej osade. Materská škola v obci má aktuálne 47 detí, navštevujú ju najmä nerómske deti. Rómske deti boli iba tri. Naopak, materskú školu v osade navštevuje 100 % rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, v roku 2012 bol počet detí 51.

V lokalite C sa nachádza jedna základná škola s celkovým počtom žiakov 492 (z toho 376 rómskych žiakov) a jedna spojená škola (špeciálna škola a odborné učilište), ktorá mala v roku 2012 spolu 214 žiakov, pričom všetci sú Rómovia.

Počet žiakov v plnoorganizovanej základnej škole v lokalite C sa konštantne zvyšuje. V porovnaní so školským rokom 2007/2008 došlo k nárastu o 63 žiakov, čo predstavuje takmer 15 %. Z hľadiska etnického zloženia prevažujú rómski žiaci. Podiel Rómov v základnej škole sa každoročne zvyšuje a v skúmanom školskom roku dosiahol pri celkovom počte rómskych žiakov 393 až 73 %.

Základná škola má kapacitu 22 tried. V školskom roku 2011/2012 bolo v škole 27 tried, čiže škola prekročila kapacitu o 5 tried. Dôvodom je rýchlo rastúci počet rómskych detí. Základná škola túto situáciu v súčasnosti rieši zavedením dvojzmennej prevádzky. V dvoch zmenách sa učia žiaci prvého stupňa. Vedenie školy to považuje za jednoduchšie z hľadiska organizácie vyučovacieho procesu. Na prvom stupni je menej učiteľov. Jeden učiteľ vyučuje všetky predmety vo svojej triede.

Lokalita je ukázkovým príkladom vzájomného prepojenie rezidenčnej segregácie a segregácie vo vzdelávaní, ktoré sa vzájomne umocňujú. Zároveň je príkladom postupného prepádania sa Rómov do extrémnej chudoby ako dôsledku dlhodobej nezamestnanosti a nedostatočnej inklúzie.

Prípadová štúdia takto ukazuje, že v súčasnosti dostupné nástroje integrácie rómskych detí nie sú postačujúce a efektívne. V skúmanej škole zaviedli viaceré nástroje, napríklad nulté ročníky, asistenta učiteľa, normatívne financovanie žiakov zo SZP, využívajú príspevky na deti v hmotnej núdzi (zadarmo obedy a školské pomôcky). Ani tie však neviedli k zlepšovaniu vzdelávacích výstupov rómskych žiakov v rómskych, ba ani v „zmiešaných“ triedach. V prípade nultého ročníka výskum naznačuje, že ani jeho absolvovanie nezaručuje dorovnanie štartovacej čiary rómskych a nerómskych detí. Značný počet rómskych žiakov opakuje prvý ročník. Navyše, nultý ročník znamená prvú segregáciu, ktorá deti stigmatizuje, a deti v segregovanej triede pokračujú aj v ďalších stupňoch. Z dôvodu homogénneho charakteru a vysokej koncentrácie detí zo znevýhodneného a málo podnetného prostredia v jednej triede opakujú ročník pre pomalý postup v preberaní učiva všetky deti bez rozdielu. Škola je príkladom toho, že nástroje a opatrenia na integráciu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré sú pre školu v súčasnosti dostupné, nie sú postačujúce, keďže nedochádza ani k začleňovaniu rómskych detí do vzdelávacieho systému na stredných školách, ani k zlepšovaniu ich vzdelávacích výstupov a v konečnom dôsledku ani k inklúzii do trhu práce.

Lokalita D

Ide o najväčšie sídlo v rámci našich prípadových štúdií. Lokalita D je veľké mesto na východnom Slovensku, má približne 90-tisíc obyvateľov. Náboženská i etnická štruktúra obyvateľov mesta je pomerne pestrá – asi 2/3 sa hlásia k rímskokatolíckej cirkvi, 9 % sú gréckokatolíci,

5 % evanjelici a 2 % pravoslávni. Z hľadiska národnostného sa oficiálne (t. j. podľa Sčítania obyvateľov, domov a bytov z roku 2001) uvádza 94 % Slovákov a po 1 % predstavujú Rómovia, Rusíni, Ukrajinci a 2 % sú iné národnosti.

Podľa *Atlasu rómskych komunít* (Jurásková – Kriglerová – Rybová, 2004) sa v danej lokalite, v intraviláne mesta, nachádzajú štyri rómske komunity, pričom dve sú z hľadiska polohy klasifikované ako komunity „na okraji“, jedna je integrovaná/koncentrovaná a jedna integrovaná/rozptýlená. Všetky osídlenia majú vysporiadané pozemky. Vzhľadom na polohu v intraviláne je infraštruktúra rómskych osídlení a dostupnosť inžinierskych sietí vysoká: všetky obydlia majú k dispozícii vodovod, kanalizáciu, elektrinu a plyn. Atlas uvádza celkový počet rómskych obyvateľov v roku 2004 3 258, čo predstavovalo 3,5-percentný podiel na celkovom počte obyvateľov v lokalite. Novšie údaje nie sú k dispozícii.

V danom regióne je vysoká miera nezamestnanosti. O to viac to platí o nezamestnanosti Rómov – v danej lokalite pracuje len 10 –15 % z nich. V prípade nezamestnaných ide väčšinou o dlhodobú nezamestnanosť.

V lokalite D je 20 predškolských zariadení, 13 základných škôl a 36 stredných škôl (štátnych, súkromných i cirkevných). V rámci danej lokality sme sa viac zamerali na jednu z rómskych komunít, keďže pre ňu je spádová vybraná základná škola. Žije tu asi 2 700 obyvateľov. Vzdialenosť do spádovej školy je cca 4,5 km, keďže osada je na okraji mesta. Deti väčšinou chodia pešo. Od roku 2007 sa v systéme školských zariadení, či už celkovo v lokalite, alebo pre danú komunitu, nič nezmenilo.

Škola bola zriadená v roku 1970, začala ako bežná ZŠ, neskôr so zameraním na basketbal. Dostala sa však do útlmu, lebo sa tu „zoskupilo strašne veľa rómskych detí z ulíc nad školou“ (vedenie školy). Súčasná riaditeľka prišla do školy asi pred 8 rokmi. Vtedy mala škola 270 žiakov, 2/3 predstavovali Rómovia zo sociálne znevýhodneného prostredia, 1/3 Nerómovia a podľa slov vedenia „škola išla do zániku“.

Aktuálne má škola 326 žiakov, v každom ročníku sú tri triedy – nerómska, v ktorej je 4 – 5 rómskych detí (ide o tzv. áčkové triedy); triedy, ktoré navštevujú iba rómske deti (oficiálne „triedy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia“ umiestnené v „pavilóne“), jedna špeciálna trieda pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) a triedy pre deti s vývinovými poruchami učenia. Takéto triedy sú tu už šiesty rok. Špeciálne triedy navštevujú nerómske deti, ako aj rómske deti z krízového centra a z detských domovov, kde sa im venujú, ale sú diagnostikované ako deti s NKS. Táto štruktúra – špeciálne triedy pre deti s NKS – vznikla ako projekt súčasnej riaditeľky a dá sa povedať, že touto iniciatívou zachránila školu pred zatvorením. Škola sa stala niečím atraktívnou aj pre nerómske deti a trend poklesu počtu žiakov sa zvrátil.

Podobne ako v iných lokalitách aj tu sa ukázalo, že školy racionalizujú segregáciu, bránia sa tým, že toto riešenie vyhovuje všetkým zúčastneným a segregácia je vlastne prostriedkom vyrovnávania. Na jej „prelomenie“, aktívne úsilie niečo robiť, chýba školám motivácia, ale aj zdôvodnenie. Škola skôr hľadá argumenty na zdôvodnenie segregácie a vysvetlenie „prečo to inak nejde“, a nie cestu, ako existujúci stav zmeniť. Ako sa ukazuje, tlak vonkajšieho prostredia (žaloba na ZŠ Šarišské Michaľany) sa zatiaľ neukazuje účinný a školy, ktoré segregujú, hľadajú argumentačné zdôvodnenia správnosti svojho postupu a bránia sa prípadnej publicite

daného problému. Zvýšené povedomie o politickej korektnosti často potom vedie k hľadaniu prijateľných výhovoriek a ospravedlnení. Otázkou je, či by bolo účinné posilniť tlak na zriaďovateľov škôl – miestne samosprávy.

Segregácia žiakov má aj dva ďalšie aspekty – absenciu alebo veľmi ojedinelý výskyt rómskych učiteľov/učiteľiek a absenciu rómskych rodičov v rade školy. V prípade rómskych učiteľov by bolo možno zaviesť systém motivačných štipendií kombinovaný so stratégiou umiestnení. Takúto schému síce ponúka Nadácia otvorenej spoločnosti, ale bolo by vhodné túto myšlienku posilniť a získať pre ňu podporu aj verejnej správy. V prípade zastúpenia rómskych rodičov by malo ísť o individuálne stratégie vedenia vo vzťahu k vytypovaným rodičom. Skrátka – vťahovanie Rómov pomocou cielených nástrojov do dvoch dôležitých zložiek výchovno-vzdelávacieho triangu by mohlo prispieť k vyššej kvalite vzdelávania pre rómske deti.

Veľmi zložitou a komplexnou sa ukazuje otázka motivácie k dosiahnutiu vzdelania a to najmä v regiónoch s malým množstvom pracovných príležitostí a kde sa často pracuje na čierno. Takáto práca devaluje nielen riadne mzdy (zamestnávateľia neplatia odvody), ale aj „hodnotu“ vzdelania.

Lokalita D bola najväčšou skúmanou komunitou. Vystúpili tu popredia aj problémy školských obvodov. Ukázalo sa tiež, že miestne samosprávy ako zriaďovatelia ZŠ často nie sú kapacitne pripravené na riešenie veľmi zložitého problému segregácie/desegregácie v školstve. Školy – najmä vo väčších komunitách – sa môžu ocitnúť v súkolesí rôznych záujmov – rómske deti nikto nechce – riaditelia iných škôl lobujú u poslancov, len aby školu, kam chodia, nezrušil. Na druhej strane pre obec je rušenie škôl ekonomicky motivované. Zníženie počtu škôl bude postupne vynútené demografickým vývojom a racionalizačnými opatreniami. Tomuto problému sa zatiaľ nikto systémovo nevenuje.

5. Komparatívna analýza výsledkov výskumu

5.1. Školy v kontexte

Základné školy na Slovensku prechádzajú v posledných rokoch výraznými zmenami v súvislosti s demografickým vývojom, ako aj so zmenami v sociálnej skladbe a v etnickom zložení žiakov. Počet žiakov v základných školách dlhodobo klesá, mnohé ZŠ majú nenaplnenú kapacitu a čelia možnosti, že budú zatvorené. Tento trend bude ďalej pokračovať. Odhaduje sa, že do roku 2020 dosiahne pokles žiakov na prvom stupni viac ako 30 % a na druhom stupni približne 38,5 % (*Key data...*, 2009). S demografickými zmenami sa mení aj etnické zloženie v mnohých základných školách. Hoci sa počet rómskych detí v školách výrazne nemení, z dôvodu malého prirodzeného prírastku majoritného obyvateľstva sa podiel rómskych detí zvyšuje.

Ďalšia zmena v zložení žiackej populácie sa týka ich sociálneho postavenia. Počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách narastá. Podľa analýzy Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť sa podiel žiakov zo SZP na celkovom počte žiakov v základných školách zvýšil v priebehu troch školských rokov o 2,8 %. Kým v školskom roku 2008/2009 ich bolo 47 560 (10,1 % celkovej žiackej populácie), v školskom roku 2010/11 sa ich počet zvýšil na 57 765 (12,8 %) (*Žiaci zo znevýhodneného...*, 2010, s. 51).

Zároveň s poklesom počtu žiakov a škôl narastá počet špeciálnych škôl a špeciálnych tried v bežných ZŠ. Podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) sa za posledných dvadsať rokov takmer zdvojnásobil. Kým v roku 1989 bolo 3,6 % žiakov poskytované špeciálne vzdelanie, v roku 2009 ich počet vzrástol na 6,3 % (SGI, 2010). Disproporčne veľké zastúpenie v špeciálnom vzdelávaní majú rómski žiaci. Podľa nedávneho výskumu Rómskeho vzdelávacieho fondu tvorili Rómovia okolo 60 % žiakov v špeciálnych školách a viac ako 85 % žiakov v špeciálnych triedach bežných ZŠ (Friedman et al., 2009, s. 8). Výskumy ROCEPO (2008, s. 7) poukázali na vysoké zastúpenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) v špeciálnom vzdelávaní. V dvoch krajoch (Prešovskom a Košickom) s najväčším počtom vylúčených rómskych komunít je prekrytie detí zo SZP a detí so ŠVVP v špeciálnych školách viac ako 77 %. Podľa výpočtov SGI má počet detí zo SZP v špeciálnych školách rastúci trend.⁹

Tieto trendy sa potvrdili aj na príklade ZŠ v skúmaných lokalitách. V nasledujúcej časti stručne zhrnieme hlavné zistenia prípadových štúdií o profile škôl a charakteristike žiakov. Zaujímalo nás, ako sa trendy na národnej úrovni odrazili v zložení skúmaných základných škôl a aké zmeny nastali v školách za posledných päť rokov. Porovnávali sme údaje za školské roky 2007/2008 a 2011/2012.

5.1.1. Dosah demografického vývoja na základné školy

Podobne ako mnoho iných škôl na Slovensku, aj tri zo štyroch skúmaných škôl zažívajú za uplynulé roky každoročný pokles počtu žiakov, ktorý je výsledkom klesajúcej pôrodnosti. Len

⁹ Ich podiel sa za sledované tri roky zvýšil z 36,3 % to 38,4 %. Pozri Gallová Kriglerová, E. (ed): *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí*. SGI, 2010, s. 51.

v lokalite C, kde je vysoký podiel sociálne vylúčených a segregovaných rómskych komunít a vysoká pôrodnosť, počet žiakov narastá.

Najvýraznejší pokles žiakov zaznamenala ZŠ v **lokalite A**, kde sa za posledných päť rokov počet žiakov znížil o viac ako tretinu. Z celkovej kapacity školy pre 450 žiakov je teda vyťažená na menej ako tretinu. Tento výrazný pokles žiakov v poslednom období je dôsledkom nielen malého prirodzeného prírastku obyvateľov, ale súvisí najmä s nedávnym masívnym odchodom nerómskych detí do škôl v iných obciach. Príklad lokality A poukázal na dôsledky javu, ktorý možno označiť ako „útek majority“, v zahraničnej literatúre označovaný ako „white flight“ alebo „native flight“. (Viac sa tejto téme venujeme v 6. kapitole.) Aj ZŠ v **lokalite B** zaznamenala výrazný pokles žiakov. Za posledných päť rokov sa počet žiakov znížil takmer o 19 % (zo 464 na 376). Lokalita B je typickým príkladom školy, kde každoročne ubúdajú žiaci a tento trend bude zrejme ďalej pokračovať. Je dosť možné, že v najbližších rokoch bude aj táto škola postavená pred otázku o svojej ďalšej existencii. Hoci v **lokalite D** sa v sledovanom období počet žiakov takmer nezmenil, v porovnaní s celkovou kapacitou je v súčasnosti škola vyťažená asi na 40 %, čo vedie aj k úvahám zriaďovateľa o jej zatvorení. Pred zánikom ju „zachránila“ stratégia vedenia školy, ktoré ponúklo vzdelávanie pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktoré iné základné školy nechceli alebo nevedeli umiestniť. Škole sa podarilo pritiahnuť späť nerómskych žiakov. Je pravdepodobné, že príklad z lokality D je skôr výnimočný a asi nie je veľa škôl na Slovensku, ktoré dokázali aktívnou stratégiou ovplyvniť následky populačného vývoja.

V porovnaní s ostatnými skúmanými školami je základná škola v **lokalite C** jediná, kde sa počet žiakov za posledných päť rokov zvýšil – o takmer 13 % (zo 429 na 492). Tento nárast je dôsledkom vysokého prirodzeného prírastku rómskeho obyvateľstva, najmä zo segregovaných komunít na krajoch lokality. ZŠ v lokalite C je aj jedinou zo skúmaných škôl, kde súčasný počet žiakov prevyšuje celkovú kapacitu školy, a tak je pre prvý stupeň zavedená dvozmenná dochádzka.

Tabuľka 4
Vývoj v celkovom počte žiakov

Indikátor	Lokalita A	Lokalita B	Lokalita C	Lokalita D
Projektovaná celková kapacita ZŠ (počet žiakov)	450	500 (odhad)	400 – 450 (odhad)	786
Počet žiakov v 2007	207	464	429	332
Počet žiakov v 2012	136	376	492	326
Rozdiel v počte za posledných 5 rokov (v %)	–71 (–34,3)	–88 (–19)	+63 (+12,8)	–6 (–1,8)

5.1.2. Zmeny v zložení žiakov na základných školách

Okrem úbytku (alebo nárastu) žiakov všetky skúmané školy prechádzajú aj výraznými zmenami v súvislosti s etnickým zložením žiakov a sociálnou skladbou (tab. 5 a 6). K demografickým faktorom sa pripájajú aj ďalšie, napríklad uplatnenie práva voľby školy economic-

ky lepšie zabezpečenými rodičmi a následne „útek majority“ (viac sa tejto téme venujeme v 6. kapitole).

Hoci sa v **lokalite A** počet rómskych žiakov v posledných piatich rokoch zvýšil len nepatrne, o sedem žiakov, celkový podiel Rómov sa v dôsledku „úteku majority“ zvýšil o viac ako tretinu. Rovnako sa výrazne zmenil podiel žiakov zo SZP na celkovom zložení žiakov. V súčasnosti je v škole 57,4 % žiakov zo SZP (v hmotnej núdzi), hoci podľa vedenia školy by pri zrevidovaných kritériách boli všetci rómski žiaci zaradení do skupiny žiakov zo SZP.

Aj napriek skutočnosti, že v **lokalite B** je prítomná veľká rómska komunita, skúmaná základná škola patrí medzi školy s pomerne malým podielom rómskych detí. Hoci sa v posledných piatich rokoch celkový počet rómskych žiakov zmenil len nepatrne (z 19 na 22), aj v tejto ZŠ podiel rómskych žiakov mierne stúpol (zo 4,09 % na 5,8 %). Jedným z dôvodov nízkeho zastúpenia rómskych žiakov na skúmanej ZŠ je väčšia vzdialenosť od koncentrovaných segregovaných sídel. V dlhodobjšom porovnaní dochádza k postupnému znižovaniu počtu rómskych detí na základnej škole najmä z dôvodu prehlasovania detí do škôl s vyššou koncentráciou rómskych detí – blízko mestského geta. V rozhovoroch počas výskumu zároveň zaznel aj názor, že (ne)prítomnosť rómskeho asistenta učiteľa je tiež jedným z kritérií, ktoré zavážia pri preraďovaní rómskych detí na iné základné školy. Dôvodom môže byť aj to, že do školy s malým podielom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (asi 7 %) prihlásia deti väčšinou iba integrovaní Rómovia. V skúmanej ZŠ len menšia časť Rómov pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia.

V **lokalite C** sa počet rómskych žiakov v sledovanom období zvýšil z 271 na 374, čo predstavuje približne 13-percentný nárast podielu Rómov na celkovom počte žiakov (zo 63,2 % na 76 %). Základná škola sa nachádza v lokalite s vysokou mierou nezamestnanosti a chudoby. Viac ako polovica (takmer 55 %) z celkového počtu žiakov sú deti zo SZP, čo je 7,5 % nárast v porovnaní s rokom 2007/2008. Podobne ako v lokalite A, aj v prípade ZŠ v lokalite C ide o školu s vysokou mierou sociálneho znevýhodnenia. Na druhej strane, kým v lokalite A sa sociálne znevýhodnenie týka výlučne rómskych žiakov, v lokalite C sú sociálne rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi menej výrazné. Na presnejšiu analýzu etnického zloženia medzi žiakmi zo SZP nám pre lokalitu C chýba presný podiel rómskych detí v skupine žiakov zo SZP.

Lokalita D je zaujímavá tým, že tejto škole sa podarilo zvrátiť proces poklesu žiakov a postupnej premeny na „rómsku školu“, ktorý jej hrozil pred 8 – 9 rokmi. V priebehu sledovaných piatich rokov sa znížil podiel rómskych detí zo 42 % na 30 %, rovnako klesol počet detí zo SZP (v súčasnosti približne 20 %). Dôvodom nebola ani tak proinkluzívna politika školy alebo miestnej samosprávy, ale najmä aktívna stratégia vedenia ZŠ ponúknuť vzdelávací program dostatočne atraktívny pre deti bez ohľadu na ich sociálne zázemie a etnický pôvod. Škola vyplnila medzeru v ponuke základných aj špeciálnych škôl v lokalite a ponúkla vzdelávací program pre deti s narušenými komunikačnými schopnosťami, ktoré nie sú diagnostikované ako žiaci so ŠVVP, ale v bežných triedach by mali problémy. Táto iniciatíva súčasného vedenia (mimochodom zo špeciálneho školstva) v podstate zachránila školu pred zánikom. Napriek tomu nemožno hovoriť o integrovanej škole ani o inkluzívnom vzdelávaní. Väčšina rómskych žiakov chodí do tried, v ktorých sú výlučne rómski žiaci (oficiálne označované ako triedy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia). Tieto triedy sú fyzicky oddelené v samostatnej budove – v „rómskom pavilóne“.

Tabuľka 5
Podiel Rómov v ZŠ

Indikátor	Lokalita A			Lokalita B			Lokalita C			Lokalita D		
	2007	2012	+/-	2007	2012	+/-	2007	2012	+/-	2007	2012	+/-
Celkový počet žiakov	207	136	-71	464	376	-88	429	492	+63	332	326	-6
Počet rómskych žiakov	113	120	+7	19	22	+3	271	374	+103	139	98	-41
Podiel (v %)	54,8	88,2	+33,4	4,09	5,8	+1,7	63,2	76	+12,8	41,9	30,1	-11,8

Získané údaje z prípadových štúdií nám neumožňujú porovnať zmeny v sociálnej skladbe žiakov v časovom kontexte. Dáta pre všetky štyri školy máme len za školský rok 2011/2012. V porovnaní s národným priemerom 12,81 %¹⁰ je podiel žiakov zo SZP v troch skúmaných školách podstatne vyšší. V dvoch lokalitách (A a C) je to viac ako polovica všetkých žiakov zo SZP a v **lokalite D** je podiel týchto žiakov takmer 20 %. Len v **lokalite B** je zastúpenie žiakov zo SZP pomerne nízke – asi 7 % (tab. 6). Okrem **lokality B** je v ostatných troch skúmaných školách vysoká miera prekrytia rómskych žiakov a žiakov zo SZP.

Skupina žiakov zo SZP je definovaná na základe nárokovateľných dávok pre rodiny v hmotnej núdzi a škola dostáva na každého žiaka zo SZP ročný príspevok. Vo všetkých lokalitách vedenie školy naznačilo, že by bolo potrebné prehodnotiť súčasný systém kritérií a viac ho „otvoriť“. Keby boli žiaci definovaní podľa prepracovaných kritérií, ktoré lepšie vyjadrujú skutočnú situáciu rodiny, bola by táto skupina žiakov podstatne väčšia. Okrem toho dlhodobá skúsenosť škôl ukazuje, že nie všetky rodiny majú hmotnú núdzu administratívne vybavenú, resp. pre administratívne problémy tento štatút nemajú. Mnohí rodičia majú príjem na „hranici“, takže im nie je tento štatút priznaný, ale čelia značne problematickej životnej či sociálnej situácii. Počet detí zo SZP, ktoré čelia širokej palete problémov vyplývajúcich zo sociálnej exklúzie a chudoby, je v skutočnosti zrejme oveľa vyšší.

Výstupy z prípadových štúdií zároveň naznačujú, že školy sa čoraz výraznejšie stratifikujú podľa sociálnych kritérií. Na jednej strane sú školy, ktoré si udržiavajú žiakov zo sociálne a ekonomicky relatívne dobre zabezpečených rodín. A na druhej strane sú školy so sociálne slabou skladbou žiakov a ich počet rastie. Súčasne sa zvyšuje počet škôl s viac ako 50 % podielom žiakov zo SZP. K sociálnej stratifikácii škôl prispieva aj „útek majority“.

Výsledky medzinárodného komparatívneho hodnotenia výsledkov vzdelávania 15-ročných žiakov PISA opakovane potvrdzujú negatívny vplyv sociálno-ekonomického zázemia na výsledky žiakov. Slovensko sa zaraďuje medzi krajiny, kde rozdiel medzi výkonom žiaka s lepším zázemím a žiaka s horším zázemím predstavuje asi 1 rok vo vzdelávaní. Sociálno-ekonomické zázemie žiakov je v slovenských školách jedným z rozhodujúcich determinantov školskej úspešnosti. S prehľbujúcou sa sociálnou stratifikáciou škôl sa budú rozdiely vo vzdelávacích výsledkoch medzi školami zväčšovať. Inými slovami, škola, ktorú žiak navštevuje, bude ešte väčším faktorom úspešnosti (alebo neúspešnosti) žiakov ako doteraz. Viac sa tejto téme venujeme v nasledujúcej kapitole o vzdelávacích výsledkoch.

10 V školskom roku 2010/2011 (Gallová Kriglerová, ed., 2010, s. 51).

Tabuľka 6
Podiel žiakov zo SZP

Indikátor	Lokalita A		Lokalita B		Lokalita C		Lokalita D	
	2007	2012	2007	2012	2007	2012	2007	2012
Počet žiakov spolu	207	136	464	376	429	492	332	326
Počet žiakov zo SZP		78		27	204	270	86	65
Počet rómskych žiakov zo SZP		78		8			75	58
Podiel žiakov zo SZP na celkovom počte žiakov (v %)		57,4		7,2	47,6	54,9	25,9	19,9
Podiel rómskych žiakov zo SZP na celkovom počte žiakov zo SZP (v %)		100		29,6			87,2	89,2

Náš výskum bol zameraný na bežné základné školy. Hoci sme sa špeciálnemu vzdelávaniu špecificky nevenovali, vo všetkých štyroch skúmaných ZŠ boli žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). V **lokalite A** je 24 žiakov so ŠVVP v troch špeciálnych triedach. Všetci sú Rómovia. V **lokalite B** sú len traja nerómski žiaci so ŠVVP, ktorí sú integrovaní v bežných triedach. Z 21 žiakov so ŠVVP v **lokalite C** je 19 Rómov. V ZŠ nie sú zriadené špeciálne triedy a všetci žiaci so ŠVVP sú integrovaní. V obci je aj špeciálna ZŠ. V **lokalite D** sú špeciálne triedy pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) a triedy pre deti s vývinovými poruchami učenia. Špeciálne triedy navštevujú nerómske aj rómske deti. Chodia do nich aj deti z krízového centra a z detských domovov. Okrem **lokality B** v ostatných skúmaných školách počet detí so ŠVVP v posledných rokoch narastal.

Tabuľka 7
Špeciálne triedy

Indikátor	Lokalita A	Lokalita B	Lokalita C	Lokalita D
Počet žiakov	136	376	492	326
Počet žiakov so ŠVVP v roku 2012/počet rómskych žiakov so ŠVVP	24/24	3/0	21/19	129/údaj nie je k dispozícii
Počet integrovaných žiakov	0	3	21	údaj nie je k dispozícii
Počet špeciálnych tried v roku 2012	3	0	0	14

Keby sme mali zhrnúť zistenia zo štyroch skúmaných škôl, prípadové štúdie by potvrdili demografické trendy výrazného znižovania celkového počtu žiakov. Mnohé základné školy, nielen tie zaradené do výskumu, fungujú hlboko pod svoju kapacitu. Menší počet školopovinných detí a nerovnomerný populačný vývoj je problém, ktorému základné školstvo čelí

už dnes. V najbližších rokoch sa prejaví ešte v oveľa akútnejšej podobe. Pri predpokladanom poklese celkového počtu žiakov o viac ako tretinu bude zápas o žiaka pre mnoho škôl otázkou prežitia. Boj o zrušenie/zachovanie škôl je už dnes veľmi živou a kontroverznou témou. Nerovnomerný populačný vývoj rómskej a nerómskej populácie vedie aj k ďalším „disparitám“: školy vo väčších lokalitách doslova „bojujú“ o deti (často už aj bez ohľadu na ich sociálny či etnický pôvod). Aj školy, ktoré sa doteraz bránili prijať rómske deti, začínajú byť viac otvorené.

„Keď bola rajonizácia, povedali, všetci Rómovia na XY školu (pozn. skúmaná škola v lokalite). Nikto ich nechcel. A teraz, keď sa bijú o žiakov, tak aj XZ (pozn. iná ZŠ na danom sídlisku) chce Rómov... Naraz ich už všetci chcú, aj XX (pozn. prestížna ZŠ v lokalite) chce, aj XZ.“ (nerómski rodičia v lokalite D)

Väčšinou sa však školy hromadnému príchodu rómskych žiakov bránia, pretože sa boja „úteku majority.“ Hoci je osud skúmanej školy v lokalite D neistý a hrozí, že ju zatvoria, iné školy v okolí majú záujem na jej zachovaní.

„To bolo, keď chceli rušiť túto školu, tak na škole na XZ, keď sa dozvedeli rodičia, že tam dajú Rómov, všetci išli k riaditeľovi a povedali, pokiaľ tu prídu, my berieme deti preč. To bolo hneď, a žiadne uvidíme, pozrieme, nie.“ (nerómski rodičia v lokalite D)

Na druhej strane, v menších obciach s vysokou koncentráciou Rómov a vyššou natalitou je úplne opačná situácia: existujúce kapacity škôl nestačia a v niektorých obciach sa deti musia učiť v dvojzmennej prevádzke. Príklady z **lokalít A a C** ukázali, ako v obciach s marginalizovanými rómskymi komunitami dochádza k výraznému nárastu podielu rómskych detí v základných školách a ako sa z nich postupne stávajú segregované alebo čisto „rómske školy“. Podľa posledných údajov Svetovej banky až 68 % Rómov na Slovensku žije na vidieku.¹¹ Je teda dosť pravdepodobné, že základné školy z **lokalít A a C** reflektujú realitu v mnohých obciach s rómskymi osadami. Hoci nevieme odhadnúť, koľko škôl je v súčasnosti v podobnej situácii, dá sa predpokladať, že ich počet narastá. Napríklad už teraz je len v Prešovskom kraji 26 základných škôl „čisto rómskych“ a v ďalších 60 % základných škôl je podiel rómskych žiakov asi 90 %.

To, či je (bude) škola segregovaná alebo inkluzívna, však okrem demografického vývoja, etnického a sociálneho zloženia žiakov ovplyvňujú ďalšie faktory, ako je rezidenčná segregácia či „útek majority“. V mestách hrajú okrem toho dôležitú úlohu vzdialenosť školy od segregovaných rómskych komunít, stratégie a politika mestskej samosprávy pri určovaní školských obvodov, slobodná voľba školy, ako aj samotná politika školy.

Prípadové štúdie zo skúmaných lokalít zdokumentovali komplexnosť a vzájomnú previazanosť týchto faktorov. V ďalších častiach sa im budeme venovať. Najprv sa však pozrieme na dopad segregovaného alebo proinkluzívneho vzdelávania na vzdelávacie výsledky rómskych žiakov.

¹¹ Interný materiál Svetovej banky, RS General, 2012. Na porovnanie: Slovensko má najvyšší podiel vidieckeho osídlenia Rómov spomedzi piatich krajín zahrnutých do prieskumu (Bulharsko 43,2 %, Česko 2,8 %, Maďarsko 59,3 %, Rumunsko 58,4 % a Slovensko 68,4 %).

5.2. Vzdelávacie výsledky

V nasledujúcom texte zhrnieme zistenia o vzdelávacích výsledkoch žiakov v skúmaných základných školách. Zaujímali nás dosah školského prostredia, v akom sa žiaci učia (segregované alebo integrované), na ich výsledky. Zisťovali sme, do akej miery sú vzdelávacie výsledky rómskych žiakov zo SZP v skúmaných školách porovnateľné s výsledkami ich nerómskych spolužiakov. Keďže z časových a kapacitných dôvodov nebolo možné v rámci nášho výskumu sledovať prospech individuálnych žiakov, sústredili sme sa na štyri indikátory školskej úspešnosti: 1) opakovanie ročníka, 2) ukončenie základného vzdelania, 3) prechod na strednú školu a 4) výsledky školy v národnom testovaní – Monitore žiakov 9. ročníka.

5.2.1. Opakovanie ročníka

Podarilo sa nám získať údaje o opakovaní ročníka len v **lokalitách A a C**. Údaje z **lokalít B a D** chýbajú. Obidve základné školy, z ktorých máme dáta, majú veľký podiel rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tabuľka 8
Opakovanie ročníka

Indikátor	Lokalita A	Lokalita B	Lokalita C	Lokalita D
Celkový počet žiakov opakujúcich ročník/z toho počet rómskych žiakov opakujúcich ročník	20/19	údaj nie je k dispozícii	65/58	údaj nie je k dispozícii
% žiakov/ % rómskych žiakov opakujúcich ročník z celkového počtu žiakov	14,7/13,9	údaj nie je k dispozícii	13,2/11,8	údaj nie je k dispozícii

Zdroj: Údaje ZŠ.

V školskom roku 2010/2011 opakovalo ročník v **lokalite A** celkovo 14,7 % žiakov a v **lokalite C** 13,2 % žiakov (tab. 8). V obidvoch školách je veľká väčšina žiakov, ktorí opakujú ročník, z rómskych marginalizovaných komunít. V **lokalite A** v podstate opakujú ročník okrem jedného žiaka výlučne rómski žiaci zo segregovaného a sociálne znevýhodneného prostredia. Na disproporčne vysoké zastúpenie žiakov zo SZP medzi žiakmi, ktorí opakujú ročník, poukázal aj prieskum ROCEPO (2011).¹² Údaje zo skúmaných lokalít opäť potvrdzujú, že školy nielenže nevyrovnávajú rozdiely medzi žiakmi z rôzneho sociálneho prostredia, ale opatreniami ako opakovanie ročníka tieto rozdiely prehĺbujú.

V **lokalitách A a C** sa opakovanie ročníka najčastejšie využíva v prvých ročníkoch po nástupe do školy. Najviac detí opakuje prvý ročník. Vedenie školy v **lokalitách A a C** to odôvodňovalo nedostatočnou alebo úplne absentujúcou predškolskou prípravou. V **lokalite A** opakujú

¹² Napríklad v Bratislavskom kraji (lokalita A) je celkovo veľmi malé percento (menej ako 1,3 %) žiakov z celkovej populácie študentov, ktorí opakujú ročník, ale až takmer 19 % žiakov zo SZP v Bratislavskom kraji opakuje ročník. V Košickom kraji (lokalita C) je zo všetkých krajov najvyššie percento žiakov opakujúcich ročník (6,81 %). Podobne ako v Bratislavskom kraji, aj v Košickom kraji sú disproporčne vysoko zastúpení žiaci zo SZP (18,1 %).

ročník takmer všetci žiaci, ktorí nenavštevovali nultý ročník. V **lokalite C** necháva niekedy škola opakovať prvý ročník aj celé rómske triedy. Okrem absencie predškolskej prípravy či neabsolvovania nultého ročníka však ďalším dôvodom môže byť aj náročnosť či prehustenosť učiva. To môže byť príčinou, prečo deti nemajú dostatočný čas na to, aby zvládli základy potrebné na postup do vyšších ročníkov. Výpoveď vedenia ZŠ naznačuje, že ročník opakujú aj tí, ktorí by nemuseli. Keby školy dokázali flexibilnejšie upraviť učivo a prispôbiť ho individuálnemu tempu žiakov, prípadne mali možnosť rozložiť učivo medzi ročníky, opakovaniu by sa zrejme dalo sčasti zabrániť.

„Mnoho rómskych žiakov prvý ročník nezvládne za prvý rok. Napríklad nestihnú prebrať všetky písmenká. Sú medzi nimi aj šikovní, len oni musia v podstate opakovať preto, že nestihli prebrať všetky písmenká. V druhom ročníku už nie je čas na to, aby sa učili písmenká. Preto v prvom ročníku máme tých detí najviac, to ste dobre postrehli. A teda v tom prvom ročníku nám opakuje väčšina preto, lebo nestihli prebrať učivo prvého ročníka.“ (vedenie ZŠ)

Žiaci často opakujú aj piaty ročník, pretože nezvládajú prechod na druhý stupeň.¹³ Školy to najčastejšie odôvodňovali individuálnymi charakteristikami rómskych detí a najmä tým, že prechod do piateho ročníka sa prekrýva so začiatkom puberty rómskych detí.

„Takto, ďalšia pravda, neviem, akú skúsenosť máte na iných školách, ale my to dlhodobo vidíme, že s tými rómskymi žiakmi je celkom dobrá práca ešte na prvom stupni. Proste do tých 9 – 10 rokov. Oni už potom, keď začnú, keď sa začína ozývať matka príroda, keď prichádzajú do obdobia puberty... Vieme, že u nich sa puberta dajako skôr prejavuje. Tak oni sa proste zmenia sa. Aj čo sa týka prípravy na vyučovanie, aj vzťahy, a vôbec. Prestanú rešpektovať učiteľov, neučia sa, mnohokrát sa nám stane, že žiak, ktorý na prvom stupni vedel písať a čítať, na druhý stupeň jednoducho povie, že nevie. Odmietajú robiť. Odmietajú pracovať, čiže tak je to.“ (vedenie ZŠ v lokalite C)

Pritom prechod do nižšieho sekundárneho vzdelávania je objektívne pomerne náročný. Prechod zo štvrtého do piateho ročníka je sprevádzaný množstvom zmien, napríklad zmenou jedného učiteľa na všetkých predmetoch k vyučovaniu každého predmetu iným učiteľom, zmenou kolektívu spolužiakov, zvýšenými nárokmi učiteľov jednotlivých predmetov, ktoré vyplývajú z väčšieho množstva učiva, ktoré musia zvládnuť atď. Adaptovať sa na toľko zmien je problematické pre väčšinu žiakov. Žiaci zo SZP, najmä rómski žiaci z marginalizovaných komunít, by potrebovali ucelený systém podporných opatrení na úspešné zvládnutie piateho ročníka, ako sú napríklad doučovacie a vyrovnávacie kurzy, a zapojenie do zaujímavých krúžkových aktivít. V skúmaných školách sme takéto alebo podobné opatrenia nezachytili.

Množstvo medzinárodnej literatúry, napríklad metaanalytická štúdia Jimersona (2001), zdokumentovalo, že opakovanie ročníka nemá signifikantný pozitívny dosah na zlepšenie študijných výsledkov. Naopak, výskumy dokázali súvislosť medzi opakovaním ročníka a zhoršenou dochádzkou a predčasným ukončením vzdelávacej dráhy (napr. Roderick, 1994 a 2005). OECD poukázala na to, že opakovanie ročníka viac využívajú krajiny, v ktorých sa preukázala väčšia súvislosť medzi výsledkami a sociálnym prostredím žiakov (napr. Slovensko). Podľa OECD (*When students...*, 2011) opakovanie ročníka vysvetľuje až 15 % rozdiel

¹³ Podľa prieskumu ROCEPO (2011) je toto pomerne bežným postupom škôl pri deťoch zo SZP. ROCEPO prieskum potvrdil, že na celom Slovensku bolo najvyššie percento žiakov opakujúcich ročník v prvom a piatom ročníku, nasledované ôsmym ročníkom.

v priemerných výsledkoch PISA 2009 medzi krajinami, ktoré v rôznej miere využívajú toto opatrenie. Opakovanie ročníka je navyše veľmi neefektívne z hľadiska využitia financií.

Okrem toho, na Slovensku nultý ročník aj opakovaný ročník zaratúvajú do povinnej školskej dochádzky, čím sa zvyšuje pravdepodobnosť neúplného základného vzdelania. Dôsledkom viacnásobného opakovania ročníka je, že „*dost' veľa detí ukončí povinnú školskú dochádzku na konci šiesteho ročníka*“.¹⁴ Prípadové štúdie naznačujú, že najviac žiakov s neúplným základným vzdelaním je v školách s vysokou koncentráciou rómskych žiakov z marginalizovaných komunít. Napríklad v školskom roku 2010/2011 ukončilo povinnú desaťročnú školskú dochádzku už na ZŠ 9 žiakov v lokalite A a 14 žiakov v **lokalite C**. To sú pomerne vysoké počty žiakov, ktorých šanca na pokračovanie v ďalšom štúdiu či na uplatnenie na trhu práce je mizivá. Ak podobné počty žiakov bez ukončeného vzdelania odchádzajú zo základných škôl každý rok, nielenže budú predstavovať rastúce finančné náklady pre štát či možné sociálne problémy v obci, ale najmä je do značnej miery znemožnené využitie ich potenciálu na trhu práce.

5.2.2. Ukončenie základného vzdelania

Prípadové štúdie poukázali na disproporčne nízky podiel rómskych žiakov v deviatom ročníku v niektorých školách. V našom výskume sa ukázala súvislosť medzi úspešným ukončením deviateho ročníka a celkovým podielom rómskych detí v škole. Vysoká koncentrácia rómskych žiakov v školách má výrazne negatívny dopad na ich vzdelávacie dráhy. A naopak, v školách s menším podielom rómskych žiakov je väčšia šanca, že sa rómski žiaci dostanú do deviateho ročníka a úspešne ukončia základné vzdelanie.

ZŠ v **lokalite A a C** sú školy s vysokou koncentráciou rómskych žiakov zo znevýhodnených skupín, z ktorých sa len malé percento dostane do deviatej triedy. V **lokalite A** v školskom roku 2010/2011 nebol ani jeden rómsky žiak medzi 12 žiakmi v deviatom ročníku. Podľa vedenia školy sa v školskom roku 2012/2013 deviaty ročník už neotvorí, čo naznačuje, že väčšina z 12 ôsmakov (takmer všetci sú Rómovia) bude opakovať ročník alebo končí povinnú školskú dochádzku. Podobná situácia je v **lokalite C**, kde je podiel Rómov medzi deviatakmi v porovnaní s celkovým podielom rómskych žiakov v ZŠ veľmi malý.

V **lokalite D** tvoria Rómovia okolo 30 % deviatakov, čo približne zodpovedá celkovému percentuálnemu zastúpeniu rómskych žiakov v ZŠ. Celkový podiel Rómov v ZŠ **lokalite B** je malý. V školskom roku 2010/2011 škola registrovala úspešné ukončenie školskej dochádzky všetkých žiakov vrátane rómskych. Podľa predstaviteľov školy v predchádzajúcich rokoch boli v škole aj žiaci s neukončenou školskou dochádzkou.

Tabuľka 9
Rómski žiaci v 9. ročníku

Lokalita	% rómskych žiakov v ZŠ	% rómskych žiakov z deviatakov, ktorí úspešne ukončili ZŠ v roku 2011
A	88,2	0
B	5,8	7,3
C	76	15,7
D	30,1	28,9

Zdroj: Údaje ZŠ.

Príklady z **lokalít A a C** ukazujú, že v školách s vysokým zastúpením rómskych žiakov sa výrazne znižuje šanca na úspešné ukončenie základného vzdelania ako podmienky na pokračovanie v štúdiu na strednej škole. Väčšina žiakov v skúmaných lokalitách sa po ukončení povinnej školskej dochádzky do vzdelávacieho systému nevráti a ide rovno na sociálne dávky. Výstupy z prípadových štúdií tiež naznačujú, že počet žiakov bez ukončeného základného vzdelania skôr rastie, ako klesá. Táto tendencia je v priamom rozpore so záväzkami slovenskej vlády. V *Stratégii Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* (2011) sa vláda SR zaviazala zabezpečiť, aby ISCED 2 získalo 100 % všetkých školopovinných detí.

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020

„Zlepšiť motiváciu, školské výsledky a dochádzku rómskych detí v základnom vzdelávaní a zabezpečiť, aby ISCED 2 získalo 100 % všetkých školopovinných detí (v regiónoch so zvýšeným nárastom rómskeho obyvateľstva rozšíriť kapacitnú sieť základných škôl), čo si vyžiada zabezpečenie dostupnosti kvalitných a variabilných vzdelávacích programov, zameraných na podporu individualizovaných potrieb žiaka, zvýšenie inkluzívnosti vzdelávacieho systému, zvýšenie efektívnosti systému sociálnej podpory vzdelávania, prehodnotenie spôsobu financovania nákladov na žiakov zo SZP, vytvorenie stáleho finančného mechanizmu pre podporu celodenného výchovno-vzdelávacieho systému na základných školách s podielom žiakov zo SZP/MRK nad 20 % a zabezpečenie podmienok pre podporu aktivít zameraných na prácu s rodinou, aplikovanie komplexnej integrácie rodovo citlivej a multikultúrnej výchovy v základných školách. Postupne vytvárať podmienky, ktoré zabránia predčasnému ukončeniu školskej dochádzky mladistvým matkám.

Indikátor č. 1: Podiel osôb vo veku 15 a viac rokov, ktoré sú mimo školského systému s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni ISCED 2 na celkovom počte osôb 15 a viac rokov, ktoré sú mimo školského systému.

Východiskové hodnoty: Podľa zisťovania (UNDP 2010) bolo v roku 2010 v rámci rómskej populácie, ktorá bola už mimo školského systému, 56 % mužov a 63 % žien s ukončeným 9. ročníkom základnej školy.

Indikátor č. 2: Podiel SZP/MRK navštevujúcich 9. ročník ZŠ na celkovom počte školopovinných detí.

Východiskové hodnoty: Budú určené neskôr na základe kombinácie dát za rok 2011. “■

5.2.3. Prechod na strednú školu

Tretím indikátorom školskej úspešnosti, ktorí sme sledovali, je prechod na strednú školu. Pri rómskych žiakoch sa potvrdila veľmi nízka miera podielu žiakov, ktorí pokračujú na strednej škole. V **lokalite A** bol v podiel rómskych žiakov z bežnej ZŠ nulový. Piaty žiaci špeciálnej triedy ôsmeho ročníka pokračovali na odbornom učilišti. V **lokalite B** síce v poslednom období rómski žiaci úspešne ukončia ZŠ, väčšina z nich však pokračuje v štúdiu na menej náročných typoch stredných škôl, ako sú SOŠ alebo SOU. Výnimočne pokračujú rómski absolventi ZŠ aj na vysokej škole. Vedenie školy, učitelia i terénni sociálni pracovníci ako dôvod uvádzali nedostatok financií, ktorý bráni rodičom podporovať svoje deti v štúdiu na vzdialenejších stredných či vysokých školách.

„Tie deti, ktoré sú tu na škole, majú záujem študovať ďalej na strednej škole. Chvalabohu, je to tak na tejto škole, že majú záujem tie deti a dokonca majú aj reálnu možnosť. Lebo tie rodiny nie sú na tom až tak zle sociálne, uvidíme, ako to dopadne.“ (učiteľka, 2. stupeň v lokalite B)

„Máme bývalého žiaka rómskeho, ktorý je vysokoškolák. Ja som v minulosti učil na učilišti, tam som sa stretol so žiakom našej školy, ale myslím, že nedokončil dvojročný odbor. Ale skôr by som povedal, že vysokoškolák je výnimka. Štúdium na vysokej škole... Momentálne viem o jednom rómskom dievčatku na gymnáziu, ale jej otec učí na ZUŠ. Ale inak neviem. Určite na tom našom učilišti, tam v dvojročnom učebnom odbore, tam bola väčšina rómskych detí v tej triede. (vedenie ZŠ, lokalita B)

V **lokalite C** väčšina rómskych žiakov, ktorí ukončia deviaty ročník, pokračujú na odbornom učilišti priamo v lokalite. Spomínaná stredná škola ponúka vzdelanie nevysokej kvality, ale rodičia nechcú svoje deti dávať študovať ani do neďalekého okresného mesta.

„Ja napríklad som pred dvoma rokmi učila v deviatke, mala som troch žiakov, ktorí boli dobrí. Monitor mi urobili na 50 %, čo je celkom dobré a jednoducho nešli. Nešli ďalej na strednú školu. A mohli ísť.“ (vedenie ZŠ)

„Áno, alebo idú tu na to dvojročné učilište. ...majú pobočku tu v (lokalite C, pozn. aut.), tak veľa ich odchádza. Máme aj žiakov, ktorí sú šikovnejší, a ktorých rodičov presviedčame, aby ich dali do ... (neďalekého okresného mesta, pozn. aut.). Napríklad dievčatá za čašníčky, za kaderničky, krajčírky, za kuchárky. Chlapcov napríklad za murárov, veď to sú také remeslá, ktoré majú zlaté dno. Ja nechápem, prečo rodičia ich nechcú dať ... Či kvôli financiám, že treba platiť cestovné, alebo neviem kvôli čomu. Mali sme už aj žiakov, ktorí nastúpili do... (okresného mesta), v priebehu týždňa-dvoch tam už žiak nechodil. Nieže by ich rodičia podporovali vo vzdelávaní, ale ako keby ani oni nechceli, že by sa ich deti vzdelávali. Fakt mám taký pocit. A nie že pocit, je to tak. Ešte tu do (lokality C, pozn. aut.) ich dajú, to idú, to je tu. Netreba peniaze na autobus. Ale ako náhle už treba ísť do školy ďalej, aj napriek tomu, že je to šikovný žiak, že by mohol ísť, nechcú rodičia dať. Vyhovávajú sa na všelijaký spôsob.“ (vedenie ZŠ, lokalita C)

Tento názor potvrdili aj rómski rodičia. Zložitá ekonomická situácia rodičov žijúcich v extrémnej chudobe determinuje budúce životné dráhy ich detí. Rodičia deklarovali, že radšej nedajú deti študovať, lebo štúdium je príliš nákladné, nemôžu/nechcú si to dovoliť. Vysoká finančná náročnosť podpory dieťaťa v štúdiu je ešte umocnená aj ďalšími faktormi – nedostatočné ovládanie slovenčiny, nezvyk cestovať mimo lokalitu bydliska a pod.

„Teraz vieme, že je tu nejaký potenciál, že je tu potenciál, moja dcéra má na to, že by chcela ísť ďalej. Ale ja ako rodič by som ju neuživil, tú školu, z čoho by som jej zaplatil tú školu. To je aj ten problém. Stálo by to na vlásku, z čoho zaplatí rodič, ktorý je na sociálnych dávkach, dcére školu.“ (rómski rodičia, lokalita C)

5.2.4. Výsledky v národnom testovaní žiakov 9. ročníka

Keďže školy samostatne nevyhodnocujú výsledky rómskych detí ani detí zo SZP v Monitore, mohli sme porovnávať výsledky škôl medzi sebou a s celonárodným priemerom. Okrem toho nás zaujímalo, ako sa výsledky líšia vzhľadom na zastúpenie rómskych žiakov, ktorí sa testovania zúčastnili. Mali sme k dispozícii výsledky Monitoru 2011 (tab. 10).

Získané údaje potvrdili malé počty žiakov v deviatom ročníku v školách s vysokým podielom rómskych žiakov (**lokalita A a C**). Nízky počet deviatakov je najvýraznejší v **lokalite C**. V porovnaní s ostatnými lokalitami má škola najviac žiakov (492), napriek tomu sa Monitoru zúčastnilo len 19 žiakov, o polovicu menej ako v **lokalitách B a D**. Ďalej sa vo všetkých školách Monitoru zúčastnilo len veľmi málo rómskych žiakov. V **lokalite A** nebol medzi 12, ktorí sa zúčastnili testovania, ani jeden rómsky žiak a ani jeden žiak zo SZP. V oboch predmetoch (matematike a slovenskom jazyku) boli výsledky ZŠ v **lokalite A** nad celoslovenským priemerom a školu teda možno považovať za pomerne úspešnú. Treba pripomenúť, že v budúcom roku sa neotvorí deviata trieda a škola sa Monitoru nezúčastní. ZŠ v **lokalite B** je škola s malým podielom rómskych žiakov aj žiakov zo SZP. Testovania sa zúčastnilo 39 žiakov, z toho 3 Rómovia. Škola dosiahla výsledky v matematike mierne pod celoslovenský priemer a v slovenskom jazyku mierne nad celoslovenský priemer. V **lokalite C** sa testovania zúčastnili 3 rómski žiaci z celkového počtu 19 žiakov zapojených do Monitoru. ZŠ dosiahla dobré výsledky v teste zo slovenského jazyka. V matematike bol výsledok pod celonárodným priemerom. V **lokalite D** bol podiel rómskych žiakov zapojených do Monitoru najväčší (takmer 30 %). Výsledky v matematike aj slovenskom jazyku boli pod celoslovenským priemerom. V porovnaní s ostatnými tromi lokalitami ZŠ s najvyšším podielom rómskych žiakov zapojených do Monitoru dosiahla najslabšie výsledky.

Tabuľka 10

Úspešnosť školy v Monitore*

Lokalita	Slovenský jazyk (v %) (národný priemer 58,2 %)	Matematika (v %) (národný priemer 52,9 %)	Počet žiakov, ktorí sa zúčastnili testov v Monitore	
			Spolu	Rómovia
A	80,6	68,9	12	0
B	61,9	50,6	39	3
C	70,7	46,7	19	3
D	40,7	46,1	38	11

* Údaje za rok 2011.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) sleduje na úrovni školy údaje o počte žiakov a počte žiakov so zdravotným postihnutým, ktorí boli zapojení do

testovania.¹⁵ Kategóriu žiakov zo SZP NÚCEM nesleduje. Preto ani nie je zatiaľ možná analýza výsledkov Monitoru podľa sociálnej skladby žiakov. Keďže do národného testovania sú zapojené všetky školy, informácie o žiakoch zo SZP by umožnili reálnejšie zmapovať situáciu medzi školami. Do budúcnosti by bolo potrebné, aby NÚCEM zbieral údaje o žiakoch zo SZP.

Na druhej strane, malé počty rómskych žiakov zapojených do testovania naznačujú, že Monitor deviatakov v súčasnosti nie je možné používať ako nástroj monitorovania vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov. Kým sa nezvýši počet Rómov v deviatom ročníku, treba uvažovať o inom riešení. Plánované testovanie výsledkov žiakov piateho ročníka môže byť užitočnejším nástrojom monitorovania úspešnosti rómskych žiakov.

5.3. Faktory, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie výsledky rómskych žiakov

Viacero medzinárodných a národných štúdií sa venovalo faktorom, ktoré ovplyvňujú výsledky (ne)úspešnosť rómskych žiakov vo vzdelávaní. Mnohé z týchto faktorov sa netýkajú len vzdelávania. Literatúra (napríklad UNDP, 2006) poukazuje na silné prepojenie medzi výstupmi a sociálno-ekonomickým prostredím, v ktorom deti vyrastajú. Okrem toho však viaceré štúdie (Friedman et al., 2009; Rafael, ed., 2011) objasnili faktory, ktoré priamo súvisia so vzdelávacím systémom a zároveň poukázali na to, ako vzájomným pôsobením prehlbujú segregáciu a vzdelávacie dráhy rómskych žiakov.

Tieto faktory možno rozdeliť podľa troch úrovní:

- Individuálne faktory – sem patria individuálna charakteristika rómskych žiakov, rodinné zázemie, sociálne a ekonomické prostredie, úroveň zvládnutia slovenského jazyka, jazyk, ktorý používajú v domácom prostredí, predškolská pripravenosť (alebo jej nedostatok), vzdelanie rodičov, ich ambície a postoje k vzdelaniu.¹⁶
- Faktory na úrovni školy – napríklad školská politika pri prijímaní žiakov, klíma školy, vedenie školy, profesionálny rozvoj a zvyšovanie kompetencií pedagogických pracovníkov, vzťahy v škole, postoje a očakávania učiteľov, integračné a podporné mechanizmy v škole (napr. asistent učiteľa, doučovanie, krúžky, mentori), projekty a inovatívne prístupy k vzdelávaniu. Všetky tieto faktory majú vplyv na vytváranie postojov žiakov ku škole a tvoria základ úspešnosti vo vzdelaní.
- Faktory na úrovni miestnej, regionálnej a národnej politiky – zahŕňajú napríklad selektívnosť a štruktúru vzdelávacieho systému (napr. špeciálne triedy pre žiakov zo SZP, špeciálne triedy a školy), systém diagnostiky a zaeľovania do špeciálneho vzdelávania, úloha zriaďovateľov škôl, legislatívy, dostupnosť predškolských zariadení, systém financovania, systémová podpora (alebo jej nedostatok) integrácie a inklúzie, systémové mechanizmy podpory škôl, vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov, ako aj celkové nastavenie vzdelávacieho systému (nedostatočná politická podpora inklúzie).

¹⁵ http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9#660,o637

¹⁶ Podrobne sa týmito faktorom venuje UNDP Správa o Životných podmienkach rómskych domácností (Filadelfiová – Škobla – Gerbery, 2006).

V tejto kapitole zhrnieme zistenia z prípadových štúdií, ktoré na konkrétnych príkladoch popisujú vplyv jednotlivých faktorov na výrazné zaostávanie vo vzdelávacích výsledkoch rómskych žiakov v porovnaní s ich nerómskymi rovesníkmi. Výsledky nášho výskumu poukazujú na komplexnosť a vzájomnú prepojenosť faktorov na rôznych úrovniach. V prvom rade však prípadové štúdie zachytávajú názory zúčastnených aktérov na to, čo ovplyvňuje výsledky rómskych žiakov, a na možné riešenia situácie vo vzdelávaní aj mimo neho.

5.3.1. Individuálna charakteristika žiakov

Zástupcovia škôl (vedenie školy ako aj učitelia) takmer zhodne vidia väčšinu príčin nízkej školskej úspešnosti najmä v individuálnej charakteristike žiakov alebo v nízkom sociálnom a kultúrnom kapitáli rodiny. Často sa spomína nezaujím rodičov a detí o učenie. Podľa škôl majú rodičia nízke aspirácie pre svoje deti a málo sa zaujímajú o ich študijné výsledky. Ďalším dôvodom neúspechov rómskych žiakov v škole je aj negatívny dopad rezidenčnej segregácie v osade.

5.3.1.1. Jazyk

Jedným zo základných predpokladov úspešného zvládnutia učiva v základnej škole je znalosť vyučovacieho jazyka.

V našom výskume je vo všetkých štyroch skúmaných základných školách vyučovací jazyk slovenský. V dvoch zo skúmaných ZŠ (**lokalita A a B**) rómski žiaci rozprávali doma i v škole slovensky alebo regionálnym nárečím. V **lokalite C** je materinským jazykom rómskych detí rómčina, ktorú používajú v komunikácii medzi svojimi rómskymi rovesníkmi aj v rodine. V **lokalite D** rodičia rómskych detí uvádzali, že doma hovoria buď iba po slovensky (prípadne miestnym nárečím), alebo po slovensky aj po rómsky. Aj žiaci štvrtého ročníka na otázku jazyka väčšinou odpovedali, že doma hovoria po slovensky, dokonca niektorí hovoria po rómsky iba v škole so svojimi spolužiakmi. Rozdiely vo výstupoch zo skúmaných lokalít poukazujú na regionálne rozdiely. Kým na západnom Slovensku rómska komunita hovorí viac po slovensky (prípadne po maďarsky na juhu Slovenska), na východnom Slovensku je častejšie materinským jazykom rómčina. Najvýraznejší rozdiel medzi jazykom používaným doma či medzi rovesníkmi a vyučovacím jazykom bol v **lokalite C**, kde žije najviac sociálne vylúčená rómska komunita. V **lokalite C** počet detí s rómskym materinským jazykom narastá. Za posledných päť rokov sa počet rómsky hovoriacich detí zvýšil o sto – z 271 na 374 (tab. 11).

Tabuľka 11

Jazyk

Lokalita	Počet žiakov, ktorí majú iný materinský jazyk ako slovenský		Počet rómskych žiakov, ktorí majú iný materinský jazyk ako slovenský	
	2007	2012	2007	2012
A	0	0	0	0
B	0	1	0	0
C	271	374	271	374
D	139	21	139	21

Zdroj: Údaje ZŠ.

Rómsky jazyk sa nevyučuje ani na jednej zo skúmaných škôl a väčšina pedagogických zamestnancov vrátane asistentov učiteľa nehovorí po rómsky. Len v lokalite C časť učiteľov ovláda základy rómčiny.

„Ale učitelia na prvom stupni už ovládajú frázy v rómčine. Dokonca niektorí majú aj štátnicu z romistiky, alebo z dačoho takého. Takže v podstate niet problém aj s tými deťmi, také základné veci, keď vidia, že decko nerozumie, že sa s ním dorozumie.“ (vedenie ZŠ v lokalite C)

Rómsky jazyk je školami vnímaný v prvom rade ako bariéra, najmä pri nástupe do školy. Učitelia sa snažia o to, aby sa deti čo najskôr naučili po slovensky. V lokalite D nevnímali (ne)znalosť slovenského jazyka ako problém. Aj deti, ktorých materinský jazyk je rómčina, sa rýchlo naučia po slovensky. V lokalite C vedenie školy zdôrazňovalo dôležitú úlohu predškolskej výchovy aj v oblasti jazykovej prípravy detí na vzdelávanie v slovenskom jazyku.

„Pri vstupe do školy je najväčší problém s deťmi, ktoré nenavštevovali materskú škôlku. Mnohé majú problém porozumieť slovenčine. Nie je to až také veľmi výrazné, ale nájdu sa také deti, ktoré majú problém.“ (vedenie ZŠ v lokalite C)

V prípade, že deti slovenčinu nezvládajú, *„nastupuje mimika, ruky-nohy, obrázky; alebo zoberiem žiaka, ktorý rozumie po slovensky, aby to pretlmočil do rómčiny“*. (učiteľka, 1. stupeň).

Používanie rómskeho jazyka v škole (cez prestávku, medzi rovesníkmi) i mimo je považované za nevhodné. Učitelia to vnímajú nielen ako jazykovú, ale aj sociálnu bariéru, ktorou sa rómski žiaci vyčleňujú. Rómsky jazyk vraj využívajú, keď sú nahnevaní a chcú učiteľovi alebo spolužiakom povedať niečo neslušné. Niektorí učitelia dokonca rómskych žiakov i rodičov odrádzajú od používania rómčiny.

„Ja stále hovorím našim rómskym rodičom, že by doma s nimi čo najmenej hovorili po rómsky. Keď už nie spisovne slovensky, aspoň nárečím.“ (vedenie ZŠ v lokalite C)

Výstupy z prípadových štúdií ukázali, že aj rómske deti, ktorých materinským jazykom je rómčina, pomerne rýchlo zvládnu slovenský jazyk. Je otázne, do akej miery, a či je ich porozumenie slovenčiny dostatočné. Najmä na druhom stupni, keď pribudnú predmety a začínajú sa v nich častejšie používať odborné termíny. Príklady zo skúmaných lokalít naznačili, že školy nie sú dostatočne pripravené na výučbu slovenského jazyka ako druhého jazyka. Ani na jednej škole neposkytujú doučovanie slovenského jazyka pre žiakov, ktorí majú iný materinský jazyk.

Ako sme už spomenuli, ani na jednej zo skúmaných škôl sa nevyučuje rómsky jazyk. Žiadna škola ani nespomenula, že by o zavedení rómskeho jazyka ako predmetu do školského vzdelávacieho programu uvažovala. Toto zistenie nie je prekvapením, keďže v roku 2011 bola v sieti škôl na Slovensku iba jedna škola s vyučovacím jazykom slovenským a rómskym.¹⁷ Slabý záujem škôl o zaradenie rómskeho jazyka do ponuky školy je možné odôvodniť aj tým, že štandardy rómskeho jazyka a literatúry a rómskych reálií pred ISCED 1,2 a 3 boli schválené Štátnym pedagogickým ústavom až v tomto roku (2012) (Gašparová – Facuna, 2012). Ako poukázal dokument vládnej *Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*

17 Ide o osemročné Súkromné gymnázium Z. J. Mallu v Kremnici. Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 prijatá uznesením č. 1/2012 z 11. januára 2012, s. 25.

(2011, s. 25), pretrvávajúcim problémom zostáva akútny nedostatok kvalifikovaných učiteľov rómskeho jazyka, ako aj nedostatok učebníc a učebných materiálov.

Prípadové štúdie poukázali aj na to, že na školách vnímajú rómsky materinský jazyk skôr ako ďalší prvok „znevýhodnenia“. Aj analýzy výsledkov medzinárodného testovania PISA ukázali, že žiaci, ktorí hovoria po rómsky, dosiahli asi o tretinu nižšie výsledky v porovnaní so slovensky hovoriacimi žiakmi (Cahu, 2012). Christian Brüggemann a Daniel Škobla (Brüggemann – Škobla, 2012) v nedávno publikovanom článku *Roma integration and special schools in Slovakia* poukázali na to, že u detí, ktorých materinským jazykom je rómčina, je väčšia pravdepodobnosť, že skončia v špeciálnej škole. Na základe porovnania výstupov UNDP prieskumu domácností v rokoch 2005 a 2010 autori poukázali na to, že súvislosť medzi materinským jazykom a typom školy je signifikantná pre rómskych žiakov zo segregovaných alebo separovaných obydlií, ale nehrá až takú dôležitú úlohu pri integrovaných obydliach.

Prípadové štúdie naznačili nedostatočnú citlivosť a rešpekt ku kultúrnej a jazykovej diverzite a špecifikám vzdelávania rómskych detí. V skúmaných lokalitách školy nepovažujú bilingválne jazykové kompetencie mnohých rómskych žiakov za pozitívum, s ktorým treba pracovať a rozvíjať ho. Pritom viaceré medzinárodné štúdie (napr. Cummins, 2000) dokázali, že bilingválne učenie rozvíja jazykové zručnosti v oboch jazykoch.

Medzinárodné príklady inkluzívnych škôl a inkluzívneho vzdelávania neodrádzajú od používania materinského jazyka v domácom prostredí i medzi rovesníkmi. Naopak, rešpektujú bilingvalizmus žiakov a pozornosť venujú tomu, aby upravili vzdelávanie v oficiálnom jazyku v škole ako vyučovanie v druhom jazyku. Napríklad rómski žiaci v Nórsku dosahovali lepšie výsledky v školách, kde boli rómska kultúra, história a folklór zahrnuté do školského kurikula (*Education for Roma...*, 2007). Príklad dobrej praxe z Maďarska potvrdili pozitívny vplyv rómskych asistentov, ktorí podporovali rozvoj rómskeho materinského jazyka u rómskych žiakov, ako aj bilingválne učenie (tamtiež). Podpora a rozvoj rómskeho a slovenského jazyka je zvlášť efektívna v predškolskom veku.

5.3.1.2. Nízka miera predškolskej pripravenosti

Nízka miera predškolskej pripravenosti je jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich štartovaciu pozíciu rómskych žiakov. Existuje množstvo dôkazov o tom, že nedostatok predškolskej výchovy má negatívny vplyv na pripravenosť na školu, ako aj na celú vzdelávaciu dráhu najmä pre deti zo znevýhodneného prostredia a marginalizovaných komunít.

Aj keď sa na Slovensku v posledných rokoch mierne zvýšil počet detí predškolského veku, celkový podiel predškolskej zaškolenosti podľa SGI (Gallová Kriglerová, ed., 2010) klesá. Podľa údajov Svetovej banky je na Slovensku asi 72 percent 3- až 5-ročných detí v predškolských zariadeniach, čo znamená, že asi 45 000 detí v tomto veku nenavštevuje materskú školu. Rómske deti sú v rovnom prístupe k predškolskej výchove najviac znevýhodnené. Podiel rómskych detí vo veku od 3 do 5 rokov bol v sledovanom období necelých 18 %.¹⁸

Na druhej strane, ako potvrdil aj nedávny kvalitatívny výskum Svetovej banky, rómski žiaci, ktorí mali možnosť navštevovať predškolské zariadenie, dosahujú oveľa lepšie výsledky

¹⁸ Unicef TransMONEE database 2011. Údaje pre Slovensko sú z 2008/2009. Prevzaté z interného materiálu Svetovej banky, RS General, 2012.

v kognitívnej oblasti. Rómske deti vo veku od 4 do 6 rokov, ktoré chodia do materskej školy, ovládajú aspoň 10 písmen abecedy, rozoznávajú čísla od 1 do 10, vedia napísať svoje meno a zvládajú základy slovenského jazyka.¹⁹

Zaujímalo nás preto, aká je miera predškolskej prípravy rómskych detí v skúmaných lokalitách, do akej miery im je zabezpečený prístup do predškolských zariadení a nakoľko sú samotné materské školy rómskym žiakom dostupné a otvorené. Snažili sme sa zistiť, do akej miery ovplyvňuje predškolská príprava (a jej nedostatok) výsledky rómskych žiakov na základnej škole. Zaujímali nás názory vedenia materských i základných škôl, ako aj samosprávy na účinnosť predškolskej výchovy a postavenie MŠ v kontexte vzdelávacieho systému. Stretli sme sa aj s mimovládnyimi organizáciami a občianskymi združeniami, predstaviteľmi cirkví, ktorí sa v skúmaných lokalitách venujú neformálnej predškolskej výchove.

Výstupy z troch skúmaných lokalít, z ktorých máme údaje o predškolskej príprave žiakov prvého ročníka, potvrdili priepastné rozdiely v predškolskej zaškolenosti medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Podiel rómskych žiakov, ktorí navštevovali materskú školu aspoň jeden rok, sa pohyboval medzi 14,2 a 35,6 % (tab. 12). Najnižší podiel rómskych detí (14,2 %), ktoré navštevovali MŠ, bol v **lokalite D**. V porovnaní s národným priemerom približne 18 % predškolskej zaškolenosti rómskych detí len v **lokalite C** bol podiel predškolskej zaškolenosti rómskych prvákov (35 %) výrazne vyšší. Dôvodom je, že priamo v jednej z marginalizovaných rómskych komunít je MŠ. Do materskej školy v centre obce chodí len veľmi malý počet rómskych detí. Aj napriek tomu v **lokalite C**, rovnako ako v iných lokalitách, je miera predškolskej zaškolenosti nerómskych detí neporovnateľne vyššia. V **lokalite C** všetci nerómski prváci chodili do materskej školy. V **lokalite D** navštevovalo MŠ okolo 78 % nerómskych žiakov prvého ročníka (tab. 12).

Tabuľka 12

Predškolská pripravenosť

Lokalita	Počet žiakov v prvom ročníku			Počet žiakov v prvom ročníku, ktorí navštevovali MŠ			% žiakov, ktorí navštevovali MŠ		
	Spo-lu	NŽ	RŽ	Spolu	NŽ	RŽ	Spolu	NŽ	RŽ
A	9	0	9	2	0	2	22,2	–	22,2
B	43	40	3						
C	118	14	104	51	14	37	42,2	100	35,6
D	57	36	21	28	25	3	49,1	78,1	14,2

Zdroj: Údaje ZŠ.

Vo všetkých lokalitách sa predstavitelia ZŠ, MŠ i lokálni aktéri zhodli na nezastupiteľnej úlohe predškolskej prípravy pre rómske deti. Všetci zúčastnení vnímajú zásadný rozdiel medzi deťmi, ktoré boli zaškolené v materskej škôlke, a tými, ktoré nastúpili do základnej školy bez akejkoľvek prípravy. Vedenia škôl, ale aj predstavitelia občianskeho združenia poukazovali na lepšiu pripravenosť na vyučovací proces – či už z hľadiska rozvoja psychomotorických schopností, ale aj z hľadiska dorovnania štartovacej čiary medzi nerómskymi a rómskymi deťmi. Zároveň často zaznieval názor, že jeden rok predškolskej prípravy je nedostačujúci. Vychádzajúc zo svojej praxe vedenie MŠ upozornilo na potrebu niekoľkoročnej prípravy na školu: „Jeden rok (MŠ) je strašne málo.“ Rómske deti, ktoré chodili do MŠ tri roky, sú pri nástupe do školy na porovnateľnej úrovni so svojimi nerómskymi rovesníkmi.

„Tak ja si myslím, že tá škôlka by im veľmi pomohla. Lebo napríklad tí, čo chodia, tak veľa z nich chodí len posledný rok. To je málo. Ja by som bola za to, že by rómske deti aspoň dva-tri roky chodili. Proste od troch rokov, žeby všetci povinne chodili. Žeby sa aspoň dačo naučili. Žeby sa naučili rozprávať, základy hygieny, aspoň dajakú motoriku rúk. Pretože my keď robíme školskú zrelosť a príde dieťaťko, ktoré nenavštevovalo materskú, tak nezná ani ceruzku chytiť do ruky. To nie je, ako keď my máme deti, Nerómovia, ešte ani nesedí a už si kreslí. Oni nevedia ani tužku do ruky chytiť.“ (vedenie ZŠ v lokalite C)

„Ak dieťa zo SZP chodí celé tri roky do škôlky, je na úrovni bežného dieťaťa v predškolskom veku. Avšak v škole túto štartovaciu pozíciu stratí a veľmi rýchlo začne zaostávať. Na 1. stupni sa deťom dostatočne nevenujú, dieťa nepokračuje kontinuálne, na 1. stupni chýba aj popoludňajšia výchova – škola by mala pokračovať v 8-hodinovom režime. Škola je pre tieto deti prekliatie – nemôžu tam chcieť chodiť.“ (predstavitelia OZ v lokalite D)

Podľa prieskumu rómskych domácností, ktoré robila UNDP vo viacerých krajinách v roku 2011, k najčastejším dôvodom nízkeho podielu rómskych detí vo veku od 3 do 6 rokov v materských školách patria: vzdialenosť MŠ od bydliska, ako aj presvedčenie rómskych rodičov, že dieťa je ešte malé a nepotrebuje MŠ. V menšej miere ovplyvňujú rozhodnutie rómskych rodičov financie (ich nedostatok).²⁰

V komparatívnej analýze nášho kvalitatívneho výskumu sme sa snažili zistiť, do akej miery výstupy z prípadových štúdií korešpondujú s výsledkami kvantitatívneho výskumu UNDP a Svetovej banky. Čo sa týka dostupnosti MŠ, prípadové štúdie potvrdili, že blízkosť MŠ pri rómskych obydliach zohráva dôležitú úlohu. Zároveň sa ukázalo, že najvyššia miera predškolskej zaškolenosti je v lokalitách, v ktorých sú MŠ priamo v rómskych osadách. Hoci sú to segregované predškolské zariadenia, prínos predškolskej prípravy zostáva významný, najmä ak v MŠ rešpektujú rómsku identitu, kultúru a jazyk, prípadne majú rómskeho asistenta učiteľa. Na druhej strane, počet rómskych detí v integrovaných MŠ je takmer zanedbateľný.

V **lokalite A** je materská škola v strede obce, asi 1 kilometer od rómskej osady. V súčasnosti do nej chodí asi 12 rómskych detí, z toho tri rómske deti sú v predškolskom ročníku. Rómske deti tvoria asi 20 % všetkých detí a sú integrované v spoločných triedach s nerómskymi rovesníkmi. Podľa vedenia MŠ sú vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi individuálne, niektoré rómske deti sú ostatnými deťmi vyčleňované, iné sú v triede prijaté. Do roku 1992

existovala v lokalite A ešte jedna, štátom dotovaná, MŠ v tesnej blízkosti rómskej osady. Škôlku navštevovali aj nerómske deti z blízkeho okolia. Podľa vedenia MŠ a ZŠ podiel rómskych detí, ktorí chodili do tejto MŠ, bol približne 70 %.

V **lokalite B** sú štyri materské školy, ale iba dve z nich navštevujú rómske deti. Aj v týchto dvoch MŠ je ich podiel veľmi nízky. Rómske deti navštevujú predškolské zariadenie skôr výnimočne a ak áno, chodia najmä do prípravného ročníka. Len málo detí navštevuje materskú školu od troch rokov. V **lokalite B** nie je MŠ v tesnej blízkosti rómskych obydľí.

V **lokalite C** sa nachádzajú dve materské školy – jedna v obci a druhá v najväčšej rómskej osade. Materská škola v obci má aktuálne 47 detí, navštevujú ju najmä nerómske deti. Rómske deti boli iba tri. Naopak, materskú školu v osade navštevuje výlučne rómske deti. V roku 2012 bol počet detí 51. Materská škola v osade sa teší veľkému záujmu rómskych rodičov, nedostatočné kapacity jej však neumožňujú prijať viac detí. Aj napriek tomu, že ide o segregovanú MŠ, jej navštevovanie má na vzdelávacie dráhy rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia mimoriadne pozitívny účinok.

„Ja mám najväčšiu radosť, že vedia aj po slovensky, vedia hygienu, čo absolútne v tých kolibách nemajú, že chodia čisté, že sa vedia modliť. Že aj tá komunikácia je a tiež sa už inak správajú, inteligentnejšie k tým bielym deťom. Ale to je málo, nemáme miesto, dve by bolo treba také škôlky. Tie deti sa lepšie pomaly vedia správať ako biele deti, veď tie biele deti nie sú na ružiach vykvitnuté, vo veľa prípadoch sa rodičia ani bielym deťom nevenujú.“ (vedenie obce v lokalite C)

Napriek tomu, že v **lokalite D** je 20 materských škôlok, podiel predškolsky zaškolených rómskych detí v skúmanej škole je kriticky nízky – len asi 14 %.²¹ Ako pozitívny príklad môžeme v **lokalite D** uviesť občianske združenie, ktoré prevádzkuje materskú školu v bezprostrednej blízkosti rómskej komunity. Podľa slov jeho zakladateľov existujú dva prístupy k Rómom: *„Zobrať deti z komunity alebo vojsť do komunity.“* Rozhodli sa pre druhý prístup a zriadili MŠ asi 5 minút pešo od rómskych obydľí. V MŠ majú zapísaných 44 detí, v priemere príde polovica.

Podľa vedenia materských škôl nedostatok financií je jedným z hlavných dôvodov, prečo do MŠ chodí málo rómskych detí. Tieto názory sú sčasti v protiklade so zisteniami z UNDP prieskumu rómskych domácností, kde iba malé percento (4 %) rómskych rodičov uviedlo financie ako dôvod nízkej predškolskej zaškolenosti svojich detí. Vedenie MŠ vo viacerých lokalitách i predstavitelia OZ v **lokalite D** upozornili, že na začiatku školského roku býva prihlásených viac rómskych detí. V priebehu roka však ich počet klesá. Dôvodom bývajú veľmi často financie, najmä pre rodiny v hmotnej núdzi, alebo rodiny s viacerými deťmi.

„... alebo neplatia. Väčšina majú hmotnú núdzu, a keď nemá podporu v hmotnej núdzi, tak prestanú chodiť.“ (vedenie MŠ)

„Ak je aspoň jeden rodič zamestnaný, donesú deti. Aspoň do obeda. Na obed ho berie, aby nemusela platiť obed.“ (vedenie školy)

21 V priemere malo v roku 2010 predškolské zaškolenie 18 % rómskych detí. Cieľom do roku 2020 je dosiahnuť predškolské zaškolenie u polovice rómskych detí (*Stratégia...*, 2011). Na dosiahnutie tohto cieľa sa však neprijali žiadne konkrétne opatrenia.

V **lokalite A** vedenie MŠ upozornilo aj nízku finančnú gramotnosť rómskych rodičov, ktorá sa prejavuje pri problémoch s dlhodobým/mesačným plánovaním financií.

„Radšej dajú (rómski rodičia) deťom euro denne a kupujú si stravu, ako by mali zaplatiť stravu v škôlke na mesiac. Pritom celodenná strava stojí 1,12 eur a len 18 centov pre deti v hmotnej núdzi.“ (vedenie MŠ)

Treba však podotknúť, že takéto správanie môže byť typické skôr pre komunity na západnom Slovensku, kde je viac krátkodobých a často aj nelegálnych pracovných príležitostí aj pre Rómov a kde rómski rodičia môžu dávať svojim deťom peniaze na stravu.

Vedenie MŠ hovorilo aj o pozitívnom dlhodobom dosahu predškolskej výchovy na rodičovské správanie. K faktorom, ktoré najviac ovplyvňujú rozhodnutie rómskych rodičov, či prihlásia deti do materskej školy, patrí to, že rodičia chodili do MŠ a že sú zamestnaní. Rodičia, ktorí chodili ako deti do MŠ, pôsobia pozitívne aj na iných rodičov. Na osvetu medzi rodičmi, ktorí nemajú vzdelanie, nechodili do MŠ a nie sú zamestnaní, by však bolo potrebné viac ľudských zdrojov. Úloha terénnych sociálnych pracovníkov by bola v tomto ohľade veľmi efektívna.

„Pomohlo by, keby niekto (sociálny pracovník) chodil po deti do osady.“ (vedenie MŠ)

Vedenie školy vysvetľuje nezáujem rómskych rodičov o predškolskú prípravu aj kultúrnymi odlišnosťami rómskeho etnika.

„Jadro v tom, že nechodia do materskej školy, je podstata etnika. Pre nich je dôležitá sloboda pohybu a vôle. Konflikt kultúr je podstata.“ (vedenie MŠ)

Podľa učiteliek rómske deti sa nevydržia sústrediť, majú problém s pravidelnosťou, nenosia si pomôcky z domu, domáce úlohy sú zbytočné.

„... Hlavným problémom je, že nedodržia pravidelnosť... Im to treba pripomínať každý utorok a štvrtok, že máte doučovanie. Alebo ak si opravila známku, už nechodia. Tá hodnota vzdelania je u nich stále ešte taká pomerne nízka.“ (učiteľka, 2. stupeň ZŠ)

Materská škola plní aj dôležitú sociálnu funkciu. Je to miesto prvej sociálnej interakcie medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Deti, ktorí spolu navštevujú zmiešané triedy v MŠ, nemajú medzi sebou problémy na ZŠ ani neskôr. A naopak, bez možnosti spoločnej MŠ prichádzajú deti do prvého ročníka ZŠ bez toho, aby sa poznali. Mnohé rómske deti prichádzajú aj bez predchádzajúceho sociálneho kontaktu s nerómskymi rovesníkmi.

„Deti sa teraz nepoznajú. Prvýkrát sa stretnú v prvej triede, potom príde k sporom.“ (vedenie MŠ)

Príklad z **lokality A** poukázal na potrebu podporovať aj alternatívne formy predškolskej výchovy, najmä v lokalitách, kde je nedostatok miest v MŠ alebo je MŠ príliš ďaleko od rómskych komunit. Zdá sa, že alternatívnu neformálnu predškolskú výchovu, ktorá je dostupná aj tým skutočne marginalizovaným komunitám, poskytujú mimovládne a cirkevné organizácie. V **lokalite A** sú to rádové sestry saleziánky, ktoré v budove bývalej MŠ organizujú štyri dni

v týždni neformálnu „materskú školu“ pre 3- až 6-ročné deti. Táto alternatívna forma vzdelávania rómskych detí predškolského veku, poskytovaná v tesnej blízkosti osady, je veľmi potrebná. Chodia sem deti z osady, ktoré by inak nedostali žiadnu predškolskú prípravu. Podľa rádových sestier je o ich „MŠ“ záujem.

„Mohli by sme ich mať aj viac, ale nezvládli by sme to.“ (rádové sestry saleziánky)

5.3.1.3. Nízky sociálny a kultúrny kapitál rodiny

Ďalším často spomínaným dôvodom nízkej školskej úspešnosti rómskych detí bol nezáujem rodičov a detí o učenie. Vo väčšine škôl vedenie potvrdzovalo, že rómski rodičia majú nízke aspirácie pre svoje deti a málo sa zaujímajú o ich študijné výsledky. Rodičia sú často viac motivovaní poslať svoje deti do školy podporou v hmotnej núdzi. V niektorých prípadoch dokonca pôsobia demotivujúco na svoje deti.

„Pre rodičov je dôležité, aby boli deti v škole, lebo im vezmú dávku.“ (vedenie ZŠ)

„Ako môžeme od dieťaťa chcieť, aby išlo do školy, keď rodičia tú povinnosť nemajú a ležia doma a spia?“ (učiteľka, 1. stupeň).

Mnohé faktory nezájmu o vzdelanie vyplývajú z ekonomických dôvodov spojených s vysokou mierou nezamestnanosti. Ak je väčšina rómskych rodičov, ako aj ostatných členov rómskej komunity, dlhodobo nezamestnaných a šanca nájsť si prácu je veľmi malá, aj záujem o vzdelanie klesá.

Len v **lokalite B** predstavitelia ZŠ naznačili, že záujem rómskych rodičov o vzdelávanie detí je individuálny. Časť rómskych rodičov je veľmi aktívna a zapája sa do riešenia rôznych záležitostí týkajúcich sa školy. V školskej rade je aj zástupca rómskych rodičov. Druhá časť rómskych rodičov neprejavuje nijaký záujem o výsledky svojich detí a to aj napriek snahám školy spolupracovať so sociálnym oddelením mestského úradu. V **lokalite B** však školu navštevuje málo rómskych detí z rodín v hmotnej núdzi. Väčší záujem rómskych rodičov môže teda priamo súvisieť s ich ekonomickou situáciou, ktorá je mierne lepšia ako v iných rómskych komunitách, či už priamo v **lokalite B** alebo v iných lokalitách.

„Zas len musím opakovať, že je to individuálne. Máme v rodičovskej rade aj zástupcu rómskej menšiny. A sú rodičia, ktorých nedostaneme ani na pozvanie. A sme už využili aj spoluprácu s mestským úradom a so sociálnym oddelením, že navštívili tú rodinu. Čiže je to veľmi rôzne.“ (vedenie školy)

Výstupy z fokusových skupín nám umožnili porovnať názory rómskych rodičov a žiakov s názormi škôl a ukázali, že pohľad učiteľov na rodinu a pohľad rodičov na školu – to sú dva často úplne odlišné svety. Napriek častým zovšeobecňujúcim tvrdeniam o nezájme Rómov o vzdelanie zo strany vedenia, učiteľov, zriaďovateľov a vôbec celej nerómskej majority fokusové skupiny s rómskymi rodičmi poukázali na potrebu individuálneho a diferencovaného prístupu k Rómom. Viacerí rómski rodičia považujú vzdelanie za dôležitú hodnotu a snažia sa k tomu viesť svoje deti. O ich výkon v škole sa zaujímajú.

„Ja som v škole každý týždeň a riaditeľka hovorí, že to je nemožné, že takých rodičov tu nemám na tejto škole, čo sa takto zaujímajú, že sme rešpektovaní, že sa staráme o deti. Keď niečo treba, nám riaditeľka zavolá, alebo učiteľka, a hneď sme tu...“ (rómski rodičia)

„Ja by som ju dotlačila, na mojom mieste, ja by som ju dotlačila, či by chcela, či nie. Muž môj má 32 rokov a ešte furt sa hlási do školy, chce ísť do školy, a také decko, čo má celý život pred sebou, a nechce sa učiť, dneska, keď nemáš vzdelanie, nemáš ani peniaze...“ (rómski rodičia)

Títo rodičia, hoci ich možno nie je veľa, majú záujem o študijné výsledky svojich detí a oceňujú prácu kvalitných učiteľov. Na druhej strane rodičia považujú školu za málopodnetnú pre rómske deti a prekáža im laxný prístup učiteľiek. Progresívnejší vyberajú pre svoje deti školy s menším podielom rómskych detí, lebo ich považujú za kvalitnejšie.

„Áno, bolo to naše rozhodnutie (dať dcéru na inú školu), nedali sme ju preto, lebo už dlhší čas chodia moje deti na školu D a robí sa to od prvého ročníka, že doma si nenosia knižky, pomôcky, nič, neučia sa. Sme sa dozvedeli o škole X, že ako je tá škola náročná, že je jazyková škola, hneď sme ju zapísali tam. Dali sme ju do prípravky, do materskej škôlky, chodila tam dva roky, a potom sme ju zapísali na X. So zápisom nebol žiadny problém...“ (rómski rodičia)

Segregáciu rómski rodičia vnímajú jednoznačne ako faktor nižšej kvality vzdelávania. Zároveň zdôrazňovali potrebu riešenia otázky diskriminácie a sociálneho napätia nielen v škole, ale aj v spoločnosti celkovo.

„My sme takisto chodili do základnej školy a toto nebolo, že by boli rómske triedy, to nikdy nebolo. A vieme aj písať aj čítať a máme niečo v hlave, ale naše deti, teraz čo na xx chodia, to je niečo ne-normálne. Jak sa môžu učiť, keď knihy domov nenosia.“ (rómski rodičia)

„Pre naše deti by bolo najlepšie byť s bielymi, lebo Róm s Rómom v triede sa nenaučí nikdy, aj keby neviem čo bolo, ani sa nedostane nikde.“ (rómski rodičia)

„My nechceme, deti aby boli proti bielym a my ich ani takto neučíme, v prvom rade ich učíme, aby boli vzdelané, ako sa hovorí vzdelaním proti chudobe. Tieto rasistické veci, my si to ani nechceme všímať, chceme skôr vychovať naše deti tak, neviem, ako to povedať, aby boli odolné voči tomu, že aby sa nedali, aby nevracali to isté, a je to viac a viac horšie.“ (rómski rodičia)

Postoje rodičovského odhodlania sa striedali aj s istou rezignáciou, najmä vo vzťahu k deťom, ktoré sú staršie (na 2. stupni) a priznávajú, že rovesnícke prostredie ich detí pôsobí často ako negatívny faktor.

„Veľa závisí od kamarátov. A kamaráti sa snažia tiež v partii, chodia do školy, tak je to v poriadku. Ale keď začnú vymýšľať, že ja dnes nejdem do školy, a tak nejde ani ten.“ (rómski rodičia)

5.3.1.4. Sociálna exklúzia a chudoba

Výstupy z prípadových štúdií znovu potvrdili predchádzajúce výskumy (Gerbery – Lessay – Škobla, 2007; Kusá – Kostlán – Rusnáková, 2010), že rómske deti čelia širokej palete problémov, ktoré pramenia zo sociálnej exklúzie a chudoby. Malý záujem o vzdelávanie u časti rodičov, slabá podpora vyučovacieho procesu rodičmi, rozdielne podnety v domácom prostredí sú v prvom rade výsledkom viacnásobného sociálneho a ekonomického znevýhodnenia. To sa potom následne odráža vo vzdelávacích výsledkoch rómskych detí i v sociálnych vzťahoch. Sociálne znevýhodnenie zásadným spôsobom ovplyvňuje participáciu na školských aktivitách a vzdelávaní. Viacerí respondenti výskumu z lokalít na strednom a východnom Slovensku

zároveň zdôrazňovali, že sociálne znevýhodnenie sa v čoraz väčšej miere týka i nerómskych detí.

„Možno je to na pozadí toho, aké iné problémy tu sú. Je to tak skutočne, že keď sa blížia sociálne dávky, nielen na rómskych, ale i na ostatných z toho prostredia, že oni jednoducho sú nervózne, že chodia často piť, že majú krče, jednoducho že zaháňajú hlad.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Finančná situácia, sociálna neistota rodičov, obavy „pustiť“ dieťa ďalej od domova za účelom štúdia, ale aj rozdielne motivácie a nízka hodnota vzdelania v exkludovaných komunitách môžu nasmerovať dráhy žiakov iným smerom. Aj napriek snahám vedenia školy o inkluzívny prístup či motiváciu žiakov pokračovať ďalej na stredných školách iba malá časť následne pokračuje v štúdiu. Rómski žiaci zo sociálne vylúčených komunít nie sú natoľko motivovaní, resp. ich rodiny nedisponujú dostatočnými zdrojmi na to, aby im mohli umožniť dochádzať na strednú školu a študovať.

„A viem i z práce mimo školy v sociálnej a vzdelávacej oblasti, že rodičia inde svoje dieťa nepustia z finančných dôvodov, nemajú na dochádzanie. Rozbiehali sme s terénnymi sociálnymi pracovníkmi projekt, aby sa takýmto deťom prispievalo na cestovné. Sú prípady, že deti na to majú, ale finančné dôvody im to neumožňujú.“ (vedenie školy)

„Je veľa možností, ale všetky narážajú na problém pracovná príležitosť. Mne povie matka, ja nemôžem svoju dcéru pustiť hocijak, musí mať topánky, desiatu. A keď matka po odčítaní všetkých nevyhnutných výdavkov má 30 eur a menej, ako môžem moralizovať? Samotné opatrenia by nepriniesli žiaden účinok, musia naraziť na oporu v zamestnateľnosti.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Predstavitelia škôl zároveň zdôrazňovali, že nedostatočná motivácia nie je len problémom rómskych detí, chýba aj nerómskym deťom z bežných rodín. Podľa nich deti všeobecne stratili záujem o vzdelanie, lebo nevidia rozdiel, či budú alebo nebudú zamestnaní. V minulosti sa tešili, že z nich budú murári, tesári a pod., dnes táto motivácia chýba. Ako príčina bol často uvádzaný nemotivujúci systém sociálnej pomoci, ale aj celkový nedostatok pracovných príležitostí posilnený zlou infraštruktúrou a zaostalosťou daného regiónu a aktuálne aj ekonomickou krízou.

„Dneska je doba taká, že keď sa stretneme, že ako sa máš, tak poviem, kým som zdravý a mám robotu, dobre, a kde robíš? Nestojí to za veľa, lebo neviem do kedy a nie je to isté.“ (rómski rodičia)

Tieto znevýhodnenia sú ešte viac znásobené v prípade detí zo segregovaných komunít. Aj podľa rómskych rodičov sociálna exklúzia a chudoba výrazne negatívne ovplyvňujú uvažovanie detí a mládeže. Navyše, rezidenčná segregácia má na deti ďalekosiahle psychologické dôsledky, negatívne vplyva na sebavedomie a niekedy dokonca vedie k popieraniu identity.

„No takto, deti zo SZP sú také, ktoré majú doma ťažkosti finančné... A potom následne aj vzťahové. Lebo sa pozerajú na rodinu, ktorá je dlhodobo nezamestnaná, buď to vezmú ako svoj vzor, alebo podľa toho okresajú svoju identitu. A keď je to navyše ešte dieťa rómske, tak je to potom veľmi ťažké. Ešte keď to dieťa býva v mestskom gete, čo je separované, tak to má ťažké. Paradoxne, deti, ktoré sú tu z osady, tak tie vystupujú sebavedomejšie ako tie deti, ktoré sú vo vytlačenej mestskom gete, kde sa nazhromažďovali neplatiči. A toto popieranie svojej identity, a toto sebavedomie alebo nesebavedomie je hlavným problémom.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Aj rómski rodičia poukazovali na preberanie negatívnych vzorcov správania sa, ktoré vidia v segregovanej komunite. Veľmi negatívny vplyv na životné i vzdelávacie ambície má pocit bezmocnosti, keď deti a mládež nevidia reálne možnosti, ako vystúpiť z tohto začarovaného kruhu.

„No potom príde šiestnásty rok života dieťaťa, má ísť na strednú školu, ten rok povinne odkrúti, taký je zákon, chvalabohu, do šiestnásteho roku života musí chodiť do školy, kludne spraví sa to tak, aby malo to dieťa šiestnásty rok odkrútený, a tam sa skončí kariéra dieťaťa, ktoré má absolútne nevyužitý potenciál. Lebo sa uspokojí s tým, že je to model rodiny, lebo ani nevidí ani toho asistenta v škole, čo je autorita, Róm, ľahko dosiahnuteľná. Už teraz nevidí okolo seba ďalšie authority, na ktoré táto krajina pred niekoľkými rokmi predsa len našla peniaze.“ (rómski rodičia)

Z pohľadu rómskych rodičov je zásadné, aby štát pristúpil k riešeniu rómskej otázky systematicky, pretože inak nebude možné prekonať „priepasť“ medzi majoritou a Rómami, nebude možná úspešná integrácia mladých do spoločnosti, ktorá sa začína práve vzdelávaním. Zároveň poukázali na potrebu zapojiť do systémového riešenia aj samotných Rómov. Ide najmä o Rómov, ktorí sú (alebo v nedávnej minulosti boli) zamestnaní.

„Moji kolegovia povedali, že tu nie je tá správna skupina. Ja súhlasím s tým, lebo my máme ešte čo variť a máme poplatené nájom. A tí ľudia, ktorí tu nie sú, nielen že nemajú čo variť, ale si nemajú ani čo obuť, ako prísť. Hovoríme o nich preto, lebo keby sme boli dostatočne podporovaní, tak my im môžeme aj vieme pomáhať. Ale ako keby sme boli takí vynechaní, aj z tej majoritnej spoločnosti, aj spomedzi nich. Ak chceme dačo urobiť, môžeme, spoločnosť na nás pozerá, že je to naša morálna povinnosť, a treba ju spraviť zadarmo a pokiaľ možno dvadsaťštyri hodín denne, a už dlho. Lebo by sme boli my dostatočne posilňovaní zo všetkých strán a kapacitne, aby sme im vedeli pomôcť. Lebo čože je to pre nás, rok a pol nezamestnaný, v porovnaní s tým, že tí mladí ľudia ešte nikdy nepracovali. To dieťa vyrastá v domnení, že je to v poriadku, že je to dobré, u nás, aj vedľa, aj vyššie, aj o poschodie nižšie.“ (rómski rodičia)

Rómski rodičia tiež upozorňovali na potrebu zabezpečiť pre rómske (a nerómske) deti zo sociálne znevýhodneného prostredia celodenné vzdelávacie prostredie a podmienky na kvalitné trávenie voľného času ako najefektívnejšiu prevenciu pred negatívnym vplyvom segregovaného prostredia, ako aj niektorých rovesníkov.

„A potom na druhej strane je veľká skupina rodičov, ktorí si nemôžu dovoliť deti niekam odvieť. Lebo nestačí vzdelávací poukaz, väčšinou, iba na školách. Aj v CVČ boli už také situácie, že dobre, dali ste poukaz, ale treba ešte poplatok nejaký. Je ďalšia veľká skupina rodičov. Bude sa počet tých detí znižovať, ktoré budú tráviť voľný čas zhodne, a budú niekde organizované v krúžkoch alebo športových kluboch.“ (rómski rodičia)

5.3.2. Faktory na úrovni školy

Existuje množstvo medzinárodnej literatúry o efektívnosti škôl, ktorá skúmala rôzne faktory na úrovni školy, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie výsledky žiakov. Komparatívne zhrnutie medzinárodného výskumu faktorov na úrovni škôl ponúka kniha R. Marzana (2003) *What works in schools*. K hlavným faktorom patria napríklad silné a kompetentné vedenie školy, profesionálny rozvoj a zvyšovanie kompetencií pedagogických pracovníkov, postoje a očakávania

učiteľov, vzťahy v škole, spolupráca s rodičmi a komunitou. Všetky tieto faktory majú vplyv na vytváranie postojov žiakov ku škole a tvoria základ úspešnosti vo vzdelaní. Navyše, niektoré ďalšie faktory sú kľúčové pre špecifické znevýhodnené skupiny žiakov. Podľa OECD pre školskú úspešnosť detí migrantov sú rovnako dôležité: jazyková politika školy (rozvoj a doučovanie vyučovacieho jazyka školy, rešpektovanie a podpora materinského jazyka žiakov), multikultúrna výchova a spolupráca s komunitou (*What works...*, 2009). Vplyvu školských faktorov na vzdelávacie výsledky a dráhy rómskych žiakov sa venoval medzinárodný komparatívny výskum EDUMIGROM (2010). Slovenská štúdia EDUMIGROM detailne opísala tri faktory na úrovni školy, ktoré výrazne ovplyvňujú výsledky rómskych žiakov – osobné skúsenosti žiakov v škole, spolupráca školy a rodiny, očakávania a postoje učiteľov (Kusá – Kostlán – Rusnáková, 2010).

V tejto časti zhrnieme výsledky z prípadových štúdií, ktoré sa týkajú faktorov na úrovni školy a majú dosah na kvalitu poskytovaného vzdelávania i výsledky rómskych žiakov: postoje a kompetencie vedenia školy, zvyšovanie kompetencií učiteľov, vzťahy v škole, očakávania a postoje učiteľov, spolupráca s rodičmi, ako aj projekty a aktivity školy zamerané na inklúziu.

5.3.2.1. Vedenie školy

Mnohé výskumy opakovane potvrdili kľúčovú úlohu vedenia (riaditeľov aj ich zástupcov) v školách, ktoré dokázali prekonať sociálne znevýhodnenia žiakov a dosiahli zlepšenie výsledkov. Riaditelia škôl, ktorí dokázali premeniť zaostávajúce školy na úspešné, majú niekoľko spoločných charakteristík – chcú osobnostne rásť, majú vízie vo vzdelávaní a vedia sa rozhodovať. Sú vodcovským typom a vedia zapojiť do svojej vízie aj ostatných spolupracovníkov. Okrem odborných a manažérskych kvalít majú vysoké ľudské kvality, majú radi deti, sú empatickí, flexibilní, ale zároveň majú vysoké očakávania od všetkých členov pedagogického zboru a vysoké aspirácie pre žiakov. Musia mať aj odhodlanie spraviť niečo pre znevýhodnené a často nefunkčné komunity, z ktorých žiaci pochádzajú.²²

Výstupy prípadových štúdií poskytli niekoľko postrehov o nezastupiteľnej úlohe vedenia školy v celkovej atmosfére, vo vytváraní a udržiavaní kvalitných vzťahov a najmä v prístupe k vzdelávaniu rómskych detí. Všetci riaditelia v skúmaných lokalitách majú niektoré z už uvedených charakteristík. Vo všetkých lokalitách však u vedenia škôl absentovali vysoké aspirácie pre žiakov, ako aj presvedčenie, že škola dokáže vyrovnávať rovnosť šancí a prispieť k prekonaniu viacnásobného znevýhodnenia rómskych žiakov. Skôr naopak, opakovane zaznieval názor, že rozhodujúce sú faktory na individuálnej úrovni a škola má obmedzené možnosti niečo dosiahnuť. Školy vidia celkom jednoznačne dôvod slabej motivácie a slabých výkonov žiakov v rodine a málopodnetnom rodinnom prostredí alebo v kultúrnych odlišnostiach či dokonca v esencionalizovaných „vlastnostiach“ Rómov.

„Všetci chceme, ale rodičia a deti nechcú.“ (vedenie ZŠ v lokalite A)

„Škola nemá možnosť vstúpiť do rodiny – ak dieťa v tom 6 rokov žije, tie deti majú iný systém zažitý...“ (vedenie školy v lokalite D)

²² Zaujímavá je napríklad štúdia OFSTED Twelve outstanding secondary schools. Excelling against the odds (2009).

Len na jednej zo skúmaných škôl sa vedenie cieľavedome a dlhodobo snaží o proinkluzívny prístup. V **lokalite B** zohráva významnú úlohu osoba riaditeľa, ktorý výrazne ovplyvňuje vzťahy a situáciu v škole. Riaditeľ školy prešiel v minulosti sériou špecializovaných tréningov, seminárov a workshopov zameraných na sociálnu spravodlivosť, inkluzívny prístup k vzdelávaniu a sám je aj trénerom týchto programov pre kvalifikovaných pedagógov. Medzi pedagógmi a rodičmi detí prevláda konsenzus, že pre atmosféru je kľúčová práve postava riaditeľa školy. Riaditeľ sa snaží vyvíjať rôznorodé prorómske aktivity a adresne reagovať na akékoľvek vyvstávajúce problémy. Riaditeľ školy zdôrazňoval potrebu osobného príkladu a neformálneho pôsobenie ako základ pre kvalitné vzťahy v škole a citlivosť na otázku kultúrnej diverzity.

„Ja osobne sa za to zasadzujem, venujeme sa tomu, ale hlavne neformálne. Ja osobne nepovažujem za účinný prostriedok, že na porade poviem (pedagogickému zboru, pozn. aut.). Skôr neformálne. Nemôže nikto dať ruku do ohňa za všetkých pedagogických pracovníkov, ale myslím, že sa tomu dostatočne venujeme, aby ku takýmto prejavom nedochádzalo. A teraz nemám na mysli zo strany učiteľov, lebo viem, že na iných školách sa to bežne stáva. Ale medzi deťmi aj napriek tomu sa tento problém v zvýšenej miere objavuje.“ (vedenie školy)

5.3.2.2. Zvyšovanie kompetencií učiteľov

Zvyšovanie profesionálnych kompetencií je jednou zo základných podmienok na zavádzanie inkluzívneho vzdelávania v školách, ako aj na zlepšovanie vzdelávania rómskych žiakov. Škola v **lokalite B**, ktorá sa snaží o proinkluzívny prístup, viac podporuje profesionálny rast učiteľov. Táto základná škola je tiež jediná, ktorá sa usiluje o kultúrne citlivý prístup a rešpektovanie rómskej identity. V lokalitách s vysokým podielom rómskych žiakov (**A**, **C** a **D**) sa učelia skôr výnimočne zúčastňujú seminárov či vzdelávacích programov zameraných na zvyšovanie odbornej spôsobilosti na prácu s deťmi zo SZP a so ŠVVP.

Prípadové štúdie tiež ukázali, že školy uvoľňujú učiteľov na odborné semináre a tréningy menej ako v minulosti. V porovnaní so situáciou pred piatich rokov klesol aj počet projektov, do ktorých sú školy zapojené. Zapájanie sa do projektov je možno považovať za jeden z indikátorov záujmu školy o kontinuálne skvalitňovanie vyučovacieho procesu, snahy o zavádzanie nových spôsobov vyučovania, ako aj podpory profesionálneho rastu pedagogického zboru.

Učelia teda získavajú poznatky o práci s rómskymi žiakmi najmä z vlastnej praxe a zo vzájomnej spolupráce. Ako povedala riaditeľka jednej školy: *„Spolupracujeme každý s každým, kde sa len dá.“* Učelia si robia vlastné pomôcky upravené pre potreby rómskych žiakov, alebo využívajú materiály pripravené mimovládnyimi organizáciami. Noví učelia, ktorí nastúpili len nedávno, nemajú žiadnu prípravu na prácu v segregovanej škole. Dá sa predpokladať, že pri nástupe len málo poznajú špecifické vzdelávacie potreby rómskych žiakov. Pritom aj rómski rodičia upozornili na dôležitosť špecifickej prípravy učiteľov na prácu s rómskymi deťmi i so zmiešanými rómsko-nerómskymi kolektívami. Je potrebné, aby sa na úrovni školy venoval priestor a rešpekt k rómskej kultúre a identite.

„Ja by som bola veľmi rada, keby každý jeden učiteľ v škole sa snažil vysvetliť, máme tuná spolužiacku, poznáte ju, je rómskeho pôvodu. A treba sa priblížiť tej rómskej kultúre, treba sa snažiť podporovať tieto programy, aby Nerómovia spoznávali rómsku kultúru. Aby to nechápali tak, že ty si Cigán a že je to niečo zlé. Pretože keď nebudeme deti vychovávať, že ty sa smieš s tým hrať a s tým nie, ty si Cigán, tak chod' od neho preč, tak bohužiaľ.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Príklad z **lokality A** upozorňuje aj na to, že učitelia nie sú dostatočne pripravení efektívne zvládnuť problémové správanie žiakov, konfliktné situácie a šikanovanie. Stratégie, ktoré škola používa, sú najmä represívne. Postupne sa sprísňujú pravidlá školského poriadku, budova sa zamkyna a žiaci, ktorí meškajú na vyučovanie, sa po začiatku hodiny do školy nedostanú. Počas prestávok robia dozor na chodbách okrem učiteľov aj traja rómski dobrovoľníci. Ukazuje sa, že tieto stratégie sú pomerne neefektívne. Možno sčasti obmedzia, ale úplne nezabránia agresívnemu správaniu. Rómski rodičia naznačili, že pedagógovia akoby nechceli do šikanovania zasahovať a zatvárajú oči. Štúdie, ktoré sa zaoberajú šikanovaním a efektívnymi stratégiami, ako šikanovanie zastaviť, jednoznačne poukazujú na potrebu energického postupu pri odhaľovaní šikanovania a potrestanie vinníka (Olweus, 2005).²³ Škola musí dať jednoznačne najavo, že tento sociálnopatologický jav je v prostredí školy neprípustný. Razantné, dôsledné a zároveň aj spravodlivé konanie zo strany učiteľov očakávajú aj rodičia.

„A teraz už nadávajú, škaredo, brešia aj učiteľkám, alebo aj nám, upratovačkám, a keď to poviem učiteľke alebo vedeniu, povedia, už si to nevšímajte, lenže asi takto sa to prestalo všímať, a teraz to vidia.“ (rómski rodičia)

„Ja si myslím, že nerobia vôbec nič. Ja som tam, chodím s manželkou, s ďalšími ľuďmi, chodíme po chodbách, sledujeme, čo učiteľky robia, a ako sa chovajú žiaci. Keby bol záujem o tie deti, viete, prvá vec, ktorú porušujú je, že neprídu na čas na svoje hodiny. Ďalšia vec, že napríklad druháci sú hore, učiteľka sedí niekde pri počítači, deti lietajú hore-dole. A ďalej, učiteľka sedí a deti si robia, čo chcú, alebo na nich čumí.“ (rómski rodičia)

Podobné závery priniesol aj ROCEPO výskum (Petrasová, 2012, s. 26):

„Pri zabezpečovaní bezpečného prostredia žiakom z MRK sme zistili, že u 44,44 % učiteľov bola pozorovaná výrazná prevaha negatív. Učitelia málo alebo takmer vôbec nereflektovali prítomnosť žiakov z MRK. Počas pozorovania sme nezaznamenali evidentné podnety a činnosti vychádzajúce z kultúrnej identity žiakov. V prevahe boli poznatky rešpektujúce majoritné kultúrne prostredie a na nedostatky žiakov sa poukázalo v dôsledku ich príchodu z iného prostredia. Ani v nultých ročníkoch, kde zastúpenie rómskych žiakov dosahovalo skoro 100 %, sa nepreukázal rozvoj prvkov, tradícií a materinského jazyka žiakov z MRK. V triedach neboli žiadne knihy pre žiakov a ani učebné texty, či listy odrážajúce oblasť života v marginalizovaných rómskych komunitách. Nástenky neobsahovali materiály zaujímavé a podnetné pre túto skupinu žiakov. Učitelia v triedach s nižším počtom žiakov z MRK (20 – 40 %) sa však snažili vytvárať pozitívne vzťahy medzi žiakmi navzájom, dbali na to, aby si žiaci navzájom pomáhali a tolerovali sa, či už pri práci alebo pri vyslovovaní vlastných názorov. Paradoxne tento jav chýbal v triede so 100 % zastúpením žiakov z MRK, kde učiteľ robil rozdiely medzi žiakmi a prezentoval to aj verbálne. Niektorí učitelia primárneho vzdelávania dokázali povzbudzovať rómskych žiakov k lepším výkonom a v prípade náznakov diskriminácie ju úspešne eliminovali spoločnou diskusiou o vyskytnutom probléme poukázaním na iný vhodný príklad problému a jeho riešenia.“

Len základná škola v **lokalite B** patrí z hľadiska uplatňovaného prístupu k vzdelávaniu, z hľadiska participácie na rôznych medzinárodných i národných projektoch či z hľadiska

²³ Tejto téme sa venoval aj výskum ŠPÚ Prejavu násilia na základných a stredných školách (Bieliková a kol., 2007).

zloženia učiteľského zboru k progresívnym „lastovičkám inkluzívneho prístupu“. Viacerí pedagogickí zamestnanci prešli vzdelávacími programami pre prácu so žiakmi na základe princípov inklúzie a spravodlivosti. Niektorí sa aj aktívne angažujú v mimovládnom sektore v aktivitách zameraných na sociálne znevýhodnené rómske komunity. Vybraná škola má v učiteľskom zbore rómsku učiteľku, ktorá je zároveň i aktivistkou za práva Rómov a rómskych žien v lokalite. V minulosti škola realizovala viacero projektov, ktoré boli zamerané na inklúziu rómskych detí do vzdelávania, na zvyšovanie vzdelanostnej úrovne v oblasti inkluzívneho vzdelávania a scitlivenie učiteľského zboru na otázky dodržiavania ľudských práv.

Národný program *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit*, do ktorého je od septembra 2012 zapojených 200 škôl na Slovensku, ponúka systémové riešenie na zvýšenie odbornej pripravenosti pedagogických a odborných zamestnancov pre prácu s rómskymi deťmi. Do národného projektu sú zapojené aj dve zo skúmaných lokalít. Výstupy z prípadových štúdií poukazujú na mimoriadne silnú potrebu zaradiť do národného projektu protipredsudkové tréningy a semináre o potrebe uplatňovania pozitívnych stratégií pri vyučovaní detí zo znevýhodneného prostredia. Súčasťou kompetencií každého učiteľa by mali byť multikultúrne kompetencie.

5.3.2.3. Očakávania a postoje učiteľov

Výstupy z prípadových štúdií poukázali na to, že učitelia majú rozdielne očakávania od nerómskych a rómskych detí, najmä detí zo sociálne vylúčených a marginalizovaných komunit. Viackrát zazneli stereotypné názory a negatívne očakávania učiteľov a vedenia ohľadom schopností a možností rómskych detí. V rozhovoroch v školách prevládal názor, že rómske deti sú menej „zručné“, „pomalšie“ a z hľadiska rozumovej stránky „zaostalejšie, ako by mali byť deti v tom veku“.

Na druhej strane, podľa rómskych rodičov škola nedokáže žiakov dostatočne zaujať. Málo sa využívajú motivačné stratégie, ktoré by podporovali a vyzdvihovali vzory pozitívneho správania.

„Viete, škola môže dať veľmi veľa vecí do života, ale to musí byť škola, ktorá im to dá, škola nebude im hovoriť tú vec, že ráno vstúpim do školy, a prvá vec, upratovačky, alebo aj iní, a začnú ukazovať, aké zlé je to dieťa. A ukazujú na rómske deti. A sú tam aj biele deti, a nikto nepovie na biele dieťa niečo zlé.“ (rómski rodičia)

Najmarkantnejšie sa tieto postoje prejavili v základných školách s veľkým podielom rómskych žiakov zo SZP. V **lokalitách A a C** rezonovali znížené očakávania a postoje učiteľov medzi rómskymi deťmi mimoriadne silno. Deti citlivo vnímali podceňovanie a znižovanie nárokov učiteľov na ich výkony a povinnosti v škole. Rómski žiaci opakovane hovorili o tom, že učitelia im nedávajú veľké šance uplatniť sa.

„Hovorí, že z Cigánov nikdy nič nebude.“ (rómske deti)

„Oni aj keď budú mať výučný list, tak nikde nepôjdu, hovorí (učitelia).“ (rómske deti)

„Ved' my sme teraz aj robili (domáce úlohy, pozn. aut.), nosievali, ale teraz v druhom stupni nám už nedajú, povedali, že nás to už ani nebaví a tak.“ (rómske deti)

„(Koľko sa učíte angličtinu?) *U bielych je od štvrtej triedy, pre Cigánov od piatej, na druhom stupni, povedali, že taký zákon vyšiel.*“ (rómske deti)

„*Alebo na biológiu by sme mali ísť vonku pozrieť na lesy a trávnu a zvieratá, ale ona také veci nerozpráva, rozpráva a keď niečo dôjde, tak už porozpráva... Na biológii nás neučí takú normálnu biológiu, ale nás podceňuje Rómov, že ako bývajú, čo jedia, a ona sa furt stará. A čo ju to zaujíma?*“ (rómske deti)

Ich výpovede naznačujú pomerne veľké rozdiely v postojoch učiteľov voči rómskym a nerómskym žiakom. Rozdielne sú, zdá sa, aj očakávania učiteľov o študijných výsledkoch. Učiteľia akoby znížovali latku náročnosti pri rómskych žiakoch. Namiesto individuálneho prístupu a neustáleho vyzdvihovania pozitívnych vzorov učiteľia akoby pri rómskych žiakoch strácali ambície.

„*To nám povedal pán učiteľ, lebo keby sme išli do (iného mesta), alebo niekam, tak oni by sa nám nevenovali. Lebo biely je múdrejší, lebo sa učí hento toto tamto, tak oni by nám to tak nevysvetľovali, my sme tu rómske deti, a nám to vysvetľujú pomalšie a tak.*“ (rómski žiaci)

Rómski žiaci z fokusovej skupiny **v lokalite A** spomenuli nedostatok porozumenia problémov detí z osady (často súvisiacich so sociálnou situáciou v rodinách). Takéto postoje neprišpievajú k motivácii žiakov. Naopak, žiakov skôr znechucujú a odrádzajú od učenia a školy.

„*Pani učiteľka... nám hovorí, že my sa tu chodíme iba najesť. Že doma to nemáme.*“ (rómske deti)

„*Teraz po tejto hodine povedala pani učiteľka dvom žiakom, aby si vyprali ponožky, majú špinavé ponožky... Ona sa furt stará táto učiteľka, to je ich vec, aké majú ponožky.*“ (rómske deti)

Aj rómski rodičia sa viac vyjadrovali k postojom učiteľov a citlivo vnímali ich znížené očakávania od rómskych detí. Z ich vyjadrení bolo cítiť, že by očakávali väčšiu pomoc od učiteľov.

„*Ja som povedala učiteľke, už minulý rok, že dcéru chcem dať na gymnázium, od piateho ročníka. Tak som sa informovala cez internet, čo to všetko obnáša. Teraz, keď dostali novú mladú učiteľku, a ja som na rodičovskom povedala, že ju chcem dať na gymnázium, ona zrazu hovorí, že v máji budú prijímačky a nie je pripravená, aby mohla malá tie prijímačky urobiť, ale ja som to hovorila, že chcem, aby ju pripravila. Lenže tá zmena, keď prišla, asi sa oni nedohodli, neviem.*“ (rómski rodičia)

„*O tom vzdelaní, tieto panie učiteľky nevedia tým žiakom vysvetliť, lebo títo rodičia sú prakticky všetci nevzdelaní. A tie deti oni nevedia posunúť ďalej a vysvetliť dieťaťu, aké požiadavky sú na deti v škole, aké nároky sú, skrátka nevedia, do čoho idú. Napríklad samé jednotky má chlapec a ona nedokáže vysvetliť mame, rodičom, že to dečko by malo na niečo viac, že prečo by mal ísť za auto-mechanika, keď má možno na viac. Oni nevedia vysvetliť, poradiť rodičom.*“ (rómski rodičia)

Postoje učiteľov k žiakom sú ovplyvňované mnohými faktormi. Prípadové štúdie poukázali najmä na súvis s etnicitou a sociálnym zázemím žiakov. Okrem toho výskum poukázal na previazanosť s celkovou skladbou žiakov v školách. S nízkymi očakávaniami, nedostatkom

podpory a pozitívneho hodnotenia zo strany učiteľov sa stretávajú najmä rómski žiaci z výrazne marginalizovaných komunít v školách s vysokým podielom takýchto žiakov.

Podobné zistenia priniesol aj výskum UIPŠ (Bieliková a kol., 2007), podľa ktorého je správanie učiteľov k žiakom do istej miery ovplyvnené aj prospechom žiakov. Čím slabší prospech mali žiaci, tým menej vnímali rešpekt zo strany učiteľov.

Aj medzinárodné výskumy upozornili, že učitelia majú rôzne očakávania od žiakov rôznych skupín a tieto ich diferencované očakávania následne ovplyvňujú aj to, ako žiakov hodnotia. Napríklad Strand poukázal na to, ako správanie žiakov, či skôr to, ako učitelia vnímajú správanie žiakov, má výrazný vplyv na hodnotenia kognitívnych zručností žiakov. Ďalším faktorom, ktorý ovplyvňuje hodnotenia učiteľov, je jazyk, ktorým hovoria žiaci (Strand, 2007). Thomas a kol. zdokumentovali, že žiaci, pre ktorých je angličtina druhým jazykom, boli hodnotení učiteľmi výrazne nižšie v porovnaní s výsledkami týchto žiakov v nezávislom testovaní (Thomas a kol., 1998). Viacerí autori (Cassen and Kingdon, 2007; Stevens, 2007; Tikly a kol., 2006) naznačujú, že uzatvorený kruh nízkych očakávaní, nízkych ambícií a slabých výsledkov platí najmä pre určité etnické skupiny. Naš výskum ukázal, že v podobnej zostupnej špirále sú aj rómske deti.

Na druhej strane, kým nízke očakávania učiteľov môžu viesť k tomu, že žiaci dosiahnu horšie výsledky, ako sú ich reálne schopnosti, vysoké očakávanie môžu – naopak – mať veľmi pozitívny vplyv na motivácie a aspirácie žiakov. Príklady dobrej praxe ukazujú, že vysoké očakávania učiteľov patria k hlavným faktorom úspechov škôl, na ktorých žiaci zo znevýhodnených skupín dosahujú dobré výsledky (*Twelve outstanding...*, 2009).

5.3.2.4. Vzťahy na škole

Kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom podstatne ovplyvňuje dosah, šírku a hĺbku učiteľovho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na žiakov. Okrem toho, medziľudské vzťahy v škole významnou mierou vplývajú na vzťah žiaka k škole, k spolužiakom, k plneniu školských povinností.

Správanie s rešpektom žiakov k spolužiakom, uznávanie autority učiteľa, ale aj rešpekt učiteľa k žiakom je ďalším ukazovateľom kvality vyučovania. V prípade dobrých vzťahov sa zlepšuje sociálna a emocionálna klíma triedy aj celej školy, narastá miera spokojnosti žiakov s pobytom v škole a posilňujú sa postoje žiakov ku škole samotnej.

Zo skúmaných lokalít bola výrazne negatívna klíma v **lokalite A**, teda v základnej škole, ktorá prešla nedávno výraznými zmenami. Po masívnom „úteku majority“ zostali v škole takmer výlučne rómski žiaci z marginalizovanej rómskej komunity. V posledných niekoľkých rokoch v škole výrazne vzrástli problémy v správaní. V škole sa objavilo šikanovanie. Podľa vedenia školy je jeden z najväčších problémov práve nedostatok rešpektovania autority učiteľov, ale aj akejkoľvek inej autority.

„Nemajú žiadnu autoritu.“ (vedenie ZŠ)

„Nie je prirodzená autorita učiteľov.“ (predstaviteľ obecného zastupiteľstva)

„Je to aj dobrou, teraz sú iné časy, ako keď chodili do školy rodičia týchto detí. Deti nerešpektujú ani svojich rodičov.“ (vedenie ZŠ)

Klesajúcu mieru autority učiteľov vo všeobecnosti na základných a stredných školách zachytil výskum UIPŠ (Bieliková a kol., 2007), takže tento jav nemusí súvisieť len so segregáciou v skúmanej škole. Na druhej strane, viacerí účastníci rozhovorov považovali tento stav za charakteristický pre súčasnú situáciu a vnímali ho ako vypuklý v porovnaní s predošlým obdobím.

V ostatných skúmaných školách sa podobné problémy nevyskytovali, prípadne skôr ako ojedinelé prípady. V **lokalite B**, kde je väčšina detí integrovaná a len malé percento z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, je atmosféra celkovo vnímaná žiakmi, rodičmi i učiteľským zborom ako pozitívna. Škola sa nestretáva so zásadnejšími problémami so správaním, medziľudskými vzťahmi a podobne. Problémy, s ktorými sa žiaci stretávajú, sa okrem výnimiek týkajú bežných detských či výchovných problémov na základných školách.

Nespochybniteľne pozitívnym vzorom v škole je aj učiteľka, ktorá je Rómka. Tento pozitívny vplyv na školu sa prejavuje tak v rovine učiteľského zboru, ako aj v rovine vzťahu učiteľ – žiak. Je inkluzívnym prvom, ktorý pomáha prekonávať aj pocit odcudzenia u rómskych žiakov a búrať stereotypy.

V **lokalite C** existuje veľká priepasť vo vnímaní vzťahov v škole. Kým vedenie školy vníma situáciu v škole ako korektnú a bezproblémovú, podľa rómskych i nerómskych rodičov, i rómskych detí deti nie je atmosféra v škole otvorená a naklonená priateľstvám medzi rómskymi a nerómskymi deťmi.

„Toto by som nepovažovala za tragédiu. Či je čisto rómska škola alebo čisto nerómska škola, trenice sa nájdu medzi žiakmi. Toto je tak v rámci normy. Sem tam sa dačo objaví, ale nie je to až také, že by sa to... aby to tragické bolo. Aby sa prejavy šikanovania, teroru vyskytli. Aspoň zatiaľ o tom nevieme...“ (vedenie ZŠ)

„Sú aj takí, čo sa normálne kamarátia, normálne ich berú. Hlavne v zmiešaných triedach to vidno, nerobia sa rozdiely, ty si Cigán a nechcem s tebou sedieť. Normálne ich berú. Nie, ja si myslím, že nie. A toto, že sa sem tam pohádajú, alebo pohásteria, alebo sem tam dakto dakoho udrie, to je normálne aj v nerómskych triedach.“ (vedenie ZŠ)

Rovnako aj vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi sú veľmi vyhrotené a napäté. Niektorí nerómski rodičia vnímali vysoký podiel rómskych detí v základnej škole až v rasistických súvislostiach.

„Toto je problém kvôli Cigánom. Ale keby tu dávali biele deti, nemuselo by v tejto škole byť toľko čiernych, dalo by sa to, lebo oni ešte dve školy majú, dalo by sa, bohužiaľ, tak to je.“ (nerómski rodičia)

Závažnosť situácie na škole potvrdzuje i skutočnosť, že v určitom období musela chodiť na školu mestská polícia, aby udržiavala situáciu bez konfliktov.

„Zhoršuje sa to, sú agresívnejší, aj rodičia sú agresívnejší.“ (nerómski rodičia)

5.3.2.5. Spolupráca s rodičmi

Výstupy z prípadových štúdií ukázali, že vo väčšine škôl sa nedarí nadväzovať efektívnu komunikáciu s rodičmi rómskych detí. Ukazuje sa, že spolupráca s rodičmi je neefektívna najmä v školách s vysokým počtom rómskych detí zo sociálne marginalizovaného prostredia. V **lokalitách A, C** a sčasti aj v **D** sa rómski rodičia zúčastňujú na chode školy len obmedzene. Vedenie školy a učitelia ako vysvetlenie najčastejšie spomínali nezáujem rodičov a detí o učenie. Podľa vedenia školy majú rodičia nízke aspirácie pre svoje deti, málo sa zaujímajú o ich študijné výsledky a deti posielajú do školy, aby nestratili nárok na podporu v hmotnej núdzi. Slabý záujem sa prejavuje v nedostatočnej účasti na rodičovských združeniach, v nespolupráci s triednym učiteľom, so školou ako takou. Záujem o školu sa podľa slov vedenia v **lokalite D** viaže výlučne na osobné potreby rodičov, pokiaľ niečo od učiteľov alebo školy potrebujú pre svoj osobný prospech.

„(Veľmi málo, poviem pravdu.) Oni prídu vtedy, keď oni dačo požadujú. To nie je na 100 %, ale väčšinou. Koľkokrát posielame pozvánky na nejaký pohovor, triedny učiteľ dačo chce, alebo celoškolské rodičovské združenie, triedne rodičovské združenie, strašne málo rodičov príde...“ (vedenie ZŠ)

Hoci počas rozhovorov viackrát zaznela potreba užšej spolupráce s rodičmi, v súčasnosti je spolupráca na nízkej úrovni. Skôr výnimočne sú rómski rodičia zastúpení v rade školy. Zo štyroch skúmaných škôl sú Rómovia v dvoch – v **lokalite B** a **C**. V **lokalite A** dokonca rada školy od budúce roka nebude.

„Rada školy ešte funguje, ale dlho už nebude. Nebude nikto (z rodičov), kto by tam išiel.“ (vedenie ZŠ)

Na druhej strane, výstupy z fokusových skupín s rómskymi rodičmi ukázali, že aspoň časť rodičov sa zaujíma o výsledky svojich detí, komunikuje s učiteľmi a chce, aby ich deti úspešne pokračovali v štúdiu na strednej a prípadne aj vysokej škole.

„Áno, chodíme do školy, aby sme zistili, aké majú správanie, ako sa správajú, držia v škole, všetko je v poriadku. Chodíme na združenia...“ (rómski rodičia)

„Ja sa pýtam každé ráno pani učiteľky, či vyrušuje, či čo, ale nie, je s ním spokojná, dáva pozor, to len doma nepočúva...“ (rómski rodičia)

Skôr sa zdá, že školy nevedia nájsť efektívnu formu, ako pritiahnuť viac rodičov k spolupráci. S rodičmi, ako boli tí vo fokusových skupinách, by bolo treba nadviazať lepšiu komunikáciu. Školy by mala takýchto rodičov čo najviac zapájať do spoločných aktivít. Dôležitá je aj osvetová práca s rodičmi, ktorí z rôznych dôvodov neprejavujú záujem o vzdelanie svojich detí. Najdôležitejšie však je pracovať na zmene prístupu školy k rodičom (a naopak) a na vytvorení podmienok konštruktívnej spolupráce.

Zatiaľ sa o takúto spoluprácu snaží len základná škola v **lokalite B**, ktorá využíva rôzne inovatívne prístupy na zapájanie rómskych rodičov, ako sú napríklad rodičovské združenia v trojici – dieťa, rodič, učiteľ.

„Určite, čo je fajn, čo je prínosom aj vďaka tomu projektu *Step by step*²⁴, ktorý uplatňujeme, veľkým prínosom sú tie stretnutia v trojici. Takže tie rodičovské robíme maximálne dvakrát do roka, teda ako tie hromadné. A okrem toho si robia učitelia stretnutia v trojici, čiže žiak, učiteľ, rodič. Volali sme to ruža – lebo to bol rodič, učiteľ, žiak a asistent. Teraz je to vlastne len ruža, lebo už nemáme toho asistenta. Na tých stretnutiach, kde to bolo treba, tak tam bol, keď pracoval s tým dieťaťom. A tam je určite priestor i na také neformálne veci, ktoré nie sú možno na tom hromadnom stretnutí.“ (vedenie školy)

Podľa vedenia ZŠ spoločné aktivity slúžia nielen na jednosmerné odovzdávanie informácií (škola/učiteľ informujú rodičov o výsledkoch žiaka), ale zároveň sú zamerané na spájanie a spoznávanie dvoch rozdielnych svetov a priblíženie rómskych a nerómskych rodičov.

„No a potom viem, že tam sme mali i rómskych rodičov, robí sa raz dvakrát ročne deň rodičov. Kde rodičia, ktorí môžu, prídu do školy, robia rôzne aktivity. Posledne sme to robili na Mikuláša, vtedy je to náročnejší deň, lebo sa vopred vypíšu ľudia podľa záujmu, nie podľa potreby. Zástupkyne naozaj vypíšu také aktivity, kde sa čo bude robiť, deti sa tam prihlásia. Môžu sa deti vystriedať, športové, požiarnikov, mali sme i také, že pletene rodičov. Bol tam rómsky dedko, ktorý učil deti plietať košíky. Je tu určite takýto priestor. Snažíme sa robiť aktivity pre spoluprácu, neviem, či robíme všetko, čo sa dá, ale snažíme sa.“ (vedenie školy)

V súvislosti so spoluprácou s rodičmi detí môže byť efektívnym nástrojom práve rómsky asistent učiteľa, ktorý dokáže pretlmočiť potreby a požiadavky oboch strán, prispieť k vzájomnej komunikácii a podobne. Zdá sa, že inštitút asistenta učiteľa nie je dostatočne využitý, hoci ho vo všetkých školách hodnotia veľmi pozitívne. V súčasnosti sú vo všetkých štyroch skúmaných školách asistenti učiteľa Nerómovia a majú výlučne pedagogickú a výchovnú funkciu. Ani v jednej lokalite nepôsobí asistent učiteľa ako mediátor medzi školou a rómskymi rodičmi, prípadne celou komunitou.

Literatúra považuje stratégie efektívnej spolupráce školy a rodiny za veľmi dôležité na zlepšenie študijných výsledkov, ako aj na zníženie/odstránenie exklúzie rôznych sociálne znevýhodnených skupín. Mnohé zahraničné výskumy (napr. Epstein – Simon – Salinas, 1997, Jordan – Snow – Porche, 2000, Starkey – Klein, 2000) dokázali, že programy a iniciatívy, ktoré pomáhajú rodičom v tom, aby doma podporovali svoje deti v učení, majú pozitívny dosah na študijné výsledky.

Samozrejme, aj úspešné školy sa stretávajú s ťažkosťami pri hľadaní efektívnej spolupráce a komunikácie. Príklady dobrej praxe však ukazujú, ako tieto školy neustále hľadajú inovátné spôsoby pri komunikácii s rodičmi, ako aj nové metódy na zapojenie rodičov do aktivít školy. Prvým krokom pri budovaní úspešnej spolupráce s rodičmi je, že škola si je vedomá bariér a problémov, ktoré musia rodičia zo znevýhodnených a marginalizovaných komunít prekonávať (či už sú to jazyková bariéra, nízka vzdelanostná úroveň rodičov, neznalosť politiky školy a teda toho, čo sa od rodičov očakáva, finančné problémy v rodine atď.). Ako odpoveď na tieto prekážky v spolupráci škola organizuje návštevy v rodinách, dni otvorených dverí či ponúka možnosť individuálnych stretnutí.

24 Step by Step (Krok za krokom) je inovátny vzdelávací program Nadácie Škola dokorán s vlastnou metodikou pre rôzne vekové úrovne, od predškolskej výchovy cez ZŠ. Program má okrem iného vypracovanú aj metodiku na integráciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spoluprácu s rodinami, ako aj vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti.

Skúsenosti zo škôl, kde majú dobrú spoluprácu s rómskymi rodičmi, ponúkajú rôzne formy efektívnej komunikácie a spolupráce. Medzi príklady dobrej praxe patria napríklad rodičovské združenia organizované v osade, spoločné kultúrne aktivity pre rodičov aj žiakov (napr. večery rómskej kultúry alebo kuchyne), kurzy pre rodičov organizované v škole atď. Tieto aktivity však musia byť premyslené, naplánované a zorganizované spoločne s rómskymi rodičmi.

5.3.2.6. Projekty

Všetky skúmané školy sa zapojili do viacerých projektov a aktivít zameraných na skvalitnenie vzdelávania rómskych detí, detí zo SZP, ale aj na podporu inklúzie. Tieto projekty boli financované z grantov medzinárodných i slovenských mimovládnych organizácií, fondov EÚ. V niektorých prípadoch boli spolufinancované zriaďovateľmi. Celkovo možno pozorovať, že v porovnaní so situáciou pred piatich rokov, sa v súčasnosti v skúmaných školách realizuje menej projektov, z ktorých priamo benefitujú rómske deti (tab. 13).

V ZŠ v **lokalite A** sa v posledných rokoch nerealizoval nijaký projekt. S odchodom nerómskych detí zo školy a s narastajúcou segregáciou sa aktivity školy utlmili. Kedysi aktívna škola, ktorá sa hrdila svojimi úspechmi na rôznych súťažiach, sa roky neprihlásila do ani do jedného projektu. Od septembra 2012 je škola zapojená do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít.

ZŠ v **lokalite B** je a v minulosti aj bola zapojená do mnohých projektov, z ktorých niektoré sú priamo orientované na vzdelávanie Rómov. Škola dlhodobo spolupracuje s Nadáciou Škola dokorán a ponúka integrovaný výchovno-vzdelávací program Krok za krokom, ktorého súčasťou je spolupráca s rodičmi a komunitou. Okrem toho škola realizuje projekty na scitlivé učiteľského zboru na otázky dodržiavania ľudských práv. V školskom roku 2011/2012 bolo vyskolených 10 učiteľov z celkového počtu 26.

Aj ZŠ v **lokalite C** bola v minulosti zapojená do programu Krok za krokom Nadácie Škola dokorán, vďaka ktorému prešli tréningom vyučujúci na prvom stupni. V súčasnosti však ani škola v lokalite C neparticipuje na nijakom projekte, ktorý by sa venoval zvyšovaniu zručností a vzdelania učiteľského zboru, inováciám vo vzdelávacom procese, či by bol nejako zameraný na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mnohé iniciatívy a projekty zamerané na vzdelávanie rómskych detí, ktoré sa lokalite C realizovali, boli naštartované „zvonku“, mimo ZŠ – vďaka komunitným aktivitám, iniciatívam MŠ v osade alebo ako súčasť projektov samosprávy. Napriek vysokému podielu rómskych žiakov sa ZŠ neprihlásila do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít.

ZŠ v **lokalite D** realizuje viacero projektov zameraných najmä na deti so ŠVVP. V rámci projektu Stanica Východ, ktorý je zameraný na šírenie hodnôt ako kultúrna výmena, tolerancia a rozvoj mladých talentov, je prezentovaná aj rómska kultúra. ZŠ je zapojená do medzinárodného výskumného projektu DAPHNE III – program na zamedzenie a potlačanie násilia páchaného na deťoch, mladých ľuďoch a ženách a na ochranu obetí a ohrozených skupín. Od septembra 2012 sa škola zapojila do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít.

Tabuľka 13
Projekty relevantné pre vzdelávanie Rómov

Lokalita	2007 (alebo v predchádzajúcom období)	2012
A	projekt PHARE Tolerancia k menšinám projekt Príprava mladých Rómov na manželstvo a rodičovstvo	Od septembra 2012 národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít
B	Krok za krokom (Nadácia Škola dokorán) Pilotný projekt rómskych asistentov učiteľa Hodina deťom (Nadácia pre deti Slovenska)	
C	Rómska iniciatíva vo výchove a vzdelávaní (REI – Roma Education Initiative – NOS a Education Support Program, OSI Budapest) Krok za krokom (Nadácia Škola dokorán)	
D		Umelecko-edukatívny projekt Stanica Východ (OZ Euforion, Úrad vlády SR, Ministerstvo kultúry SR, Veľvyslanectvo Holandského kráľovstva a mesto Prešov) Od septembra 2012 národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít

5.3.2.7. Aktivity školy zamerané na inklúziu

Len jedna základná škola v našom výskume vykazuje niekoľko znakov efektívnej inklúzie, ku ktorým patrí budovanie a stabilizácia pracovného kolektívu, podpora rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania, prepájanie školy s akreditovanými vzdelávacími organizáciami, či pozitívny prístup učiteľov k žiakom zbavený stereotypov. Vedenie školy sa snaží o hľadanie konštruktívnych riešení tak, aby ciele korešpondovali s predstavami jednotlivých skupín obyvateľov a cieľmi lokality. Škola vytvára inkluzívne prostredie prostredníctvom zmeneného prístupu k žiakom, zohľadňovaním špecifických potrieb, prispôbením vyučovacích kurikul a využívaním alternatívnych vyučovacích metód. Škola sa tiež snaží o vybudovanie inkluzívnej komunity postavenej na efektívnej spolupráci s členmi rodiny a komunity a s rôznymi aktérmi – mimovládnyimi organizáciami a inými inštitúciami. V minulosti bola škola zapojená do mnohých projektov. Kľúčovou hybnou silou a zástancom inkluzívneho prístupu k vzdelávaniu je riaditeľ školy. Vedenie školy uplatňuje značne prorómsky prístup, ktorý je vnímaný a oceňovaný rodičmi i deťmi. Podľa vyjadrení riaditeľa školy, účinným nástrojom posilňovania vnútornej kohézie školy je aj utužovanie kolektívov prostredníctvom podpory identity rómskych žiakov.

Ďalším opatrením, ktorými sa škola snaží o zapojenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, je krúžková činnosť. Vedenie školy v snahe udržať deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole čo najdlhšie ponúka doučovanie, športové, počítačové, turistické krúžky. Z vlastnej iniciatívy však vedenie školy presunulo krúžky z popoludňajších hodín na čas hneď po vyučovaní. Deti z osád sa totiž po obede už do školy nevracali (aj z dôvodu vzdialenosti medzi školou a osadou).

„My sa snažíme. Samozrejme, že sa všetkým žiakom rovnako venujeme, čo sa týka mimoškolských akcií. Tak ako nerómski i rómski žiaci sú zapájaní do rôznych aktivít. Napríklad takisto krúžková činnosť. Všetci žiaci sú zapojení aj do krúžkovej činnosti, pretože sme si vedomí toho, že gro tej práce spočíva na škole. Nevieť, či vy ste boli v tých osadách našich, ale nemajú také podmienky na tú domácu prípravu. (Krúžky sú)... športové, počítačové, turistické. S tými menšími aj také vzdelávacie, aby sa aj na tom krúžku doučili, čo nestíhajú... krúžková činnosť by mala byť popoludní. A keď sme chceli, by na krúžkovú činnosť dochádzali, museli sme to zmeniť. Po skončení vyučovania ide učiteľ s nimi na obed, urobí si oddychovú pauzu a hneď je krúžok. Pretože my keby sme deťúrence poslali domov, hej, krúžok by mal byť o pol tretej alebo o tretej, oni by sa už nevrátili. Takže to riešime tak, že je to hneď po vyučovaní. Samozrejme, tú prestávku majú. Trošku si oddýchnu od vyučovacieho procesu a je hneď krúžok.“ (vedenie ZŠ)

Na druhej strane, príklady z lokality C upozorňujú na to, že niektoré podujatia, ktoré sa realizujú na úrovni školy, môžu mať v symbolickej rovine segregáčny charakter. ZŠ v lokalite C síce organizuje podujatia pre rómskych žiakov, zdá sa však že tieto podujatia nemajú inkluzívny charakter. Napríklad aktivity ako oslava Dňa Rómov či voľba rómskej miss sú zamerané výlučne na rómskych žiakov. Nerómski žiaci sa ich nezúčastňujú.

„Máme to oddelené, v telocvični budú mať Rómovia, bieli tam neprídu na Deň Rómov.“ (rómske deti)

„My tam budeme spievať, tancovať, hrať, v telocvični. Bude aj miss, miss, ktoré sa tam prihlásia, iba Rómovia.“ (rómske deti)

Prvky symbolickej segregácie sú viditeľné i na podujatiach spoločných pre celú školu, napríklad keď sedia počas divadelného predstavenia rómske deti oddelene od nerómskych.

„Divadlo, na jednej lavičke Rómovia, a na strane druhej bieli.“ (rómske deti)

5.3.2.8. Úloha zriaďovateľov

Prípadové štúdie umožnili lepšie porozumieť úlohe miestnych samospráv a krajských školských úradov ako zriaďovateľov ZŠ v súvislosti so segregáciou rómskych žiakov.

V rámci decentralizácie regionálneho školstva boli mnohé kompetencie spojené so školskou či sociálnou politikou delimitované na najnižšiu, miestnu úroveň. Obce sú zriaďovateľmi základných škôl a ďalších vzdelávacích zariadení, ako sú materské školy, centrá voľného času, školské kluby a školské strediská záujmovej činnosti. K rozsiahlym kompetenciám miestnej samosprávy v oblasti vzdelávania patria: financovanie škôl, evidencia detí vo veku školo povinnej dochádzky, určovanie školských obvodov, návrhy na zriadenie alebo zrušenie škôl,

kontrola dodržiavania všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti výchovy a vzdelávania.²⁵

Jednou z hlavných kompetencií obcí je vyделение financií na vzdelanie, ktoré sú tvorené z troch zdrojov – a) zo štátnych dotácií z Ministerstva školstva SR (normatívne príspevky na počet žiakov), b) z prostriedkov z podielových daní na financovanie samosprávnych činností a c) z iných zdrojov (napr. prídavky a dary od rodičov a sponzorov, projekty, granty, prostriedky z fondov EÚ). Keďže financie zo štátnych zdrojov nie sú v plnej výške účelovo viazané, je na rozhodnutí obce, akú sumu vyčlení na vzdelanie. Môže sa teda stať, že financie na fungovanie základných škôl (a iných vzdelávacích zariadení), ktoré prichádzajú od zriaďovateľa, nie sú dostatočné. Záleží na miestnej samospráve, do akej miery je pre ňu podpora vzdelania v obci dôležitá a či dokáže nachádzať nové finančné zdroje na rozvoj vzdelávania prostredníctvom projektov.

V **lokalite A** počas predchádzajúcich piatich rokov obec a škola nevyužili možnosť získania finančnej podpory vzdelávania žiakov z marginalizovanej rómskej komunity z rozvojových programov ministerstva školstva ani z Operačného programu Vzdelanie. Od roku 2008 škola nebola zapojená do nijakého projektu. Od septembra 2012 sa škola zapojila do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Napriek tomu, že podpora obce je jednou z podmienok zapojenia sa do projektu, vedenie obce vyjadrilo určité pochybnosti o projekte a tak je skutočná podpora obce v tomto projekte otázna.

„Neviem, či bude (projekt) životaschopný.“ (vedenie obce)

V **lokalite A** je obec menej zainteresovaná aj na investíciách do neformálneho vzdelávania. Prestala financovať centrum voľného času, ktoré fungovalo v budove bývalej materskej školy pri osade. Podľa vedenia obce dôvodom zatvorenie CVČ bol nedostatok financií, ale zároveň poslanci pochybovali o jeho efektívnosti. Nedostatočné kompetencie a nízky záujem o podporu inklúzie sa prejavil aj v tom, že samospráva nedokázala pomôcť škole zabrániť „úteku majority“ a následnej segregácii.

Naproti tomu **lokalita C** patrí z hľadiska spolupráce medzi obecnou samosprávou a školou medzi príklady dobrej praxe.²⁶ Z iniciatívy samosprávy sa v uplynulých rokoch realizovalo viacero projektov zameraných na vzdelanie – či už je to obnova budovy školy alebo financovanie dvoch materských škôl. Okrem MŠ v strede obce samospráva financuje aj chod materskej školy v jednej z rómskych osád. Napriek tomu existujúce kapacity ZŠ ani MŠ nestačia, keďže počet rómskych detí v obci sa pomerne rýchlo zvyšuje. V súčasnosti snahy starostu o nové projekty narážajú na rôznorodé politické záujmy obyvateľov obce. Výsledkom je, že momentálne sa v obci nerealizuje ani jeden projekt v oblasti vzdelávania.

Pre zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov, ako aj žiakov zo SZP je rovnako dôležitý aj záujem a schopnosť samosprávy o podporu inkluzívnych stratégií. Väčšie obce, ktoré sú zriaďovateľom viacerých škôl, majú viac možností a odborných kapacít aktívne určovať smerovanie školskej politiky. V ich možnostiach je podporovať proinkluzívne prostredie

²⁵ Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

²⁶ Lokalita je zaradená aj do publikácie Mušíku (2012).

v školách alebo, naopak, nepriamo vytvárať segregované prostredie. Tejto téme sa venujeme aj v 6. kapitole.

5.4. Integračné nástroje štátnej politiky – sú efektívne?

V súvislosti so zvyšujúcim sa počtom rómskych žiakov a aj ich narastajúcim podielom na celkovom počte žiakov všetky školy zaradené do výskumu zaviedli viacero dostupných nástrojov na zvyšovanie školskej úspešnosti rómskych žiakov: nultý ročník, asistent učiteľa, bezplatné obedy a pomôcky, projekty na podporu integrácie a zlepšenia výsledkov žiakov zo SZP a marginalizovaných rómskych komunít. Zaujímalo nás, ako sa prejavuje účinnosť týchto opatrení v skúmaných školách.

5.4.1. Predškolská výchova

Výskum opäť potvrdil predchádzajúce zistenia, že pri súčasnom zvýšenom záujme nerómskych rodičov o materskú školu dostupnosť MŠ sa pre rómske deti znižuje. Príklady zo skúmaných lokalít ukazujú, že väčšina MŠ je v súčasnosti kapacitne naplnená. Pri miernom náraste počtu detí predškolského veku v posledných rokoch v niektorých lokalitách už nebudú môcť prijať všetky prihlásené deti.

V rámci výskumu sme analyzovali aj dostupné materiály miestnych samospráv z lokalít zapojených do výskumov, ktoré sa týkajú predprimárneho vzdelávania. So zmenšujúcim sa objemom financií obce stoja pred otázkou ďalšieho financovania materských škôl, racionalizácie siete MŠ, ako aj nevyhnutnosti sprístupniť predškolskú výchovu čo najširšiemu počtu detí. Navyše, mnohé objekty materských škôl si vyžadujú opravu budov, výmenu okien a vstupných dverí, zateplenie objektov. Podľa rozvojových plánov obce v súvislosti s celkovým poklesom populácie nerátajú s rozšírením existujúcich kapacít MŠ. V **lokalitách B a D** vidia riešenie skôr v maximálnej vyťaženosti MŠ – to znamená maximálnymi počtami detí, ktoré sú dané vyhláškou. Otázke zvyšovania predškolskej zaškolenosti detí zo znevýhodneného prostredia a z marginalizovaných rómskych komunít sa obce vo svojich rozvojových stratégiách samostatne nevenovali.

Výstupy z prípadových štúdií v **lokalitách B a D** súčasne poukázali na rôznorodé podoby diskriminácie a segregácie aj zo strany materských škôl. Niektoré materské školy odmietajú zapisovať rómske deti s odôvodnením kapacitnej vyťaženosti. Napríklad materská škola v susedstve s mestským getom v lokalite B je neoficiálne (medzi rodičmi) považovaná za „prominentnú“ škôlku, ktorú zvyknú navštevovať deti miestnych podnikateľov a podobne. Túto MŠ ani v minulosti žiadne rómske deti nenavštevovali – údajne pre nezáujem a pre nízku kapacitu materskej školy. Skúsenosť ďalších MŠ v lokalite však tento argument popiera. Materská škola vzdialená 1,2 km od mestského geta a až 2,2 km od osady s kapacitou až 140 detí sa s požiadavkou o predškolskú výchovu či materskú škôlku zo strany rómskych rodičov stretáva bežne, pričom väčšina detí pochádza práve z mestského geta susediaceho s „prominentnou“ materskou školou, o ktorú údajne Rómovia nemajú záujem.

Prípadové štúdie jasne poukázali na potrebu systematickejšej podpory alternatívnych foriem predškolskej výchovy. Príklady z **lokalít A, C a D** ukazujú, že práve mimovládne organizácie, občianske združenia a cirkev dokážu účinnejšie zapájať rómske deti do vzdelávania v ranom veku.

V **lokalite A** pôsobia rádové sestry saleziánky, ktoré v budove bývalej MŠ organizujú štyri dni v týždni neformálnu „materskú školu“ pre 3- až 6-ročné deti. V dopoludňajších hodinách pomáhajú deťom rozvíjať hygienické, sociálne a stravovanie návyky, ako aj kognitívne zručnosti. Zdá sa, že táto alternatívna forma vzdelávania rómskych detí predškolského veku poskytovaná v tesnej blízkosti osady je veľmi potrebná. Chodia sem deti z osady, ktoré by inak nedostali žiadnu predškolskú prípravu. Podľa rádových sestier je o ich „MŠ“ záujem.

„Mohli by sme ich mať aj viac, ale nezmôžeme to.“ (rádové sestry saleziánky)

Okrem práce s deťmi rádové sestry chodia dvakrát do týždňa do osady a navštevujú rodiny. Na rozdiel od štátnych inštitúcií sú teda v oveľa užšom kontakte s rodičmi a s rómskou komunitou. Aj ony však poukázali na negatívny vplyv osady. Deti trávajú v osade viac času ako vo vzdelávacom prostredí a tak je vplyv málo podnetného prostredia silnejší. Tak ako vedenie MŠ, aj rádové sestry naznačili potrebu celodenného pôsobenia.

V **lokalite C** bola zriadená a zariadená MŠ priamo v jednej zo segregovaných rómskych osád vďaka finančnej pomoci Veľvyslanectva USA a Nadácii otvorenej spoločnosti v rámci programu REI. Pozitívnym príkladom je, že do projektov bola aktívne zapojená aj samospráva a obec v súčasnosti financuje okrem MŠ v strede obce aj MŠ v rómskej osade. Súčasťou MŠ v osade je aj komunitné centrum.

„Ešte sme spolu s nadáciou... dokázali zriadiť to komunitné centrum hore. A to som ja strašne rád, a prečo. Učia tam, ako sa majú matky starať o deti, a rôzne aktivity a zámery, ktoré mali naplánované a ktoré realizovali.“ (starosta)

Aj tak však kapacita dvoch materských škôl nestačí. Obec však nemá dosť prostriedkov na zabezpečenie materskej školy či komunitného centra v dolnej osade.

„Ja som získal jeden objekt bezplatným prevodom a tam sme chceli škôlku a komunitné centrum. Projekt je vypracovaný, má ho vládny poslanec (ale nezískal podporu, pozn. aut.). No tisíc a jedna noc – horná a dolná osada... Nevieť hnúť, ako poriešiť tú situáciu hore aj dole. Tie deti dole nič nemajú, ako také zvieratká žijú na blate... Už samé učiteľky pociťujú, aký je diametrálny rozdiel, čo sa týka vzťahu k životu medzi tou hornou a dolnou osadou.“ (starosta)

V **lokalite D** je pozitívnym príkladom občianske združenie (OZ), ktoré prevádzkuje materskú školu v bezprostrednej blízkosti rómskej komunity. Podľa slov jeho zakladateľov existujú dva prístupy k Rómom: „Zobrať deti z komunity alebo vojsť do komunity“ (predstavitelia OZ). Rozhodli sa pre druhý prístup, vzdialenosť MŠ od bývania je 5 minút pešo. Mesto dalo OZ k dispozícii starší dom, ktorý si rekonštruovali. OZ bolo založené v roku 2002. Prevádzkuje aj nízkoprahové centrum, ktoré funguje ako „družina“ alebo systém celodenného vzdelávania. Keď deti prídu zo školy, môžu sa tam učiť, robiť si úlohy a pod.

V MŠ majú zapísaných 44 detí, v priemere príde polovica. Polovica detí je z rodín v hmotnej núdzi, to znamená, že platia za dieťa 6 centov na deň. Rómski rodičia škôlky neodmietajú v zásade, práve naopak. Problém však nastáva, keď musia platiť plnú sumu a keď je škôlka ďalej od bydliska. V OZ zvažovali aj možnosť vyzdvihnúť deti priamo v komunite, ale túto myšlienku nakoniec zavrhl ako prílišné zbavovanie rodičov zodpovednosti.

Nás výskum potvrdil, že existujúce opatrenia na úrovni štátnej, regionálnej a miestnej politiky nedokážu zmeniť situáciu a zvýšiť predškolskú zaškolenosť rómskych detí. Prípadové štúdie poukázali na viacero deficitov v predškolskej výchove:

- celkový nedostatok miest v MŠ, najmä pre potreby zvyšovania účasti rómskych detí v MŠ;
- slabé prepojenie medzi školou a predškolskými zariadeniami;
- predškolská výchova je pre mnohých rómskych rodičov finančne náročná;
- niektoré MŠ si svojou prijímacou politikou zabezpečia, že rómske deti neprijmú;
- okrem lokality C malo OZ i cirkev pomerne slabú pomoc zo strany obcí. Najmä v lokalite D sa dá povedať, že daný výsledok dokázali naprieť prístupu mesta, nie vďaka nemu.

Výsledky výskumu naznačili niekoľko možností, ako by sa tieto deficity dali odstrániť:

- začleniť MŠ do systému povinnej dochádzky;
- na zvýšenie predškolskej zaškolenosti rómskych detí je potrebné vytvoriť nové miesta v MŠ. Vo väčších lokalitách je možné využiť neobsadené priestory v ZŠ a otvoriť nové triedy MŠ (teda nielen administratívne spojiť existujúce MŠ a ZŠ);
- použiť finančné nástroje aj na motiváciu k predškolskému vzdelávaniu – rozšíriť bezplatnú predškolskú výchovu minimálne od štyroch rokov;
- zo strany štátu je potrebné vytvoriť finančné stimuly pre zriaďovateľov (obce, ale aj súkromných či cirkevných zriaďovateľov) materských škôl alebo iných alternatívnych foriem predškolskej výchovy pre deti zo SZP – napríklad prostredníctvom možnosti čerpania fondov EÚ.

Bez zavedenia povinnej predškolskej výchovy však bude ťažké nájsť naozaj účinné opatrenie pre inklúziu rómskych detí do predprimárneho vzdelávania. K podobným záverom dochádzajú aj ďalšie analýzy venované problematike (Rafael a kol., 2011), hoci názory odborníkov na túto otázku sa rozchádzajú.

Predškolská výchova je jedno z najúčinnějších opatrení na vyrovnanie šancí k rovnému prístupu k vzdelaniu. Medzinárodné štúdie (napr. longitudinálna štúdia High Scope Perry Preschool Study, 2004; *Starting Strong...*, 2006; Svetová banka, 2012) potvrdili, že investície do kvalitnej predškolskej výchovy majú vysokú návratnosť. Na rozdiel od nultých ročníkov majú MŠ dlhodobější pozitívny dosah na celkový prospech najmä detí zo sociálne znevýhodneného a marginalizovaného prostredia (*Vzdělanostní dráhy...*, 2009). Kvalitná a niekoľkoročná predškolská výchova je jedným z najefektívnejších prostriedkov prevencie pred zaradením do špeciálneho vzdelávania a pred vytváraním segregovaného vzdelávania rómskych detí v bežných školách. Rozširovanie siete a zvyšovanie dostupnosti materských škôl je jedno z najefektívnejších proinkluzívnych opatrení. O význame predškolskej výchovy ako súčasti

celoživotného vzdelávania svedčí aj to, že výchova v ranom veku bola začlenená ako jedna z hlavných priorít strategického rámca pre európsku spoluprácu v oblasti výchovy a vzdelávania (ET 2020). Členské štáty EÚ sa zaviazali, že do roku 2020 by sa aspoň 95 % detí vo veku 4 rokov až veku, v ktorom sa začína povinné základné vzdelávanie, malo zúčastňovať vzdelávania.²⁷

Okrem tohto záväzku slovenská vláda vyhlásila aj plány na cielené zvyšovanie predškolského vzdelávania rómskych detí. V Revidovanom národnom akčnom pláne Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015 vláda označila ako jednu zo 6 priorít v oblasti vzdelávania posilnenie účasti detí zo SZP a marginalizovaných rómskych komunít (MRK) na predprimárnom vzdelávaní (*Revidovaný národný...*, 2011). Vláda chce dosiahnuť čo najvyššiu zapojenosť rómskych detí v predprimárnom vzdelávaní prostredníctvom rozširovania ponuky predprimárneho vzdelávania v obciach s vysokou koncentráciou detí zo SZP, ako aj zmenami v kvalitatívnom prístupe (zavádzanie programov na zlepšenie spolupráce s rodičmi, zapájanie asistentov učiteľa, ustanovenie rozmanitých foriem výchovy a vzdelávania atď.) (tamtiež).

Napriek týmto cieľom a záväzkom celkový podiel predškolskej zaškolenosti klesá. Podľa údajov Svetovej banky je na Slovensku asi 72 percent 3- až 5-ročných detí v predškolských zariadeniach, čo znamená, že asi 45 000 detí v tomto veku nenavštevuje materskú školu. Rovnako sa nezvyšuje podiel predškolskej zaškolenosti rómskych detí vo veku od 3 do 5 rokov. Podľa Svetovej banky bol v sledovanom období ich podiel necelých 18 percent.²⁸

Doteraz jediným opatrením slovenskej vlády v tejto oblasti je bezplatná predškolská výchova pre deti od piatich rokov zavedená novým školským zákonom v roku 2008, pričom štát hradí školné, ale nie stravné. Ukazuje sa, že toto opatrenie je nedostatočné. Vzhľadom na to, že sa zároveň znížili maximálne kapacity pre počty detí v materských školách, toto opatrenie nedosiahlo zvýšenie počtu detí v materských školách, ale naopak, došlo k sťaženiu prístupu materských škôl (*Žiaci zo znevýhodneného...*, 2010, s. 17).

V posledných rokoch len približne 84 % detí v prvom ročníku základnej školy absolvovalo aspoň rok predškolskej výchovy. To znamená, že asi 16 % detí nastúpilo do nultého alebo prvého ročníka bez akejkoľvek predškolskej prípravy. Podľa odhadov SGI by vláda mala podporiť vytvorenie asi 10 000 nových miest v materských školách, aby dosiahla 100-percentnú predškolskú zaškolenosť (*Žiaci zo znevýhodneného...*, 2010).

Aj napriek pretrvávajúcim diskusiám o zavedení povinnej predškolskej prípravy so zreteľom na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v prostredí Slovenska sa do súčasnosti nepodarilo nájsť uspokojivé riešenie. Keďže v súčasnosti predškolská výchova nie je povinná, štát neukladá povinnosť obciam zriadiť MŠ. Prevádzkovanie materských škôl je v ich výhradnej kompetencii. Ide skôr o službu občanom – veľmi dôležitú, ale zároveň náročnú na finančné prostriedky. Bez rozhodnutia samospráv zlepšiť dostupnosť predškolskej výchovy a zvýšiť počet miest v materských školách je pravdepodobné, že podiel zaškolených rómskych detí zostane rovnako nízky ako v súčasnosti.

27 Závery Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave (ET 2020). Dostupné na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SK:PDF>

28 Unicef TransMONEE database 2011. Dáta pre Slovensko sú za školský rok 2008/2009.

5.4.2. Nultý ročník

Nultý ročník zriadili dve zo skúmaných ZŠ – v **lokalite A a C**, teda školy s najvyšším podielom rómskych žiakov. V **lokalite B** mali nultý ročník pred piatimi rokmi, ale v súčasnosti ZŠ toto opatrenie nepotrebuje z dôvodu malého počtu žiakov zo SZP. V **lokalite D** zriadili namiesto nultého ročníka prípravný ročník pre deti s narušenými komunikačnými schopnosťami. V **lokalite A** je nultý ročník zriaďovaný podľa toho, koľko detí je prihlásených. V niektorých rokoch rómski rodičia nesúhlasili so zaradením svojich detí do nultého ročníka a tak sa nultá trieda neotvorila. Najviac využíva tento integračný nástroj ZŠ v **lokalite C**. V súčasnosti sú otvorené až tri triedy nultého ročníka. V obidvoch školách (v **lokalite A a C**) bol hlavným dôvodom zriadenia nultého ročníka veľký počet detí, ktoré prichádzali do prvého ročníka bez adekvátnej predškolskej prípravy. Išlo výlučne o rómske deti zo segregovaných osád, z ktorých len veľmi malá časť navštevovala aspoň jeden rok materskú školu.

Vedenie obidvoch ZŠ hodnotí nultý ročník veľmi pozitívne: „*Najlepšie, čo môže byť.*“ (vedenie ZŠ v lokalite A) Podľa vyjadrení predstaviteľov škôl sú rozdiely v školskej zrelosti a pripravenosti na školu medzi deťmi z osád a ostatnými deťmi už pri vstupe do prvého ročníka také veľké, že väčšina rómskych detí má problém zvládnuť už prvý ročník. Bez absolvovania nultého ročníka školy nevedia vykompenzovať nedostatok predškolskej prípravy. Žiaci, ktorí absolvovali nultý ročník, majú väčšiu šancu, že nebudú opakovať prvý ročník. Pozitívny vplyv nultého ročníka má zväčša iba krátkodobý dosah. Zavedením nultého ročníka v **lokalitách A a C** sa nijako výrazne neznížil celkový počet žiakov, ktorí opakujú ročník. Aj rozsiahlejší výskum z Česka (*Vzdelávací dráhy...*, 2009) ukázal, že vplyv prípravného ročníka (ekvivalent nultého ročníka na Slovensku) je v porovnaní s vplyvom materskej školy krátkodobejší a pozitívny vplyv na vzdelávacie výsledky je vidieť iba v začiatočnom období. Postupne sa vplyv nultého ročníka stráca a žiaci sa približujú ostatným žiakom (Tamtiež, s. 35).

V obidvoch lokalitách sú do nultých ročníkov zaradené takmer výlučne rómske deti. Nulté ročníky tak vlastne umožnili prvú segregáciu. Vytvorením homogénnych skupín detí z rovnakého znevýhodneného prostredia strácajú možnosť kontaktu s rovesníkmi z iného prostredia a na inej úrovni pripravenosti, čím sú obohrané o pozitívny vplyv rovesníkov, tzv. peer effect. V obidvoch školách pokračujú žiaci z nultého ročníka v triedach, kde sú skôr výnimočne aj nerómski žiaci.

Prípadové štúdie z **lokalít A a C** potvrdili zistenia predchádzajúcich štúdií (napr. Hapalová – Dráľ, 2011; CVEK 2012²⁹), ktoré poukázali na to, že deti zaradené do nultého ročníka nie sú rozdelené do iných tried a často pokračujú v tej istej skupine v prvom a ďalších ročníkoch. Keby sa mala zvýšiť efektivita nultého ročníka ako integračného nástroja, bolo by potrebné, aby školy zabezpečili začlenenie detí z nultého ročníka do tried, v ktorých sú deti z iného sociálneho prostredia. Okrem toho by školy mali pribaliť tento nástroj do väčšieho a komplexnejšieho balíka podporných opatrení poskytovaných rómskym žiakom a žiakom zo znevýhodneného prostredia kontinuálne počas celej školskej dochádzky. Zo strany obcí i štátu by bolo vhodnejšie vytvoriť podmienky na zvyšovanie predškolskej prípravy rómskych žiakov v kvalitných materských školách.

29 Verejná prezentácia výskumných zistení z projektu Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí – sú naozaj inkluzívne? uskutočnená 27. marca 2012.

5.4.3. Asistent učiteľa

Ďalším integračným nástrojom, ktorý školy využívajú, je asistent učiteľa. Náš výskum ukázal, že vo väčšine prípadov vedenie školy uprednostňuje nerómskych asistentov učiteľa. Argumentom bola potrebná kvalifikácia³⁰, ale aj postoje a záujem. Kým v minulosti pracovali vo viacerých školách rómski asistenti učiteľa, v súčasnosti ani v jednej zo skúmaných škôl nie je asistent učiteľa Róm. Okrem ZŠ v lokalite B vedenie v ostatných školách to nevnímalo ako problém. Okrem jazykovej vybavenosti nevideli prínos rómskeho asistenta učiteľa.

„Myslím, že tie sú ešte lepšie (nerómske asistentky, pozn. aut.). Tie rómske... akurát toto, že im vedeli po rómsky povedať, že chod' si sadnúť na miesto, nekrič. Ale keď im to povie človek aj po slovensky, tak to rozumejú. A čo sa týka pomoci pri vyučovacom procese, sú nápomocnejší vzdelaní. Možno ak by rómski boli vzdelaní, bolo by to iné. Nepáčilo sa mi to, že keď si odučili, zobrali deti domov a koniec pracovnej doby. Ani na porady, ani nič nechodili. Stále boli výhovorky.“ (vedenie ZŠ)

ZŠ v **lokalite B** mala pred piatimi rokmi rómskeho asistenta učiteľa. Túto pozíciu považovali za veľmi pozitívnu všetky zainteresované strany – vedenie školy, rodičia i pedagogický zbor. Rómsky asistent učiteľa bol zásadnou podporou pri vyučovacom procese a zároveň aj premostením medzi rodinami rómskych detí, výrazne prispieval z hľadiska komunikácie, v neposlednom rade bol aj pozitívnym vzorom. Z dôvodu nedostatku financií ho musela škola prepustiť, čo doteraz považujú za veľkú stratu. V súčasnosti ZŠ má opäť asistenta učiteľa – Neróma, ktorý neovláda rómsky jazyk, nie je členom komunity a nemá teda takú dôveru, akú mal rómsky asistent učiteľa v minulosti.

Absenciu rómskeho asistenta učiteľa vnímajú veľmi intenzívne i rómski rodičia, ktorí sa zúčastnili fokusovej skupiny. Rómsky asistent učiteľa má nezastupiteľnú úlohu nielen v rámci školy, ale aj v rámci širšej komunity a z hľadiska inkluzívneho prístupu je nevyhnutný.

Príklad ZŠ v **lokalite B** poukázal aj na nedostatky v súčasnom systéme financovania asistentov učiteľa. Od roku 2009 školy financujú asistentov učiteľa z príspevkov na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré poskytuje ministerstvo školstva³¹, pričom podľa vyhlášky môžu použiť tieto prostriedky rôzne (zamestnanie asistentov učiteľa, vybavenie špecializovanej triedy technikou, pomôckami, účasť týchto žiakov na aktivitách a pod.). Ako potvrdil aj náš výskum, bez účelovej viazanosti využívajú školy tieto prostriedky rôzne.

„To je práve problém. My sme roky po tom, ako zanikol nultý ročník, mali rómskeho asistenta. Predtým to boli roky účelovo viazané prostriedky na túto pozíciu, ale potom sa zrušila tá viazanosť a jednoducho škola na to nemala prostriedky... On bol naozaj styčnou osobou medzi školou a rodičmi, chodil do rodín, bol to Róm, poznal sa s tými rodičmi, tá pozícia školy bola vzhľadom ku komunikácii s rodičmi iná. To sa nedá porovnať, keď sa rozpráva riaditeľ či učiteľ alebo „ich“ človek, z hľadiska rešpektu. Hodnotím veľmi negatívne, že sme o neho prišli.“ (vedenie školy v lokalite B)

30 Podľa vyhlášky č. 437/2009 potrebuje pedagogický asistent (asistent učiteľa) vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie a doplnenie pedagogickej spôsobilosti. Do 31. 8. 2010 mohlo byť doplnené aj kvalifikačným štúdiom v metodicko-pedagogickom centre. Vyhláška č. 437/2009 Z. z., časť XVII. Pedagogický asistent.

31 Vyhláška MŠ SR č. 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Náš výskum potvrdil, že kombináciou dvoch spomenutých faktorov – zvýšenie kvalifikačných požiadaviek a súčasný systém financovania – došlo k znižovaniu počtov rómskych asistentov učiteľa, čo má negatívne dôsledky na integračný potenciál tohto nástroja.

5.4.4. Finančné nástroje

Podpora prístupu k vzdelaniu je vládou zabezpečená aj niekoľkými finančnými opatreniami, ako sú navýšené normatívy na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, príspevok na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, dotácie na stravu a školské pomôcky.

Otázke financovania sme sa z časových dôvodov venovali pomerne málo. Napriek tomu výstupy z výskumu naznačili niektoré problémy, ktoré súvisia s financovaním škôl s klesajúcim celkovým počtom žiakov, ako aj s narastajúcim podielom žiakov zo SZP. Pri normatívnom systéme financovania na žiaka sa v dvoch zo skúmaných škôl so znižovaním počtu žiakov výrazne znižoval aj rozpočet skúmanej školy. Školy získavajú navýšené normatívy na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a na žiakov nultého ročníka. Na žiakov zo SZP dostávajú školy príspevok, ktorého výška sa ročne upravuje. Kým v roku 2011 bola suma príspevku určená na 90 eur, v roku 2012 je to 100 eur. Viacerí predstavitelia škôl opakovane potvrdili potrebu zvýšenia celkovej sumy príspevku na žiaka zo SZP, ako aj úpravu existujúcich kritérií na zaraďovanie žiakov do kategórie SZP.

„Príspevok na SZP je nedostatočný.“ (vedenie ZŠ)

Zaujímalo nás, do akej miery sú tieto navýšené normatívy a finančné príspevky dôležité pre financovanie chodu školy (a teda aj jej existenciu) a nakoľko „motivujú“ školy k preraďovaniu žiakov do špeciálnych tried, kde sú zvýšené normatívy. Nedávne výskumy (napr. Friedman a kol., 2009) poukázali, že práve zvýšené normatívy na žiakov so ŠVVP sú častým dôvodom, pre ktorý sú rómski žiaci preraďovaní z bežných do špeciálnych tried.

Nulté ročníky sú otvorené len v **lokalitách A a C**. Kým v **lokalite A** sa nultý ročník neotvorí každý rok, v **lokalite C** počet tried a žiakov v nultom ročníku narastá. Hoci nulté ročníky znamenajú určité zvýšenie rozpočtu, najmä v **lokalite C** by tento finančný faktor mohol hrať úlohu. Na druhej strane, pri súčasnej preťažnosti ZŠ a dvojzmennej prevádzke dôvody na otvorenie tried nultého ročníka súvisia viac s absenciou predškolskej zaškolenosti veľkého počtu detí z rómskych osád. Ako sme spomenuli už v predchádzajúcich častiach, bez nultých ročníkov školy nedokážu túto absenciu prekonať.

Tabuľka 14
Počet špeciálnych tried

Lokalita	Počet špeciálnych tried		Počet žiakov so ŠVVP	
	2007	2012	2007	2012
A	4	3	–	24
B	0	0	–	3
C	0	0	–	21
D	9	14	–	129

Čo sa týka žiakov so ŠVVP, dve zo skúmaných základných škôl (v **lokalite A a D**) majú zriadené špeciálne triedy. V **lokalitách B a C** sú žiaci so ŠVVP integrovaní a ich celkový počet je nízky. Pre ZŠ v **lokalitách A a D** znamenajú zvýšené normatívy na žiakov so ŠVVP výrazné navýšenie rozpočtu. Základná škola v **lokalite D** so svojou ponukou vzdelávacieho programu pre deti s narušenými komunikačnými schopnosťami aktívne získava väčší počet detí so ŠVVP. Vedenie školy touto stratégiou nielen zastavilo pokles počtu žiakov, pritiahlo späť nerómskych žiakov, ale súčasne navýšenými normatívami kompenzuje nízku vyťaženosť školy (a nízku naplnenosť tried). Spolu s príspevkom na žiakov zo SZP, ktorých je asi 20 % z celkového počtu, umožňujú navýšené normatívy škole prežiť. Rovnako aj ZŠ v **lokalite A** by bez navýšených normatívov a príspevkov asi na 60 % žiakov zo SZP nemohla fungovať.

„Nebyť príspevkov na SZP, tak neprežijeme.“ (vedenie ZŠ v lokalite A)

Na druhej strane, aj napriek navýšeným normatívom školám s vysokým podielom žiakov zo SZP rozpočet ledva stačí na úhrady základných personálnych a prevádzkových nákladov. Školy sa nemôžu spoliehať na doplňujúce finančné prostriedky z dobrovoľných príspevkov rodičov či z daňových odvodov. Finančné prostriedky na rozvoj školy, zavádzanie proinkluzívnych postupov a opatrení, na vzdelávanie učiteľov alebo na vlastné integračné nástroje (napr. na koordinátora pre spoluprácu s rodičmi) školám veľmi chýbajú. Jedinou dostupnou formou, ako získať potrebné finančné prostriedky, sú projekty.

5.4.5. Výzvy a projekty

Ani jedna zo skúmaných škôl sa nezapojila do výzev na podporu vzdelávania žiakov zo SZP, ktoré vyhlásilo Ministerstvo školstva SR v rámci rozvojových projektov alebo Operačného projektu Vzdelávanie. Napríklad v roku 2011 sa školy mohli prihlásiť do výzvy Podpora čitateľskej gramotnosti sociálne znevýhodnených žiakov základných škôl pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Vo februári 2012 bola uverejnená ďalšia výzva na rozvojový projekt Podpora vytvárania pozitívnej sociálnej klímy a motivácie v multikultúrnych triedach základných škôl. Hoci nepoznáme dôvody, prečo sa skúmané školy nezapojili do týchto výzev, rovnako na ne nezareagovala väčšina škôl. Podľa analýz Ministerstva školstva SR sa do týchto výzev prihlásil veľmi malý počet škôl a ešte menší počet škôl granty aj získa.³²

Od októbra 2011 sa implementuje národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, ktorý je spolufinancovaný z Európskeho sociálneho fondu v rámci Operačného programu Vzdelávanie. Projekt je určený pre ZŠ, ktoré vzdelávajú minimálne 20 % žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Projekt je implementovaný Metodicko-pedagogickým centrom (MPC) s hlavnou kanceláriou v Prešove. Od septembra 2012 sa do projektu zapojilo 200 škôl. Projekt bude trvať 40 mesiacov do 31. januára 2015. Do národného projektu sa zapoja aj základné školy v **lokalite A a D**.

³² Napríklad do posledne menovaného rozvojového projektu bolo prihlásených 40 projektov, z ktorých bolo schválených 23. Celková suma určená na tento rozvojový projekt (asi 60 000 eur), ako aj maximálna výška na jeden projekt (3 000 eur) môžu sčasti vysvetliť, prečo školy nie sú motivované reagovať na výzvu Ministerstva školstva SR.

Národný projekt je prvým uceleným systémovým opatrením zameraným na zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskych detí. Podľa vedenia MPC projekt má na základe výsledkov a overených výstupov pripraviť návrh potrebných legislatívnych zmien a ďalších opatrení.

Národný projekt *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít*

Hlavnými aktivitami sú:

- Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov – s cieľom vyškoliť pedagogických a odborných zamestnancov na osvojenie profesijných kompetencií potrebných na rozvoj špecifických vzdelávacích potrieb žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK).
- Podpora celodenného výchovného systému – s cieľom vytvoriť pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom ako nástroj inklúzie žiakov z MRK.
- Technická podpora aktivít národného projektu – s cieľom modernizovať vyučovací proces na zapojených ZŠ prostredníctvom IKT technológií, a tým podporiť efektívnu implementáciu pedagogického modelu školy s CVS. Materiálna pomoc pre každú základnú školu zapojenú do projektu bude predstavovať dva interaktívne systémy, balíček školiaceho materiálu a potrieb v hodnote 1 000 EUR a didaktický balíček podľa vlastného výberu z predloženého katalógu v hodnote 10 000 EUR.

„Dôležitými prínosmi je vytvorenie a realizácia 12 programov kontinuálneho vzdelávania; vzdelávanie 4 200 pedagogických a odborných zamestnancov; vytvorenie min. 40 učebných zdrojov pre pedagogických a odborných zamestnancov; vytvorenie 400 pracovných miest pre pedagogických asistentov; zavedenie modelu CVS na ZŠ, ktorý umožní účinný rozvoj žiakov z MRK aj mimo vyučovania vrátane voľnočasovej starostlivosti; zahraničné stáže pre 120 pedagogických zamestnancov; vytvorenie 1 000 učebných zdrojov pre žiakov pochádzajúcich z MRK.

Národný projekt počíta s účasťou 200 základných škôl v rámci celého Slovenska a má byť prípravou na postupné legislatívne úpravy v našom školstve. Súčasťou projektu sú aj osvetové programy zamerané na vytvorenie alebo zlepšenie spolupráce rodiny a školy. Postaviť systém vzdelávania, ktoré by bolo inkluzívne, rešpektovalo odlišnosti, pracovalo s handicapovanými či marginalizovanými skupinami, je dlhodobý proces. Po ukončení národného projektu bude pedagogický model školy s CVS implementovaný na zapojených školách a bude poskytnutý ako príklad dobrej praxe ZŠ s vysokou koncentráciou žiakov pochádzajúcich z MRK. Pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí absolvujú vzdelávanie v rámci národného projektu, budú schopní ďalej podporovať inklúziu žiakov pochádzajúcich z MRK. Základom je, aby sme pochopili, že nejde prioritne o to, či sú deti za každú cenu spolu, ale o to, že ak vzdelanie má byť pre Rómov dôležité, tak desegregácia a inkluzívne triedy sú jedným z dôležitých nástrojov na skvalitnenie vzdelávania“ (Podmienky na výchovu..., 2012, s. 9).

5.5. Sociálna exklúzia

Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia čelia viacnásobným znevýhodneniam, ktoré sa následne odrážajú vo vzdelávaní i v sociálnych vzťahoch. Tieto znevýhodnenia sú ešte viac znásobené pre deti zo segregovaných komunít. Limitované finančné možnosti rodičov, malý záujem o vzdelávanie u časti rodičov, slabá podpora vyučovacieho procesu rodičmi, rozdielne podnety v domácom prostredí a podobne významne znevýhodňuje tieto deti. Ako však zdôrazňovali viacerí respondenti výskumu, v čoraz väčšej miere sa sociálne znevýhodnenie týka i nerómskych detí.

Aj napriek snahám vedenia školy o inkluzívny prístup či motiváciu žiakov pokračovať ďalej na stredných školách iba malá časť následne pokračuje v štúdiu. Rezidenčná segregácia, absencia predškolskej výchovy a chýbajúca systémová podpora zo strany štátu takto aj napriek individuálnym snahám školy zásadnejšie nemenia výsledky vzdelávacieho procesu rómskych detí.

Sociálne znevýhodnenie zásadným spôsobom ovplyvňuje participáciu na školských aktivitách a vzdelávaní. Rozdielna štartovacia čiara, rámec životného možností a vzorce životných dráh sa u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a nerómskych žiakov značne líšia.

„Možno je to na pozadí toho, aké iné problémy tu sú. Je to tak skutočne, že keď sa blížila sociálne dávky, nielen na rómskych, ale i na ostatných z toho prostredia, že oni jednoducho sú nervózne, že chodia často piť, že majú krče, jednoducho že zaháňajú hlad. Ale sú tu aj dobré rodiny rómske, kde sú všetky veci fungujúce a rodina je plnohodnotná a tiež treba pripomínať, že dneska je doučovanie.“ (učiteľka, 2. stupeň, lokalita B)

Finančná situácia, sociálna neistota rodičov, obavy „pustiť“ dieťa ďalej od domova za účelom štúdia, ale aj rozdielne motivácie a nízka hodnota vzdelania vo vylúčených komunitách môžu nasmerovať dráhy žiakov iným smerom.

„Mali sme prípady v minulosti, že aj rómske deti požiadali a ukončili deviatku skôr v siedmom ročníku. Momentálne neviem, ako je to. Teraz je jeden, ktorý tu chodí už 10. rok, ale neviem či je Róm.“ (riaditeľ školy, lokalita B)

Celková frustrácia, málo podnetné prostredie, absencia vzorov a prítomnosť hlavne tých negatívnych taktiež ovplyvňuje záujem detí o vzdelávanie. Podľa výpovede bývalého asistenta učiteľa, ktorý vzdelával deti, si deti uvedomujú malé šance uplatniť sa na trhu práce v súčasnej spoločnosti a intenzívne vnímajú limity svojej súčasnej pozície.

„Ja som vtedy počul od detí na krúžku, čo som aj vtedy viedol, a vy ste na čo chodili do školy? Ja som im mal rozprávať o škole, o význame vzdelania, a bol som nezamestnaný. A dostal som spätnú väzbu, veď aj vy ste nezamestnaný... aj toto plánovanie, povedzte, teraz je taká doba, nedá sa plánovať niečo dlhodobé, potom aj deti to tak cítia, my to tak prežívame, trápime sa, niekto menej, niekto viac, tá istota tu vôbec nie je.“ (rómski rodičia)

Sociálna exklúzia a chudoba rodičov podľa vnímania rómskych rodičov zásadne ovplyvňujú uvažovanie detí a mládeže, ktorí žijú segregovane. Problémom je preberanie vzorcov správania sa, ktoré vidia v segregovanej komunite nevidiac reálne možnosti vystúpiť z tohto začarovaného kruhu.

Z pohľadu rómskych rodičov je zásadné, aby štát pristúpil k riešeniu rómskej otázky systematicky, pretože inak nebude možné prekonať „priepasť“ medzi majoritou a Rómami, nebude možná úspešná integrácia mladých do spoločnosti, ktorá sa začína práve vzdelávaním.

Rómski rodičia zároveň zdôrazňovali ako problém skutočnosť, že nesolventnosť a nemožnosť zabezpečiť kvalitné trávenie voľného času poobede svojim deťom zvyšuje riziko, že pod negatívnym vplyvom rovesníckych kolektívov v segregovanom prostredí neukončia vzdelávací proces.

5.5.1. Sociálna kohézia v lokalitách

Sociálne interakcie v lokalite, kvalita medziľudských vzťahov, sociálna súdržnosť obyvateľov lokality bez ohľadu na ich sociálne postavenie či etnicitu tiež ovplyvňujú – a špecificky v kontexte segregácie – determinujú možnosti/limity vzdelávania. Celková kvalita spolunažívania v lokalite napríklad ovplyvňuje rovesnícke kolektívy v triedach, vzájomné vzťahy a priateľstvá medzi rómskymi a nerómskymi deťmi aj mimo školu, „vrastanie“, socializáciu detí do sociálneho prostredia lokality i budúcu zodpovednosť za jej ďalší vývoj.

Výsledky našej štúdie ukázali, že svety Nerómov a Rómov sú poväčšine oddelené, obyvatelia spolu komunikujú len minimálne a na oboch stranách dominuje stereotypné vnímanie tých „druhých“. Netýka sa to menších skupín rómskeho obyvateľstva, ktoré žijú v rámci daných lokalít integrované. Najmä v **lokalite B** každodenné interakcie pozitívne ovplyvňujú vnímanie Rómov i uvedomovanie si vnútornej diverzity rómskej komunity. V tejto lokalite sú bežné i rómsko-nerómske manželstvá, čo bolo v ďalších dvoch lokalitách výnimkou.

Ako najproblematickejšia sa ukázali **lokalita A** a **C**. Sociálna kohézia je problematická, vzťahy medzi majoritou a marginalizovanou rómskou menšinou sú napäté, môžeme hovoriť o dvoch „oddelených svetoch“.

Náznaky prekonávania priepastí oddelených svetov sme zistili aj v **lokalite D**. Niektorí rodičia nerómskych detí v skupinovom rozhovore uviedli, že svoje deti zapísali na školu s vysokým podielom rómskych detí aj preto, že Rómovia tu sú a musíme sa s nimi naučiť žiť. Ide však skôr o malú skupinu „osvietených“ rodičov.

5.5.2. Život v komunite

Segregácia je veľmi komplexný problém, má podobu „začarovaného kruhu“ – dôsledkom rezidenčnej segregácie je segregácia v rámci škôl, a tak ako narastá segregácia v škole, tak sa prehĺbuje aj rezidenčná segregácia, ktorá negatívne ovplyvňuje životy všetkých jej obyvateľov. Pre väčšinu obyvateľov z marginalizovaných komunít je takmer nemožné dostať sa vlastnými silami z tohto prostredia. Nemajú prostriedky na to, aby si dokázali kúpiť pozemok a postaviť dom mimo osady. V **lokalite A** sa síce v minulosti niekoľko rodín svojpomocne vymanilo z prostredia osady a postavili si dom v obci, v súčasnosti túto možnosť vidia rómski rodičia ako nereálnu. A tak si rodinní príslušníci často len postavlia prístavbu k existujúcej stavbe, ale si postavlia nový dom na území osady. **Lokalita A** je modelovým príkladom mnohých ďalších komunít na celom Slovensku.

Snáď najproblematickejšie sa ukázalo spolužitie Rómov a nerómskych obyvateľov v **lokalite A**. Dôvodom môže byť prudký nárast počtu Rómov žijúcich v segregovanej osade v priebehu pomerne krátkeho času. Vzťahy medzi majoritou a rómskym etnikom sa výrazne zhoršili a celková klíma v obci sa vyostreje.

„Zo dňa na deň, z roka na rok je to horšie. Občania sú veľmi negatívne naladení.“ (miestna samospráva, lokalita A)

Nízka miera sociálnej kohézie v obci je reflektovaná v absencii konštruktívnej komunikácie medzi rómskou osadou a nerómskymi obyvateľmi a v rozdielnych pohľadoch na riešenie

problémov. V **lokalite A** sa samospráva sústreďí najmä na nelegálne stavby v osade. Riešenie vidia v ich likvidácii a vysťahovaní neprihlásených Rómov z obce. Na druhej strane Rómovia deklarujú snahu o participáciu na riešení problémov a záujem o legalizáciu svojich domov.

Vysoká miera polarizácie názorov medzi nerómskymi obyvateľmi a Rómami sa prejavila pri mnohých témach. Napríklad podľa viacerých zdrojov obce je rómska osada postavená v blízkosti plynovodu, a teda v rizikovom pásme. Toto tvrdenie je napadnuté Rómami z osady, ktorí boli zdokladovať na SPP, že na pozemkoch, na ktorých stojí osada, nie je žiadne plynové potrubie. Rómovia vo výzve tvrdia, že argument s plynovodom sa používa účelovo.

Okrem problému čiernych stavieb v osade sa v obci množia priestupky proti vzájomnému spolunažívaniu, výtržnosti a drobné krádeže. Vedenia obce sa sťažuje, že na pozemkoch v osade sa kopia odpadky, ktoré musí obec odvážať a platiť zo svojho rozpočtu. Rómovia na druhej strane poukazujú na potrebu riešenia individuálnych priestupkov, ale bránia sa proti zovšeobecneniam na celú rómsku komunitu. Zároveň uvádzajú, že na nelegálnu skládku odpadkov nosia veci aj Nerómovia.

Zväčšovanie osady je v obci spájané so zvýšenou kriminalitou a narastajúcimi nárokmi na zabezpečenie poriadku. V obci je viditeľná prítomnosť obecnej polície. Aj počas nášho výskumu sme videli takmer na každom mieste, ktoré sme navštívili, obecnú hliadku.

Sociálne vylúčenie ľudí z osady sa odráža aj v absencii aktívneho zapájania sa Rómov do spravovania a sociálneho života obce. Rómovia nie sú zastúpení v obecnom zastupiteľstve a zdá sa, že nemá kto obhajovať ich záujmy. Obec obmedzila kontakty s rómskou komunitou z osady na riešenie konfliktov. Hoci podľa vedenia obce v osade nemajú s kým komunikovať, obec nemá sociálnych pracovníkov, ktorí by pomáhali budovať sociálne kontakty s osadou aj na pozitívnej a konštruktívnej úrovni. Obec to vidí ako problém osady, ktorá je vraj vnútorne rozdelená a nesúdržná. Podľa vedenia obce v kolónii vzniklo niekoľko znepriatelených skupín, čo sa vyhrocuje do častých bitiek a násilností.

Konflikty a napätie medzi majoritnou časťou obce a rómskou komunitou z osady už teraz zasiahli kultúrny a spoločenský život obce. Kultúrne a spoločenské podujatia v obci akoby prehlbovali sociálnu priepasť medzi Rómami a Nerómami. Napriek tomu, že v obci fungujú folklórne súbory, organizuje sa detský festival a rôzne slávnosti, Rómovia sa do týchto aktivít takmer nezapájajú. Aj ich účasť na obecných akciách vidia obyvatelia najmä ako zdroj problémov.

„Rómovia sa nezúčastňujú, alebo len okrajovo, alebo narobia šarapatu. Musíme mať ochranu. Kolotočári sem nechcú chodiť.“ (samospráva obce A)

Problematické spolužitie, nízka sociálna kohézia sa prejavuje narastajúcim napätím a eskalujúcimi konfliktmi. Vedie tiež k nízkej miere konštruktívnej komunikácie medzi samosprávou a rómskou osadou. Existujúca situácia sa dá nazvať ako „non start up position“, slepou uličkou, v ktorej neexistujú konsenzuálne riešenia (napr. samospráva v **lokalite A** vidí riešenie danej situácie iba v zbúraní osady).

5.5.3. Dopad segregácie na sociálne kontakty medzi rovesníkmi

V segregovaných školách existuje vzájomné „oddelovanie sa“, nedá sa hovoriť o integrovaných školských kolektívoch. Tento princíp sa neprejavuje len v škole, ale aj mimo nej, napríklad v záujmových aktivitách detí po vyučovaní v škole. Podľa vyjadrenia rómskych rodičov je v oblasti mimoškolských aktivít markantná tendencia segregácie. Zo záujmových krúžkov rôzneho zamerania navštevovaných rómskymi žiakmi dochádza postupne k odhlasovaniu nerómskych detí. Teda ukazuje sa, že aj napriek tomu, že je jedna škola v lokalite inkluzívna, vonkajšie prostredie a ostatné vzdelávacie zariadenia naďalej pôsobia proti inklúzii.

Naše zistenia preukázali negatívny dopad rezidenčnej segregácie na sociálne kontakty a väzby medzi rómskymi a nerómskymi rovesníkmi. Napríklad v **lokalite D** deti z odľahlejšej rómskej komunity nemajú kamarátov medzi nerómskymi spolužiakmi, lebo keď odídu na obed zo školy, už sa poobede do mesta nevrátia a voľný čas trávajú v komunite... („rovesnícke kolektívy sa stretávajú iba v škole, po skončení vyučovania každý ide svojou cestou, ak sa kamarátia, tak skôr integrované triedy“ – lokalita D).

Príklad **lokality A** ukazuje na dopad školskej segregácie na niektoré oblasti, ktoré súvisia so sociálnou kohéziou. S odchodom nerómskych detí zo školy sa stratili aj sociálne kontakty medzi nerómskymi rovesníkmi. Dobré vzťahy medzi spolužiakmi sa neobmedzujú len na kontakty v škole, ale pokračujú aj mimo nej. Lenže deti, ktoré teraz navštevujú základné školy mimo obce, sa menej poznajú, menej sa spolu hrajú, menej medzi nimi vznikajú priateľstvá. Nerómske deti trávajú vo svojej obci menej času a vytvárajú si sociálne väzby v miestach, kam chodia do školy. Okrem toho sa nedostatok sociálnych vzťahov prejavuje aj na sociálnej kohézii. Spádová škola v obci vytvára priestor, v ktorom sa buduje u žiakov príslušnosť k obci. U detí, ktoré rodičia vozia do škôl v iných obciach, sa oslabuje ich afinita k dedine.

„Už sa ani nemajú kde stretávať. Je medzi nimi veľká sociálna priepasť. Najproblémovejší sú 15- až 18-roční.“ (vedenie školy, lokalita A)

„Strácajú sa väzby medzi mladými. Obec tým trpí.“ (člen obecného zastupiteľstva, lokalita A)

„Tu polovica dedinčanov dala najavo, že svoje deti odhlásili. To je viditeľné. Ale nevedie to k ničomu, pretože títo výrastkovia, keď vyrastú, nestýkajú sa spolu, nekomarátia sa, nepoznajú sa, čo z nich vyrastie? Skinheadi, z týchto detí.“ (rómski rodičia, lokalita A)

V segregovanej škole sa vytrácajú sociálne kontakty medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. V minulosti integrovaná škola poskytovala prirodzené prostredie na sociálnu interakciu rómskych a nerómskych žiakov. V tom čase bola celková klíma v škole priaznivá aj pre vznik medzietnických kamarátstiev. Dnes viacerí spomínajú na idylickú minulosť: „Rómovia boli v menšine. Boli sme kamaráti; vždy sme ich ťahali do vyšších ročníkov.“ (člen obecného zastupiteľstva, lokalita A)

Lokalita A je tiež ukázkou toho, že situácia v škole nepriaznivo pôsobí na celú obec.

„Segregácia v škole sociálne rozkladá obec.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Otázka súdržnosti v medziľudských vzťahoch a detských kolektívoch je podľa vedenia školy veľmi individuálna a nedá sa zovšeobecniť, je však zásadne determinovaná rezidenčnou segregáciou a sociálnym znevýhodnením.

V názoroch na rovesnícke vzťahy v ZŠ v **lokalite B** sme zaznamenali rozdiely medzi jednotlivými skupinami respondentov. Väčšina predstaviteľov školy hodnotila vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi spolužiakmi ako bezproblémové a rovesnícke kolektívy funkčné. Fokuse skupiny s nerómskymi a rómskymi rodičmi i deťmi však poukázali, že v niektorých oblastiach zostáva situácia problematická. Rómske deti sa okrem výnimočných prípadov v tejto lokalite zväčša s nerómskymi deťmi veľmi nestretávajú. Okrem toho, vo voľnočasových aktivitách dochádza k vytváraniu segregovaných rómskych krúžkov. V neposlednom rade je to aj skutočnosť, že sociálne napätie v spoločnosti celkovo sa prenáša prostredníctvom výchovy i na deti, ktoré následne aplikujú stereotypy v každodennom styku s rómskymi deťmi.

„Tak mne sa nepáči v tejto škole, čo sme na tejto chodbe, tí áčkari, preto lebo oni nás odsudzujú, že aké máme veci, čo robíme alebo či som Róm alebo biely a tak. ... Ja by som chcel ísť na školu dvojku, preto lebo od prvej triedy, keď som prišiel, boli sme kamaráti, druháci a tretiaci, ale keď prišiel ten ... (meno spolužiaka, pozn. aut.), tak vtedy začali byť všetci takí na nás.“ (rómske deti, lokalita B)

Celkom špecifická situácia bola v prípade rómskych detí, ktoré žijú v segregovanom mestskom gete. Tie sa zväčša kamarátili hlavne s deťmi, ktoré bývajú v tej istej časti mesta.

„No tak ja mám aj nerómskych, aj rómskych kamarátov, ja si ich vyberám, ktorí nie sú takí, že povedia, že ty si Róm a ja sa s tebou nebudem. Ja si takých vyberám, ktorí sú v pohode, ktorí nemajú nič spoločné s rasizmom.“ (rómske deti, lokalita B)

„Ja mám kamarátov Rómov, mám rada takých ľudí, čo majú dobré srdce, majú ma radi a nemám rada takých ľudí, ktorí obovárajú.“ (rómske deti, lokalita B)

Naopak, deti žijúce integrovane, resp. deti zo zmiešaných manželstiev častejšie zdôrazňovali priateľstvá aj s nerómskymi kamarátmi. Pri porovnaní s inými lokalitami deti nežijú oddelene či úplne segregovane. Výskum poukázal teda aj na skutočnosť, že počas mimoškolských aktivít nadväzujú rómske deti s nerómskymi priateľstvami.

„Kamaráti sme, keď chodíme von, sme aj Rómovia aj Nerómovia, nerobíme rozdiely.“ (rómske deti, lokalita B)

„Tak my vonku chodíme skoro všetky rasy, polovičiari, celí, aj bieli, chodí s nami aj jedno Stehno, to je kamarát a voláme ho tak. Nič proti nemu nemáme, nie sme rasisti, a niekedy aj len čisto Rómovia, vonka z našej ulice, so všetkými.“ (rómske deti)

Rovesnícke kolektívy mimo školy úzko súvisia s prostredím, v ktorom rómske deti vyrastajú. Rezidenčná segregácia má dopad aj na sociálne väzby medzi deťmi. Kým deti z mestského geta trávajú čas predovšetkým so svojimi kamarátmi z blízkeho okolia, deti rezidenčne integrované trávajú čas v zmiešaných rovesníckych kolektívoch.

„Aj záleží, v akom prostredí tí rodičia tých detí rástli. Pokiaľ oni došli z tej Tehelnej tu na sídlisko, oni sa už ťažšie učenia, aj tie deti vidia na rodičoch, že sa ťažko rozprávajú s bielymi, máme suse-

dov Rómov, ale ja som tam už od malinka chodila, moje deti sa tam bez problémov hrajú, tam nie je problém, ešte aj ona sama, keď si mohli dať zapísať rómsku národnosť, tak ona nešla, moja suseda, sme sa pýtali, že prečo, ona že ja som sa ako Cigánka narodila a zomriem ako Cigánka, takže ona nie je Rómka. Ešte aj v tom sa delia.“ (rodičia nerómskych detí, lokalita D)

Aj v **lokalite D**, kde na úrovni školy rómske a nerómske deti ako-tak komunikujú, sú ich kontakty limitované na školu:

„(Môj syn) nemá priateľstvá s Rómom. Akceptuje ho ako spolužiaka, ako dieťa v triede, lebo musí, a k tomu ju aj viem, že bez nich sa nedá existovať, lebo sú tu, musíme ich prijať, ale ako ja ju poznám, ona sa ich bojí, jednoducho má ten rešpekt a niekedy až ten strach, pretože ako ten komunikačný slovník, ako to správanie, ako morálka, tak hygienické návyky, to neexistuje, aby to dievča alebo vôbec dieťa z rodiny, kde je normálne vychované, aby prijala za priateľa takéto dieťa. Nehovorím, vo vyššom veku, keď budú skupinové veci, keď už tie vzťahy budú iné, je možné, že sa dostane aj do takejto partie, nikdy nemôžem povedať nikdy.“

Konflikty medzi rómskymi a nerómskymi deťmi veľmi citlivo vnímajú aj rómski žiaci. Vo svojich výpovediach však ukazujú, že problém nie je len čierno-biely:

„Keď aj napríklad oni, Rómovia skákajú do bielych, a nie že len bieli do Cigánov. A prejde napríklad Cigán a prejde biely a ten Cigán mu začne nadávať, ako minule jeden z našej školy, začal nadávať jednému, a pritom ten chlapec mu nič neurobil. Aj Cigáni urobia chybu.“ (rómski žiaci, lokalita D)

Nerómske deti si rómske nevyberajú za kamarátov, ale rešpektujú sa: *„Pre nich je tu priestor, sú naučení, oni sú tú roky, tí Rómovia, a neriešime my rodičia toto. Keby sme boli čisto biela škola, tam sa zľakneme a utečieme, ale to postupne narastalo. Postupne sme si na to zvykli, že sú tu, a nakoniec už sú všade. Na inú školu je zase problém presúvať sa, to stres pre dieťa. Ono si nevyberá z nich priateľov, ale akceptuje ich, rešpektuje ich, vidí výsledky činnosti, to je radosť, je jedno či biele či čierne, spievajú, tancujú spolu, takto si každý vyberá tú svoju skupinu a s nimi sa kamaráti.“ (nerómski rodičia, lokalita D)*

5.5.4. Zhrnutie

Výskum v **lokalite A** poukázal na negatívny dopad narastajúceho napätia a konfliktov v obci na situáciu v škole. Fokusové skupiny s rómskymi žiakmi a rodičmi poukázali na prejavy diskriminačného správania v škole i v obci. Naš výskum potvrdil skupinové vnímanie Rómov a silné stereotypné vnímanie rómskej komunity. Na prekonanie problémov v škole a v obci je pritom nevyhnutný individuálny prístup. Je potrebné posudzovať správanie všetkých obyvateľov, a teda aj Rómov, individuálne, a diferencovať medzi problémovým správaním jednotlivcov a zovšeobecneniami na celé etnikum. Rovnako v škole, ako aj v obci chýba zapojenie Rómov do spoločného hľadania riešenia problémov. Pritom z nášho výskumu vyplynulo, že časť Rómov je pripravená zapojiť sa do diskusie a má záujem o zlepšenie svojej životnej situácie, ale aj o zlepšenie celkovej situácie v obci. Napriek tomu sme zo strany školy ani obce nezaznamenali snahu o vyzdvihovanie pozitívnych vzorov. O potrebe zlepšenia spolupráce s rodičmi sa síce hovorilo, nezaznamenali sme však zatiaľ nijaké konkrétne kroky.

V **lokalite B** sa aj napriek rôznorodým snahám o inklúziu detí v školách alebo počas mimoškolských aktivít ukazuje, že vzájomné „oddeľovanie sa“ neustále pretrváva. Aj keď v prípade výberovej školy nie je také markantné, o integrovaných kolektívach nie je celkom možné hovoriť. Tento princíp sa neprejavuje len v škole, ale aj mimo nej, napríklad v záujmových aktivitách detí po vyučovaní v škole. Výskum identifikoval, že v oblasti mimoškolských aktivít je markantná tendencia segregácie. Zo záujmových krúžkov rôzneho zamerania navštevovaných rómskymi žiakmi dochádza postupne k odhlasovaniu nerómskych detí a rómske ostávajú segregované. Teda ukazuje sa, že aj napriek tomu, že je jedna škola v lokalite inklúziívna, vonkajšie prostredie a ostatné vzdelávacie zariadenia naďalej pôsobia proti inklúzii.

Oddelenosť vzájomných svetov v rámci školy sa prejavuje aj v rozšírenom mýte, ktorý sa síce nezakladá na pravde, ale je príkladom problematickosti situácie na základnej škole. Podľa rómskych rodičov aj rómskych detí je segregácia v škole cielená, vytváraná školou. Na príklade **lokality C** šlo o mýtus, že aj jedálenský príbor, ktorým jedia rómske deti a nerómske deti, sa líši. Rómski rodičia i rómske deti sú presvedčení, že rómske deti jedávajú s menej kvalitným hliníkovým príborom, kým Nerómovia s kvalitnejším kovovým príborom. Tento názor odráža naštrbenú sociálnu kohéziu, pretože sa nezakladá na pravde, a je len psychologickou domnienkou.

Segregácia vo vzdelávaní ako výsledok demografie i etnického zloženia v lokalite výrazne prispieva k slabým výsledkom práce s rómskymi deťmi. Rómski žiaci sa cítia v škole nekomfortne, vzťahy medzi učiteľmi a rómskymi deťmi nemajú adekvátnu kvalitu a odráža sa to aj v napätých vzťahoch medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Dôsledkom je okrem iného reproduktívna sa symbolická segregácia – odčleňovanie sa rómskych detí od nerómskych v škole, oddelené stravovanie, nezáujem nerómskych spolužiakov o aktivity a podujatia organizované pre rómskych spolužiakov, oddelené sedenie počas spoločných školských podujatí a podobne.

5.6. Diskriminácia, stigmatizácia a stereotypy

5.6.1. Nerovný prístup k vzdelávaniu a diskriminácia

Vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa z hľadiska diskriminácie dotýka predovšetkým prístupu týchto detí k vzdelávaniu a podmienok vzdelávania, ktoré sú týmto deťom poskytované. V tejto súvislosti je všeobecne známe, zdôrazňujú to už predchádzajúce početné výskumy i analýzy³³, že nie všetky skupiny majú na Slovensku k vzdelávaniu rovnaký prístup a rovnaké vzdelávacie podmienky. Rómski žiaci nemajú rovnakú štartovaciu čiaru pri nástupe do vzdelávacieho procesu a zároveň nedostávajú šancu na rovnaké vzdelávanie. Špecifikom vzdelávacieho systému na Slovensku je, že vzdelávacie výsledky žiakov úzko závisia od sociálno-ekonomického zázemia, a teda vzdelávací systém nezabezpečuje sociálnu rovnosť a spravodlivosť vo vzdelávaní. Školská segregácia, oddelené vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, je najviditeľnejšou podobou diskriminácie vo vzdelávaní a zároveň jednou z najzávažnejších praktík, ktoré porušujú menšinové a ľudské práva. A deje sa tak aj napriek skutočnosti, že školský zákon jasne upra-

33 Pozri napríklad Hapalová, M. – Daniel, S.: Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu. Človek v tísni. Bratislava 2008; Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu – Slovensko. Open Society Institute, Budapešť 2007; Kriglerová, E.: Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Roma Education Fund, Budapešť 2009; Marcinčin, A., Marcinčinová, L.: Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti. Bratislava 2009.

vuje, že do špeciálnych tried nie je možné zaradiť deti iba na základe dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia.³⁴

Vo vzťahu k vzdelávaniu je možné hovoriť o diskriminácii vtedy, „keď žiaci nemajú rovnaké podmienky alebo možnosti na rozvíjanie svojho potenciálu, a to na základe rozhodnutia, ktoré takéto podmienky alebo možnosti buď nevytvára, alebo ich priamo odopiera“ (Hapalová – Drál, 2011, s. 61). Diskriminácia vo vzdelávaní nastáva, keď sú určitej skupine žiakov na základe ich etnicity či sociálneho postavenia poskytované kvalitatívne iné podmienky ako inej skupine žiakov v porovnateľnej situácii. Medzi oblasti, kde je uplatňovanie antidiskriminačnej legislatívy vo vzťahu k vzdelávaniu najproblematickejšie, patrí školská segregácia rómskych žiakov, preraďovanie žiakov do systému špeciálneho školstva, rigidita vzdelávacieho systému a minimálne používanie rómskeho jazyka v systéme základných škôl. Vo vzťahu k bežným základným školám je teda najvypuklejším príkladom umiestňovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do špeciálnych „rómskych tried“ či špeciálnych škôl. Výnimkou nie je ani umiestňovanie rómskych žiakov na samostatné poschodia, do iných častí budov či samostatných „pavilónov“ v zmiešaných rómsko-nerómskych školách. Tento systém udržiava deti oddelene vo vzdelávacom systéme, ktorý nie je rovnocenný so vzdelávacím systémom nerómskych detí.

Diskriminácia v prístupe rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia môže mať podobu priameho aj nepriameho oddelovania. V prípade priamej segregácie ide o explicitné oddelenie žiakov do dvoch skupín, napríklad žiakov v štandardných triedach bežných škôl a špeciálnych tried. Nepriamym oddelovaním je stanovenie navonok neutrálnych pravidiel, ktoré však majú podobné dôsledky (Hapalová – Drál, 2011, s. 61 – 62), napríklad určovanie školských obvodov v mestách, čo môže viesť ku kopírovaniu školskej segregácie rezidenčnou segregáciou (prípád **locality D**).

Odborníci venujúci sa oblasti vzdelávania menších dlhodobo zdôrazňujú, že je zložitá hľadať presné hranice a vymedzenia medzi diskrimináciou a zastaraným a nefunkčným systémom vzdelávania v SR.³⁵ Viaceré štúdie a výskumy zdôrazňujú skutočnosť, že školský systém a jeho nastavenie svojou orientáciou na vzdelávacie vstupy namiesto výstupov (výsledkov) nereflektuje dostatočne kultúrnu rôznorodosť minorít (teda nielen rómskych detí, ale aj detí cudzincov žijúcich na Slovensku), neposkytuje rovnosť vo vzdelávaní a navyše preraďovaním rómskych detí do špeciálnych škôl má katastrofálne dôsledky na ďalšie životné dráhy a budúce životné uplatnenie (Kriglerová, 2004; Marcinčin – Marcinčinová, 2009).

Rozdielne vzdelávacie výstupy rómskych detí nie sú len výsledkom individuálnych kvalít a vlôh žiakov, sú výsledkom rozdielných „štartovacích čiar“, ale aj rozdielnymi možnosťami na vzdelávanie, rozdielnou kvalitou sociálneho prostredia, v ktorom deti žijú, a v neposlednom rade sú podmienené aj rozdielnou etnicitou, kultúrnou výbavou a sociálnym prostredím (týka sa to nielen rómskych detí, ale aj detí cudzincov). Na skutočnosť, že slovenský vzdelávací systém svojím nastavením reprodukuje sociálne nerovnosti, upozorňujú už predchádzajúce analýzy a výskum (Hapalová – Drál, 2011; Marcinčin – Marcinčinová, 2009) a podľa štúdie OECD PISA 2003 má Slovensko jednu z najvyšších korelácií medzi školskými výsledkami žiaka a jeho sociálno-ekonomickým zázemím. Vysoká závislosť vzdelávacích výsledkov detí od ich sociálno-ekonomického zázemia naznačuje, že vzdelávací systém doteraz nespĺňal

34 § 28 ods. 9 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

35 <http://www.euractiv.sk/verzia-pre-tlac/clanok/diskriminacia-romov-v-pristupe-k-vzdelavaniu>

požiadavky spravodlivej distribúcie vzdelávania všetkým podľa ich možností a schopností a nezabezpečoval sociálnu rovnosť vo vzdelávaní (Hapalová – Daniel, 2008, s. 4).

Nerovný prístup a nedostatočné zohľadnenie špecifických potrieb a heterogénnych charakteristík žiakov na Slovensku takto zásadne ovplyvňujú ich možnosti pre budúci život. Aj napriek skutočnosti, že vzdelanie patrí k základným ľudským a občianskym právam garantovaným ústavou, rozdielne potreby detí nie sú vo vzdelávacom systéme adekvátne reflektované. Segregácia vo vzdelávaní je mnohokrát vnímaná ako „raciónálna voľba“, keď vedenie školy vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v samostatných triedach či oddelených častiach škôl (v „pavilónoch“) považuje za ústretový krok k týmto deťom a vníma ho ako funkčný nástroj.

Z hľadiska dodržiavania ľudských práv a antidiskriminácie je opakujúcim sa a ešte vždy najvypuklejším problémom otázka segregácie vo vzdelávaní, ako aj otázka preraďovania žiakov s inými potrebami do špeciálneho školstva. Najzásadnejšou konzekvenciou v tejto súvislosti je skutočnosť, že diskriminácia v prístupe k vzdelaniu „ovplyvňuje nielen samotný priebeh vzdelávania rómskych detí, ale má dokázateľne negatívny vplyv na ich integráciu do spoločnosti a predovšetkým profesijné uplatnenie“³⁶. Ako uvádza štúdia Straty z vylúčenia Rómov, selektívnosť slovenského školstva spôsobuje vysokú závislosť medzi výsledkami žiakov a ich sociálno-ekonomickým zázemím. „Slovenský vzdelávací systém prehľbuje pôvodné nerovnosti žiakov skorou selekciou detí do vzdelávacích prúdov rôznej kvality a spôsobuje autoreprodukcii vzdelávania (Marcinčinová – Marcinčin, 2009, s. 20).

Z hľadiska odstraňovania všetkých foriem diskriminácie vo vzdelávaní žiakov z chudobného prostredia však nie je riešením iba odstránenie segregácie v zmysle odstránenia fyzického oddelenia, ale komplexná zmena filozofie vyučovacieho procesu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Potrebne sú teda omnoho širšie opatrenia a štrukturálne zmeny. Samotné odstránenie oddeleného vzdelávania by pravdepodobne symbolické vylúčenie neodstránilo. Príkladom toho je situácia v **lokalite B**, kde aj napriek integrovanému vzdelávaniu dochádza k postupnej segregácii v mimoškolských aktivitách.

5.6.2. *Zákaz diskriminácie*

Segregácia vo vzdelávaní aj diskriminácia sú slovenskou legislatívou explicitne zakázané. A to z pohľadu legislatívy týkajúcej sa ľudských práv ako takých aj v legislatíve upravujúcej priamo vzdelávanie. Diskriminácia je definovaná legislatívou ako „znevýhodňovanie alebo obmedzovanie jednotlivca alebo skupiny osôb, ktoré sa deje z dôvodu ich pohlavia, rasy, farby pleti, jazyka, veku, sexuálnej orientácie, viery, náboženstva, politického či iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, majetku, rodu alebo iného postavenia v širšom chápaní ako nerovné zaobchádzanie na základe etnicity, ale aj sociálneho pôvodu“ (Debrecéniová in Sekulová – Gyarfášová, 2009, s. 9) a je vo všetkých podobách zakázaná vo viacerých oblastiach. Oblasť prístupu k vzdelávaniu je jednou z týchto oblastí a antidiskriminačný zákon sa dotýka aj otázky integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom úlohou vedenia je zabezpečiť, aby u integrovaných žiakov neprichádzalo k bezdôvodnému znižovaniu požiadaviek a aby nároky kladené na žiaka boli v súlade s jeho možnosťami.

Diskriminácia a segregácia sú zakázané a neprípustné aj v legislatíve upravujúcej priamo vzdelávanie. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) považuje rovnoprávny prístup k vzdelávaniu a nediskrimináciu za princípy výchovy a vzdelávania na Slovensku. Konkrétne hovorí o princípe rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie a v kontexte segregácie zdôrazňuje princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.³⁷ Napriek explicitnému zákazu diskriminácie a segregácie i v rámci školského zákona, ako upozorňujú mimovládne organizácie, tento zákon „fenomén segregácie nerieši a umožňuje aj naďalej vytváranie rôznych foriem segregovaného vzdelávania Rómov – neprináša žiadne opatrenia, ktoré by eliminovali vysoký počet rómskych detí umiestňovaných do špeciálnych škôl; vytváranie čisto rómskych škôl alebo tried v zmiešaných školách či segregáciu v mimoškolských aktivitách“ (Hapalová – Daniel, 2008, s. 8).

V neposlednom rade aj samotná Ústava Slovenskej republiky zaručuje základné práva a slobody všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok rod alebo iné postavenie a nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvýhodňovať alebo znevýhodňovať.³⁸

Slovenská republika je okrem toho povinná dodržiavať právo na vzdelanie, ktoré je zakotvené v mnohých medzinárodných právnych predpisoch – či už v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd, Dohovore o zákaze diskriminácie v oblasti vzdelávania UNESCO alebo Medzinárodnom dohovore o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (ICERD) –, a dodržiavať smernicu Rady 2000/43 ES.³⁹

Otázka diskriminácie rómskych detí vo vzdelávacom systéme Slovenska rezonuje už dlhšie. Medzinárodné organizácie i mimovládny sektor na Slovensku opakovane kritizujú diskrimináciu rómskych detí vo vzdelávaní a školskú segregáciu. Vyzývajú vládu k odstraňovaniu diskriminácie a bariér v prístupe k vzdelávaniu rómskych detí, k dôslednému monitoringu segregácie a reforme súčasného nastavenia vzdelávania, ktoré dostatočne nezohľadňuje potreby rôznych skupín, smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, ako aj ku kurikulárnej reforme. Napríklad výbor OSN pre odstránenie rasovej diskriminácie v roku 2010 publikoval odporúčania týkajúce Slovenska, kde vyzýva vládu SR, aby zabezpečila riadne plnenie záväzkov vyplývajúcich z Dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (CERD)⁴⁰ či Európskej agentúry pre základné ľudské práva (FRA) alebo Amnesty International.⁴¹

Segregácia vo vzdelávaní ako diskriminačná praktika sa v roku 2012 stala značne diskutovanou témou vďaka kauze Šarišské Michaľany. Šlo o prvé súdne rozhodnutie týkajúce sa segregácie rómskych detí vo vzdelávaní, pričom súd konštatoval, že škola sa dopustila nezákonného konania, porušila zásadu rovnakého zaobchádzania v zmysle antidiskriminačného zákona a dopustila sa diskriminácie rómskych detí z dôvodu ich etnickej prí-

37 § 3 ods. b) a c) školského zákona.

38 Čl. 12 ods. 2 Ústavy SR.

39 Pozri aj Ivanco, Š.: Rasová segregácia vo vzdelávaní z hľadiska medzinárodnej legislatívy. In: Rafael, V. (eds.): Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, s. 11 – 18.

40 <http://www.diskriminacia.sk/?q=node/1134>

41 <http://www.amnesty.org/en/library/asset/EUR72/004/2009/en/679d2aca-674b-4c73-bd21-fa9fb-cd14f47/eur720042009sk.pdf>

slušnosti.⁴² Ako ukázal aj rozsudok súdu v kauze Šarišských Michalian, školský zákon býva školami oportunisticky interpretovaný. Segregácia vo vzdelávaní býva racionalizovaná ako ústretový krok k rómskym deťom, ktorým segregované vzdelávanie poskytuje vzdelávacie metódy „šité na mieru“ a potreby. „Školský zákon nemôže byť interpretovaný v rozpore s antidiskriminačným zákonom, Ústavou SR a ani medzinárodnými dohovormi o ochrane ľudských práv (Menšinová..., 2012, s. 5). Dlhodobé neriešenie problému vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa prejavilo v júni 2012 aj v otvorenom liste učiteľiek základnej školy z Dobšinej, ktorý vzbudil veľký verejný záujem.

Zákaz segregácie vo vzdelávaní si napriek uspokojivému legislatívnemu zakotveniu zasluhuje hlbší dôraz a zadefinovanie podôb, hraníc a podobne, pretože súčasná úprava prostredníctvom možnosti riešenia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, špeciálnych osnov pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a podobne dáva priestor legálnemu „lavírovaniu“ v medziach zákona. Na základe výsledkov nášho výskumu je vo vzťahu k diskriminácii možné konštatovať, že súčasné opatrenia nie sú implementované dostatočne, systémovo a nie sú efektívnym riešením problému segregácie a diskriminácie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

5.6.3. Diskriminácia a stigmatizácia vo svetle kvalitatívneho výskumu

Výskumne sme sa snažili zmapovať a podchytiť aj otázku stigmatizácie rómskych žiakov v rámci skúmanej lokality a v škole. Diskrimináciu a stigmatizáciu sme skúmali z pohľadu učiteľského zboru, samotných rómskych žiakov a žiačok, z pohľadu vedenia školy i rodičov. Náš výskum jednoznačne potvrdzuje zistenia z predchádzajúcich empirických sond⁴³, ktoré ukazujú, že vedenie škôl i samotní vyučujúci vidia príčiny v rozdielnych vzdelávacích výstupoch v rómskych deťoch a v rodine. Takmer všetci skúmaní učitelia považujú alarmujúce vzdelávacie výsledky rómskych detí za ich individuálne zlyhanie, pripisujú vinu nízkemu záujmu rodičov nielen o vzdelávanie svojich detí, ale aj zlyhávaniu výchovy a rodiny. Do vyučovacieho procesu prenášajú svoje negatívne očakávania, vnímajú deti ako „problém“, majú od nich nižšie očakávania v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi.

Na úrovni skúmaných škôl sa diskriminácia a stigmatizácia prejavovali v podobe diskurzu, ktorý sa o deťoch vedie, v podobe názorov, postojov a očakávaní pedagógov aj vedenia. Naše zistenia ukazujú, že učitelia vidia, hodnotia a komentujú rómske a nerómske deti rozdielne. Názory a postoje učiteľov významným spôsobom ovplyvňujú vzdelávací proces. Podobne ako sa ukazuje aj v iných školách v rámci Slovenska, pedagógovia na základnej škole v **lokalitách A, C a D** vnímajú práve rómskeho žiaka alebo žiačku a jeho rodičov ako základ neúspechu pri dosahovaní vzdelávacích výsledkov a celkové vnímanie dieťaťa ako problému prenášajú i do diskurzu s deťmi. A nie je prekvapujúce, že tieto názory a vnímanie citlivo vnímajú a uvedomujú si i samotné deti. Takto názory a postoje učiteľov ovplyvňujú atmosféru v triedach, v škole a namiesto podpory, povzbudzovania a posúvania detí smerom k inklúzii majú úplne opačný efekt. Učitelia – Nerómovia často aj rodičia nerómskych detí vidia prístup učiteľov k deťom vo všeobecnosti ako „spravodlivý“ a profesionálny: „Ani učitelia nerobia na tejto škole rozdiel, či sa venujú Rómovi alebo nie, je to profesionálny prístup“ (nerómski rodičia, lokalita D). Celkovo bolo vnímanie učiteľov i vedenia školy v **lokalitách A, C a D** značne zovšeobecňujúce vo vzťahu k ich etnicite a sociálnemu pôvodu. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia

42 <http://www.diskriminacia.sk/?q=node/1946>

43 Pozri napríklad Sú opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí inkluzívne? Zhrnutie výskumných zistení (Menšinová..., 2012, s. 10 – 11)

a z osád vnímali ako neschopné držať krok s nerómskymi žiakmi. Pedagógovia a vedenie školy uvádzali stereotypné názory a negatívne očakávania ohľadom schopností a možností rómskych detí. Prevládal konsenzus, že rómske deti sú menej „zručné“, „pomalšie“ z hľadiska rozumovej stránky, „zaostalejšie, ako by mali byť deti v tom veku“.

„Ja vám poviem pravdu, že proste čo sa týka tej rozumovej stránky, proste nie sú na takej úrovni, na akej by mali byť deti v takom veku. Napríklad vám poviem pravdu, málokto z rómskych žiakov, keď neabsolvuje nultý ročník, tak nezvládne učivo prvého ročníka. Proste nezvláda tým tempom ísť ako napríklad nerómske deti.“ (vedenie ZŠ, lokalita C)

Práve otázka znížených očakávaní od rómskych detí u nich rezonovala mimoriadne silno a rómske deti vnímali, čo si o nich vyučujúci myslia. Vnímali, že samotní učitelia im nedávajú veľké šance uplatniť sa, podceňovanie a zároveň aj znižovanie nárokov učiteľov na výkony a povinnosti v škole.

„Hovoria, že z Cigánov nikdy nič nebude.“ (rómske deti)

„Oni aj keď budú mať výučný list, tak nikde nepôjdu, hovoria.“ (rómske deti)

Rómski rodičia pociťovali nedôstojné zaobchádzanie, znižovanie nárokov a negatívne stereotypy voči svojim deťom aj voči nim samým. *„Ja som mala ten problém so synom, ..., lebo ona (učiteľka) stále naňho, že ty Cigán, ty Cigán. A potom sme ho zobrali a dala mu psychologická odklad rok, bol doma a potom nastúpil naspäť do prvého ročníka, takže ten ročník sa mu nepočítal prvý. Tam sme mali strašne veľký problém, dokonca to tak išlo, prišla vonku s ním a natrhla mu ucho, a zbila som ju, pani učiteľku. To bola Vaša reakcia na to, že vaše dieťa bolo z jej strany ponižované a týrané? Áno. Ja som to aj videla, ale ona mňa nevidela. A papieriky písala, váš cigánsky syn..., tak takto sa to nepíše. Napíšem vaše dieťa, a nie váš cigánsky syn...“* (rómski rodičia, lokalita D)

„Ale áno, dcéra chodí do štvrtého ročníka, a chodia tam s nimi dve biele, voľakedy ich učila iná učiteľka, a tie dve deti tam boli ako bohovia, a oni nedosahujú ani také výsledky, tie deti by mali byť v špeciálnej triede, skôr také, a oni ich stoj čo stoj držia v tej triede, ale naše deti dosahujú dobré výsledky, a oni na nich nedopustia. Ja som sa ohradzovala pani učiteľke a ona povedala, že mama je biela, ale v čom je rozdiel, že ona je biela a my sme Rómovia? ...Ale cez to všetko je tá mama lepšia ako tá, či oná, alebo ja. Pre tú pani učiteľku mala väčšiu cenu tá biela, pritom menej vzdelaná, aj menej materiálne má.“ (rómski rodičia, lokalita A)

„Od škôlky to začína, táto diskriminácia, a už tam začala diskriminácia voči bielym. A robili to aj panie učiteľky, predstavte si, že napríklad mi chodil syn a bol biely, biely mu vypálil facku. To učiteľka nevidela, zbadala, iba keď mu on vrátil, a ešte mu to bolo zas vrátené, keď to pani učiteľka videla, a povedala bielemu, aby mu to vrátil. Tak dostal dve facky. A išla som to riešiť. A predstavte si, to bola pani riaditeľka. Som jej povedala, že dieťa mi je na chodbe a plače, ako to, že vy neviete riešiť tieto problémy, ako to, že nabádate na odplatu, prečo tu nemáte spoločné hry, aby sa naučili spoložiť s bielymi, ja neviem, či sme čierni, my sme Slováci, my žijeme na Slovensku, my nevieme po rómsky, my nevieme nič, my sme sa hlásili k slovenskej národnosti. No toto som jej to povedala, tej riaditeľke. Je to diskriminácia zo škôlky. Takže nielen rómske, ale aj biele, je to od rodičov, záleží od rodičov, či sme bieli či čierni, máme si decko vychovať, a keď je dieťa zlé, potrestám ho, len keď rodič

na nebo kašle, ho nezaujímá, tam sú od toho panie učiteľky, ale ako môže zakročiť učiteľka, keď rodič nezakročí. Ja som toho názoru, je to o tej výchove.“ (rómski rodičia, lokalita A)

Príklad základnej školy v **lokalite B** ukazuje, že aj napriek obmedzeným možnostiam je možné do vzdelávacieho procesu zaviesť prvky inklúzie a zmeniť stereotypné vnímanie rómskych žiakov a postoje k nim. Ani prorómska orientácia školy, inkluzívny prístup a korektnosť učiteľského zboru však nemôže zabezpečiť bezkonfliktné prostredie s absenciou etnicky motivovaných konfliktov. Aj na tejto škole sa v súčasnosti prejavila určitá napätosť vzťahov medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi aj rodičmi.

„Rasistické názory detí, od prvého ročníka sú spolu tie deti, a teraz v piatom ročníku sú strašné problémy v tejto triede, v tejto škole, ja neviem, ja som chodila tiež do štvrtej školy, a nikdy si nepamätám, že to bolo takéto. My sme sa aj zbili, ale nikdy sme to neriešili. Boli určite nejaké veci, čo nás nemohlo uraziť, samozrejme, ale naše deti trpia, ja mám problém s dcérou, nechce ísť do školy. A že prehod' ma, mama, na druhú školu a jedno s druhým. Ale myslím si, že personál školy, učiteľky sú tu veľmi dobré, ja som spokojná. Len o tie deti ide, a tí rodičia. Nevieť, či je to podporovanie týchto detí, lebo jeden z rodičov sa vyjadril tak, že to nie je urážka povedať niekomu, že je Cigánka a Cigán. A bol schopný za to sa aj hádať, že to nie je žiadna urážka. Tak neviem, mali sme mať stretnutie, ale preložilo sa nám to kvôli nízkej účasti rodičov.“ (rómski rodičia, lokalita C)

„...Také, že rodič Neróm použije také v kontakte s matkou rómskeho dieťaťa, že špinavý Cigán. A to sú také podľa mňa veci... Hoci pokiaľ viem, podľa to zákona nenaplnia skutkovú podstatu hanobenia rasy, ale podľa mňa to sú rasistické prejavy. A človek to zas musí riešiť veľmi opatrne a citlivo aj voči druhej strane. Mohli by sme ísť aj cestou podania trestného oznámenia, máme už aj takú skúsenosť, ale potom sa to aj tak vyhodnotí tak, že to nenaplnia skutkovú podstatu.“ (vedenie školy, lokalita C)

Segregácia vo vzdelávaní úzko súvisí s etnicky a rasovo motivovanými konfliktmi v školách. **Lokalita A**, v ktorej bol priebeh školskej segregácie veľmi dynamický, ukázala, že problémy v správaní sa začínajú častejšie objavovať s rastúcou rezidenčnou segregáciou. Začali narastať konflikty medzi žiakmi (Rómami aj Nerómami) a šikanovanie, vzrastala agresivita a narastala napríklad aj miera poškodzovania majetku školy.

„Ja som chcela chodiť vodiť dcéru do školy, lebo je pravda, aj bieli sú zlí, aj medzi nami sú zlí, našej dcére denne, nebolo dňa, žeby jej niekto z cigánskych detí nerobil zle. A ona mala zo života peklo. Ja som chodila do kolónie, denne, a ja som rada, že moja dcéra sem nechodí, že už chodí inde do školy. Že už sa chodí konečne učiť, lebo fakt jej robili každý deň zle, desiatu jej brali...“ (rómski rodičia, lokalita A)

Z hľadiska konfliktov a napätia v školách, ktoré navštevujú rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, je pozitívnym prvkom zamestnávanie vyučujúcich alebo iných nepedagogických pracovníkov Rómov. Je to inkluzívny prvok, ktorý pomáha prekonávať aj pocit odcudzenia u rómskych žiakov, či už ide o učiteľov alebo rómskych asistentov učiteľa.⁴⁴ Len v **lokalite B** bola súčasťou učiteľského zboru Rómka. Pozitívny vplyv jej prítomnosti sa prejavoval v rovine vzťahov v učiteľskom zbore aj v rovine vzťahu učiteľ – žiak. Rómska učiteľka

⁴⁴ „Rómovia ako súčasť pedagogického kolektívu môžu búrať stereotypy a ponúknuť pozitívny príklad nielen rómskymi žiakom, ale aj tým nerómskym, ich rodičom a učiteľom, ktorí často neveria, že ich rómski žiaci môžu v budúcnosti získať vyššie vzdelanie“ (Menšinová..., 2012, s. 10).

má okrem iného pozitívny vplyv na diskurz v škole. Korektné vyjadrovanie učiteľov bez nádhychu xenofóbie pozitívne ovplyvňuje celkovú atmosféru v škole.

„Viete, naša škola má ešte tú výhodu pred iks inými, že máme v učiteľskom zbore Rómku. To som si všimol už skôr v minulosti, že keď bol ten pojmový legislatívny prechod od Cigán k Róm, na iných školách to trvalo, bežne sa v učiteľskom zbore používa slovo Cigán. U nás, zrejme aj kvôli tej kolegyni, sa toto vôbec ani nevyskytuje, aspoň teda pokiaľ ja viem. Co si myslím, že je vlastne fajn, a odtiaľ sa to začína. Lebo z tej viacročnej práce riaditeľskej mám skúsenosť, že naozaj niekedy nie je iná cesta, je potrebné použiť tlak. Možno teda bol tu na nich aj tlak v tomto smere. Ale ja som na to pyšný, že sme v tomto na inej úrovni, ako niekde inde.“ (vedenie školy, lokalita B)

V súvislosti s otázkou diskriminácie stojí za zmienku aj otázka používania rómčiny ako vyučovacieho jazyka. Jedným zo základných predpokladov úspešného zvládnutia učiva na základnej škole je práve znalosť vyučovacieho jazyka. Slovenská republika prijala v roku 2001 Európsku chartu regionálnych a menšinových jazykov⁴⁵ a to aj pre rómsky jazyk, zároveň je právo vzdelávania sa národnostných alebo etnických skupín v materinskom jazyku zakotvené aj v Ústave Slovenskej republiky⁴⁶. Napriek tomu sa táto možnosť v školách nevyužíva. Ako detailne približuje text 5.3.1.1, podpora rozvoja materinského jazyka na predprimárnom a primárnom stupni je efektívnou stratégiou prispievajúcim k zlepšeniu výsledkov rómskych žiakov, ako aj k inklúzii vo vyučovacom procese.

Aj napriek zlepšujúcej sa situácii v tejto oblasti pretrvávajú v tejto oblasti viaceré prekážky. V súčasnosti chýba dostatok kvalifikovaných učiteľov rómčiny, stigma a symbolické vylúčenie ovplyvňujú nízky záujem o vyučovanie v rómskom jazyku i medzi samotnými Rómami (Kriglerová, 2004). Okrem toho, v skúmaných lokalitách školy necítili potrebu podporovať vyučovanie rómskeho jazyka. V niektorých prípadoch dokonca učitelia odrádzali deti od používania rómskeho jazyka. V **lokalite C** sa viaceré učiteľky vyjadrili, že povzbudzujú rodičov, aby doma s deťmi hovorili po slovensky namiesto rómsky. Tento prístup môže prispieť k rýchlejšiemu zvládnutiu slovenského jazyka, ale na symbolickej úrovni posilňuje rozšírené tendencie potláčajúce rómsku identitu, kultúru, jazyk a v celkovom kontexte posilňuje symbolické vylúčenie Rómov a ich identity.

„Pri vstupe do školy je najväčší problém s deťmi, ktoré nenaštevovali materskú škôlku. Mnohé majú problém porozumieť slovenčine. Nie je to až také veľmi výrazné, ale nájdu sa také deti, ktoré majú problém. Ja stále hovorím našim rómskym rodičom, že by doma s nimi čo najmenej hovorili po rómsky. Keď už nie spisovne slovensky, aspoň nárečím.“ (vedenie ZŠ, lokalita C)

Základné školy nevnímali otázku rómskeho materinského jazyka ako predpoklad toho, že by vzdelávací systém mal ponúknuť rómskym deťom výučbu slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Rómsky materinský jazyk bol základnými školami (v **lokalitách C** a **D**) vnímaný ako prvok „znevýhodnenia a chýbajúcej zručnosti“, ktoré by rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodnenia mali mať, ale nemajú. To, že väčšina rómskych detí je bilingválna, nie je považované za pozitívum. Príklad **lokality C** naznačuje nedostatočnú citlivosť a rešpekt ku kultúrnej a sociálnej diverzite a špecifikám vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

45 [http://www.mzv.sk/App/wcm/media.nsf/vw_ByID/ID_6F7787469128F42CC125764800442B7A_SK/\\$File/text_charty_z_Zz.pdf](http://www.mzv.sk/App/wcm/media.nsf/vw_ByID/ID_6F7787469128F42CC125764800442B7A_SK/$File/text_charty_z_Zz.pdf)

46 Čl. 34 ods. 2 pís. a Ústavy Slovenskej republiky.

Základné školy zapojené do výskumu neuvažovali o zavedení rómskeho jazyka ako predmetu do školského vzdelávacieho programu, ani neuvažovali nad vyučovaním v rómčine.

5.6.4. Ako ďalej?

Mimovládne organizácie aj experti v oblasti vzdelávania dlhodobo zdôrazňujú nedostatočné uplatňovanie antidiskriminačnej legislatívy v oblasti vzdelávania rómskych detí. Vládne orgány sú už dlhodobo vyzývané, aby priznali diskrimináciu rómskych žiakov a existenciu segregáčnych praktík a zároveň zaujali jasné a odmietavé stanovisko (Salner, 2004, s. 77). Doteraz takéto jasné stanovisko chýba a štát dlhodobo odmieta prítomnosť segregácie vo vzdelávaní. Už len samotná diskusia o možnostiach zavedenia rómskych internátnych škôl je jasným signálom, že riešenia nerovného prístupu rómskych žiakov k vzdelávaniu majú ďaleko od rešpektovania ľudskoprávných princípov. A to aj napriek skutočnosti, že mimovládne organizácie dlhodobo argumentujú nielen empirickými dôkazmi z prostredia Slovenska, ale aj zahraničnou skúsenosťou, ktorá potvrdzuje, že segregácia vo vzdelávaní je nielenže neefektívna, ale aj negatívnou praxou s dôsledkami nielen na menšiny, ale aj majoritnú spoločnosť.

Vzdelávací systém Slovenska by mal zohľadňovať existujúce štrukturálne a individuálne rozdiely bez ohľadu na sociálne postavenie žiakov. Segregované vzdelávanie rómskych detí existujúce rozdiely nielenže neodstraňuje, ale, naopak, rozdiely prehĺbuje a má ďalekosiahle dôsledky na ďalšie životné dráhy detí. Dodržiavanie ľudskoprávneho prístupu, nediskriminácia a posun smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu sú kľúčovými komponentmi nevyhnutnej zmeny v paradigme uvažovania nad vzdelávaním rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

6. Segregácia alebo inklúzia? Skutočná voľba slovenských škôl?

Predchádzajúce časti poukázali na to, že viaceré opatrenia prijaté na úrovni škôl, ako aj niektoré nástroje a regulácie školského systému „vytvárajú, reprodukovujú alebo prehlbujú segregáciu“ (Hapalová – Dráľ, 2011, s. 60). V tejto časti zhrnieme zistenia o ďalších faktoroch, ktoré výrazne ovplyvnili segregáciu rómskych žiakov v ZŠ v skúmaných lokalitách:

- externé mimoškolské faktory, ako je „útek majority“,
- rozhodnutia na úrovni zriaďovateľov o vymedzení školských obvodov, o budúcej existencii škôl v rámci racionalizácie siete ZŠ,
- vymedzenie a aplikovanie práva rodičov na voľbu školy,
- opatrenia na úrovni školy, napríklad vytváranie oddelených, čisto rómskych tried ako aj fyzické oddeľovanie rómskych a nerómskych tried.

Konkrétne skúsenosti zo skúmaných lokalít, ako sú opísané v prípadových štúdiách, zároveň poskytujú komplexnejší pohľad na vzájomné pôsobenie týchto (a ďalších) faktorov na úrovni školy, komunity a štátnej politiky. Názory, pohľady a argumenty predstaviteľov škôl, zriaďovateľov, rómskych i nerómskych rodičov na oddeľovanie rómskych žiakov zároveň umožňujú lepšie pochopiť reálnu situáciu v školách. Počas výskumu sme sa snažili zistiť, či je otázka segregácie či inklúzie vedomou voľbou pre školy a ich zriaďovateľov a ak áno, tak do akej miery.

V druhej časti tejto kapitoly sa venujeme otázke inklúzie vo vzdelávaní, ktorú odlišujeme od integrácie. Na rozdiel od integrácie inkluzívne vzdelávanie nie je len o začlenení/integrácii žiakov do štandardných škôl či triedy, ale najmä o kvalitatívnej premene škôl, zmene pedagogickej paradigmy a celkovej kvalitatívnej reforme školstva. Na príklade ZŠ v **lokalite B**, jedinej proinkluzívnej školy zaradenej do nášho výskumu, sme sa snažili zachytiť skúsenosti so zavádzaním prvkov inkluzívneho vzdelávania v školách a súčasne poukázať na limity individuálnych snáh škôl. Skúsenosti ZŠ v **lokalite B** sme porovnali s medzinárodnými príkladmi dobrej praxe a príkladmi podpory pri zavádzaní inklúzie.

6.1. Faktory segregácie

6.1.1. „Útek majority“

Na dvoch zo skúmaných škôl (v **lokalitách A a C**) došlo nedávno k masívnemu odchodu nerómskych detí, ktorý možno označiť ako „útek majority“⁴⁷. Hoci sa v odborných i verejných diskusiách na Slovensku tento proces začína častejšie spomínať, ešte vždy existuje málo informácií o tom, ako a z akých dôvodov tento jav nastáva. Výstupy z **lokalít A a C** prinášajú mnohé informácie, ktoré pomáhajú „útek majority“ pochopiť.

47 V USA používaný termín „white flight“ sa týka najmä masívneho presunu „bielych“ obyvateľov z etnicky zmiešaných oblastí/mestských štvrtí do etnicky homogénnejších predmestí. V európskom kontexte sa hovorí o „native flight“ v súvislosti s odchodom majoritného (domáceho) obyvateľstva z oblastí s vysokou koncentráciou migrantov.

Prípadová štúdia z **lokality A** pomerne detailne zachytila proces premeny zmiešanej ZŠ na segregovanú školu v dôsledku akcelerovaného „úteku majority“. V priebehu niekoľkých rokov väčšina nerómskych rodičov prehlásila svoje deti do škôl mimo obce. ZŠ v lokalite A sa stala takmer „čisto rómskou“, lebo v súčasnosti chodí asi sto školopovinných detí z lokality A do škôl mimo obce. Prípad z lokality A umožňuje vysvetliť niektoré príčiny „úteku majority“ tak, ako ich vnímajú jednotliví aktéri.

„Útek majority“ sa najčastejšie dáva do súvislosti s odchodom nerómskych žiakov zo škôl s vysokým podielom rómskych žiakov. Zaujímalo nás, či sa dá na príklade ZŠ v **lokalite A** kvantifikovať tento podiel. Aký percentuálny podiel rómskych žiakov v škole by sa dal považovať za zlomový pre „útek majority“? Inými slovami, aké percento rómskych žiakov v škole je pre nerómskych rodičov dostatočným dôvodom, aby preložili svoje deti do inej školy? Kde je hranica, za ktorou sa zo zmiešanej školy v krátkom období stane segregovaná a následne čisto rómska škola?

Približne do roku 2000 etnické zloženie žiakov v ZŠ v **lokalite A** viac-menej zodpovedalo zloženiu obyvateľov v lokalite. No počas šiestich-siedmich rokoch sa postupne menil pomer rómskych a nerómskych žiakov, až počet rómskych žiakov presiahol 50 %. Po prekročení tejto hranice došlo k akcelerovanému odchodu nerómskych žiakov – k „úteku majority“. ⁴⁸ Potom už premena školy na segregovanú prebehla veľmi rýchlo. V priebehu piatich rokov zo školy odišlo približne 40 % žiakov. V súčasnosti je v ZŠ asi 95 % žiakov z rómskej komunity, pritom približne sto školopovinných detí vozia rodičia (väčšinou nerómski) do ZŠ mimo obce.

„Zvýšil sa pomer na škole. Keď dosiahne 50 %, tak už nemá (škola) šancu.“ (člen obecného zastupiteľstva)

„Ja nemám problém, dcéra tiež chodí do deviatej, ja by som ju dala jedine preč, keby tam zostali dve v tej triede, ale táto trieda, tam ich je desať, jedenásť, to je tá posledná trieda, kde je väčší počet tých bielych.“ (nerómski rodičia)

K podobnej situácii dochádza aj v **lokalite C**, kde dochádza k segregácii z dôvodu demografických zmien v kombinácii s „útekem majority“, ktorý je však v porovnaní s **lokalitou A** menej vypuklý. Za posledných päť rokov sa podiel rómskych žiakov zvýšil o 10 % (zo 63 na 73 %). Aj v **lokalite C** je hlavným dôvodom odchodu nerómskych detí snaha rodičov o zabezpečenie vzdelania v škole s nižším (alebo nulovým) podielom rómskych detí.

„Z tých nerómskych žiakov, chcem ešte povedať, niektorí rodičia dávajú svoje deti do ... (neďalekého okresného mesta, pozn. aut.). Pátrame aj po príčinách, lebo jak aj teraz vidíte, máme peknú, vynovenú školu, nebol by žiaden dôvod nedať tu dieťa. Ale to keď sa budete pýtať aj rodičov, ale proste, ja neviem, či môžem tak otvorene povedať, ale tí rodičia, ktorí dávajú deti do ..., udávajú ako hlavný dôvod, že tu sú rómski žiaci.“ (vedenie ZŠ)

Dôvody pre „útek majority“ však nesúvisia len s etnicitou, ale aj so slabým sociálno-ekonomickým postavením rodičov. V oboch lokalitách prehlasujú svoje deti do iných základných

⁴⁸ Na porovnanie uvádzame aj odkaz na nedávne európske štúdie (napr. Rangvid, 2010), podľa ktorých je zlomovým bodom, po ktorom nastáva akcelerovaný odchod žiakov z majority, 25 – 35 % podiel migrantov v škole.

škôl ekonomicky aktívni rodičia, ktorí ich vozia do škôl väčšinou v mieste, kde pracujú. V **lokalite A** je medzi nimi aj niekoľko rómskych rodičov. Na druhej strane, v **lokalite C** je viac nerómskych detí zo sociálne slabých rodín, ktoré si presun na inú školu mimo obce zrejme nemôžu z finančných dôvodov dovoliť. Je možné, že zhoršená sociálna situácia mnohých nerómskych rodín v **lokalite C** je dôvodom, prečo je na tejto ZŠ „útek majority“ menej vypuklý.

Prípadové štúdie zachytili komplexnosť a vzájomnú prepojenosť celého radu faktorov, ktoré prispievajú k rozhodovaniu nerómskych rodičov o prehlásení na inú školu. V **lokalite A** bol okrem výraznej zmeny v etnickom zložení žiakov dôležitý aj psychologický faktor, najmä v tých rokoch, keď rodičia naraz prehlasovali svoje deti do iných škôl. Zdá sa, že sa v rozhodovaní ovplyvnili navzájom. Dôležitú úlohu zohrali aj kamarátstva medzi spolužiakmi.

„Ale ona nechcela ísť preč, má tam kamarátky. Ale keby išla teraz do prvej triedy, tak ju tam už nedám. Som rada, že vychádza.“ (nerómski rodičia)

„... aj sme uvažovali, aj navrhovala, že chce ísť inde, lebo spolužiačky sa dali preradiť do ... (okresného mesta), ale potom si to rozmyslela, druhé kamarátky ostávali tu, a tak zostala, je deviatačka. Bolo to ťažké, tá šiesta, siedma trieda, rozmyšľala, že chce ísť preč. Potom jej zas bolo ľúto kamarátok, ktoré tu ostali.“ (nerómski rodičia)

Je zaujímavé, že obavy z nižšej kvality vzdelania v školách s vysokým podielom rómskych detí v súvislosti s „útekem majority“ nerómski rodičia explicitne nespomínali. Je pravdepodobné, že diskusie o zvyšujúcom sa počte rómskych žiakov rodičia implicitne chápali ako indikátor zníženej kvality.

V **lokalite A** možno považovať argumenty rodičov o narastajúcich problémoch v správaní a šikanovaní na ZŠ ako súčasť obáv z nižšej kvality vzdelania. Niektorí rodičia poukazovali na narastajúce konflikty medzi deťmi, pre ktoré rodičia odhlásili deti zo školy.

„Ja si myslím, že to boli skôr tí Rómovia, alebo nezhody s Rómami, alebo si skôr rodičia mysleli, ale ja neviem, že deti by mali nejaké problémy s Rómami, skôr mali problémy medzi sebou, Rómovia medzi sebou a bieli medzi sebou, naše deti.“ (nerómski rodičia)

„Napríklad donedávna, keď moje deti chodili do školy, tak hodne bielych chodilo do školy. Teraz sú skoro všetko Rómovia, väčšina Rómov je, ale moje deti keď chodili, bola väčšina bielych, čo ich prinútilo k tomu (aby odhlásili svoje deti zo skúmanej školy), to je to, o čom sme rozprávali. Niektoré decká im robili zle, rodičom to už prerástlo cez hlavy, sa kradlo v školách, týralo sa, šikanovali sa, môjho syna tiež šikanovali, a skrátka došlo to do takého štádia, povedali, dosť, a moje decko nebude (do tejto školy) chodiť.“ (rómski rodičia)

Vedenie školy v **lokalite A** naznačilo spojitosť medzi hromadným odchodom nerómskych žiakov a konkrétnymi opatreniami školy. Z vyjadrení vyplynulo, že aj zavedenie integračného nástroja, za ktorý je považovaný nultý ročník, mohlo mať nepriamy negatívny efekt a prispieť k segregácii. Vytvorenie nultého ročníka a zriadenie špeciálnych tried možno viac zviditeľnilo prítomnosť rómskych žiakov.

„Zlom nastal po roku 2004/2005. Zrazu ich tam bolo viac Rómov. Možno tá špeciálna trieda, kde sú čisto Rómovia. Aj nulkári sú čisto rómski žiaci.“ (vedenie ZŠ)

V **lokalite D** sa vedeniu školy podarilo „útek majority“ zastaviť ponukou vzdelávacieho programu pre deti s narušenými komunikačnými schopnosťami, ktorý prilákal späť do školy aj nerómske deti. Takáto aktívna stratégia školy ukazuje na jednu z možností, ako sa dá hromadnému odlivu nerómskych detí zabrániť, prípadne ich odchod zastaviť. Dôraz na kvalitu vzdelávania či ponuka vzdelávacieho programu, ktorý je atraktívny aj pre nerómskych rodičov, sú opatrenia, ktoré môžu byť efektívne aj v iných školách.

Súčasne však škola v **lokalite D** vytvorením tried pre žiakov zo SZP fyzicky oddelila väčšinu rómskych žiakov do samostatnej budovy – „rómskeho pavilónu“. Ako sa vyjadril súd v rozsudku o ZŠ v Šarišských Michaľanoch, takáto segregácia je porušením práva.

Kým „white flight“ v USA či „native flight“ v európskom kontexte sa odohráva takmer výlučne v mestskom prostredí, príklady z **lokalít A a C** naznačujú, že na Slovensku dochádza k „úteku majority“ viac vo vidieckom prostredí, kde žije väčšina (68 %) rómskeho etnika. Je pravdepodobné, že skúsenosti ZŠ z **lokalít A a C** sú podobné skúsenostiam ZŠ v mnohých ďalších obciach.

6.1.2. Určovanie školských obvodov a uplatnenie práva voľby školy

Výskum v **lokalite D** zachytil, ako k segregácii v mestách prispievajú aj procesy na úrovni obecnej politiky – pri určovaní školských obvodov. Rozhodovanie o školských obvodoch je v kompetenciách samospráv. Školský obvod základnej (spádovej) školy tvorí príslušná časť obce (mesta) určená podľa ulíc, ktoré sú zväčša priradené školskému obvodu s ohľadom na demografický stav obyvateľstva, veľkosť školskej populácie a kapacitné možnosti jednotlivých základných škôl. Prípadová štúdia z **lokality D** poukázala na to, že okrem týchto „oficiálnych“ kritérií do určovania školských obvodov vstupujú aj „neoficiálne“ – politické záujmy. Ako sa vyjadril predstaviteľ krajskej školskej správy, *„starostovia sú často vystavení tlaku rodičov, nechcú Rómov, robia im problémy a vypovedajú školské obvody“*.

„To bolo, keď chceli rušiť túto školu, tak na škole na XY, keď sa dozvedeli rodičia, že tam dajú Rómov, všetci išli k riaditeľovi a povedali, pokiaľ tu prídu, my berieme deti preč. To bolo hneď, a žiadne uvidíme, pozrieme, nie.“ (nerómski rodičia)

Skúmaná základná škola v **lokalite D** je škola s najväčším počtom detí zo SZP, v drvivej väčšine rómskych. Okrem rómskych detí z okolia chodia do školy aj deti z rómskej komunity „na okraji“. Hoci deti z tejto komunity musia dochádzať asi 4,5 km, bližšie školy „rómske deti nechcú“.

Podľa vedenia školy *„školské obvody sú postavené tak, ako kto má lakte“*. Poslanci miestnej samosprávy boli upozornení na to, že takto určené obvody budú zákonite segregáčné. Napriek tomu svojím rozhodnutím predurčili, že v skúmanej ZŠ bude vyšší podiel rómskych žiakov. Toto rozhodnutie obhajovala v médiách vedúca odboru školstva daného mestského úradu, podľa ktorej všeobecne záväzné nariadenie o školských obvodoch nediskriminuje žiadnych rodičov, pretože majú právo umiestniť dieťa na ktorúkoľvek inú školu v rámci mesta.

Ako však zdokumentovala aj naša štúdia, právo voľby školy využívajú najmä nerómski rodičia, ktorí sú ekonomicky aktívni a vedia sa orientovať v školskom systéme.⁴⁹ Príklad z **lokality D** navyše ukazuje, že v prípade potreby nerómski rodičia vedia vytvoriť politický nátlak na miestne samosprávy a tak ovplyvňovať určovanie školských obvodov. Z práva voľby školy najmenej benefitujú deti zo sociálne a ekonomicky znevýhodnených rodín. Rómski i nerómski rodičia zo sociálne znevýhodneného prostredia nemajú ekonomické prostriedky na to, aby mohli prehlásiť dieťa do vzdialenejšej školy, prípadne sa presťahovať do lokalít s kvalitnejšími školami. Rómskym rodičom z marginalizovaných komunít zároveň chýba kultúrny kapitál i dostatok informácií na to, aby si skutočne mohli vybrať školu. Voľba školy sa teda z pohľadu sociálnej kohézie ukazuje ako problematická. Naš výskum poukázal na negatívny dopad práva na slobodnú voľbu školy na rovnosť šancí vo vzdelávaní a zvýšenú segregáciu v školách. Tieto zistenia sa zhodujú aj s výstupmi európskych výskumov (napr. Weekes-Bernard, 2007) v krajinách, kde majú rodičia možnosť voľby školy (napr. Dánsko, Holandsko, Švédsko a Spojené kráľovstvo).

6.1.3. Racionalizácia siete ZŠ

Druhým opatrením na úrovni miestnych samospráv, ktoré môže priamo alebo nepriamo ovplyvniť segregáciu v školách, je racionalizácia siete základných škôl. Hoci počet zapísaných žiakov do prvého ročníka na Slovensku za posledné dva roky mierne narástol, odchod žiakov z iných ročníkov (z 9. ročníka na stredné školy, z 8. ročníka na bilingválne školy a z 5. ročníka na osemročné gymnáziá) je čoraz vyšší, preto má celkový počet žiakov základných škôl stále klesajúcu tendenciu. Keďže ani v budúcnosti nemožno rátať s nárastom počtu žiakov v základných školách, zriaďovatelia stoja pred úlohou prijať opatrenia, ktoré umožnia školám, aby s poskytnutým normatívom na počet žiakov dokázali pokryť nielen najnevyhnutnejšie náklady (personálne a prevádzkové), ale aby zabezpečili aj rozvoj školy. Súčasťou týchto opatrení je optimalizácia počtu škôl na území jednotlivých zriaďovateľov. Ako uvádza materiál mestskej rady v **lokalite D**, k najčastejším dôvodom racionalizácie siete škôl patria:

- neustály pokles žiakov,
- nízka priemerná naplnenosť tried,
- voľné kapacity v školách,
- vysoké osobné a prevádzkové náklady – nepostačujúce transfery zo štátneho rozpočtu,
- zvyšovanie nárokov na dofinancovanie ZŠ z originálnych kompetencií (podielových daní),
- potreba udržania ukazovateľa naplnenosti škôl rekonštruovaných v rámci ROP,
- havarijné stavy.⁵⁰

49 Podobne argumentujú vo svojej štúdii aj Hapalová a Drál' (2011), podľa ktorých právo voľby školy využívajú najmä nerómski rodičia, ktorí majú dostatok informácií a prostriedkov na to, aby mohli toto právo uplatniť.

50 Návrh na zmeny v sieti škôl a školských zariadení v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta (lokalita D). Materiál mestskej rady v lokalite D.

Podľa analýzy mestskej rady v **lokalite D**⁵¹ je možné rozmiestniť až 1 500 žiakov, čo znamená možnosť vyradenia a zrušenia troch až štyroch škôl v závislosti od počtu ich žiakov. Pri takomto rozsiahlom rozmiestňovaní žiakov je možnosť zrušenia segregovaných škôl v rukách samosprávy. Zdá sa však, že desegregácia či vytváranie zmiešaných a inkluzívnych škôl nepatrí k prioritám pri rozhodovaní o racionalizácii škôl.

Príklad z **lokality D** ukazuje, že miestne samosprávy ako zriaďovatelia ZŠ nie sú kapacitne pripravené na riešenie veľmi zložitého problému segregácie a majú málo informácií na to, aby mohli podporiť a realizovať efektívne desegregačné stratégie. Navyše, k ekonomickým úvahám o potrebe racionalizácie siete ZŠ sa pridávajú aj politické záujmy. Školy sa tak môžu ocitnúť v súkolesí rôznych záujmov. V **lokalite D** rómske deti nikto nechce a riaditelia iných škôl lobujú u poslancov, aby školu, kam chodia, nezrušili: „*To bolo, keď chceli rušiť túto školu, tak na škole na XZ, keď sa dozvedeli rodičia, že tam dajú Rómov, všetci išli k riaditeľovi a povedali, pokiaľ tu prídu, my berieme deti preč. To bolo hneď, a žiadne uvidíme, pozrieme, nie.*“ (nerómski rodičia)

Pritom príklady zo zahraničia (napr. v dánskom Aarhuse) ukazujú, že je možné zabezpečiť umiestnenie marginalizovanej skupiny (migrantov) v školách tak, aby ich podiel nepresiahol maximálnu hranicu stanovenú mestskou samosprávou.

V Aarhuse nemôže byť podiel detí v škole v každom ročníku viac ako 20 %. Toto politické rozhodnutie mestského zastupiteľstva o rozmiestňovaní žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako dánčinu, sa ukazuje ako efektívny nástroj inklúzie. Hlavným cieľom je zabrániť vytváraniu segregovaných škôl s vysokým podielom žiakov zo znevýhodnených skupín a udržať etnickú skladbu žiakov na školách tak, aby odrážala etnické zloženie obyvateľov mesta.■■ Súčasťou opatrení na podporu tohto rozhodnutia sú overovanie jazykových schopností všetkých bilingválnych detí vo veku 3 rokov, podpora vyučovania materinského jazyka, ako aj zabezpečenie dopravy do škôl s prípravnými kurzami.

6.1.4. Vytváranie čisto rómskych tried, fyzické a symbolické oddelovanie rómskych žiakov

Zistenia z nášho výskumu potvrdili, že segregácia nie je len dôsledkom systémových zlyhaní či externých faktorov mimo školského systému, ale aj dôsledkom rozhodnutí na úrovni škôl. Už v predchádzajúcich častiach sme poukázali na tendencie škôl oddelovať rómskych žiakov od nerómskych do zvláštnych tried, či už sú to nulté ročníky (v **lokalitách A a C**), špeciálne triedy (**lokalita A**) alebo triedy pre žiakov zo SZP (**lokalita D**). Vo všetkých prípadoch tieto triedy slúžia na vytvorenie homogénnych čisto rómskych tried. V tejto časti chceme zhrnúť zistenia, ktoré poukazujú na ďalšie vnútorné rozhodnutia školy, ktorých dôsledkom sú rómske deti oddelované od ostatných spolužiakov.

ZŠ v **lokalite D** je charakteristická dichotómiou v začleňovaní rómskych žiakov do jednotlivých tried. Na jednej strane škola podporuje integráciu niektorých Rómov, na druhej strane však väčšinu rómskych žiakov od ostatných žiakov oddeluje.

Menšia časť rómskych žiakov je integrovaná v zmiešaných tzv. áčkových triedach. Zmiešané sú aj špeciálne triedy pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) alebo pre deti s vývinovými poruchami učenia, ktoré navštevujú nerómske deti rovnako ako rómske deti z krízového centra a z detských domovov. Väčšia časť rómskych žiakov je však segregovaná v triedach pre žiakov zo SZP. V týchto triedach sú výlučne rómski žiaci. Navyše, tieto triedy sú umiestnené v samostatnej budove – v „rómskom pavilóne“.

V **lokalite C** o segregačným tendenciách svedčí spôsob rozdelenia tried po poschodiach. Podľa vyjadrení rómskych detí zmiešané triedy sú na jednom poschodí a triedy, v ktorých sú len rómski žiaci, sa nachádzajú na iných poschodiach. K symbolickej segregácii dochádza aj počas stravovania v školskej jedálni. Škola má k dispozícii pre potreby obedov dve miestnosti – v menšej sa stravujú pedagógovia a nerómske deti. Vo väčšej sedia počas obedov rómske deti. Rómski žiaci a žiačky to vnímajú a reflektujú veľmi citlivo: *„Ani jedáleň nemáme spolu, je rozdelená.“* (rómski žiaci)

Rovnako aj podujatia, ktoré sa realizujú na úrovni školy, majú na symbolickej rovine segregačný charakter. Napríklad na spoločných podujatiach sedia počas divadelného predstavenie rómske deti oddelene od nerómskych. Škola síce organizuje podujatia rešpektujúce identitu rómskych žiakov (napr. Deň Rómov, Rómska miss), tieto aktivity sú však zamerané výlučne na rómskych žiakov. Nerómski žiaci sa ich zúčastňujú skôr výnimočne.

„Máme to oddelené, v telocvični budú mať Rómovia, bieli tam neprídu na Deň Rómov.“ (rómske deti)

„My tam budeme spievať, tancovať, hrať, v telocvični. Bude aj miss, miss, ktoré sa tam prihlásia, iba Rómovia.“ (rómske deti)

O tom, že oddeľovanie rómskych žiakov do segregovaných tried je nielen pedagogicky nevhodné, ale aj protiprávne opatrenie, rozhodol v roku 2011 okresný súd. Vo svojom rozsudku rozhodol, že ZŠ v Šarišských Michaľanoch vzdelávaním rómskych detí v oddelených segregovaných triedach porušila zásadu rovnakého zaobchádzania v zmysle antidiskriminačného zákona a dopustila sa diskriminácie rómskych detí z dôvodu ich etnickej príslušnosti.

ZŠ v Šarišských Michaľanoch je prvá škola na Slovensku, ktorá musí uskutočniť desegregáciu. Keby sme aplikovali toto rozhodnutie súdu na opatrenia skúmaných ZŠ, tak viaceré (možno všetky tri už spomínané) školy by potrebovali vypracovať stratégie na zastavenie fyzickej a symbolickej segregácie rómskych žiakov.

Prešovský súd rozhodol, že základná škola v Šarišských Michaľanoch musí ukončiť segregáciu rómskych detí

Súdne konanie iniciovala a viedla mimovládna organizácia Poradňa pre občianske a ľudské práva od júna roku 2010 ako tzv. verejnú žalobu v zmysle ustanovení antidiskriminačného zákona. V žalobe namietala, že Základná škola v Šarišských Michaľanoch má dlhodobo zriadené segregované triedy, ktoré navštevujú výhradne žiaci rómskeho etnického pôvodu. Tieto triedy boli navyše umiestnené na samostatnom poschodí v budove školy. V školskom roku 2008/2009 boli do segregovaných tried priradené ďalšie rómske deti, ktoré dovtedy navštevovali triedy spoločne s deťmi z majority. Vzdelávaním rómskych detí v segregovaných triedach dochádzalo podľa žalujúcej organizácie k ich diskriminácii na základe etnického pôvodu.

Žalovaná škola svoje konanie obhajovala tým, že oddelené triedy sú určené pre rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto triedy podľa nej umožňujú učiteľom rozvíjať individuálny prístup k rómskym žiakom a majú vyrovnávací charakter s cieľom odstrániť deficit plynúci z ich sociálneho znevýhodnenia. Škola však vyrovnávací charakter týchto tried nijako nepreukázala a bolo zjavné, že rómske deti sú v oddelených triedach vzdelávané dlhodobo.

Súd odmietol argumentáciu školy, že len vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v oddelených triedach môže zabezpečiť rovnú kvalitu vzdelávania pre všetky deti. Súd konštatoval, že žalovaná škola svojím konaním rezignovala na svoju úlohu v procese vzdelávania, keď uprednostnila protiprávne segregované vzdelávanie pred rozvíjaním inkluzívneho vzdelávania.

Súd nariadil žalovanej základnej škole napraviť nezákonný stav a taktiež publikovať plné znenie rozsudku v Učiteľských novinách tak, aby sa z rozhodnutím súdu oboznámili aj iné základné školy a rozhodnutie malo preventívny charakter. ■■■

6.2. Názory škôl na segregáciu

Prípadové štúdie ukázali, že školy a ich zriaďovatelia väčšinou o segregácii či inklúzii vo svojich stratégiách programovo neuvažujú. Celkovo sa potvrdilo, že školy nemajú dostatočné vedomosti, kompetencie a vnútorné presvedčenie, aby dokázali aktívne segregácii zabrániť a ani to nevidia v rámci svojich možností. V **lokalitách A a C** je segregácia vnímaná ako dôsledok externých faktorov, ba dokonca ako takmer nevyhnutný proces, s ktorým sami nič nezmôžu. V spätnej reflexii vedenia škôl v týchto lokalitách o odchode nerómskych detí chýbali úvahy o možných preventívnych či intervenčných opatreniach a stratégiách.

Na ZŠ v **lokalitách A, C a D** prevláda presvedčenie o vhodnosti homogénnych rómskych tried. Úvahy o tom, že zavedenie inkluzívneho vzdelávania by mohlo byť alternatívou segregácie, v rozhovoroch chýbali.

V **lokalite D** sú opatrenia na úrovni školy, ktoré vedú k segregácii rómskych žiakov, obhajované ako potrebné na vyrovnávanie rozdielov medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi. Vyjadrenie respondentov v **lokalite D** poukázali na „racionalizáciu“ segregačných opatrení školy. Škola svoju dichotómiu v dvojacom prístupe k rómskym žiakom vysvetľuje tým, že rómsku komunitu rozdeľuje na tých, ktorí sa chcú vzdelávať (alebo rodičia majú záujem, aby sa ich deti vzdelávali), a tých, ktorí o to nemajú záujem a sú „beznádejné prípady“, či dokonca ako sa vyjadrila jedna učiteľka, „odpad“. Kade vedie deliaca čiara medzi týmito dvoma skupinami,

aké sú kritériá pri rozhodovaní o zadení do tried a akým spôsobom sú deti diagnostikované, to však zostáva nezodpovedané.

Argumenty o vhodnosti oddeľovania rómskych detí zaznievali aj zo strany niektorých nerómskych rodičov. Učitelia i nerómski rodičia odôvodňovali tieto opatrenia najmä v rovine – je to lepšie pre nerómske deti, ale najmä pre samotných Rómov. Segregácia sa ospravedľuje aj želaním samotných rómskych rodičov. Rómovia vraj chcú byť spolu a oddelení, lebo: a) nie sú frustrovaní z podstatne lepších výsledkov nerómskych spolužiakov, b) sú medzi „svojimi“ aj kultúrne, lepšie sa cítia a c) sú jedna veľká rodina. Väčšina argumentov teda smerovala k tomu, že dôvodom oddeľovania sú esenciálne vlastnosti a mentalita Rómov.

„Je efektívnejšie, keď sú sami – je to výhodnejšie pre deti – sú medzi sebou, v bielej triede sú utiahnuté, lepšie sa im žije v čisto rómskej triede...“ (učiteľka, 1. stupeň)

„Závisí aj od výchovy, ako sú od malička vedení, tí rodičia, v podstate učím aj Rómov a sú Rómovia v klasických triedach, malých, na prvom stupni a vidieť to, keď sa rodič venuje tomu dieťaťu, tak medzi bežnými sa dokážu hrať v pohode, nie je tam žiadny problém. Je veľmi dobré, že je oddelený rómsky pavilón, lebo určité veci, by som povedala, sú naučené na také veci, ktoré by sa v škole nemali robiť, a sú zlým príkladom pre ostatné deti.“ (učiteľka, 1. stupeň)

„My sme zažili situáciu, keď došlo k tomu, že chceli nám zobrať ďalší pavilón, a malo nastať zlučovanie tried, tam sa malo umiestniť 30 detí a bol problém s rómskymi deťmi. Rodičia týchto detí prišli sami povedať, že oni sami nechcú, aby nemali svoj pavilón, oni sami chceli byť v tom svojom pavilóniku, oni sa nechceli integrovať, aj deti, aj rodičia, bolo okolo toho veľké mediálne, Markíza a iné.“ (nerómski rodičia)

V protiklade s týmito názormi sú vyjadrenia rómskych rodičov z fokusových skupín, ktorí si uvedomujú, že iba integrácia má šancu ich deti „potiahnuť“ ďalej.

„Pre naše deti by bolo najlepšie byť s bielymi, lebo Róm s Rómom v triede sa nenaučí nikdy, aj keby neviem čo bolo, ani sa nedostane nikde.“ (rómski rodičia)

Aj rómski rodičia v **lokalite C** si uvedomovali dôsledky segregovaného vzdelávania v miestnej základnej škole a psychologické a sociálne dôsledky na komunitu. Segregácia v ich poňmaní potvrdzuje a upevňuje vzorce správania sa v segregovanej komunite a bráni výmene skúseností medzi Rómami a Nerómami. Niektorí rómski rodičia by uprednostnili zmiešané triedy.

„Ale to je menej starostí (dať dieťa radšej do špeciálnej školy, pozn. aut.), keby boli v škole Róm gadžo Róm gadžo zmiešaní, tak by som ho nedal do špeciálnej školy. To je ten problém, to je to utláčanie (vytvárať čisto rómske triedy, pozn. aut.), preto sme takí zatupení.“ (rómski rodičia)

6.3. Na ceste k inklúzii

Príklad z **lokality B** dokazuje, že rozhodnutie o zavádzaní inkluzívneho vzdelávania je v rukách škôl. Skúmaná ZŠ v tejto lokalite sa ako jediná zo skúmaných škôl cielene a dlhodobo snaží o proinkluzívnu školskú politiku.

V nasledujúcej časti zhrnieme prvky inklúzie, ktoré škola zaviedla.

- a) Jedným z dôležitých znakov inkluzívnej školy je pozitívna atmosféra v škole. V ZŠ v lokalite B je klíma školy vo všeobecnosti vnímaná žiakmi, rodičmi i učiteľským zborom ako pozitívna. Vo výpovediach respondentov – pedagogických zamestnancov, rodičov, žiakov – vládol celkový konsenzus, že sa škola nestretáva so zásadnejšími problémami. Dôležité je pripomenúť, že väčšina rómskych detí je integrovaná a len menšia časť z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Problémy, s ktorými sa žiaci stretávajú, sa okrem výnimiek týkajú bežných detských či výchovných problémov na základných školách.
- b) V celkovej atmosfére zohráva významnú úlohu osoba riaditeľa, ktorý sa snaží vyvíjať rôznorodé prorómske aktivity a adresne reagovať na akékoľvek vznikajúce problémy. Riaditeľ prešiel v minulosti sériou špecializovaných tréningov, seminárov a workshopov zameraných na sociálnu spravodlivosť, inkluzívny prístup k vzdelávaniu a sám je aj trénerom týchto programov pre kvalifikovaných pedagógov. Medzi pedagógmi a rodičmi detí prevláda konsenzus, že pre pozitívnu atmosféru je riaditeľ školy kľúčový.
- c) K efektívnej inkluzívnej stratégii **lokality B** patrí budovanie a stabilizácia pracovného kolektívu (formou podpory rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania alebo prepájania školy s akreditovanými vzdelávacími organizáciami). Zo strany vedenia školy pretrvávajúca neustála podpora a snaha o skvalitňovanie prístupu pedagogického zboru. V minulosti škola realizovala viacero projektov, ktoré boli zamerané na zvyšovanie vzdelanostnej úrovne v oblasti inkluzívneho vzdelávania, sociálnej spravodlivosti či ľudských práv. V školskom roku 2011/2012 z celkového počtu učiteľov 26 absolvovalo tréningy a semináre v týchto oblastiach. Niektorí učelia sa aktívne angažujú v mimovládnom sektore v aktivitách zameraných na sociálne znevýhodnené rómske komunity. Výsledkom je pozitívny prístup učiteľov zbavený stereotypov.
- d) Ďalším kľúčovým prvkom inklúzie bola zmena prístupu k žiakom, zohľadňovanie ich špecifických potrieb, prispôbenie vyučovacích kurikúl a využívanie alternatívnych vyučovacích metód a aktivít realizovaných školou. Na škole sú dodnes používané prvky uceleného vzdelávacieho programu Krok za krokom.
- e) Kvalitné vzťahy v škole a citlivosť na otázku kultúrnej diverzity je pre školu jednou z priorít, a to z pohľadu pedagogického zboru a jeho vzťahu k žiakom alebo z pohľadu rovesníckych kolektívov v triedach. Rovnako dôležitá je rešpektovanie a podpora identity rómskych žiakov. Prorómsky prístup, ktorý škola uplatňuje, je pozitívne vnímaný a oceňovaný rodičmi i deťmi.
- f) Nespochybniteľne pozitívnym vzorom v škole je aj učiteľka, ktorá je Rómka. Jej prítomnosť pomáha prekonávať pocit odcudzenia u rómskych žiakov a súčasne odbúrava stereotypy medzi nerómskymi žiakmi. Rómska učiteľka v učiteľskom zbore pozitívne prispieva k diskurzu v škole. Korektné vyjadrovanie učiteľov bez nádychu xenofóbie pozitívne ovplyvňuje celkovú atmosféru v škole.
- g) Základná škola je pomerne úspešná v zapájaní rómskych rodičov do života školy. Rómski rodičia sú zapojení aj v školskej rade a niektorí sa aktívne zúčastňujú rodičovských združení či iných aktivít realizovaných školou. Pri komunikácii s rodičmi škola uplatňuje inovatívne prístupy, ako sú napríklad rodičovské združenia v trojici – dieťa, rodič, učiteľ. Zároveň podporuje aj ďalšie aktivity zamerané na spoznávanie a priblíženie rozdielnych svetov medzi rómskymi a nerómskymi rodičmi. Tieto aktivity majú podobu workshopov pre deti a rodičov, kde sa rodičia „učia“ vybraným zručnostiam jedni od druhých, napríklad rómsky rodič učí pliesť košíky, nerómske matky vyšívať a podobne.
- h) Súčasťou inkluzívnej stratégie školy je aj snaha o aktívne zapájanie miestnej komunity

a spolupráca s rôznymi aktérmi – mimovládnyimi organizáciami a inými inštitúciami, ako aj zapájanie do rôznych projektov či snaha o efektívne riešenia problémov vyskytujúcich sa v škole v spolupráci s lokálnou komunitou.

- i) Základná škola sa snaží o konštruktívne riešenia konfliktov tak, aby ciele korešpondovali s predstavami jednotlivých skupín obyvateľov a cieľmi lokality. Pri riešení problémov so žiakmi škola úspešne spolupracuje aj so sociálnym oddelením mestského úradu. Aj aktuálny konflikt v piatom ročníku je určitým impulzom a výzvou pre školu i rodičov, ako sa postaviť k otázke napätých sociálnych vzťahov. Vedenie školy pristúpilo k adresnému riešeniu za účasti všetkých zainteresovaných strán – zvolaním mimoriadneho rodičovského združenia. Rómski rodičia sa celkovo zhodujú, že je to príležitosť, ako vyriešiť problém vzrastajúcich rasistických prejavov v úplnom zárodku tak, aby sa nerozširovali ďalej.

Okrem pozitívnych skúseností príklad ZŠ v **lokalite B** poukazuje aj na viacero nedostatkov pri zavádzaní inklúzie. Niektoré problémy súvisia s opatreniami školy, ale skutočnej inklúzii bránia najmä externé faktory a nedostatočná systémová podpora zo strany štátu.

Príklad z **lokality B** ukazuje na priamu súvislosť medzi politikou školy a širším kontextom. V spoločnosti, ktorá málo akceptuje a podporuje inklúziu, zostávajú snahy škôl o inklúziu skôr jedinečné.

Skúsenosti ZŠ v **lokalite B** naznačujú viacero limitov pri zavádzaní inklúzie:

- a) Aj napriek snahám vedenia o inkluzívny prístup a udržiavanie prostredia bez predsudkov škola nedokázala celkom odstrániť rovesnícke konflikty založené na etnicite, ktoré potom následne ovplyvňujú celkovú atmosféru v triedach a v škole. Narastajúce napätie je citlivo vnímané nielen vedením školy, deťmi, učiteľským zborom, ale aj rodičmi. Z dôvodu narastajúceho napätia rodičia aj napriek spokojnosti so školou uvažujú nad preradením svojich detí do inej školy.
- b) Symbolická segregácia a pocit odlišnosti do určitej miery pretrvávajú aj v tejto škole. Pokiaľ je v škole (prípadne v triede) veľmi malý počet rómskych detí, môžu sa cítiť izolovane a osamelo. Vytvárajú si sociálne kontakty a väzby medzi sebou. Napriek proinkluzívnym snahám vedenia školy ani v **lokalite B** nie sú časté interetnické priateľstvá. Podľa nerómskych rodičov je dôvodom nedostatok záujmu zo strany rómskych detí, ktorí sa zvyknú „uzatvárať“ a nezačleňovať sa do širších nerómskych kolektívov.

„Ale nikdy sme nemali s nimi nejaké veľké problémy. Ako určite nejaké malé, že minulý rok sme mali jednu deviatku, kde boli štyri dievčatá Rómky a tie vždycky boli spolu. Akonáhle bola šanca, že sa odčlenia od kolektívu, tak určite ony skôr odišli od toho kolektívu, než by ten kolektív by mal ich vytlačiť. Ony boli prvé, ktoré sa odsunuli. Ale neboli problémy cez vyučovanie, čo sa týka správania, alebo niečoho iného.“ (nerómski rodičia)

- c) Viacero detí, ktoré žijú v rezidenčne segregovanom mestskom gete, vyjadrilo túžbou po preradení do školy s vyšším podielom rómskych detí. Okrem nedávnych konfliktov medzi rovesníkmi v škole (v piatom ročníku) je dôvodom aj túžba rómskych detí po spoločenských väzbách s rovesníkmi zo svojho bydliska.

„Aj ja by som chcela ísť, preto lebo sú tam takí ľudia, ktorých poznám veľmi dobre, mám tam najlepšiu kamarátku, poznám všetkých.“ (rómske deti)

„Ja by som chcel ísť tiež tam, mám tam aj kamarátov, oni tam bývajú aj ja tam bývam, tak chodia tam, a do tej istej triedy by som tam chodil, kde oni.“ (rómske deti)

- d) Vyjadrenia rómskych detí naznačujú, že v škole s veľmi malým (približne 5 %) podielom rómskych detí v škole môže u nich prevládať pocit odcudzenia a inakosti. Najmä ak nie je dôsledne uplatňovaný inkluzívny a multikultúrny prístup. Negatívna skúsenosť z kontaktu s nerómskymi rovesníkmi v deťoch prehlbuje pocit odcudzenia.

„Tak mne sa nepáči v tejto škole, čo sme na tejto chodbe, tí áčkari, preto lebo oni nás odsudzujú, že aké máme veci, čo robíme alebo či som Róm alebo biely a tak, a čo sa mi páči, neviem, učiteľky viacej vedia sa s nami porozprávať...“ (rómske deti)

- e) Žiaci piateho ročníka navyše pociťujú aj nerovné zaobchádzanie zo strany vyučujúcich, ktorých opakovane upozorňujú na problematické vzťahy v triede a majú pocit, že ich sťažnosti nie sú vypočuté a efektívne riešené.

„Ja ešte nemám taký veľký problém s pani učiteľkou, jedno mi na jej vadí, že keď ja poviem, že mi niekto robí zle, ona nerieši to, ide preč, jej to ide jedným uchom dnu a druhým von.“ (rómske deti)

- f) Škola nedokáže vyvážiť externé vplyvy, ako sú narastajúce napätie v spoločnosti medzi Nerómami a Rómami či stereotypy a predsudky z rodín. Otázka vzdelávania rómskych detí je veľmi úzko prepojená so širším spoločensko-štrukturálnym nastavením Slovenska. Pretrvávajúca negatívnej verejnej mienky o Rómoch i diskurz verejných činiteľov alebo médií nevyhnutne ovplyvňujú každodenné interakcie nerómskych a rómskych detí, ako aj vzťahy medzi rodičmi.

„Čoraz viac problémov sa objavuje, v nenávisti, aj čo sa týka otvorených prejavov voči nim. A čo ma najviac trápí, je, že tam zahrňajú aj tí Rómovia, ktorí si to nezaslúžia. Hádžu ich skrátka do jedného vreca. Samozrejme, že to potom ovplyvňuje aj deti, ktoré sa potom stretávajú s nevráživosťou a opovrhovaním aj v tej škole. Posledne je to už aj medzi rodičmi, stávajú sa, a posledne som riešil už aj dokonca medzi deťmi. Máme teraz taký aktuálny prípad. Budeme mať kvôli tomu samostatné rodičovské združenie. Také, že rodič Neróm použije také v kontakte s matkou rómskeho dieťaťa, že špinavý Cigán. A to sú také podľa mňa veci... Hoci pokiaľ viem, podľa zákona to nenapĺňa skutkovú podstatu hanobenia rasy, ale podľa mňa to sú rasistické prejavy. A človek to zas musí riešiť veľmi opatrne a citlivo aj voči druhej strane. Mohli by sme ísť aj cestou podania trestného oznámenia, máme už aj takú skúsenosť, ale potom sa to aj tak vyhodnotí tak, že to napĺňa skutkovú podstatu.“ (vedenie školy)

Príkladov dobrej praxe inkluzívnych škôl je na Slovensku málo a najmä tie skúsenosti sú málo známe. Hoci bolo implementovaných mnoho projektov zameraných na podporu inklúzie, evalvácie projektov či zdokumentované skúsenosti nie sú vo všeobecnosti školám na Slovensku dostupné.

Na porovnanie ponúkame skúsenosť spojenej MŠ a ZŠ v Jáchymove v Českej republike. Mnohé črty inklúzie, ktoré sme identifikovali v ZŠ v lokalite B, sú prítomné aj škole v Jáchymove. Výraznejšie sa líšia najmä v hĺbke zavedených inkluzívnych opatrení, ako aj rozsahu intenzívnej spolupráce ZŠ so zriaďovateľom, ktorá je jedným z kľúčových faktorov úspechu v Jáchymove. V oboch prípadoch však ide o dlhodobý cielený proces, ktorý nie je podmienený trvaním projektov.

Základné transformačné kroky k inkluzívnej škole – príklad spojenej ZŠ a MŠ v Jáchymove:

Vybudovanie stabilizovaného pracovného kolektívu (napr. postupná obmena pedagogického zboru vrátane čiastočného omladenia, výmena vedenia školy, podpora všetkých foriem ďalšieho vzdelávania)

Spolupráca so zriaďovateľom v oblasti rozvoja školy (spoločné ciele, rozvoj školy ako súčasť širšej stratégie na zmiernenie dopadu sociálnej exklúzie v meste, využitie stimulačných nástrojov vlády, spolupráca s mimovládnyimi neziskovými organizáciami, využívanie všetkých štrukturálnych fondov na zlepšenie úrovne infraštruktúry školy, vytvorenie neformálnych i formálnych pracovných skupín na prípravu projektov a riešenie jednotlivých problémových oblastí života mesta).

Postupná rekonštrukcia infraštruktúry školy (obnova sociálnych zariadení, kanalizácie, elektrorozvodov, zateplenie budovy, dátové zasieťovanie školy, špičково vybavená učebňa IT, rekonštrukcia učební, vybudovanie Centra prevencie pre prácu psychológa, vybavenie celého zboru laptopmi).

Tvorba a úpravy vlastného ŠVP Mathesius („Škola ako súčasť komunity je vecou verejnou“, škola pre každého – talentovaných žiakov, žiakov so ŠVVP, žiakov zo SZP).

Vytvorenie partnerských vzťahov, vstup do projektov v rámci štrukturálnych fondov (spolupráca s viacerými akreditovanými vzdelávacími spoločnosťami, člen lokálneho partnerstva lokality Jáchymov, spolupráca s vládnu Agentúrou pre sociálne začleňovanie).

Vytváranie proinkluzívnych nástrojov a opatrení (regionálna spolupráca a spoločné projekty s riaditeľmi škôl v oblasti MAS Krušné hory – západ, projekt Inkluzívna škola vrátane transformácie ZŠ a MŠ Jáchymov na spojenú školu inkluzívneho typu).

Príklad ZŠ v **lokalite B** poukazuje na nedostatok systémovej podpory inklúzie na Slovensku zo strany štátu. Školy môžu začať so zavádzaním inkluzívnych stratégií, ich individuálne snahy však nestačia. V Česku bol v roku 2010 prijatý Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania, ktorý je nielen koncepčným materiálom na zavádzanie inklúzie do škôl, ale obsahuje aj konkrétne systémove opatrenia na podporu inklúzie. české skúsenosti a problémy s implementáciou národného plánu poukazujú na potrebu otvorenia širokej verejnej aj odbornej diskusie o význame inklúzie pre celú spoločnosť. Bez podpory hlavných aktérov – škôl, zriaďovateľov, špeciálnych pedagógov a rodičov – zostávajú plány na zavádzanie inklúzie v rovine školskopolitických dokumentov.

Prechod na inkluzívne vzdelávanie predstavuje jednu z najnáročnejších zmien, s ktorými sa musí naše školstvo vysporiadať. Potrebná je reforma celého školského systému, legislatívy a zabezpečenie finančných zdrojov. Na úspešnú inklúziu rómskych žiakov je nevyhnutné, aby školy mali k dispozícii dostatočnú kapacitu podporných a odborných doplnkových služieb – od základných psychodiagnostických cez logopedické a špeciálnoreedukačné až k oblastiam

jednotlivých subdominantných pédií. Ďalšou podmienkou je úzka previazanosť medzi predškolskou výchovou a základnou školou.

Napriek všetkým týmto nevyhnutným systémovým zmenám školy nemusia pasívne čakať. Príklad ZŠ z **lokality B** ukazuje jednu z možností, ako začať.

Návodov na to, ako zavádzať inklúziu do škôl, je však na Slovensku ešte vždy málo, hoci sa čoraz častejšie ozývajú hlasy o potrebe vypracovania konkrétnych inkluzívnych stratégií pre rôzne cieľové skupiny (najmä pre rómskych žiakov zo znevýhodneného prostredia, žiakov so zdravotným postihnutím, ale aj pre deti cudzincov a migrantov), ako aj všeobecného modelu inkluzívnej školy.

V zahraničnej literatúre je dostupných čoraz viac praktických materiálov a návodov, ktoré majú za úlohu pomôcť školám pri ich vnútornej evalvácií a nasmerovaní k inklúzii. Na Slovensku myšlienku podpory inkluzívneho vzdelávania zatiaľ prijali za svoju jednotlivé školy, učitelia, odborníci a mimovládny sektor. Ich zásluhou vznikajú aj na Slovensku nové materiály k inkluzívnemu vzdelávaniu (napr. na webovej stránke Škola inak⁵², ktorú podporujú Nadácia otvorenej spoločnosti, EEA grants, Nórsky fond a SGI).

Veľmi praktickým materiálom pre školy, ktoré sa začínajú transformovať na inkluzívnu školu, je *Index inklúzie* vypracovaný autorským kolektívom Centra pre výskum inkluzívneho vzdelávania (Centre for Studies in Inclusive Education) v Spojenom kráľovstve. *Index inklúzie* je vhodnou pomôckou aj pre školy, ktoré chcú sebaevalváciou zlepšiť svoje inkluzívne prostredie. Tento materiál je preložený do češtiny a dostupný na internetovej stránke občianskeho združenia Rytmus.⁵³ *Index inklúzie* sleduje rozvoj školy v troch hlavných oblastiach rozvoja:

A. Budovanie inkluzívnej kultúry

- budovanie komunity
- stanovenie inkluzívnych hodnôt

B. Tvorba inkluzívnej politiky

- vytváranie školy pre všetkých
- podpora rôznorodosti

C. Rozvíjanie inkluzívnej praxe

- organizácia učenia
- mobilizácia zdrojov

V podobnom duchu je vytvorená aj publikácia pre školy v New Brunswicku v Kanade *Creating an Inclusive School* (Ako vytvoriť inkluzívnu školu).

⁵² <http://www.skolainak.sk/informacie-o-elearning>

⁵³ http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluze.pdf

Ako vytvoriť inkluzívnu školu (Creating an Inclusive School)■■■■

1. Diverzita a inklúzia sú v centre školy
 - 1.1. Rôznorodosť skúseností, perspektív a vedomostí žiakov je súčasťou školy, je rešpektovaná a oslavovaná
 - 1.2. Povinnosť nevyhnutných úprav podľa potrieb žiakov
 - 1.3. Princípy a hodnoty inklúzie sú jasne artikulované a viditeľné
 - 1.4. Zabezpečenie rovného prístupu
 - 1.5. Vysoké očakávania od všetkých študentov
2. Vytváranie pocitu spolupatričnosti
 - 2.1. Zabezpečenie pocitu spolupatričnosti
3. Vyučovanie žiakov je inkluzívne
 - 3.1. Učenie je postavené na flexibilnom vzdelávacom programe
 - 3.2. Dôraz na silné stránky a schopnosti
 - 3.3. Spoločné prostredie na učenie a úplná participácia (bez vyčleňovania)
 - 3.4. Žiaci mimo spoločného prostredia
 - 3.5. Kurikulum (vzdelávací program)
 - 3.6. Vyučovacie metódy
 - 3.7. Priebežné hodnotenie
4. Podporné systémy sú dostupné a správne využívané
 - 4.1. Žiakom je poskytnutá vhodná podpora na to, aby bola zabezpečená ich úplná participácia
 - 4.2. Podporné opatrenia na komunikáciu
5. Povzbudzovanie vhodného správania
 - 5.1. Povzbudzovanie vhodného správania
 - 5.2. Šikanovanie, doberanie a obťažovanie sú efektívne zvládnuté
 - 5.3. Podporné opatrenia na dodržiavanie vhodného správania
6. Proaktívny manažment a vedenie školy
 - 6.1. Manažment školy
 - 6.2. Manažment spoločného učiaceho sa prostredia
7. Inklúzia a žiaci so špeciálnymi potrebami
 - 7.1. Žiaci so špeciálnymi potrebami sú plne zapojení do všetkých oblastí školy
 - 7.2. Podporné opatrenia pre žiakov so špeciálnymi potrebami
 - 7.3. Možnosti sebaurčenia a transferu medzi triedami (zadelenia do bežnej triedy)
8. Inovatívne a kreatívne prostredie
 - 8.1. Každý je povzbudzovaný ku kreativite
 - 8.2. Úspech je vyzdvihovaný
 - 8.3. Profesionálny rozvoj je zabezpečený
9. Kolaboratívny prístup
 - 9.1. Každý sa zúčastňuje na hľadaní riešení
 - 9.2. Škola je prepojená so širšou komunitou
 - 9.3. Rodičia sú považovaní za rovnocenných a dôležitých partnerov
 - 9.4. Školy na seba preberajú zodpovednosť za začlenenie všetkých žiakov
 - 9.5. Školy neprestávajú viesť konštruktívny dialóg

7. Záverečné zhrnutia

7.1. Školy v kontexte demografických a sociálnych zmien

Výstupy výskumu potvrdili výrazné zmeny, ktorými prechádzajú základné školy na Slovensku v súvislosti s demografickým vývojom. S poklese celkového počtu žiakov je zápas o žiaka pre mnoho škôl otázkou prežitia. Boj o zrušenie/zachovanie škôl je už v súčasnosti veľmi živou a kontroverznou témou. Nerovnomerný populačný vývoj rómskej a nerómskej populácie vedie aj k ďalším „disparitám“: kým školy najmä vo väčších lokalitách doslova „bojujú“ o deti (často už aj bez ohľadu na ich sociálny či etnický pôvod), v menších obciach s vysokou koncentráciou Rómov a vyššou natalitou existujúce kapacity škôl nestačia. V niektorých obciach (napr. v **lokalite C**) sa deti musia učiť v dvojzmennej prevádzke. Príklady z **lokalít A** a **C** ukázali, ako v obciach s marginalizovanými rómskymi komunitami dochádza k výraznému nárastu podielu rómskych detí v základných školách a ako sa z nich postupne stávajú segregované alebo čisto „rómske školy“. Keďže väčšina Rómov na Slovensku žije na vidieku, je dosť pravdepodobné, že podobná situácia je v mnohých obciach s rómskymi osadami.

Výstupy z prípadových štúdií zároveň poukázali na prehlbujúcu sa sociálnu stratifikáciu škôl a na narastajúci počet škôl so sociálne slabou skladbou žiakov, v ktorých sú najčastejšie rómski žiaci. Sociálno-ekonomické zázemie žiakov je v slovenských školách jedným z rozhodujúcich determinantov školskej úspešnosti. S prehlbujúcou sa sociálnou stratifikáciou škôl sa budú nerovnosti vo vzdelávaní iba prehľbovať. V budúcnosti bude škola, ktorú žiak navštevuje, ešte väčším faktorom úspešnosti (alebo neúspešnosti) žiakov ako doteraz. Naš výskum potvrdil, že pri súčasnom nastavení školského systému školy nielenže reprodukovujú sociálne nerovnosti v spoločnosti, ale ich dokonca prehľbujú.

7.2. Zistenia o vzdelávacích výsledkoch rómskych žiakov

Zistenia nášho výskumu ukázali zväčšujúce sa rozdiely vo výsledkoch rómskych žiakov v porovnaní s ich nerómskymi rovesníkmi:

- Rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia oveľa častejšie opakujú ročník ako ich nerómski spolužiaci. V **lokalitách A** a **C** je takmer úplné alebo veľmi veľké prekrytie medzi žiakmi, ktoré opakujú ročník, a rómskymi žiakmi. Výstupy z prípadových štúdií rovnako poukázali aj na to, že opakovanie ročníka sa častejšie používa na školách s vysokým podielom rómskych žiakov zo segregovaných komunít. Veľké percento rómskych detí, ktorí nastúpili do ZŠ bez predchádzajúcej predškolskej prípravy, opakuje už prvý ročník. Ako poukázal náš výskum, niekedy opakujú prvý ročník aj celé triedy, aj deti, ktoré by nemuseli. Druhým zlomovým bodom, keď sa zvyšuje počet žiakov opakujúcich ročník, je prechod do piateho ročníka.
- Prípadové štúdie poukázali na disproporčne nízky podiel rómskych žiakov v deviatom ročníku v niektorých školách. S úspešným ukončením deviateho ročníka súvisí aj celkový podiel rómskych detí v škole. V školách s menším podielom rómskych žiakov je väčšia šanca, že sa rómski žiaci dostanú do deviateho ročníka a úspešne ukončia základné vzdelanie. A naopak, vysoká koncentrácia rómskych žiakov v školách má výrazne negatívny dopad na ich vzdelávacie trajektórie na ZŠ.

- Dôsledkom viacnásobného opakovania ročníka je, že „*dost' veľa detí ukončí povinnú školskú dochádzku na konci šiesteho ročníka*“.⁵⁴ Porovnania výstupov z lokalít zahrnutých do výskumu naznačujú, že najviac je takýchto žiakov v školách s vysokou koncentráciou rómskych žiakov z marginalizovaných komunít. Výstupy z prípadových štúdií tiež naznačujú, že počet žiakov bez ukončeného základného vzdelania skôr rastie, ako klesá. Táto tendencia je v priamom rozpore so záväzkami slovenskej vlády artikulovanými napríklad v *Stratégii Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*, v ktorej sa vláda SR zaviazala zabezpečiť, aby vzdelanie na úrovni ISCED 2 získalo 100 % všetkých školopovinných detí.
- Pri rómskych žiakoch sa potvrdil veľmi nízky podiel žiakov, ktorí pokračujú na strednej škole. Väčšina rómskych žiakov pokračuje v štúdiu na menej náročných typoch stredných škôl, ako sú SOŠ alebo SOU. Najčastejšie udávaným dôvodom pre výber takejto školy bol nedostatok financií, ktorý bráni rodičom podporovať svoje deti v štúdiu na vzdialenejších stredných či vysokých školách. Príklad **lokality B** naznačuje, že rómski žiaci, ktorí navštevovali ZŠ s nízkym podielom rómskych žiakov, majú väčšiu pravdepodobnosť pokračovať na strednej škole náročnejšieho typu a výnimočne študovať aj na vysokej škole.
- Malé počty rómskych žiakov zapojených do národného testovania žiakov deviateho ročníka ukazujú, že Monitor v súčasnosti nie je možné používať ako nástroj monitorovania vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov. Keby v budúcnosti NÚCEM zbieral údaje žiakov zo SZP, umožnilo by to porovnávanie výsledkov škôl podľa sociálnej skladby žiakov. V prípade mnohých škôl by bolo vysoké prekrytie medzi žiakmi zo SZP a rómskymi žiakmi. Kým sa však nezvýši počet Rómov v deviatom ročníku, treba uvažovať o inom riešení. Plánované testovanie výsledkov žiakov piateho ročníka môže byť užitočnejším nástrojom na monitorovanie úspešnosti rómskych žiakov.

7.3. Faktory, ktoré ovplyvňujú výsledky

7.3.1. Faktory na individuálnej úrovni

Náš výskum potvrdil úzke prepojenie medzi výsledkami rómskych žiakov a ich individuálnou charakteristikou, rodinným zázemím, sociálnym a ekonomickým prostredím, v ktorom vyrastajú, ako aj úrovňou zvládnutia slovenského jazyka.

- Rómsky jazyk je školami vnímaný v prvom rade ako jazyková a sociálna bariéra, najmä pri nástupe do školy. Učitelia sa snažia o to, aby sa deti čo najskôr naučili po slovensky. Rozvoju materinského jazyka neprikladajú dôležitosť. V lokalitách, kde rómske deti hovoria po rómsky, školy zdôrazňovali dôležitú úlohu predškolskej výchovy v oblasti jazykovej prípravy detí na vzdelávanie v slovenskom jazyku.
- Výskum potvrdil kľúčovú úlohu predškolskej výchovy od 3 do 6 rokov. Rómske deti, ktoré chodili tri roky do materskej školy, sú pri vstupe do základnej školy na porovnateľnej úrovni so svojimi nerómskymi rovesníkmi a majú väčšiu šancu uspieť v škole.
- V skúmaných školách sa potvrdila nízka miera predškolskej zaškolenosti rómskych žiakov. Väčšina rómskych detí prichádza do školy bez základných sociálnych a hygienických návykov a potrebnej školskej pripravenosti. V mnohých lokalitách počet rómskych detí,

ktoré navštevovali aspoň jeden rok MŠ, klesá. Nedostatok predškolskej výchovy sa ukázal ako jeden z hlavných faktorov školskej neúspešnosti už v prvom ročníku. Tento vstupný „hendikep“ sa v ďalších ročníkoch ZŠ zväčšuje a prehĺbuje priepasť medzi výsledkami rómskych detí a ich nerómskych rovesníkov.

- Ďalším často spomínaným dôvodom nízkej školskej úspešnosti rómskych detí bol nezáujem rodičov a detí o učenie. Vo väčšine lokalít sa predstavitelia škôl opakovane vyjadrovali, že rómski rodičia majú nízke aspirácie pre svoje deti a málo sa zaujímajú o ich študijné výsledky. Názory rómskych rodičov do určitej miery spochybnili tieto tvrdenia a najmä ukázali na potrebu diferencovať. Aspoň časť rómskych rodičov považuje vzdelanie za dôležitú hodnotu a snažia sa k tomu viesť svoje deti. O ich výkon v škole sa zaujímajú. Ich výpovede naznačujú, že nezáujem o vzdelanie súvisí najmä s ekonomickými dôvodmi, najmä s vysokou mierou nezamestnanosti. Ak je väčšina rómskych rodičov, ako aj ostatných členov rómskej komunity, dlhodobo nezamestnaná a šanca nájsť si prácu je veľmi malá, aj záujem o vzdelanie rapídne klesá.
- Sociálne vylúčenie a chudoba rómskych rodín zásadným spôsobom ovplyvňujú postoje rómskych detí k vzdelávaniu, participáciu na ňom a výsledky v ňom. Viacerí respondenti výskumu z lokalít na strednom a východnom Slovensku zdôrazňovali, že sociálne znevýhodnenie sa v čoraz väčšej miere týka aj nerómskych detí. Náš výskum ukázal, že sociálne znevýhodnenie znásobené rezidenčnou segregáciou sa vo veľkej miere podpisuje pod nízku školskú úspešnosť rómskych detí z marginalizovaných komunít.

7.3.2. Faktory na úrovni školy

Rozdielne vzdelávacie výsledky medzi rómskymi žiakmi a ich nerómskymi rovesníkmi však majú hlbšie korene než len individuálne vlohy a schopnosti detí. Náš výskum zdokumentoval, že k individuálnym charakteristikám sa pridávajú aj ďalšie faktory na úrovni školy, ku ktorým patria nadmerné používanie negatívnych a kárnych opatrení, nedostatočné zohľadnenie individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov, silné a kompetentné vedenie školy, nedostatočné odborné kompetencie na vyučovanie v triedach s vysokým podielom detí zo SZP, znížené očakávania učiteľov, nedostatok pozitívneho hodnotenia rómskych žiakov, nedostatok multi-kultúrnej výchovy a slabá spolupráca s rodičmi a komunitou.

- Väčšina predstaviteľov škôl zaradených do výskumu videla väčšinu príčin nízkej školskej úspešnosti najmä v individuálnej charakteristike žiakov. Vina či zodpovednosť za výkony žiakov zo SZP je pripisovaná rodine, málopodnetnému rodinnému prostrediu či kultúrnym odlišnostiam.
- Výskum poukázal na to, že školy nie sú dostatočne pripravené na zmeny v súvislosti so zvýšeným počtom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Školy nedokážu kompenzovať znevýhodnenia, s ktorými prichádzajú do školy rómski žiaci. Naopak, školy s vysokým podielom rómskych žiakov (**lokalita A** a **C**) oveľa častejšie využívajú kárne či negatívne opatrenia, ako je napríklad opakovanie ročníka, ktoré prehĺbujú vzdelávacie nerovnosti medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi.
- Napriek dobrým úmyslom a čiastkovým snahám skúmané školy okrem **lokality B** nevidia potrebu kvalitatívnej premeny celej školy tak, aby lepšie zodpovedala individuálnym vzdelávacím potrebám rómskych i ostatných žiakov. Snahy o individualizáciu vyučovacích prístupov, flexibilnú organizáciu vyučovania, inkluzívny prístup v školách vo veľkej miere absentovali.

- Školy používajú málo podporných opatrení na pomoc rozvoja akademických kompetencií rómskych žiakov. Poobednajšia podpora s prípravou domácich úloh, vyrovnávacie kurzy alebo mentorstvo a tutorstvo v skúmaných školách takmer neexistovali.
- Hoci si podľa vedenia škôl učitelia pomáhajú a majú pozitívny vzťah ku všetkým deťom, nedostatok odbornej prípravy a pomoci sa odrazil v postojoch a znížených očakávaniach učiteľov. Prípadové štúdie poukázali najmä na súvis s etnicitou a sociálnym zázemím žiakov. S nízkymi očakávaniami, nedostatkom podpory a pozitívneho hodnotenia zo strany učiteľov sa stretávajú najmä rómski žiaci z výrazne marginalizovaných komunít v školách s vysokým podielom takýchto žiakov.
- Pre školskú úspešnosť rómskych detí je dôležitá aj jazyková politika školy (rešpektovanie bilingvizmu rómskych detí, rozvoj a doučovanie vyučovacieho jazyka školy, rešpektovanie a podpora materinského jazyka žiakov najmä v predškolskom a primárnom vzdelávaní) a multikultúrna výchova (rešpektovanie rómskej identity, kultúry a histórie). Prípadové štúdie ukázali, že učitelia nemajú dostatočné kompetencie v týchto oblastiach a sú len málo pripravení na vyučovanie detí, pre ktoré je slovenčina druhým jazykom.
- Väčšine škôl sa nedarí nadviazať efektívnu komunikáciu s rodičmi rómskych detí. Najväčšie problémy v spolupráci s rodičmi sú v školách s vysokým počtom rómskych detí z marginalizovaných komunít. Nedostatočné zapojenie rómskych rodičov však zrejme viac súvisí s prístupom školy. V **lokalitách A, C** a sčasti aj v **D** sa rómski rodičia zúčastňujú na chode školy len obmedzene. Slabý záujem sa prejavuje v nedostatočnej účasti na rodičovských združeniach, v minimálnej spolupráci s triednym učiteľom, ako aj s nedostatočnou podporou detí pri príprave do školy. Príklad ZŠ v lokalite B ukázal, že využívanie inovatívnych prístupov pri zapájaní rómskych rodičov, ako aj spolupráca so sociálnymi pracovníkmi a ďalšími miestnymi partnermi prispieva k pozitívnej klíme, dobrým vzťahom a lepšiemu zapojeniu do aktivít školy. Rómski asistenti učiteľa môžu mať pozitívny vplyv na zlepšenie spolupráce školy a rómskej komunity. Rómski rodičia očakávajú od škôl väčšiu podporu a porozumenie vzdelávacích potrieb ich detí.

7.4. Úloha zriaďovateľov škôl

- Náš výskum potvrdil veľmi dôležitú úlohu zriaďovateľov škôl nielen pri financovaní a rozvoji školy, ale aj pri podpore integrácie Rómov vo vzdelávaní a pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania.
- Výstupy zo skúmaných lokalít ukázali, že zriaďovateľom chýbajú dostatočné odborné kompetencie a potrebné finančné zdroje na implementáciu integračných opatrení a naplnenie medzinárodných záväzkov prijatých na úrovni vlády, napríklad o integrácii marginalizovaných rómskych komunít vo vzdelávaní alebo o zvyšovaní predškolskej zaškolenosti.
- Príklad z **lokality D** naznačuje, že zriaďovatelia niekedy nemajú politickú vôľu či podporu voličov na zavádzanie desegregačných a proinkluzívnych opatrení.
- V **lokalitách A** a **C** zriaďovatelia nedokázali pomôcť školám v tom, aby sa zabránilo „úteku majority“. Niektoré rozhodnutia samosprávy v **lokalite D**, napríklad určovanie školských obvodov, dokonca k segregácii rómskych žiakov na ZŠ prispievajú.
- Slabá podpora inklúzie vo vzdelávaní zo strany obcí je úzko prepojená s postojmi miestnych samospráv k podpore sociálnej kohézie a integrácie vylúčených rómskych komunít. Len v **lokali-**

te C bola miestna samospráva donedávna veľmi aktívne zapojená do podpory sociálnej kohézie prostredníctvom mnohých projektov a miestnych iniciatív. V poslednom období však aj v tejto obci aktivity upadajú v dôsledku nedostatku politickej podpory miestnych poslancov.

7.5. Efektivita integračných nástrojov

- Prípadové štúdie poukázali na to, že súčasné nástroje ministerstva školstva zamerané na integráciu a zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov nie sú dostatočne efektívne, vzájomne sa nepodporujú a sú finančne podhodnotené. V skúmaných školách zaviedli viaceré nástroje, ako nulté ročníky, asistenti učiteľa alebo normatívne financovanie žiakov zo SZP. Ani tie však nezabránili segregácii rómskych žiakov a ani výrazne neovplyvnili ich školskú úspešnosť. Analýza výsledkov poukazuje na to, že bez zásadnejšej reformy celého školského systému sú samostatné integračné opatrenia pomerne málo účinné.
- Výstupy z nášho výskumu naznačili, že šanca na dosiahnutie cieľov *Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* (ako je 50 % miera predškolskej zaškolenosti rómskych detí, alebo 100 % školopovinných detí, ktoré dosiahli ISCED 2) je s využitím súčasných integračných nástrojov minimálna.

7.5.1. Predškolská výchova

- Podpora predškolskej výchovy rómskych detí z marginalizovaných komunít je jednoznačne najefektívnejším integračným opatrením. Všetci respondenti, ktorí sa vyjadrovali k tejto problematike, sa zhodli, že predškolská výchova od troch rokov je nevyhnutnou podmienkou školskej úspešnosti rómskych žiakov na základných školách.
- Bezplatné predprimárne vzdelávanie od piateho roku, ktoré bolo zavedené v roku 2008, nemalo v skúmaných lokalitách výrazný vplyv na zvýšenie počtu rómskych detí, ktoré navštevovali aspoň posledný rok predškolskej výchovy.
- Prípadové štúdie poukázali na viacero deficitov v prístupe k predškolskej výchove:
 - ukázal sa celkový nedostatok miest v MŠ, najmä pre potreby zvyšovania účasti rómskych detí v MŠ;
 - predškolská výchova zostáva pre mnohých rómskych rodičov z marginalizovaných komunít finančne príliš náročná;
 - niektoré MŠ si svojou prijímacou politikou zabezpečia, že rómske deti neprijmú.
- Prípadové štúdie poukázali na potrebu výraznejšie podporovať aj alternatívne formy predškolskej výchovy, ktoré dajú šancu aj tým deťom z marginalizovaných komunít, ktoré by inak zostali bez akejkoľvek prípravy na školu. Zatiaľ takéto alternatívne formy predškolskej výchovy poskytujú najmä mimovládne alebo cirkevné organizácie bez adekvátnej podpory štátu alebo miestnych samospráv.

7.5.2. Nulté ročníky

- Nulté ročníky sú školami vnímané veľmi pozitívne. Zvyšujú šancu na úspešné zvládnutie prvého ročníka, ale nemajú dlhodobý vplyv na zvládnutie aj vyšších tried. Prípadové štúdie z **lokalít A a C** znovu potvrdili zistenia predchádzajúcich výskumov, že nulté ročníky sú vlastne prvou formou segregácie, keďže sú do nich zaradené takmer výlučne rómske deti. Vytvorením homogénnych skupín detí z rovnakého znevýhodneného prostredia strácajú možnosť kontaktu s rovesníkmi z iného prostredia a na inej úrovni pripravenosti, čím sú oberané o pozitívny vplyv rovesníkov, tzv. peer effect. V obidvoch školách pokračuje väčšina žiakov z nultého ročníka v triedach bez nerómskych spolužiakov.

7.5.3. Asistent učiteľa

- Je hodnotený rovnako pozitívne. Skúmané školy väčšinou dávajú prednosť nerómskym asistentom učiteľa. Iba v lokalite B vyzdvihovali prínos rómskeho asistenta učiteľa, ktorý bol zásadnou podporou pri vyučovanom procese a zároveň aj premostením medzi rodinami rómskych detí, výrazne prispieval z hľadiska komunikácie a v neposlednom rade bol aj pozitívnym vzorom.
- Súčasný systém financovania asistenta učiteľa z prostriedkov na žiakov zo SZP (ktoré nie sú účelovo viazané) spolu s kvalifikačnými požiadavkami sa prejavili negatívne v znižovaní počtu asistentov učiteľa. Zavedením týchto opatrení najviac ubudlo rómskych asistentov učiteľa.

7.5.4. Finančné nástroje

- Školám s nízkou kapacitou žiakov (**lokality A a D**) zvýšené normatívy na žiakov so ŠVVP a zo SZP pomáhajú „prežiť“ – bez nich by nedokázali fungovať. Na druhej strane, aj napriek navýšeným normatívom školám rozpočet sotva stačí na úhrady základných personálnych a prevádzkových nákladov.
- Vedenie v skúmaných školách sa zhodlo, že normatívy na žiakov zo SZP sú nedostatočné a nezohľadňujú objektívne náročnejšie finančné nároky na vzdelávacie potreby žiakov zo SZP. Pri súčasnom systéme nastavenia kritérií zostáva veľa detí mimo tejto kategórie, hoci ich vzdelávacie potreby sú totožné s potrebami žiakov zo SZP. Výskum znovu potvrdil potrebu úpravy kritérií na zaradenia žiakov do tejto kategórie. Okrem toho školy naznačili potrebu zjednodušenia evidencie žiakov zo SZP, ktorá je administratívne časovo náročná.
- Školám so sociálne slabou skladbou žiakov, ktoré najviac potrebujú finančnú a odbornú pomoc, aby sa zmenili na inkluzívne a otvorené školy, chýbajú finančné prostriedky na rozvoj školy, zavádzanie proinkluzívnych postupov a opatrení, na vzdelávanie učiteľov alebo na vlastné integračné nástroje (napr. na koordinátora pre spoluprácu s rodičmi). Navyše, tieto školy majú malé možnosti získať doplnujúce finančné prostriedky z dobrovoľných príspevkov rodičov či z daňových odvodov, keďže väčšina detí je zo sociálne slabých rodín.
- Existujúce projekty a výzvy MŠŠVaK SR na podporu vzdelávania žiakov zo SZP v rámci Operačného programu Vzdelávanie, sú školami využívané málo. Ani jedna zo skúmaných ZŠ sa v posledných rokoch nezapojila do týchto výzev. Skúmané školy viac využívajú iné výzvy a projekty financované rôznymi mimovládnyimi organizáciami.

- Do nového národného projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* sú zapojené dve zo štyroch skúmaných ZŠ. Národný projekt je prvým uceleným systémovým opatrením, ktorý ponúka približne 200 školám odbornú i finančnú pomoc. Otázkou zostáva, akú formu podpory môžu získať školy, ktoré nie sú zapojené do projektu a podobnú pomoc tiež potrebujú.

7.6. Segregácia v školách

- Zistenia z prípadových štúdií potvrdili, že napriek všetkým vyhláseniam a záväzkom vlády segregácia vo vzdelávaní vo všetkých formách (segregované školy, triedy, pavilóny, krúžky) narastá. V porovnaní so situáciou pred piatimi rokmi sa v troch skúmaných lokalitách zvýšil počet rómskych detí, ktoré získavajú vzdelanie bez kontaktu s nerómskymi rovesníkmi v triede či v škole.

7.6.1. Dopad segregácie vo vzdelávaní

- Prípadové štúdie znovu potvrdili, že segregované školy a triedy sú pre vzdelávacie trajektórie rómskych žiakov najmenej vhodné a len prehľbujú vzdelanostnú a sociálnu priepasť medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi.
- Segregované školy predstavujú začiatok a koniec vzdelávania pre rómskych žiakov. Rómovia v segregovaných školách alebo triedach majú minimálnu šancu na získanie úplného základného vzdelania a pokračovanie v štúdiu na strednej škole.
- Výstupy z prípadových štúdií ukázali na negatívny dopad segregácie na klímu v škole, kvalitu vzťahov, ako aj celkovú kvalitu vzdelávacieho procesu.

7.7. Dopad segregácie na sociálnu kohéziu a prehľbovanie sociálneho vylúčenia

- Vo všetkých skúmaných lokalitách sa potvrdilo úzke prepojenie rezidenčnej segregácie a segregácie v škole. Segregácia rómskych žiakov v školách a prehľbovanie sociálnej exklúzie sú spojené nádoby, ktoré sa ovplyvňujú navzájom. Rezidenčná a školská segregácia prehľbujú sociálne vylúčenie Rómov.
- Prípadové štúdie v **lokalitách A a C** poukázali na negatívny dopad segregácie v školách na sociálnu kohéziu a na ďalekosiahle sociálne aj ekonomické dôsledky pre celú obec. Obce so slabou kohéziou a napätými vzťahmi majú menšiu pravdepodobnosť získať investície na ekonomický rozvoj. Navyše, segregáciou v škole a „útekem majority“ sa strácajú sociálne väzby aj medzi nerómskymi rovesníkmi a zoslabuje sa afinita detí a mládeže k obci. Obce tak v dlhodobom pohľade môžu prísť o mladú generáciu, ktorá nemá vybudovaný silný vzťah k miestu svojho bydliska.

7.8. Diskriminácia a stigmatizácia

- Na úrovni skúmaných škôl sa diskriminácia a stigmatizácia prejavovali v podobe diskurzu, ktorý sa o deťoch vedie. Prípadové štúdie poukázali na rozdiely vo vnímaní, hodnotení a komentovaní rómskych a nerómskych detí učiteľmi.

- Náš výskum zachytil viacero foriem diskriminačného správania škôl k rómskym žiakom. Keby sme aplikovali rozhodnutie Okresného súdu v Prešove o porušení práva rómskych detí v ZŠ v Šarišských Michaľanoch, tak viaceré zo skúmaných škôl by potrebovali odstrániť protiprávne segregované vzdelávanie rómskych žiakov a vypracovať stratégie na ich integráciu do bežných tried a podporu inkluzívneho vzdelávania.

7.9. Faktory segregácie

Prípadové štúdie zaznamenali niekoľko faktorov, ktoré spôsobujú alebo prehľbujú segregáciu rómskych detí. Okrem externých faktorov ako „útek majority“ výskum poukázal na negatívny vplyv opatrení prijatých na úrovni zriaďovateľa a školy.

„Útek majority“

- Je pomerne novým javom na Slovensku. Súvisí s uplatnením práva voľby školy nerómskych rodičov, ktorí masívne prehlasujú svoje deti do škôl bez rómskych žiakov, často mimo obce.
- Náš výskum naznačuje, že k „úteku majority“ dochádza, keď podiel rómskych žiakov na škole dosiahne približne 50 %. Potom často nasleduje akcelerovaný odchod nerómskych žiakov zo školy, ktorý má veľmi negatívny dopad na vytváranie segregovaných alebo dokonca čisto rómskych škôl.
- Príklady z **lokalít A a C** ukázali, že „útek majority“ nesúvisí len s etnicitou, ale aj so sociálno-ekonomickým postavením rodičov. V oboch lokalitách prehlasujú svoje deti do iných základných škôl ekonomicky aktívni rodičia, ktorí majú finančné prostriedky na to, aby mohli voziť deti do vzdialenejších škôl, väčšinou v mieste, kde pracujú.
- „Útek majority“ súvisí aj s ďalšími faktormi, ako sú narastajúce problémy v správaní, šikanovanie, psychologický tlak rodičov navzájom, prerušené sociálne väzby (ak odíde dieťaťu kamarát, prehlásia rodičia aj svoje dieťa).
- Prípadové štúdie poukázali na to, že školami využívané opatrenia nie sú dostatočne účinné na zastavenie „úteku majority“.

Určovanie školských obvodov

- Prípadová štúdia z **lokality D** ukázala, ako do rozhodovania o školských obvodoch vstupujú aj politické záujmy a tlaky zo strany nerómskych rodičov (voličov), ktorí sa bránia rovnomernejšiemu rozmiestneniu rómskych žiakov. Dôsledkom takto motivovaného rozhodnutia poslancov obecných samospráv bývajú etnicky rozdelené školy – školy s vysokým podielom rómskych žiakov a školy s nerómskymi žiakmi.

Uplatnenie práva voľby školy

- Náš výskum poukázal na negatívny dopad práva na slobodnú voľbu školy na rovnosť šanci vo vzdelávaní a zvýšenú segregáciu v školách. Právo voľby školy využívajú najmä nerómski rodičia, ktorí sú ekonomicky aktívni a vedia sa orientovať v školskom systéme. Nerómski rodičia uplatňujú právo voľby na to, aby umiestnili svoje deti do škôl s nulovým alebo

nízkym podielom Rómov. Z práva voľby školy najmenej benefitujú deti zo sociálne a ekonomicky znevýhodnených rodín. Rómski i nerómski rodičia zo sociálne znevýhodneného prostredia nemajú ekonomické prostriedky na to, aby mohli prehlásiť dieťa do vzdialenejšej školy, prípadne sa presťahovať do lokalít s kvalitnejšími školami. Rómskym rodičom navyše chýbajú informácie na to, aby mohli efektívne aplikovať právo na voľbu školy.

Racionalizácia siete ZŠ

- Aj toto opatrenie miestnej samosprávy môže prispieť k prehlbovaniu segregácie. Príklad z lokality D ukázal, ako nad ekonomickými kritériami pri realizácii racionalizácie siete ZŠ vyhrávajú politické záujmy a lobovanie rodičov a škôl, aby školy s rómskymi žiakmi nezrušili.
- Ukazuje sa, že samosprávy nemajú odborné kapacity ani politickú vôľu na to, aby mohli podporiť a realizovať efektívne desegregačné stratégie.

Vytváranie čisto rómskych tried

- Prípadové štúdie potvrdili, že k oddeľovaniu rómskych žiakov často dochádza na základe rozhodnutia vedenia škôl.
- Školy argumentujú tým, že toto riešenie vyhovuje všetkým zúčastneným, vyučovanie v homogénnych skupinách je lepšie pre samotných Rómov a segregácia rómskych žiakov do oddelených tried (nulté ročníky, špeciálne triedy či triedy pre žiakov zo SZP) je prostriedkom vyrovnávania nerovností v školskej úspešnosti.
- Výstupy nášho výskumu spochybňujú a vyvracajú tieto všeobecne zaužívané tvrdenia a presvedčenie predstaviteľov škôl o potrebe vytvárať homogénne triedy. Výskum ukázal, že takéto segregovanie v snahe „viac sa prispôbiť vzdelávacím potrebám rómskych žiakov“ je neefektívne a pedagogicky nevhodné opatrenie, ktoré nezlepšuje ich vzdelanostné šance.
- V homogénnych skupinách slabších žiakov, navyše zo sociálne slabého a málopodnetného prostredia, sa strácajú pozitívne vzory a motivácia k učeniu. Prehlbuje sa priepasť v študijných výsledkoch v porovnaní so žiakmi, ktorí pochádzajú zo sociálne lepšie zabezpečených rodín.

7.10. Zavádzanie inklúzie do škôl

Základná škola v **lokalite B** je príkladom školy, ktorá cielene a dlhodobo zavádza prvky inkluzívneho vzdelávania. Na základe porovnania skúseností ZŠ v **lokalite B** s medzinárodnými skúsenosťami možno zhrnúť, že škola sa môže stať inkluzívnou školou, ak:

- má spoločnú proinkluzívnu víziu,
- podporuje neustále zvyšovanie kompetencií všetkých pedagogických a odborných zamestnancov,
- má silné vedenie vnútorne presvedčené o význame inklúzie,

- je pripravená na vnútornú kvalitatívnu zmenu celej školy,
- je otvorená pre všetkých žiakov,
- má vysoké očakávania od všetkých žiakov,
- má vytvorený systém akademickej a sociálnej podpory žiakov počas celého štúdia,
- je zabezpečená efektívna spolupráca školy, rodičov, komunity a obecnej samosprávy,
- vie efektívne získavať finančné prostriedky na podporu inklúzie z viacerých zdrojov,
- zriaďovateľ aktívne podporuje inklúziu vo vzdelávaní ako súčasť širšej stratégie na zmierenie sociálnej exklúzie a podporu kohézie a spolu so školou hľadá finančné zdroje potrebné na aktivity a projekty školy.

Prechod na inkluzívne vzdelávanie predstavuje jednu z najnáročnejších zmien, s ktorými sa musí naše školstvo vysporiadať. Príklad ZŠ z **lokality B** ukázal na limity individuálnych snáh škôl:

- školy majú pri zavádzaní inklúzie nedostatočnú systémovú podporu zo strany štátu,
- na inkluzívne vzdelávanie je potrebná zmena v pedagogickom prístupe – namiesto hľadania a diagnostikovania „problému“ je potrebné prejsť k rešpektovaniu vzdelávacích potrieb jednotlivých detí,
- zároveň sú nevyhnutné aj úpravy vzdelávacích programov a štandardov, aby viac zohľadňovali špecifické potreby rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- je potrebná reforma celého školského systému,
- na zavádzanie inklúzie na školách je potrebné zabezpečenie adekvátnych finančných zdrojov,
- školy musia mať k dispozícii dostatočnú kapacitu podporných a odborných doplnkových služieb – od základných psychodiagnostických cez logopedické a špeciálnoreedukačné až k oblastiam jednotlivých subdominantných pédií,
- ďalšou podmienkou je úzka previazanosť medzi predškolskou výchovou a základnou školou.

Napriek tomu, ako ukázal príklad ZŠ z **lokality B**, školy sú hlavnými aktérmi pri zavádzaní inklúzie a nemusia (nemali by) pasívne čakať na systémové zmeny.

8. Odporúčania

8.1. Odporúčania na úrovni škôl

- Pokiaľ sa dá, zabezpečiť, aby rómske deti boli integrované s nerómskymi rovesníkmi. Zmiešané triedy sú najvhodnejším a najpodnetnejším prostredím pre rozvoj sociálnych kompetencií všetkých detí, najmä však detí zo znevýhodneného prostredia.
- Umiestňovať rómskych žiakov do špeciálnych tried pre žiakov zo SZP len vtedy, keď je to nevyhnutné. Pokiaľ možno, umožniť rómskym žiakom zo SZP, ktorí sú v špeciálnych triedach, participovať spolu s ostatnými spolužiakmi na predmetoch, kde nie je nevyhnutné oddeľovanie (napr. všetky neakademické predmety).
- Zabezpečiť vyučovací proces, ktorý v najvyššej možnej miere rešpektuje individuálne nadanie, schopnosti a záujmy všetkých žiakov. Vzdelávacím potrebám žiakov by mala byť prispôbená celá organizácia a štruktúra výučby. Flexibilná organizácia výučby napríklad umožňuje oddeliť na krátky čas žiakov podľa ich vzdelávacích potrieb do menších samostatných skupín a následne ich začleniť späť do domovskej triedy.
- Nevyhnutnou súčasťou je zásadná zmena pedagogického prístupu. Celá škola by mala zdôrazňovať vysoké očakávania od všetkých žiakov, klásť dôraz na všestranný rozvoj všetkých žiakov a podstatne zvýšiť používanie pozitívneho hodnotenia.
- Dôsledne dodržiavať ľudskoprávny prístup, odstraňovať formy stereotypného a diskriminačného správania a začať zavádzať inkluzívne vzdelávanie.
- Výrazne znížiť používanie negatívnych kárnych opatrení v školách s vysokým podielom žiakov zo SZP, najmä opakovanie ročníka.
- Pri tvorbe školských vzdelávacích programov viac pracovať s údajmi o žiakoch vrátane informácií o žiakoch zo SZP. Stanoviť si konkrétne kvantitatívne merateľné indikátory zamerané na zlepšenie školskej úspešnosti žiakov zo SZP.
- V spolupráci so zriaďovateľom, komunitou a rodičmi vytvoriť systém podporných opatrení na zabezpečenie vyrovnávania šancí pre všetkých znevýhodnených žiakov, ktorí to potrebujú. V poobedňajších hodinách zabezpečiť mentorstvo a tútorstvo, pomoc pri príprave domácich úloh, vyrovnávacie kurzy, kurzy na podporu akademických kompetencií, prístup k záujmovým aktivitám v zmiešaných skupinách atď. Podporné opatrenia by mali byť poskytované žiakom vo všetkých ročníkoch, so špeciálnym zreteľom na zlomové body, ako sú nástup do prvého ročníka či prechod na druhý stupeň.
- Zlepšiť komunikáciu a spoluprácu s rómskymi rodičmi ako jeden zo základných predpokladov na zvyšovanie školskej úspešnosti rómskych žiakov. Efektívne stratégie na zapájanie rodičov sú napríklad rodičovské združenia v trojici – dieťa, rodič, učiteľ, návštevy v rodinách, rodičovské združenia organizované v osade, spoločné kultúrne aktivity pre rodičov aj žiakov (napr. večery rómskej kultúry alebo kuchyne), kurzy pre rodičov organi-

zované v škole atď. Tieto aktivity však musia byť premyslené, naplánované a zorganizované spoločne s rómskymi rodičmi.

- Dôležitá je aj osvetová práca s rodičmi, ktorí z rôznych dôvodov neprejavujú záujem o vzdelanie svojich detí. Sociálni pracovníci, prípadne rómski asistenti učiteľa môžu byť veľmi efektívnymi mediátormi medzi školou a komunitou. Najdôležitejšie však je pracovať na zmene prístupu školy k rodičom (a naopak) a na vytvorení podmienok na konštruktívnu spoluprácu.
- V regiónoch, kde rómska komunita hovorí po rómsky, podporovať rozvoj materinského jazyka rómskych detí najmä v materských školách a na prvom stupni základných škôl. Rozvinutá znalosť materinského jazyka pomáha úspešne zvládnuť druhý (tretí) jazyk. Žiaci si prenášajú nadobudnuté lingvistické kompetencie z jedného jazyka do druhého.
- V školách, kde je väčšina žiakov rómskych, a teda nie je možná integrácia, klásť dôraz na kvalitu vzdelávacieho procesu a rozvoj profesionálnych kompetencií pedagogického zboru. Dôraz klásť na vysoké očakávania od všetkých žiakov, pozitívny prístup, ako aj na vzájomný rešpekt a nulovú toleranciu šikanovania. Zapojiť všetkých hlavných aktérov – rodičov, komunitných lídrov, zriaďovateľa, sociálnych pracovníkov, mimovládne organizácie, MPC, pedagogické fakulty – do procesu zmeny. Bez ich podpory a pomoci je zmena školy nemožná.

8.2. Odporúčania na úrovni samospráv ako zriaďovateľov škôl

- Zvyšovanie dostupnosti predškolskej výchovy deťom z marginalizovaných rómskych komúní* (Cieľ č. 1 v Revidovanom národnom akčnom pláne Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015, ako aj Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020):
 - Nevyhnutné je zlepšiť dostupnosť MŠ pre rómske deti v blízkosti miesta bydliska, pokiaľ možno v zmiešaných triedach s nerómskymi rovesníkmi. Dôsledne dohliadať na to, aby prijímacie kritériá MŠ nevytvárali bariéry v prístupe rómskych detí.
 - V prípade vzdialenejšej rezidenčnej segregácie je možné zabezpečiť miešanie rómskych a nerómskych detí len s vysokými nákladmi. Rovnako sa nedá očakávať od rómskych rodičov, aby vodili svoje deti do MŠ ďaleko od bydliska (osady). V takomto prípade je potrebné zabezpečiť vybudovanie MŠ priamo v osadách alebo v ich blízkosti. Dôraz klásť na kvalitu predškolskej výchovy vrátane rešpektovania a rozvíjania kultúrnej a jazykovej identity žiakov a multikultúrnej výchovy.
 - Obce ako zriaďovatelia MŠ aj ZŠ majú možnosť podporiť spájanie týchto vzdelávacích zariadení a využiť neobsadené priestory v ZŠ.
 - Iným príkladom dobrej praxe je spojenie MŠ s komunitným centrom (ako je to v **lokalite C**), ktoré umožňuje zapojenie a podporu celej rómskej komunity. Takéto spoločné zariadenie zároveň poskytuje možnosti zamestnania pre obyvateľov osady.

b) Odstránenie segregácie a podpora integrácie Rómov:

- Prepojiť desegregáciu na školách s podporou inklúzie vo vzdelávaní a širšími sociálnymi stratégiami obcí (vrátanie riešenia bývania a podpory zamestnanosti).
- Pri stanovovaní školských obvodov by mali obce prihliadať na sociálne zloženie obyvateľov a podporovať sociálne a etnicky vyváženú skladbu žiakov v školách tak, aby odrážala zloženie obyvateľov v obci.
- Minimalizovať možný negatívny dopad voľby školy na prehlbovanie segregácie podporou rozptyľovacej politiky, napríklad stanovením požiadavky minimálneho alebo maximálneho počtu detí zo SZP v škole (a v jednotlivých ročníkoch).
- Zmierniť prehlbujúcu sa sociálnu stratifikáciu a segregáciu škôl dôrazom na zvyšovanie kvality vzdelania. Školy s vysokým podielom rómskych žiakov z dôvodu rezidenčnej segregácie a demografického vývoja potrebujú navýšené finančné prostriedky a odbornú pomoc na transformáciu na kvalitné školy s potrebným vybavením, kvalifikovaným pedagogickým zborom a uceleným systémom podporných opatrení.
- Pri rozhodovaní o racionalizácii siete ZŠ zaradiť medzi rozhodujúce kritériá vyvážené sociálne zloženie žiakov. Rozhodovania o tom, ktoré školy zrušiť, prípadne spojiť, by mali brať do úvahy možné segregačné dôsledky. Cieľom racionalizácie by okrem ekonomickej efektivity mala byť aj podpora inklúzie a sociálnej kohézie.
- Pri odstraňovaní segregácie zvážiť možnosti transferu detí zo segregovaných škôl do integrovaných škôl (vrátane zabezpečenia a úhrady cestovného).

8.3. Odporúčania na úrovni tvorby a implementácie národnej integračnej politiky

a) Do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít zaradiť:

- predsudkové tréningy a semináre, školenia o sociálnej spravodlivosti ako povinnú súčasť vzdelávacích programov pre pedagogických a odborných zamestnancov;
- zvyšovanie odbornej kapacity zriaďovateľov, odborov školstva v oblasti podpory inklúzie vo vzdelávaní (najmä zvyšovanie porozumenia benefitov inklúzie vo vzdelávaní pre sociálnu kohéziu a zvyšovanie zamestnanosti), ako aj o tvorbe desegregačných stratégií;
- tvorbu praktických informačných materiálov zameraných na podporu inklúzie vrátane príkladov dobrej praxe.

Ako súčasť podpory celodenného vzdelávania podporiť:

- zvýšenie počtu kontaktných hodín (hodín v prítomnosti učiteľa) tak, aby zahŕňali aj poobedie;

- vytvorenie uceleného systému aktivít zameraných na rozvoj akademických kompetencií, napríklad formou mentorov a tútorov, podporných a doučovacích programov, pomoci s prípravou na vyučovanie;
- umožniť, aby poobedňajšie aktivity a záujmové krúžky boli otvorené pre všetky deti a zabrániť akejkoľvek forme segregácie v mimoškolských aktivitách.

Na zabezpečenie trvalej udržateľnosti podpory inklúzie rómskych žiakov podporiť:

- vytvorenie siete odborných poradenských centier (napr. v rámci MPC alebo na školských úradoch), na ktoré sa školy môžu obrátiť so žiadosťou o odbornú pomoc pri desegregácii alebo pri zavádzaní inkluzívnych stratégií;
- sieťovanie škôl a vytváranie tzv. twin schools, ktoré zavádzajú inklúziu alebo realizujú desegregáciu (škôl, ktoré si pomáhajú, vymieňajú skúsenosti, materiály atď.).

b) *Integračné opatrenia:*

- Začleniť predškolskú výchovu od štyroch rokov do systému povinnej dochádzky.
- V prípade, že takéto opatrenie nenájde politickú podporu a podporu verejnosti, je potrebné zabezpečiť prioritné prijímanie detí zo SZP do predškolských zariadení minimálne od štyroch rokov, ideálne od troch rokov.
- Použiť finančné nástroje na uľahčovanie prístupu k predškolskému vzdelávaniu a rozšíriť bezplatné predprimárne vzdelávanie minimálne od štyroch rokov.
- Vytvoriť finančné stimuly pre zriaďovateľov (obce, ale aj súkromných či cirkevných zriaďovateľov) materských škôl alebo iných alternatívnych foriem predškolskej výchovy pre deti zo SZP, pokiaľ sa dá, umožniť čerpať financie z fondov EÚ už v tomto programovom období.
- Vytvoriť finančné stimuly na pozíciu asistentov učiteľa v MŠ.
- Prehodnotiť vhodnosť vytvárania samostatných tried pre žiakov zo SZP, prípadne presnejšie špecifikovať možnosť ich využitia (napr. stanoviť maximálny čas, ktorý môže žiak stráviť v triede pre žiakov zo SZP).
- Miesto vytvárania nultých ročníkov motivovať ZŠ a zriaďovateľov k otvoreniu tried predškolskej výchovy už od skoršieho veku, v ktorých by boli integrované deti zo všetkých sociálnych a etnických skupín.
- Podporiť zvyšovanie počtu rómskych učiteľov, napríklad formou motivačných štipendií kombinovaných so stratégiou umiestnení. Je možné využiť skúsenosti Nadácie otvorenej spoločnosti, ktorá podobnú schému ponúka.
- Je potrebné uznať vzdelávacie potreby žiakov zo SZP tak, ako sú definované MŠŠKaV SR a upraviť financovanie žiakov zo SZP na úroveň normatívu pre žiakov so ŠVVP. Zá-

roveň je potrebná úprava kritérií, podľa ktorých sú žiaci zaraďovaní do kategórie SZP tak, aby lepšie odrážali skutočné sociálne znevýhodnenie rodiny.

- Je potrebné vypracovať systém podpory integračných aj desegregačných stratégií pre školy, ktorého súčasťou musí byť spolupráca škôl, zriaďovateľov, štátnych inštitúcií aj mimovládnych organizácií a zástupcov rómskych organizácií.

8.4. Podpora inkluzívneho vzdelávania

- Potrebná je systémová podpora inkluzívneho vzdelávania zo strany štátu a priamo riadnych inštitúcií (MPC, školská inšpekcia).
- Treba vypracovať koncepciu a stratégiu inkluzívneho vzdelávania a zároveň explicitne podporovať inklúziu ako základný princíp vzdelávania vo všetkých školskopolitických opatreniach.
- Súčasťou nevyhnutnej zmeny v paradigme uvažovania o vzdelávaní rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz na dôslednú ochranu práv detí na rovný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a odstránenie existujúcich foriem diskriminácie a stigmatizácie v školách.
- Vytvoriť grantový fond na podporu inklúzie, ktorý by školám umožnil financovať projekty zamerané na zvýšenie školskej úspešnosti žiakov zo znevýhodnených skupín.
- Podporiť školy pri zavádzaní rómskeho jazyka do školských vzdelávacích programov a zabezpečiť dostupnosť učebných materiálov v rómskom jazyku.

8.5. Monitorovanie výsledkov rómskych žiakov a hodnotenie kvality škôl

- Pri zavedení plánovaného monitorovania školskej úspešnosti v 5. ročníku zaradiť do sledovania aj kategóriu žiakov zo SZP, ktorá môže pomôcť pri monitorovaní progresu školskej úspešnosti žiakov zo SZP, a teda nepriamo aj rómskych žiakov. Do budúcnosti by bolo potrebné, aby NÚCEM zbieral údaje o SZP žiakoch aj pre Monitor 9. Umožnila by sa tým analýza výsledkov škôl podľa sociálnej skladby žiakov.
- Treba však zabezpečiť, aby toto monitorovanie neslúžilo na ďalšie prehlbovanie stratifikácie škôl.
- Výsledky prieskumu ROCEPO viac používať pri verejnej a odbornej diskusii o kvalite ZŠ a pri stanovovaní kvantitatívne merateľných cieľov zameraných na zlepšenie školskej úspešnosti žiakov zo SZP, a teda nepriamo aj rómskych žiakov.
- Začleniť do hodnotenia kvality ZŠ monitorovanie progresu vo výsledkoch žiakov, teda nielen výstupov na konci základnej školy. Školy by mali byť hodnotené aj podľa toho, aký podiel žiakov zo SZP sa dostane do deviateho ročníka a aká je úspešnosť v pokračovaní na strednú školu.

- Hodnotiť frekvenciu a vhodnosť používania negatívnych opatrení, ktoré školy využívajú najmä u žiakov zo SZP (ako je pokarhanie, neospravedlnené hodiny, zhoršené známka alebo opakovanie ročníka).

8.6. Desegregačné stratégie

Hoci desegregácia nebola priamou súčasťou nášho výskumu, na záver ponúkame niekoľko postrehov na základe nášho sekundárneho výskumu materiálov, ktoré sa týkali zavádzania desegregačných stratégií.

Odporúčaní, ako konkrétne postupovať pri desegregácii škôl na lokálnej úrovni, ako aj príkladov dobrej praxe desegregovaných škôl, je v slovenskej literatúre málo. Bez existencie dostupných desegregačných stratégií si školy ako ZŠ v Šarišských Michaľanoch (alebo tie zaradené do nášho výskumu) musia poradiť samy, prípadne s odbornou pomocou mimovládnych organizácií.

Zahraničné skúsenosti ukázali, že proces desegregácie škôl je náročný na čas, financie a ľudské zdroje. Navyše, okrem odbornej kapacity si vyžaduje odhodlanie a vnútorné presvedčenie vedenia školy o potrebe desegregovať. Úloha zriaďovateľov škôl pri podpore desegregácie je kľúčová. Alebo naopak, bez ich finančnej a politickej podpory je desegregácia nemožná.

Desegregácia škôl je často nariadená v čase silných vnútrokomunitných konfliktov, narastajúceho interetnického napätia a bez ochoty spolupráce zo strany rodičov alebo iných kľúčových lokálnych aktérov, preto je potrebná odborná pomoc v oblasti riešenia konfliktov. Len zriedkavo sa k desegregácii rozhodnú školy a/alebo ich zriaďovatelia bez externého nátlaku. Pritom súčasťou desegregácie musí byť okrem integrácie rómskych žiakov do štandardných tried aj vnútorná premena celej školy.

Zahraničné skúsenosti škôl, ktoré úspešne zvládli výzvu desegregácie, naznačujú niekoľko základných faktorov efektívnej desegregácie (Forehand – Ragostra – Rock, 1976):

- Kľúčová je príprava efektívnych a realistických desegregačných plánov;
- Bez zapojenia kľúčových komunitných aktérov nie je možné desegregáciu efektívne implementovať;
- Všetky zúčastnené strany potrebujú presné informácie o procese desegregácie aj o všetkých zmenách, ku ktorým príde;
- Komunikácia je potrebná so všetkými aktérmi, teda aj so skupinami, ktoré sú proti desegregácii;
- V procese desegregácie sú často výraznou pomocou cirkevné a mimovládne organizácie, ako aj združenia etnických skupín;
- Konflikty, ktoré sa vyskytli pri desegregácii, boli často spôsobené zlyhaniami zo strany vedenia školy a zriaďovateľa.

Pri desegregácii je potrebné neustále zdôrazňovať, a hlavne zabezpečiť kvalitu vzdelávania pre všetkých žiakov.

Desegregácia rómskych žiakov na ZŠ musí byť začlenená do širšieho plánu integrácie a inklúzie vo vzdelávaní, ako aj celokomunitnej stratégie na podporu sociálnej kohézie a boja proti sociálnej exklúzii. V prílohe 10.3. uvádzame stručné zhrnutie najčastejšie používaných desegregačných stratégií používaných v zahraničí.

Joseph Sommerwile (1980, s. 622–26) zhrnul vo svojom prehľade literatúry o úlohe vedenia školy v procese desegregácie niekoľko všeobecných princípov potrebných na efektívne odstránenie segregácie. Vedenie školy potrebuje:

- vnútorné presvedčenie a pozitívny postoj k dosiahnutiu cieľa (desegregácie),
- správny odhad vnútornej dynamiky vzťahov v škole aj v komunite,
- zabezpečenie efektívnej komunikácie s rôznymi skupinami aktérov, ako aj medzi nimi,
- manažérske schopnosti na efektívne zapojenie všetkých aktérov,
- neustále klásť dôraz na potenciálne benefity organizačných a programových zmien pre všetkých žiakov.

Záverom treba dodať, že bez politickej podpory inklúzie na národnej úrovni a bez vôle vládnych predstaviteľov a zákonodarcov ukončiť segregáciu rómskych žiakov v školách, nie je možné očakávať zmenu situácie. Desegregačné aktivity mimovládnych organizácií či desegregácia na individuálnych (nepočetných) školách nie sú riešením. Segregácia je zlyhaním školského systému a vzdelávacích politík. Je potrebné, aby každé opatrenie na úrovni štátnej, regionálnej a miestnej politiky explicitne zdôraznilo potrebu odstránenia segregácie a podporu inklúzie vo vzdelávaní – nielen ako jeden zo základných cieľov vzdelávania, ale aj ako celospoločenský záujem.

9. Zoznam literatúry

Bieliková, M. a kol.: Prejavy násilia na základných a stredných školách. Ústav informácií a prognóz školstva, Bratislava, 2007. Dostupné na: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Vyskum/vystupy/prejavy_nasilia_na_zs_ss.pdf

Bloem, N.S. – Diaz, R.: White Flight: Integration through Segregation in Danish Metropolitan Public Schools. Humanity in Action, Team Denmark, 2007.

Booth, T. – Ainscow, M.: Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Centre for Studies on Inclusive Education. Občianske združenie Rytmus, 2007. Dostupné na: http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluze.pdf

Brüggemann, Ch. – Škobla, D.: Roma Integration and Special Schools in Slovakia. UNDP, Bratislava, 2012. Dostupné na: <http://europeandcis.undp.org/ourwork/poverty/show/8B0C72A5-F203-1EE9-B580107FF2629BF0>

Burgess, S. a kol.: School and Residential Ethnic Segregation: An Analyses of Variations across England's Local Educational Authorities. Centre for Market and Public Organisation (CMPO), Bristol, 2006. <http://www.bris.ac.uk/Depts/CMPO/workingpapers/wp145.pdf>

Cassen, R. – Kingdon, G.: Tackling low educational achievement. York, Joseph Rowntree Foundation, 2007. Dostupné na: <http://www.jrf.org.uk/bookshop/eBooks/2063-education-schools-achievement.pdf>

Cahu, P.: Education quality and equity in the Slovak Republic – Analysis of the PISA 2009 data (nepublikovaný rukopis). Prevzaté z materiálu Svetovej banky: Slovakia's Roma Population and their Education. World Bank, May 2012.

CLIP Research Group: Overview Report on Housing Policies for Migrant Integration. Working Paper. European Union Foundation, Dublin, 2007.

Creating an Inclusive School. A Reflection Tool for Administrators, Educators and Other School Staff. New Brunswick Association for Community Living, January 2011. Dostupné na: http://www.nbacl.nb.ca/english/resources/creating_an_inclusive_school.pdf

Cummins, J.: Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

Daniels, H. – Garner, P. (eds): Inclusive education: supporting inclusion in education systems. World yearbook of Education 1999. Kogan Page Limited, London, 1999.

Education for Roma children in Europe. Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education. UNESCO and Council of Europe Report from Expert Meeting, 2007. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161164e.pdf>

Entorf, H. – Lauk, M.: Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison. IZA Discussion Paper No 2182. Bonn, 2006.

Epstein, J.L. – Simon, B.S. – Salinas, K.C.: Involving parents in homework in the middle grades. Research Bulletin No. 18. Dostupné na: <http://www.pdkintl.org/edres/resbul18.htm>

Farley, J.: School Integration and Its Consequences for Social Integration and Educational Opportunity. In: Heckmann, F. and Wolf, R. (eds.): Immigrant Integration and Education. The Role of State and Civil Society in Germany and the U.S. EFMS, Bamberg, 2006, s. 57-67.

Filadelfiová, J. – Škobla, D. – Gerbery, D.: Správa o životných podmienkach rómskych domácností. UNDP, Bratislava, 2006.

Friedman, E. – Kriglerová, E. – Kubánová, M. – Slosiarik, M.: Škola ako geto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Roma Education Fund, Budapešť, 2009.

Gallová Kriglerová, E. (ed.): Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí. SGI, Bratislava, 2010.

Forehand, G.H. – Ragostra, M. – Rock, D.A.: Conditions and Processes of Effective School Desegregation. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1976, Eric Document No. 131-55.

Gášparová E. – Facuna, J.: Vzdelávací štandard rómsky jazyk a literatúra. ŠPÚ, Bratislava, 2012. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/diskusie_svp/romsky_jazyk_a_literatura.pdf

Gerbery, D. – Lessay, I. – Škobla, D. (eds.): Kniha o chudobe. Spoločenské súvislosti a verejné politike. Bratislava, Priatelia Zeme-CEPA, 2007.

Hapalová, M. – Daniel, S.: Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu. Aktualizácia 2008. Človek v tísni, 2008. Dostupné na: <http://www.clovekvitisni.sk/upload/File/Program%20podpory%20vzdelavania/SPRAVA%20rovny-pristup.pdf>

Hapalová, M. – Drál', P.: Regulácia a riadenie školského systému. In: Rafael, V. (ed.): Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 59-98.

Haynes, L. – Caballero, Ch. – Hill, J. – Gillborn, D.: Evaluation of Aiming High: African Caribbean Achievement Project. London, Department for Education and Skills, 2006. Dostupné na: <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/ACAPevalrsrchreportoct06.pdf>

Hendl, J.: Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Portál, Praha, 2008.

Hojsík, M.: Sociálna marginalizácia, rezidenčná segregácia a školská dochádzka Rómov. In: Rafael, V. (ed.): Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 43-48.

Ivanco, Š.: Rasová segregácia vo vzdelávaní z hľadiska medzinárodnej legislatívy. In: Rafael, V. (ed.): Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 11-18.

Jimerson, S.R.: Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 2001, s. 420-437.

Jordan, G.E. – Snow, C.E. – Porche, M.V. Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 2000, s. 524-546.

Jurásková, M. – Kriglerová, E. – Rybová, J.: Atlas rómskych komunít na Slovensku. Inštitút pre verejné otázky, Bratislava, 2004.

Key Data on Education in Europe 2009. Eurydice, 2009. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

Koršňáková, P. – Tomengová, A.: PISA SK 2003 – Národná správa. ŠPÚ, Bratislava, 2004.

Koršňáková, P. – Kováčová, J.: Výsledky matematickej gramotnosti v štúdiách OECD PISA a problémy vedmomostnej spoločnosti. ŠPÚ, Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/publikacna/rozvoj_funkcnej_gramotnosti/korsnakova.pdf

Kriglerová, E.: Diskriminácia v prístupe ku vzdelávaniu. Dostupné na: http://www.euractiv.sk/cl/202/2782/Diskriminacia_Romov_v_pristupe_k_vzdelavaniu

Kusá, Z. – Kostlán, D. – Rusnáková, J.: Ethnic Differences in Education in Slovakia: Community Study. Dostupné na: https://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/communityreportslovakia.pdf

Ľuptáková – Vančíková, K.: Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej výchove. ROCEPO, Prešov, 2008.

Marcinčin, A. – Marcinčinová, L.: Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti. Bratislava, 2009. Dostupné na: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>

Mareš, P.: Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. In: *Sociologický časopis* 36 (3), 2000, s. 285-297.

Marzano, R.J.: What works in schools: Translating Research into Action. ASCD, Alexandria, 2003.

Menshinová politika na Slovensku 2/2012. Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Bratislava, 2012. Dostupné na: http://cvek.sk/uploaded/files/Mensinova%20politika%20na%20Slovensku%202_2012.pdf

Mušinka, A.: Podarilo sa. Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov. Prešovská univerzita v Prešove, Ústav rómskych štúdií, Prešov, 2012.

Nordin, M.: Ethnic Segregation and Educational Attainment in Sweden. Department of Economics. Lund University, Lund, 2006. Dostupné na: <http://www.nek.lu.se>

Olweus, D.: Bullying In Schools: Facts And Intervention. Dostupné na: <http://oud.nigz.nl/upload/presentatieolweus.pdf>

Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí – sú naozaj inkluzívne? Analýza súčasného stavu a návrhy pre zlepšenie. Prezentácia projektu. Bratislava, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2012.

Pauliniová, Z. – Tichý, B.: Zhrnutie: popis segregácie vo vzdelávacom systéme na Slovensku, požiadavky na jej odstránenie a otvorené otázky. Rafael, V. (ed.): Odpovede na otázky (de) segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 157-171.

Petrasová, A.: Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. ROCEPO, Prešov, 2012.

Podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v Slovenskej republike. MŠVVaŠ SR, Sekcia regionálneho školstva. Oddelenie škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín a vzdelávania rómskych komunit. Bratislava, 2012. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/DaLP/2012/ Podmienky_VVV-SZP_marec_2012.pdf

Policy Advice on the Integration of Roma in the Slovak Republic. Overview of main findings. World Bank, 2012. Dostupné na: <http://www.romadecade.org/files/downloads/General%20Resources/Policy%20Advice%20on%20the%20Integration%20of%20Roma%20in%20the%20Slovak%20Republic.pdf>

Rafael, V. – Fešková, Š.: Učiteľ ako rozhodujúci činiteľ (de)segregácie v škole. In: Rafael, V. (ed.) Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 113-135.

Rafael, V. – Kahátová, B.: Úvod do problému. In: Rafael, V. (ed.) Odpovede na otázky (de) segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2011, s. 5.

Rafael, V. – Pauliniová, Z. – Petrasová, A. – Tichý, B.: Analýza príčin školskej neúspešnosti žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a identifikovanie nástrojov na jej znižovanie. Úrad vlády Slovenskej republiky, Bratislava, 2011. Dostupné na: http://www.equity.eu.sk/download/riesenia_existuju.pdf

Rangvid, B. S.: School choice, universal vouchers and native flight from local schools. In: European Sociological Review 26(3), 2010, s. 319-335.

Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 na roky 2011 – 2015. Schválený vládou Slovenskej republiky 10. augusta 2011. Dostupné na <http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/files/8305.pdf>

ROCEPO: Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnych základných školách. MPC, Prešov, 2008.

Roderick, M.: Grade retention and school dropout: Investigating the association. In: American Educational Research Journal, 31, 1994, s. 729-759.

Roderick, M. – Nagaoka, J.: Retention under Chicago's high-stakes testing program: Helpful, harmful, or harmless? Educational Evaluation and Policy Analysis, 27(4), 2005, s. 309-340.

Rómske deti stále znevýhodňované. Segregácia v slovenskom školstve pretrváva aj napriek novému zákonu. Amnesty International, Bratislava, 2009.

Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu – Slovensko. Open Society Institute, Budapešť, 2007.

Salner, A. (ed.): Rómske deti v slovenskom školstve. Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Bratislava, 2004.

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. ŠÚ SR, Bratislava, 2001.

Schweinhart, L.J. – Montie, J. – Xiang, Z. – Barnett, W.S. – Belfield, C.R. – Nores M.: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. Special summary. High/Scope press, Educational Research Foundation, 2005. Dostupné na: http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf

Sekulová, M. – Gyárfášová, O.: Diskriminácia a viacnásobná diskriminácia. Pohľady verejnosti na diskrimináciu, rovnosť a rovné zaobchádzanie. Inštitút pre verejné otázky, Bratislava, 2010.

Slovakia's Roma Population and their Education. Interný materiál Svetovej banky, jún 2012.

Sommerville, J.: Leadership for Successful Desegregation. In: Educational leadership. 37/8, May 1980, s. 622-26. Dostupné na: http://ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198005_sommerville.pdf

Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v SR (Kolektív autorov, Prieskum MPC ROCEPO 2007-ZŠ). MPC Bratislava, Regionálne pracovisko Prešov, 2008. Dostupné na: <http://www.rocepo.sk/downloads/RocPrieskum/Prieskum2007SZS.pdf>

Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v SR (Kolektív autorov, Prieskum MPC ROCEPO 2009-ZŠ). MPC Bratislava, Regionálne pracovisko Prešov, 2011. Dostupné na <http://www.rocepo.sk/downloads/RocPrieskum/Prieskum2009ZS.pdf>

Starkey, P. – Klein, A.: Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. In: Early Education and Development, 11(5), 2000, s. 659-680.

Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. OECD, Paris, 2006. Dostupné na: <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>

Stevens, P.A.J.: Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005. In: *Review of Educational Research*, 77/2, 2007, s. 147-185.

Strand, S.: Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE). Research Report DCSF-RR002. Coventry, University of Warwick, 2007. Dostupné na: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR002.pdf>

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 prijatá uznesením č. 1/2012 z 11. januára 2012. Úrad vlády SR, december 2011. Dostupné na: <http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/files/8477.pdf>

Study on educational support for newly arrived migrant children. Záverečná správa pre Európsku komisiu. PPMI, jún 2012. Pripravené na publikovanie.

Svetová banka. Interný materiál RS general, 2012.

Szulkin, R. – Jonsson, J.: Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools. The Stockholm University, Linnaeus Center for Integration Studies, Stockholm, 2007. Dostupné na: http://www.spl.su.se/polopoly_fs/1.55358.1321514448!/SULCISWP2007_2.pdf

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl. Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vychova-a-vzdelavanie-ziakov-so-SVVP/Vzdelavanie-ziakov-zo-socialne-znevychodneného-prostredia.alej>

The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children. ERRC, Budapest, 2007. Dostupné na: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/36/m00000236.pdf>

Thomas, G. – Wineburg, S. – Grossman, P. – Myhre, O. – Woolworth, S.: In the Company of Colleagues: An Interim Report on the Development of a Community of Teacher Learners. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 14/1, s. 21-32.

Twelve outstanding secondary schools. Excelling against the odds. OFSTED, 2009. Dostupné na: http://www.lampton.hounslow.sch.uk/wpcontent/uploads/2012/03/Twelve_outstanding_secondary_schools1.pdf

Ústava Slovenskej republiky.

Verejná prezentácia výskumných zistení z projektu Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí – sú naozaj inkluzívne? uskutočnená 27. marca 2012.

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace

dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Závěrečná správa. Ivan Gabal Analysis & Consulting, Praha 2009. Dostupné na: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf

Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Vyhláška MŠ SR č. 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Weekes-Bernard, D.: School Choice and Ethnic Segregation. Educational Decision-making among Black and Minority Ethnic Parents. Runnymede Trust, London, 2007. Dostupné na: <http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/School%20ChoiceFINAL.pdf>

What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. OECD, 2009. Dostupné na: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18822/eduwhatworksmigrantpolicy.pdf>

When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? PISA In: Focus, 2011/6. OECD, Paris, 2011. Dostupné na: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf>

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

Záver Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave („ET 2020“). Európska rada, Brusel, 2009. Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SK:PDF>

[http:// www.diskriminacia.sk](http://www.diskriminacia.sk)

<http://www.edumigrom.eu/>

www.euractiv.sk

www.mecem.sk

www.nucem.sk

www.poradna-prava.sk

www.rytmus.org

www.skolainak.sk

<http://www.unesco.org>

10. Prílohy

10.1. Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015⁵⁵

Priorita Vzdelávanie

Cieľ č. 1. Účasť detí zo SZP/MRK na predprimárnom vzdelávaní

Opatrenie č. 1.1. Dosiabnuť čo najvyššiu zapojenosť 4- až 6-ročných detí zo SZP v predprimárnom vzdelávaní v materskej škole

- Upraviť právne predpisy tak, aby stimulovali účasť detí zo SZP na predprimárnom vzdelávaní v materskej škole – bezplatné predprimárne vzdelávanie detí v materskej škole od 4 rokov so zabezpečením bezplatného stravovania vrátane olovrantu;
- Zabezpečiť účasť detí zo SZP na vzdelávaní v materskej škole spojením s motivačnými opatreniami v sociálnej oblasti (aktivačné práce pre rodičov).

Opatrenie č. 1.2. Rozšíriť ponuku predškolského vzdelávania v obciach s vysokou koncentráciou detí zo SZP

- Ustanoviť rozmanité formy výchovy a vzdelávania detí predškolského veku stimulujúce účasť detí zo SZP na predprimárnom vzdelávaní v materskej škole/poldenná výchova a vzdelávanie, striedanie skupín v týždenných intervaloch, tzv. prípravné triedy materskej školy; denná, niekoľkohodinová (napr. 2- až 3-hodinová) výchova a vzdelávanie s poskytovaním jedného nevaryného jedla, s možnosťou účasti zákonných zástupcov na výchove a vzdelávaní; predškolské vzdelávanie niekoľko dní v týždni;
- Umožniť zriaďovateľom získať prostriedky z fondov Európskej únie na výstavbu nových alebo rekonštrukciu a rozšírenie kapacít existujúcich budov materských škôl v nasledujúcom programovom období 2014 – 2020;
- V novom programovom období EÚ pre roky 2014 – 2020 otvoriť možnosť čerpania dotácií zo štrukturálnych fondov aj pre oblasť predprimárneho vzdelávania;
- Rozšíriť spektrum zriaďovateľov materských škôl o krajské školské úrady.

Opatrenie č. 1.3. Podporovať materské školy pri zavádzaní programov orientovaných na zlepšenie spolupráce s rodičmi rómskych detí a pri zapájaní asistentov učiteľa v materských školách

- Pripraviť návrh možností financovania asistentov učiteľa v predprimárnom vzdelávaní;
- Prispôsobiť systém financovania predprimárneho vzdelávania formulácii aktivity č. 1.2.2. v opatrení 1.2. tak, aby pridelovanie financií zohľadňovalo rôzne formy výchovy a vzdelávania detí v predprimárnom vzdelávaní;
- Umožniť účasť učiteľov materských škôl na kontinuálnom vzdelávaní zameranom na tvorbu programov spolupráce s rodičmi rómskych detí;
- Finančne podporovať kombinované programy vzdelávania a sociálnej starostlivosti – spolupráca s materskými a komunitnými centrami.

⁵⁵ Prijatý vládou Slovenskej republiky v auguste 2011. Dostupný na <http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/files/8305.pdf>

Ciel' č. 2. Zlepšiť motiváciu, školské výsledky a dochádzku detí v základnom vzdelávaní a zvýšiť počet detí pokračujúcich v ďalšom štúdiu po základnom vzdelávaní

Opatrenie č. 2.1. Zabezpečiť čo najväčšiu presnosť a dôsledne využívať kontrolný mechanizmus pri procese odbornej pedagogicko-psychologickej diagnostiky 5- a 6-ročných detí pred ich nástupom na povinnú školskú dochádzku a následne aj po absolvovaní ročnej prípravy

- Vypracovať sociálno-kultúrne relevantné testy školskej spôsobilosti, pri testovaní používať materinský jazyk dieťaťa a v prípade potreby zabezpečiť prítomnosť asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP;
- Kontrolovať dôsledné dodržiavanie postupov prijímania žiakov do špeciálnych základných škôl;
- Zabezpečiť, aby psychologickú diagnostiku detí pred ich nástupom na povinnú školskú dochádzku vykonávali výlučne zamestnanci CPPPaP; výsledok testovania má orientačný charakter okrem prípadov zdravotného postihnutia, ktoré je písomne dokladované lekársnym vyjadrením;
- Zabezpečiť, aby bola rediagnostika po absolvovaní prvého roka vzdelávania žiaka v škole vykonávaná inou osobou ako diagnostika pred jeho nástupom na povinnú školskú dochádzku; kontrola dodržiavania tejto aktivity bude súčasťou kontrol vykonávaných Štátnou školskou inšpekciou.

Opatrenie č. 2.2. Zabezpečiť dostupnosť kvalitných a variabilných vzdelávacích programov na pokrytie individualizovaných potrieb žiakov s dôrazom na rozvoj kognitívnych funkcií a nadobudnutie kľúčových kompetencií

- Podporovať autonómiu a flexibilitu škôl pri tvorbe školských vzdelávacích programov;
- Podporovať ekvivalentné znížovanie maximálneho počtu detí v triede v nadväznosti na počet detí zo SZP;
- Personálne zabezpečiť v zmysle štátneho vzdelávacieho programu aj pri vzdelávaní rómskych žiakov odborníkov: dostatok asistentov učiteľov, logopédov, školských špeciálnych pedagógov, školských psychológov, sociálnych pracovníkov a ďalší personál zabezpečujúci štátny a školský vzdelávací program v zmysle školského zákona;
- Vzdelávacie programy tvoriť tak, aby sa v nich vytvoril priestor pre priamu spoluprácu a súčinnosť s odborníkmi z iných rezortov (zdravotníctvo, polícia, úrad práce, hasiči);
- Umožniť v špeciálnych základných školách, ktoré majú voľné kapacity, zriaďovanie tried základnej školy (ako alokovaného pracoviska základnej školy) tam, kde nie sú vytvorené kapacity pre ich vzdelávanie v základnej škole alebo tieto kapacity nie je možné z objektívnych dôvodov vytvoriť, resp. zriadiť základné školy v obciach, kde nie sú zriadené a ich zriadenie je potrebné.

Opatrenie č. 2.3. Zvýšenie efektívnosti systému sociálnej podpory vzdelávania

- Prehodnotenie súčasného systému v legislatíve tak, aby dotácie pokrývali čo najširší okruh detí zo SZP a motivovali ich k lepšej dochádzke a študijným výsledkom v základnej i strednej škole (dotácie na stravu, školské pomôcky, stredoškolské štipendiá, väzba medzi poskytovaním sociálnych dávok a riadnou školskou dochádzkou dieťaťa, aktivačný príspevok na dokončenie školy pre 16- až 19-ročných nezamestnaných v NAP „Zamestnanosť“)

Opatrenie č. 2.4. Podporovať v školách na základnom stupni vzdelania celodenný výchovno-vzdelávací systém

- Vypracovať metodiku celodenného výchovného systému a overiť ju v praxi.

Opatrenie č. 2.5. Podporiť systém výchovno-vzdelávacích aktivít a sociálno-kultúrnych aktivít pre deti z MRK, mládež a dospelých (v spolupráci s MVO, komunitnými centrami)

- Vzdelávacie projekty na podporu zachovania, vyjadrenia, ochrany a rozvoja identity a kultúrnych hodnôt;
- Podpora záujmovej činnosti a využitia voľného času;
- Podpora výchovy a vzdelávania detí a mládeže v oblasti ľudských práv, práv národnostných menšín, práv detí, práv iných zraniteľných skupín a rodovej rovnosti;
- Zvyšovanie informovanosti verejnosti v oblasti poznania svojich práv a povinností;
- Príprava publikácií, učebných materiálov a pomôcok;
- Podpora interetnického a interkultúrneho dialógu a porozumenia medzi majoritou, národnostnými menšinami a etnickými skupinami;
- Zaviesť povinné kurzy, minimálne 3 hodiny týždenne pre poberateľov sociálnych dávok, kde by sa realizovali už uvedené vzdelávania, upevňovacie a obnovovacie kurzy trivna zamerané na čítanie, písanie, počítanie s možnosťou rozšíriť to o počítačovú gramotnosť, resp. podľa záujmu frekventantov;
- Využívať absolventov sociálnej práce pri jednotlivých aktivitách.

Opatrenie č. 2.6. Prehodnotiť spôsob financovania nákladov na žiakov zo SZP

- Zvýšiť príspevok na žiaka zo SZP o 100 %, alternatívne zvážiť možnosť osobitného opatrenia s dôsledkom ďalšieho zvýšenia tohto príspevku základným školám uvedeným v § 29 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktoré zaraďujú žiakov zo SZP do tried, ktoré nie sú zriadené pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- Rozšíriť účel použitia príspevku na žiaka zo SZP;
- Umožniť, aby aj na žiakov zo SZP v 8-ročných gymnáziách v nižšom strednom vzdelávaní boli poskytované príspevky z MŠVVaŠ SR a boli poberateľmi príspevkov z MPSVaR SR.

Opatrenie č. 2.7. Podporiť zvyšovanie kvality výchovy a vzdelávania

- Prehodnotiť možnosť zavedenia ukazovateľa kvality do normatívneho spôsobu financovania škôl, v ktorých sa vzdelávanie považuje za sústavnú prípravu na povolanie, a to v rámci normatívu na žiaka školy zavedením koeficientu kvality alebo formou príspevku – „bonusu“;
- Zriaďovateľom škôl pridelovať finančné prostriedky aj za kvalitu školy; finančné prostriedky za kvalitu školy bude môcť škola použiť na účel ustanovený zákonom (napr. na motivačný príspevok pre učiteľov, ktorí sa venujú žiakom úspešným v olympiádach, celoštátnych či medzinárodných súťažiach; takisto tým, čo dosahujú výrazné zlepšenia prospechu žiakov zo SZP; na zlepšenie materiálno-technického zabezpečenia školy v oblasti, v ktorej jej žiaci vynikajú na celoštátnej, medzinárodnej úrovni vrátane odbornej literatúry, pomôcok a i.);
- Zvýšiť počet školských špeciálnych pedagógov, školských psychológov a pedagogických asistentov v školách a školských zariadeniach.

Opatrenie č. 2.8. Podpora komplexnej integrácie rodovo citlivej a multikultúrnej výchovy v základných školách

- V štátnom vzdelávacom programe rozpracovať prierezovú tému multikultúrna výchova; obsah multikultúrnej výchovy podrobnejšie a jasnejšie štruktúrovať; podobu multikultúrnej výchovy nekoncentrovať len na obsah, ale aj na sociálnu interakciu v rámci školy a medzi školami; hlbšie rozpracovať definíciu multikultúrnej výchovy;

- Podporiť prienik a spoluprácu MVO zaoberajúcich sa témou multikultúrnej výchovy, uvažovať o tom, že etickú výchovu alebo občiansku náuku by mohli zabezpečovať MVO, ktorých zamestnanci spĺňajú podmienky na vyučovanie uvedených predmetov v zmysle rezortných predpisov a súčasne sa MVO zaoberá témou občianstva, ľudských práv alebo multikultúrnej výchovy;
- V obsahu multikultúrnej výchovy posilniť zložku interkultúrnych kompetencií žiakov z oblasti dejín Rómov, ich kultúry, literárnej tvorby a spoločenského života, ako aj rodovo citlivej výchovy.

Cieľ č. 3. Zlepšiť výsledky vyučovacieho procesu na stredných školách

Opatrenie č. 3.1. Zvážiť možnosť predĺženia povinnej školskej dochádzky do 18. roku veku žiaka vrátane odbornej praxe

Opatrenie č. 3.2. Analyzovať existenciu a prínos existujúcich stredných škôl pre vzdelávanie žiakov zo SZP

Opatrenie č. 3.3. Podpora komplexnej integrácie rodovo citlivej a multikultúrnej výchovy na stredných školách

Cieľ č. 4. Zlepšiť starostlivosť o pedagogických a odborných zamestnancov

Opatrenie č. 4.1. Zintenzívniť podporu pedagogických zamestnancov venujúcich sa deťom zo SZP a žiakom so zdravotným znevýhodnením vrátane žiakov s poruchou správania zo SZP

- Finančné zvýhodnenie formou príplatku k platu;
- Psychologická podpora pre pedagógov.

Opatrenie č. 4.2. Podpora vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov

- Vypracovať model profesijných štandardov na jednotlivé kariérové pozície pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (vedúci PZ a OZ a špecialisti);
- Vypracovať model profesijného štandardu učiteľa – špecialistu na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP;
- Vytvoriť profesijné štandardy pedagogických asistentov v materských, základných a špeciálnych základných školách;
- Realizovať akreditované programy kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov so zameraním na špecifické potreby detí a žiakov zo SZP a v oblasti špeciálnej pedagogiky so zameraním na integrované vzdelávanie;
- Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti ľudských práv, práv národnostných menšín, práv detí, práv iných zraniteľných skupín a rodovej rovnosti vrátane predchádzania všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, homofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie. Tieto vzdelávania realizovať ako súčasť akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania s možnosťou získania kreditov.
- Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov k projektovému mysleniu a tvorbe projektov, vo využívaní prvkov neformálneho vzdelávania vo formálnom vzdelávaní;
- Podporiť medzinárodnú mobilitu pedagogických a odborných zamestnancov a žiakov stredných škôl zo SZP a tým ich motivovať k osvojeniu si cudzieho jazyka.

Cieľ č. 5. Uplatnenie práva na vzdelávanie v materinskom jazyku a podpora rozvoja identity

Opatrenie č. 5.1. Podporovať používanie rómskeho jazyka a pri zápise zisťovať záujem rómskych rodičov o výučbu rómskeho jazyka na základných a stredných školách

- Vypracovať projekt vzdelávania rómskej národnostnej menšiny v materinskom jazyku s využitím poznatkov a skúseností z experimentálneho overovania;
- Vypracovať rámcové učebné plány v štátnom vzdelávacom programe pre školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny;
- Využívanie rómskeho jazyka ako podporného jazyka v predprimárnom a primárnom (prvý stupeň) vzdelávaní;
- Zabezpečiť tvorbu a vydávanie učebníc a pedagogických pomôcok v rómskom jazyku;
- Zabezpečiť vzdelávacie štandardy predmetu rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie pre materské, základné a stredné školy (učebné plány, učebné osnovy) k predmetu rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie;
- Podporiť tvorbu fondu publikácií s tematikou rómskej histórie, jazyka a kultúry v rómskom jazyku a podporiť osvetu o takomto fonde.

Opatrenie č. 5.2. Zabezpečiť prípravu učiteľov rómskeho jazyka a literatúry a podporiť vzdelávanie učiteľov vyučujúcich v rómskom jazyku

- Podporovať kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov so zameraním na vzdelávanie žiakov v rómskom jazyku;
- Podporovať vzdelávanie učiteľov predprimárnej a primárnej úrovne a budúcich učiteľov v rómskom jazyku;
- Podporovať medzinárodnú mobilitu pedagógov a ich žiakov pochádzajúcich zo SZP, a tým podporiť identitu a komunikáciu žiakov v rómskom jazyku.

Opatrenie č. 5.3. Podpora zachovania, vyjadrenia, ochrany a rozvoja identity a kultúrnych hodnôt; ochrany základných práv a slobôd; sociálnych a kultúrnych potrieb rómskej národnostnej menšiny; predchádzania všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, homofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie; interetnického a interkultúrneho dialógu a porozumenia – zabezpečuje Úrad vlády SR.

Cieľ č. 6. Riešiť problematické otázky výchovy a vzdelávania v špeciálnych školách a školských zariadeniach vrátane školského poradenstva a prevencie

Opatrenie č. 6.1. Zabezpečiť čo najvyššiu presnosť a dôsledne využívať kontrolný mechanizmus pri procese testovania a zaradovania detí do špeciálneho vzdelávania

- Po prvom roku školskej dochádzky a následne podľa potreby vykonávať rediagnostiku žiakov s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím a umožniť vykonávanie diagnostiky a rediagnostiky aj v prostredí bežnom pre dieťa – t. j. škola, materská škola, komunitné centrum a pod.;
- Pri podozrení na diskriminačný postup pri diagnostickom vyšetrení rómskeho žiaka zabezpečiť prostredníctvom ŠŠI kontrolné vyšetrenie, ktorého cieľom bude preveriť proces a výsledky pôvodného testovania; odporúčame, aby kontrolné vyšetrenie uskutočňoval psychológ z nezávislého poradenského zariadenia, ktorý ovláda problematiku špecifických podmienok pri testovaní rómskych detí;
- Metodické a supervízne pôsobenie poradenských zariadení určených na plnenie tejto úlohy

podľa § 130 ods. 10 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov zamerať na dôsledné usmerňovanie odborných zamestnancov poradenských zariadení vedúce k vylúčeniu možnosti diskriminácie pri diagnostikovaní detí zo SZP;

- *Zabezpečiť komplexné posúdenie schopností žiaka, ktoré bude podkladom pre individuálny vzdelávací program (ak bude pre žiaka potrebný) alebo jeho prijatie do základnej školy (so súhlasom rodičov) najneskôr v 3. ročníku;*
- *Prehodnotiť duálny systém psychologického poradenstva (CPPPaP a CŠPP);*
- *Zvýšiť kontrolu kvality výchovy a vzdelávania v štandardných triedach, v ktorých sú integrovaní žiaci so ŠVVP.*

Opatrenie č. 6.2. Presnejšie smerovať opatrenia školskej politiky v prospech detí zo SZP

- *Jednoznačne definovať spôsob, akým sa určí, že je žiak zo SZP (vymedziť a zosúladiť so školskou štatistikou aj na účely financovania).*

Opatrenie č. 6.3. Zlepšiť informovanosť o špeciálnom školstve

- *Informačné kampane pre rodičov detí zo SZP/MRK o dosahoch zaradenia dieťaťa do špeciálnej školy, o možných alternatívnych spôsoboch vzdelávania atď.;*
- *Informačné kampane pre pracovníkov vykonávajúcich kontrolu diagnostiky;*
- *Vypracovať presnú metodiku informovaného súhlasu rodiča na zaradenie dieťaťa do špeciálnej školy (informácia o tom, že v prípade, ak rodič nesúhlasí s odporúčaním umiestniť dieťa do špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy, neporušuje tým žiadny právny predpis a, naopak, ak požaduje umiestniť svoje dieťa do špeciálnej školy napriek absencii badateľného mentálneho postihnutia, môže za to niesť právne následky).*

10.2. Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020⁵⁶

Strategická oblasť Vzdelávanie

Globálny cieľ:

Zlepšiť prístup ku kvalitnému vzdelávaniu vrátane vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, ale aj základného, stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania s osobitným dôrazom na odstránenie segregácie v školách, predchádzať predčasnemu ukončeniu školskej dochádzky a zabezpečiť úspešný prechod zo školy do zamestnania.

Realizovať také politiky, ktoré budú odstraňovať rozdiely vo vzdelanostnej úrovni Rómov a ostatnej populácie.

Čiastkové ciele:

1. Zvýšiť účasť detí zo SZP/MRK na predprimárnom vzdelávaní z približne 18 % (v roku 2010) na 50 % v roku 2020 za predpokladu rozšírenia kapacitnej siete materských škôl a programov výchovy a vzdelávania detí v ranom veku v regiónoch so zvýšeným nárastom rómskeho obyvateľstva vrátane implementácie programov orientovaných na zlepšenie spolupráce s rodičmi a zvyšovanie počtu asistentov učiteľa v predprimárnom vzdelávaní.

⁵⁶ Schválená vládou Slovenskej republiky v januári 2012. Dostupná na <http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/files/8477.pdf>

Indikátor: Miera zaškolenosti detí z marginalizovaných rómskych komunít vo veku 3 – 6 rokov podľa jednotlivých vekových ročníkov.

Východisková hodnota: Podľa zisťovania (Regionálny prieskum o marginalizovaných Rómoch, UNDP 2011) 18 % detí v tejto vekovej kategórii navštevovalo predprimárne vzdelávanie (chlapci 20 %; dievčatá 14 %); len pre zaujímavosť – priemer pre všeobecnú populáciu bol 72 % (školský rok 2008/2009).

2. Zlepšiť motiváciu, školské výsledky a dochádzku rómskych detí v základnom vzdelávaní a zabezpečiť, aby ISCED 2 získalo 100 % všetkých školopovinných detí (v regiónoch so zvýšeným nárastom rómskeho obyvateľstva rozšíriť kapacitnú sieť základných škôl), čo si vyžaduje zabezpečenie dostupnosti kvalitných a variabilných vzdelávacích programov zameraných na podporu individualizovaných potrieb žiaka, zvýšenie inkluzívnosti vzdelávacieho systému, zvýšenie efektívnosti systému sociálnej podpory vzdelávania, prehodnotenie spôsobu financovania nákladov na žiakov zo SZP, vytvorenie stáleho finančného mechanizmu pre podporu celodenného výchovno-vzdelávacieho systému na základných školách s podielom žiakov zo SZP/MRK nad 20 % a zabezpečenie podmienok na podporu aktivít zameraných na prácu s rodinou, aplikovanie komplexnej integrácie rodovo citlivej a multikultúrnej výchovy v základných školách. Postupne vytvárať podmienky, ktoré zabránia predčasnému ukončeniu školskej dochádzky mladistvým matkám.

Indikátor č. 1: Podiel osôb vo veku 15 a viac rokov, ktoré sú mimo školského systému s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni ISCED 2 na celkovom počte osôb 15 a viac rokov, ktoré sú mimo školského systému.

Východiskové hodnoty: Podľa zisťovania (UNDP 2010) bolo v roku 2010 v rámci rómskej populácie, ktorá bola už mimo školského systému, 56 % mužov a 63 % žien s ukončeným 9. ročníkom základnej školy.

Indikátor č. 2: Podiel SZP/MRK navštevujúcich 9. ročník ZŠ na celkovom počte školopovinných detí.

Východiskové hodnoty: Budú určené neskôr na základe kombinácie dát za rok 2011.

3. Zvýšiť podiel rómskych študentov, ktorí dosiahnu ISCED 3B a ISCED 3C a ISCED 3A na úroveň všeobecnej populácie SR, čo znamená venovať cieľenú pozornosť deťom zo SZP/MRK pri prechode zo základnej na strednú školu a podporovať zlepšenie študijných výsledkov na stredných školách, nastavenie adekvátnej finančnej podpory. Odstránenie bariér v prechode na stredné školy zvýšením priestupnosti školského systému. Prepojenie sekundárneho vzdelávania s potrebami trhu práce (prognózovanie trhu práce, napojenie na zamestnávateľov) a podpora cieľového kariérneho poradenstva pre deti s rizikom transmisie generačnej chudoby (napr. dlhodobá nezamestnanosť).

Indikátor č. 1: Podiel osôb, ktoré sú mimo školského systému s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni ISCED 3A, ISCED 3B a ISCED 3C na celkovom počte osôb, ktoré sú mimo školského systému.

Indikátor č. 2: Rozdiel počtu poberateľov dotácií na základných a stredných školách.

Východiskové hodnoty: Podľa zisťovania (UNDP 2010) v rámci rómskej populácie, ktorá bola už mimo školského systému, 21 % mužov a 13 % žien dosiahlo ukončené vzdelanie na stupňoch ISCED 3C, ISCED 3B a ISCED 3A.

4. Zlepšiť starostlivosť o pedagogických a odborných zamestnancov a zvýšiť podiel pedagogických a odborných zamestnancov škôl ovládajúcich rómsky jazyk (dialekt miestnej komunity).

Indikátor: Podiel pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí ovládajú rómsky jazyk v písomnej aj ústnej podobe, resp. dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni.

5. Uplatnenie práva na vzdelávanie v rómskom jazyku alebo vyučovanie rómskeho jazyka a podpora rozvoja identity prostredníctvom podpory používania rómskeho jazyka na všetkých stupňoch vzdelávania; zabezpečovanie prípravy učiteľov rómskeho jazyka a literatúry a podporovanie vzdelávania učiteľov vyučujúcich v rómskom jazyku; predchádzanie všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, homofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie; podpora interetnického a interkultúrneho dialógu a porozumenia.

Indikátor č. 1: Počet pedagogických zamestnancov, ktorí môžu vyučovať rómsky jazyk a literatúru a rómske reálie.

Indikátor č. 2: Počet tried/škôl, na ktorých prebieha výučba predmetu rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie.

6. Riešiť problematické otázky výchovy a vzdelávania v špeciálnych školách a školských zariadeniach vrátane školského poradenstva a prevencie; skvalitniť proces diagnostiky a zaraďovania detí do systému špeciálneho vzdelávania a odstránenie príčiny neoprávneného zaraďovania detí do tohto systému (metodika diagnostických vyšetrení musí primerane zohľadňovať schopnosti detí pochádzajúcich zo SZP/MRK); postupne eliminovať zaraďovanie detí vzdelávaných podľa variantu A do špeciálnych škôl a špeciálnych tried ZŠ a zabezpečiť ich vzdelávanie v hlavnom prúde so zvýšeným počtom asistentov učiteľa, ktorí ovládajú rómsky jazyk; vytvoriť konkrétne modely školskej inklúzie pre všetky typy znevýhodnenia detí.

Indikátor č. 1: Podiel rómskych žiakov a žiačok v špeciálnych školách a špeciálnych triedach na základných školách na celkovom počte rómskych žiakov a žiačok (cieľom by malo byť znižovanie podielu až na úroveň podielu za všeobecnú populáciu).

Východiskové hodnoty: Podľa zisťovania UNDP v roku 2010 navštevovalo špeciálnu ZŠ, špeciálnu triedu v ZŠ, špeciálnu SŠ a špeciálnu triedu v SŠ 19 % rómskych žiakov a žiačok, ktorí tvoria podľa niektorých zdrojov až 60 % zo všetkých žiakov.

Indikátor č. 2: Podiel rómskych žiakov a žiačok na celkovom počte žiakov a žiačok v špeciálnych ZŠ a špeciálnych triedach ZŠ.

Indikátor č. 3: Podiel žiakov a žiačok zo SZP na celkovom počte žiakov v špeciálnych ZŠ a špeciálnych triedach základných škôl.

10.3. Desegregačné stratégie uplatňované v zahraničí

1. „Bussing“

„Bussing“ alebo prevážanie študentov (väčšinou minoritných) zo znevýhodneného prostredia bydliska a väčšinou aj menej kvalitných miestnych škôl do lepších škôl vo štvrtiach obývanými najmä majoritnou strednou vrstvou. Táto stratégia mala podporu najmä v USA, v Európe je pomerne úspešne implementovali v Bulharsku. Podmienkou úspešnosti je detailná príprava, zapojenie rodičov a komunity (komunitných lídrov), ako aj spolupráca so školou, ktorá prijíma minoritných (rómskych) žiakov. Súčasťou programu sú integračné stratégie. Z desegregácie najviac benefitujú najmä žiaci mladších ročníkov. Celkovo je „bussing“ kontroverznou stratégiou, ktorá si v USA nezískala širokú podporu verejnosti. V európskom kontexte našla stratégia „bussing“ veľmi malú politickú podporu.

2. Desegregácia prostredníctvom sociálnych politík v oblasti bývania

Segregácia na školách je úzko spojená s rezidenčnou segregáciou, a preto sú súčasťou desegregačných stratégií opatrenia zamerané na prevenciu alebo odstránenie segregácie v bývaní. Schopnosti miest ovplyvniť segregáciu v bývaní sú podmienené štruktúrou trhu a podielom bytov vo vlastníctve mesta a finančnými možnosťami pri poskytovaní dotácií. Niektoré európske mestá (napr. Antverpy, Kodaň, Dublin, Frankfurt a Stuttgart) využívajú systém stanovenia kvót – t. z. maximálny limit (napr. 20 %) pre podiel určitých etnických skupín v jednotlivých častiach mesta.⁵⁷ Distribúcia sociálneho bývania a stavba menších bytových blokov so sociálnymi bytmi sú ďalšie stratégie, ktoré zabráňujú koncentrácii skupín zo sociálne znevýhodneného prostredia v určitých štvrtiach a v školách.

3. Magnetové školy

Kvalitné, atraktívne a dobre vybavené školy tiež môžu uvoľniť napätie medzi rôznymi sociálnymi alebo etnickými skupinami a pritiahnuť do školy, prípadne aj spať do rezidenčnej oblasti, rodiny s deťmi z iných častí mesta. Takéto atraktívne školy, ktorým sa podarilo dosiahnuť „zmiešané“ zloženie žiakov, sa volajú magnetové školy. Pôvodne vznikli v USA ako súčasť desegregačných stratégií. Magnetové školy sú vlastne opakom stratégie „bussing“. Ich cieľom bolo ponúknuť atraktívny vzdelávací program v určitej vzdelávacej oblasti (napr. v matematike alebo prírodných vedách) v školách, ktoré boli situované v etnicky segregovaných štvrtiach, a pritiahnuť do nich žiakov zo susedných alebo aj vzdialenejších oblastí. Magnetové školy sa snažili nielen o etnické, ale aj o sociálne zmiešanie – teda o získanie žiakov zo strednej vrstvy. Koncept magnetových škôl bol implementovaný aj v európskom kontexte. Výsledky magnetových škôl dosahujú zmiešané výsledky a na niektorých školách žiaci zo strednej vrstvy akoby vytlačili nabok sociálne znevýhodnených žiakov.⁵⁸

⁵⁷ CLIP Research Group: Overview Report on Housing Policies for Migrant Integration. Working Paper European Union Foundation, Dublin, 2007.

⁵⁸ Európska komisia, Education and Migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies, Brusel, 2008, s. 52
http://ec.europa.eu/culture/documents/education_migration_nesse.pdf

Poznámky k prevzatým materiálom (texty v rámčekoch na s. 37, 94, 96 a 103)

- Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 prijatá uznesením č. 1/2012 z 11. januára 2012. Úrad vlády SR, december 2011, s. 28. Dostupné na www.ksuza.sk/doc/metodika/bozp/20012012.pdf

- ■ Study on educational support for newly arrived migrant children. Záverečná správa pre Európsku komisiu. PPMI jún 2012. Pripravené na publikáciu.

- ■ ■ Prevzaté z tlačovej správy, ktorú vydala Poradňa pre občianske a ľudské práva v spolupráci s Amnesty International k rozhodnutiu Okresného súdu v Prešove.
<http://poradna-prava.sk/wp-content/uploads/2012/01/PDF1.pdf>

- ■ ■ ■ Creating an Inclusive School. A Reflection Tool for Administrators, Educators and Other School Staff. New Brunswick Association for Community Living, January 2011. Dostupné na http://www.nbacl.nb.ca/english/resources/creating_an_inclusive_school.pdf

Prípadové štúdie

Príbeh segregácie ako dôsledok „úteku majority“¹

Lokalita A

*„It takes a village to raise a child.“²
Staré africké príslovie*

Prípadová štúdia lokality A popisuje príbeh jednej základnej školy v obci na západnom Slovensku, ktorá sa v priebehu niekoľkých rokov v dôsledku masívneho odchodu nerómskych detí, tzv. úteku majority čiže „white flight“, stala segregovanou školou. V blízkej budúcnosti to bude veľmi pravdepodobne „čisto rómska“ škola. V štúdiu sme sa snažili zachytiť priebeh segregácie a pozrieť sa na faktory, ktoré k tomuto javu prispeli.

Štúdia analyzuje negatívny dopad segregácie na študijné výsledky žiakov, ako aj na celkovú kvalitu vzdelávania v škole. Prípadová štúdia poukazuje na to, že rezidenčná segregácia a segregácia v škole sú spojené nádoby, ktoré ovplyvňujú životné a študijné trajektórie nielen rómskej komunity, ale majú oveľa širší dosah aj na celú obec. Príklad z lokality A poukazuje na to, že vzťahy a presahy medzi školskou segregáciou a sociálnou kohéziou sú mimoriadne silne previazané najmä v obci (viac ako v meste). Staré africké príslovie hovorí o potrebe zapojenia celej obce, všetkých jej členov, do výchovy detí. Na príklade z lokality A je zdokumentované, čo sa stane, ak sa obec ako celok spoločne nepodieľa na výchove a vzdelávaní (najmä rómskych) detí. Namiesto toho sa obec polarizuje, problémy sa neriešia, majorita a rómska komunita spolu takmer nekomunikujú a časť rodičov sa rozhodla vzdelávať svoje deti mimo obce. Dopĺňajú na to rómske aj nerómske deti, ako aj celá obec.

Lokalita A zároveň poukazuje na to, že lepšie je segregácii predchádzať. Odstránenie dôsledkov segregácie je náročné na odborné a finančné kapacity. V prípade lokality A je to nad sily a možnosti obce. Na jej riešení sa musia podieľať spoločne so školou, samosprávou, nerómskymi a rómskymi obyvateľmi aj štátne a neštátne inštitúcie. Príbeh lokality A je totiž aj príkladom nedostatočnej proinkluzívnej politiky a systémovej podpory štátu školám a obciam, v ktorých sú rómske osady.

1. Popis lokality A

Lokalita A je stredne veľká obec. Leží v západnej časti Slovenska, v atraktívnej lokalite v blízkosti okresného mesta a asi 30 kilometrov od krajského mesta. Skúmaná lokalita sa nachádza v regióne s malou mierou nezamestnanosti a patrí do kategórie obcí, ktoré zaznamenali výraznejší nárast počtu obyvateľov. Okrem prirodzeného prírastku obyvateľstva sa obec zväčšuje predovšetkým vďaka migrácii z okolitých obcí, ako aj zo vzdialených regiónov Slovenska. Kým

1 V USA sa používa termín „white flight“.

2 Voľný preklad je: „K úspešnej výchove dieťaťa je potrebná celá dedina.“

v roku 1991 žilo v obci 1 918 obyvateľov,³ v roku 2011 ich bolo 2 325, z toho 983 mužov, 950 žien a 392 detí do 15 rokov.⁴

Nárast celkového počtu obyvateľov súvisí aj so zvyšujúcim sa počtom ľudí žijúcich v rómskej osade. Hoci oficiálne údaje o počte Rómov v obci neexistujú, odhaduje sa, že v súčasnosti žije v lokalite asi 500 až 600 Rómov. Podľa vlastného prieskumu obce žije v lokalite A asi 30 % rómskych obyvateľov.⁵ Oproti údajom z roku 1989 je to približne dvojnásobok, hoci podľa niektorých odhadov môže byť v obci až 800 Rómov.⁶

Z hľadiska národnostného zloženia žijú podľa údajov cenzu v obci takmer výlučne obyvatelia slovenskej národnosti.⁷ V roku 2001 sa prihlásilo 19 obyvateľov k rómskemu etniku. Údaje o počte Rómov v skúmanej lokalite sú získané na základe informácií a materiálov, ktorými disponuje obec. Tieto údaje sme porovnávali s ďalšími zdrojmi, ako je napríklad sociologický výskum z 90. rokov 20. storočia. K odhadu počtu rómskeho etnika sa vyjadrovali aj predstavitelia samosprávy a obecného zastupiteľstva.

2. Charakteristika Rómov v lokalite A

Väčšina rómskej komunity žije v osade postavenej na kraji obce, označovanej ako kolónia. Menšia časť Rómov žije integrované v obci vo vlastných, legálne postavených domoch alebo v nájomných bytoch postavených obcou.

Napriek tomu, že rómska osada tvorí prirodzenú súčasť obce, jej obyvatelia žijú v sociálnej izolácii. V súčasnosti sa odhaduje, že v osade je asi 100 murovaných domov, väčšinou 1- až 2-priestorových. Počet stavieb a obyvateľov stále rastie. Podľa vedenia obce je podstatná časť domov v osade postavená bez stavebného povolenia. Z toho dôvodu v osade nie je vybudovaná kanalizácia, murované obydlia nemajú tečúcu vodu a WC. Do osady je zavedený len jeden vodovod na čip, ktorý si musia obyvatelia osady mesačne dobíjať.

Hoci je celková nezamestnanosť v obci nízka, väčšina Rómov je nezamestnaná. Okrem sociálnych dávok sú ďalším zdrojom príjmu príležitostné práce a čierna práca. Podľa vedenia ZŠ je legálne zamestnaných viac žien ako mužov. Ženy často pracujú ako upratovačky. Muži dochádzajú za príležitostnou čiernou prácou do neďalekého krajského mesta, kde často pracujú na stavbách. Podľa vedenia obce Rómovia majú malý záujem o aktivačné práce, pretože príležitostné práce v neďalekom krajskom meste sú pre nich finančne zaujímavejšie.

„Za 60 eur robiť nebudú, tol'ko zarobia v ... (krajskom meste) za deň.“ (vedenie obce)

Deti sú zapájané do príležitostných sezónnych prác, napríklad do predaja lesných plodov, predvianočného predaja vetvičiek a pod. V škole je v týchto obdobiach zvýšená absencia rómskych detí.

3 Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja obce na roky 2009 – 2015.

4 Webová stránka obce.

5 Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja obce na roky 2009 – 2015.

6 Rozhovor s členom obecného zastupiteľstva.

7 V roku 2001 to bolo 98 %.

Podľa štatistických údajov je väčšina Rómov katolíckeho vierovyznania, no do náboženského života obce sú zapojení len niektorí. Rómovia v obci takmer nehovoria rómsky, aj medzi sebou sa rozprávajú po slovensky (miestnym nárečím).

Konflikt medzi rómskou osadou a obyvateľmi obce bol v posledných rokoch opakovane medializovaný, najmä v súvislosti so snahou obce odstrániť nelegálne stavby v osade. V priebehu rokov navštívilo obec veľké množstvo politických predstaviteľov a zástupcov medzinárodných organizácií. Ochotu pomôcť Rómom riešiť pálčivé problémy, v ktorých sa ocitli, v minulosti prejavili slovenské aj medzinárodné mimovládne a ľudskoprávne organizácie. Nízka miera sociálnej kohézie v skúmanej lokalite sa prejavuje aj v tom, že činnosť týchto organizácií hodnotili predstavitelia obce a školy skôr negatívne.

„... Aktivisti... len posilňujú ich (rómske) sebavedomie.“ (vedenie ZŠ)

V osade nie je komunitné centrum a rovnako absentuje práca sociálnych pracovníkov. V súčasnosti pravidelne pracuje s deťmi z osady cirkev, najmä rádové sestry saleziánky, ktoré majú prenajatú časť budovy bývalej materskej školy. V objekte ešte prevádzkuje činnosť nadácia Slovo života. Centrum voľného času (CVČ), ktoré v budove tiež pôsobilo, bolo zatvorené.

„Poslanci to zrušili, najmä kvôli financiám, ale ani sme nevideli, že je to lepšie.“ (vedenie obce)

Miesto CVČ tam teraz pracujú sestry saleziánky, ktoré vykonávajú mimoškolskú záujmovú činnosť pre deti a mládež, predškolskú prípravu pre deti od 3 do 6 rokov a prípravu do školy pre staršie deti. Okrem pravidelnej mimoškolskej činnosti počas týždňa sestry organizujú aj príležitostné aktivity, ktoré majú podobu návštevy divadla, múzea, športových podujatí a rôznych výletov. Tým vytvárajú program pre deti, ktoré by sa inak pravdepodobne bezcieľne potulovali obcou. Sestry navštevujú aj rodiny detí v osade. To pomáha zvyšovať sociálny status Rómov, poskytuje príležitosť na komunikáciu s majoritným obyvateľstvom a vo všeobecnosti prináša pozitívne zážitky a pocit prijatia. Tieto aktivity sú však málo účinné a spolunažívanie minority a majority obce zostáva problematické.

3. Vzdelávacie zariadenia v obci

V obci je jedna materská škola (MŠ) a jedna základná škola (ZŠ). Časť priestorov ZŠ majú prenajaté dve súkromné stredné školy – súkromná stredná odborná škola a súkromná obchodná akadémia.

Materskú školu v súčasnosti navštevuje 60 detí, z toho 12 rómskych.⁸ V dôsledku mierneho nárastu detí predškolského veku v posledných rokoch je kapacita MŠ v obci plne vyťažená. V budúcom školskom roku už nebudú môcť prijať všetky prihlásené deti. Aj keby viac rómskych rodičov z osady prihlásilo do MŠ svoje deti v predškolskom veku, nebolo by pre ne miesto. Podľa riaditeľky a zástupkyne MŠ rómski rodičia často prihlásia svoje dieťa po oficiálnom termíne zápisu, čím sa ich šance na prijatie ešte znížia.

Kedysi existovala aj materská škola v blízkosti rómskej osady. Pavilónová MŠ pri osade bola zriadená v 70. rokoch minulého storočia ako štátom dotované účelové zariadenie, do ktorého

8 Údaje poskytnuté počas rozhovoru s vedením MŠ.

chodili rómske deti z osady aj nerómske deti z okolia. Štát prispieval na chod MŠ, pomôcky, obedы a oblečenie pre deti. Podľa riaditeľky ZŠ väčšina rómskych detí v minulosti túto MŠ navštevovala. Po 1989 sa zrušili dotácie a rodičia museli začať platiť za škôlku a hradiť všetky náklady s tým spojené, a tak sa pre nich MŠ stala finančne príliš náročná. Postupne sa znižoval počet detí, až zostala len jedna trieda. V roku 1992 bola MŠ pri osade zrušená.⁹

4. Profil základnej školy

Plnoorganizovaná ZŠ v lokalite A vznikla v roku 1958. V roku 1971 bola postavená nová 18-triedna škola. Škola je vzdialená asi kilometer od rómskej osady. Deti chodia do školy pešo. Škola bola nedávno čiastočne zrekonštruovaná. Má dve telocvične, veľký areál s ihriskom a preliezkami. Dve triedy sú vybavené počítačmi s internetom. Okrem toho má škola odborné učebne a videoučebňu. Okrem toho sú zriadené 3 špeciálne triedy pre žiakov s mentálnym postihnutím a 2 oddelenia školského klubu detí. V škole pracujú rôzne bezplatné krúžky.

Tabuľka 1
Profil školy

Indikátor	2011/2012	2007/2008	Komentár
Počet žiakov	136	207	
Počet tried (celkovo vrátane nultých a špeciálnych tried)	13	14	
Počet špeciálnych tried	3	4	
Počet nultých tried	1	1	
Počet učiteľov	18	19	
Počet asistentov učiteľa	1	1	
Ďalší pedagogickí zamestnanci (vychovávateľa, vedúci záujmových krúžkov) a odborní zamestnanci (psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd...)	1	údaj nie je dostupný	
Počet učiteľov a asistentov učiteľa hovoriacich po rómsky	0	0	
Počet učiteľov, ktorí sa zúčastnili tréningov a seminárov relevantných pre vzdelávanie rómskych detí (napr. k multikultúrnej výchove, diverzite, tolerancii atď.)	Všetci učiteľia prešli jednodňovým seminárom s psychologičkou, spolupracujú s CPPP v okresnom meste.		
Zameranie školského vzdelávacieho programu	SJ, M, VV, TV	–	V roku 2007 ešte neboli zavedené školské vzdelávacie programy.
Počet žiakov navštevujúcich školský klub	35	26	

Zdroj: Údaje školy.

9 Rozhovor s vedením MŠ.

Celková kapacita ZŠ je 450 žiakov. V súčasnosti je kapacitne využitá približne na tretinu. Jedno krídlo budovy školy je prenajaté súkromnej obchodnej akadémii a súkromnej odbornej škole. Kým v roku 2007 chodilo do základnej školy 207 žiakov, v školskom roku 2011/2012 má škola 136 žiakov, ktorí navštevujú nultý až deviaty ročník. Do tohto roku škola fungovala ako plnoorganizovaná, s jednou triedou v každom ročníku. Podľa vedenia školy sa v budúcom školskom roku deviata trieda už neotvorí, keďže v terajšej ôsmej triede 11 z 12 žiakov končí povinnú školskú dochádzku.

V škole vyučuje 18 kvalifikovaných pedagógov, vychovávateľka a jedna asistentka učiteľa. Štyria učitelia (jeden v bežnej triede a traja v špeciálnych triedach) majú aprobáciu špeciálnu pedagogiku. Okrem toho škola spolupracuje s centrom špeciálnopedagogického poradenstva v blízkom okresnom meste.

Ani jeden z pedagogických zamestnancov nie je Róm. Vedenie školy to odôvodnilo tým, že znalosť rómskeho jazyka pre pedagogických zamestnancov nie je potrebná. Členovia rómskej komunity v obci nehovoria po rómsky. Všetci žiaci, rómski aj nerómski, hovoria po slovensky, prípadne miestnym nárečím, a tak znalosť rómskeho jazyka nie je potrebná.

Celkový počet pedagógov ZŠ zostal takmer nezmenený, za posledných päť rokov klesol o jedného učiteľa (tab. 1). V minulých rokoch však prišlo k veľkej výmene v učiteľskom zbore, keďže veľa učiteľov sa rozhodlo zo školy odísť. Len v roku 2011 ich bolo 6. Niekoľko ďalších o odchode rozmýšľa.¹⁰ Takáto veľká výmena je odrazom zhoršenej situácie v škole. Veľa učiteľov stratilo motiváciu a záujem zostať v škole. Zároveň to naznačuje, že učitelia nie sú dostatočne odborne pripravení na takéto výrazné zmeny v zložení žiakov a na objektívne náročnejšiu prácu s rómskymi deťmi z marginalizovaných komunít.

Okrem jednodňového seminára s psychologičkou sa učiteľský zbor v posledných rokoch nezúčastnil iného seminára, výcviku alebo vzdelávacieho programu, ktorý by im pomohol zvyšovať odborné spôsobilosti a kvalifikáciu pre prácu s deťmi zo SZP a so ŠVVP. To znamená, že učitelia získavajú poznatky o práci s rómskymi žiakmi najmä z vlastnej praxe a vzájomnej spolupráce. Podľa vedenia školy „*spolupracujeme každý s každým, kde sa len dá*“. Učitelia si robia vlastné pomôcky upravené pre potreby rómskych žiakov, alebo využívajú materiály pripravené mimovládnyimi organizáciami. Pre žiakov nultého ročníka v skúmanej škole napríklad používajú materiály vypracované Inštitútom pre dobre spravovanú spoločnosť (Tichá, 2010). Noví učitelia, ktorí nastúpili len nedávno, neprešli nijakou prípravou na prácu v segregovanej škole. Dá sa predpokladať, že pri nástupe iba málo poznajú špecifické vzdelávacie potreby rómskych žiakov.

Ako poukázali Rafael a Fešková (2011, s. 118), učitelia na celom Slovensku majú malé možnosti ďalšieho vzdelávania sa v tejto problematike. V sledovanom období sa medzi 98 vzdelávacími programami v ponuke metodicko-pedagogických centier nenachádzal ani jeden, ktorý by bol zameraný na prácu učiteľa s rómskymi žiakmi alebo s deťmi zo SZP. Väčšina týchto programov, ako aj národný projekt s názvom Modernizácia vzdelávacieho procesu na školách, sa sústreďuje na digitálnu gramotnosť učiteľa, modernú didaktickú techniku a využívanie IKT (informačných a komunikačných technológií) v učebných predmetoch (Tichá, 2010, s. 118). Seminára a školenia k multikultúrnej výchove, k metodike vyučovania rómskych detí,

k sociálnej spravodlivosti atď. organizujú najmä mimovládne organizácie. Šancu na zvýšenie odbornej pripravenosti pre prácu s rómskymi deťmi dáva nový národný program Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, ktorý sa začal realizovať od októbra 2011. Od septembra 2012 do neho budú priamo zapojené aj základné školy. Národný program je zameraný na rozvíjanie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov. Skúmaná škola by mala byť zapojená do projektu.

Škola prechádza v posledných viac ako desiatich rokoch veľkými zmenami. Jedna z nich je postupné znižovanie počtu žiakov v dôsledku nepriaznivého demografického vývoja a menšieho počtu detí v obci. Oveľa výraznejšie však zasiahlo do poklesu celkového počtu žiakov v škole rozhodnutie časti (najmä nerómskych) rodičov prehlásiť deti do základných škôl v susedných obciach a okresnom meste. Slobodnú voľbu školy, ako aj možnosť prehlásiť svoje dieťa do inej školy využila v posledných dvoch rokoch väčšina nerómskych rodičov. Výsledkom je, že v školskom roku 2011/2012 navštevuje ZŠ v obci o takmer tretinu žiakov menej ako v roku 2009/2010. V porovnaní so školským rokom 1998/1999 sa počet žiakov zredukoval takmer o polovicu. (Tabuľka 2 zachytáva vývoj od roku 1998.)

Tabuľka 2
Počty žiakov a tried

Indikátor/Školský rok	1998/1999	2004/2005	2006/2007	2009/2010	2011/2012
Počet žiakov	231	221	220	202	136
Počet tried	10	12	13	15	13
Počet špeciálnych tried	–	1	3	4	3
Počet tried v nultom ročníku	–	1	–	1	1

Zdroj: Údaje školy.

Napriek tomu počet tried v porovnaní s rokom 1998 narástol, keďže od školského roku 2004/2005 sa zaviedol nultý ročník a otvorila sa špeciálna trieda. Triedy nultého ročníka sa otvorili v školských rokoch, keď bol prihlásený dostatočný počet detí.¹¹ Počet špeciálnych tried v krátkom čase stúpol a v 2009/2010 boli otvorené štyri triedy (tab. 2). V roku 2011/2012 sú otvorené tri špeciálne triedy, v ktorých je 24 žiakov (tab. 3).

Menej detí v škole ovplyvnilo aj veľkosť tried. Počet žiakov v bežnej triede sa pohybuje medzi 9 až 15. Takéto malé triedy sa počtom veľmi nelíšia od špeciálnych tried, v ktorých je po osem žiakov. Zákon upravuje maximálny počet tried v bežných základných školách. Minimálne počty sú stanovené len pre nultý ročník.¹² Rozhodnutie o minimálnom počte v ostatných ročníkoch je zväčša v kompetencii zriaďovateľa.

11 Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. je minimálny počet na zriadenie nultého ročníka 8 žiakov.

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

5. Profil žiakov

Tabuľka 3

Profil študentov v školskom roku 2011/2012

Indikátor		Žiaci			Komentár
		Spolu	Nerómovia	Rómovia	
Počet žiakov po ročníkoch	0.	10	0	10	
	1.	9	0	9	
	2.	14	0	14	
	3.	15	3	12	
	4.	10	2	8	
	5.	13	0	13	
	6.	9	0	9	
	7.	10	2	8	
	8.	12	1	11	
	9.	10	8	2	
	Spolu	112	16	96	
Počet detí so ŠVVP po ročníkoch		24	0	24	V 3 špeciálnych triedach.
Počet detí so SZP		78	0	78	SZP definované podľa hmotnej núdze
Počet integrovaných detí so ŠVVP		0	0	0	
Počet žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako slovenský (rómsky, maďarský)		0	0	0	
Počet detí v prvom ročníku, ktoré navštevovali materskú školu		2	0	2	
Počet detí v nultom ročníku, ktoré navštevovali materskú školu		3	0	3	
Počet detí v špeciálnych triedach, ktoré navštevovali materskú školu		0	0	0	

Zdroj: Údaje školy.

Okrem postupného znižovania celkového počtu žiakov sa výrazne zmenilo ich zloženie. Kým v školskom roku 2000/2001 tvorili rómski žiaci 31,8 % z celkového počtu žiakov, v školskom roku 2011/2012 sa podiel rómskych detí zvýšil na 88,5 % (tab. 5). Do základnej školy už chodia takmer výlučne rómske deti z osady, ostatní obyvatelia (Nerómovia aj niektorí

integrovaní Rómovia) vozia deti do okolitých obcí alebo do okresného či krajského mesta. V školskom roku 2011/2012 je zo 136 žiakov iba 16 nerómskych žiakov, z ktorých polovica je v deviatom ročníku (tab. 3). V posledných troch rokoch sa do prvého ročníka neprihlásilo ani jedno nerómske dieťa. Predpokladá sa, že v najbližších rokoch bude ZŠ čisto „rómska škola“. Zo zmiešanej integrovanej spádovej školy sa v priebehu 10 až 11 rokov stala segregovaná škola.

„Sme segregovaná škola, lebo rodičia si vybrali iné školy v iných obciach.“ (vedenie ZŠ)

So zmenou etnického zloženia žiakov sa zmenilo aj sociálno-ekonomické postavenie školy. V súčasnosti je v škole podľa kritérií určených Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny SR 78 žiakov zo SZP, čo je asi 61 % z celkového počtu 128 rómskych detí v škole. Keďže v škole je viac ako 50 % žiakov v hmotnej núdzi, všetci žiaci dostávajú zadarmo pomôcky a obedy.¹³ Bezplatné sú aj záujmové krúžky.

Všetky deti zo SZP sú rómske, ale nie všetky rómske deti v škole sú definované ako žiaci zo SZP. Toto je skupina žiakov definovaná na základe nárokovateľných dávok pre rodiny v hmotnej núdzi a škola dostáva na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia ročný príspevok. Podľa riaditeľky školy by bolo potrebné prehodnotiť súčasný systém kritérií a viac ho „otvoriť“. Keby boli žiaci definovaní podľa prepracovaných kritérií, ktoré lepšie odrážajú skutočnú situáciu rodiny, táto skupina žiakov by bola podstatne väčšia. Podľa riaditeľky školy je v skutočnosti v škole všetkých 128 rómskych žiakov zo SZP.

Významne sa znížila zaškolenosť budúcich prvákov. Do školy v posledných rokoch prichádza čoraz väčší počet detí, ktoré neabsolvovali ani rok materskej školy. V tomto školskom roku dvaja z deviatich prvákov a traja z desiatich žiakov nultého ročníka chodili aspoň rok do materskej školy. Treba pripomenúť, že v prvých ročníkoch sú už len rómski žiaci, ktorí často prichádzajú do školy bez potrebných hygienických a sociálnych návykov. Keďže väčšina z nich pochádza z osady, často je to ich prvá skúsenosť s inštitucionálnym vzdelávaním a možno aj prvý dlhodobjší pobyt mimo osady. Mnohé deti z osady nemajú veľa skúseností s kontaktom s majoritou.

*„Nie sú (rómske deti) vôbec zvyknuté na kontakt s majoritou, nepoznajú zvyky.“
(vedenie MŠ)*

6. Vzdelávacie výsledky

Výsledky medzinárodného komparatívneho hodnotenia výsledkov vzdelávania 15-ročných žiakov PISA opakovane potvrdzujú negatívny vplyv sociálno-ekonomického zázemia na výsledky žiakov. Slovensko sa zaraďuje medzi krajiny, kde rozdiel medzi výkonom žiaka s lepším zázemím a žiaka s horším zázemím predstavuje asi 1 rok vo vzdelávaní. Ako ukázali národné analýzy PISA, sociálno-ekonomické zázemie žiakov je na slovenských školách jedným z rozhodujúcich determinantov školskej úspešnosti (Koršňáková, P. – Tomengová, 2003; Koršňáková – Kováčová).

¹³ Podľa zákona č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky o dotáciách na podporu výchovy k stravovacím návykom a podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením.

V skúmanej škole je výrazný rozdiel medzi sociálno-ekonomickým prostredím, v ktorom vyrastajú rómski a nerómski žiaci. Ani jeden z nerómskych žiakov nie je v kategórii žiakov zo SZP. Slabé sociálno-ekonomické zázemie rómskych žiakov v skúmanej škole je jedným z hlavných faktorov, ktorý prehĺbuje priepasť v študijných výsledkoch rómskych žiakov v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi, hoci z rozhovorov s vedením školy bolo cítiť, že väčšiu váhu pri vysvetľovaní slabých výsledkov rómskych žiakov prikladajú ich kultúrnym odlišnostiam a individuálnej charakteristike. O čosi neskôr spomenuli aj negatívny dosah segregovaného prostredia osady.

„Problémy rómskych žiakov pri učení – nedostatok podpory rodičov, niekedy menšia mentálna kapacita, možno nedostatok predškolskej prípravy v materskej škole. Napríklad majú veľké problémy s delením. Sčítovať a odčítovať vedia. Od malička chodia nakupovať, tak sa to naučia. Ale násobenie a delenie im robí problémy. Problémy majú aj s čítaním, doma nečítajú, potom si to nevedia prečítať. Problémy im robia aj iné predmety, hlavne na druhom stupni.“ (vedenie školy)

„Majú rozptýlenú pozornosť. Problémy sú najmä teraz s mobilmi. Nemajú ich vypnuté. Nepoužívajú ich na komunikáciu, ale na počúvanie hudby. Napriek hmotnej núdzi majú takmer všetci mobily. Majú pomýlené hodnoty – nech mi dá štát.“ (vedenie školy)

„Najväčší problém je v rodine. Nie sú (rómski žiaci) vychovaní, nemajú úctu k hodnotám.“

„Je to aj problém osady. Formuje ich prostredie, treba ich dostať z toho prostredia... Mali by tráviť viac času v prostredí, kde sa môžu vzdelávať, ako v osade. Treba začať s malými deťmi, v puberte sa už nič nedá.“ (vedenie školy)

Porovnávať vzdelávacie výsledky rómskych a nerómskych žiakov, napríklad v národnom monitore pre žiakov deviateho ročníka, je však dosť problematické. Jednak sa údaje podľa etnicity nezberajú a jednak sa len málo rómskych žiakov dostane do deviatej triedy. V školskom roku 2011/2012 sú len dvaja rómski žiaci v deviatej triede. Rok predtým sa do deviatej triedy nedostal ani jeden rómsky žiak, teda ani jeden Róm sa Monitoru 9 nezúčastnil. Výsledky monitoru za rok 2012 sme v čase terénneho výskumu nemali k dispozícii. Od budúceho roku sa v skúmanej škole neotvorí deviaty ročník a škola sa do národného monitoru ani nezapojí. Pripravované celonárodné testovanie vedomostí žiakov štvrtého ročníka by prinieslo väčšiu možnosť zahrnúť do testovania aj väčšinu rómskych žiakov a zároveň možnosť porovnávať ich výsledky s nerómskymi rovesníkmi. Už teraz sa však dá predpokladať, že takmer 100-percentný podiel rómskych žiakov, ktorí sú zároveň žiakmi zo SZP, v skúmanej škole v budúcich rokoch ešte výraznejšie ovplyvní ich výsledky a zaostávanie za nerómskymi rovesníkmi.

Ďalším indikátorom školskej úspešnosti, ktorý sme sledovali, je opakovanie ročníka. V skúmanej škole sa opakovanie ročníka najčastejšie využíva v prvých ročníkoch po nástupe do školy. Pokiaľ rodičia nesúhlasia so zaradením svojich detí do nultého ročníka, väčšina z týchto detí opakuje už prvý ročník. Podľa vedenia školy žiaci často opakujú aj piaty ročník, pretože nezvládajú prechod na druhý stupeň. Podľa prieskumu ROCEPO je toto pomerne bežným postupom v školách pre deti zo SZP. Prieskum ROCEPO ukázal, že na celom Slovensku je najväčšie percento žiakov opakujúcich ročník v prvom a piatom ročníku, nasledované ôsmym ročníkom (*Správa o výsledkoch prieskumu...*, 2011).

Podľa údajov ZŠ v školskom roku 2010/2011 opakovalo ročník 20 žiakov v bežnej ZŠ a 2 žiaci v špeciálnej triede. Z celkového počtu 22 opakujúcich žiakov bol jeden nerómsky

žiak a 21 rómskych žiakov (tab. 4). Zaujímavé je porovnanie s údajmi pre západoslovenský kraj, v ktorom sa skúmaná ZŠ nachádza. Celkovo je v danom kraji veľmi nízke percento (menej ako 1,3 %) žiakov z celkovej populácie študentov, ktorí opakujú ročník. Na druhej strane až takmer 19 % žiakov zo SZP opakuje ročník (ROCEPO, 2011). Na porovnanie: v školskom roku 2010/2011 opakovalo ročník v základnej škole v lokalite A 16,2 % žiakov, teda o niečo menej, ako je priemer v kraji. Údaje za kraj, ako aj tie zo skúmanej ZŠ naznačujú, že školy nevedia vyrovnávať rozdiely medzi žiakmi z rôzneho sociálneho prostredia a tak ako riešenie často používajú opakovanie ročníka.

Dá sa predpokladať, že škola využíva opakovanie ročníka spolu s nultým ročníkom ako kompenzačný nástroj na nedostatočnú školskú pripravenosť. Existuje veľké množstvo literatúry (napr. metaanalytická štúdia Jimersona, 2001), ktoré zdokumentovali, že opakovania ročníka nemá signifikantný pozitívny dosah na zlepšenie študijných výsledkov. Naopak, výskumy dokázali súvislosť medzi opakovaním ročníka a zhoršenou dochádzkou a predčasným ukončením vzdelávacej dráhy (napr. Roderick, 1994 a 2005). OECD poukázala na to, že opakovanie ročníka viac využívajú krajiny, v ktorých sa preukázala väčšia súvislosť medzi výsledkami a sociálnym prostredím žiakov (napr. Slovensko). Podľa OECD opakovanie ročníka vysvetľuje až 15 % rozdiel v priemerných výsledkoch PISA 2009 medzi krajinami, ktoré v rôznej miere využívajú toto opatrenie.¹⁴ Opakovanie ročníka je navyše veľmi neefektívne z hľadiska využitia financií.

Okrem toho, na Slovensku sa nultý ročník aj opakovaný ročník zarátávajú do povinnej školskej dochádzky, čím sa zväčšuje pravdepodobnosť neúplného základného vzdelania. Dôsledkom viacnásobného opakovania ročníka je, že *„dost' veľa detí ukončí povinnú školskú dochádzku na konci šiesteho ročníka“*.¹⁵ V školskom roku 2010/2011 ukončil povinnú školskú dochádzku už v šiestej triede jeden žiak. Počet rómskych žiakov vo vyšších ročníkoch sa postupne zmenšuje a do deviateho ročníka sa dostanú skôr výnimočne. Podľa vedenia školy sa na budúci rok deviaty ročník neotvorí, čo naznačuje, že 12 tohtoročných ôsmakov bude opakovat' ročník alebo skončí povinnú školskú dochádzku.

Tretím indikátorom školskej úspešnosti, ktorí sme sledovali, je prechod na strednú školu. Pri rómskych žiakoch sa potvrdila veľmi nízka miera podielu žiakov, ktorí pokračujú na strednej škole. V skúmanej škole bol v minulom roku tento podiel nulový pre žiakov, ktorí chodili do bežnej triedy ZŠ. Keďže sa do deviateho ročníka nedostal ani jeden rómsky žiak, nemohol ani nikto z rómskych detí pokračovať na strednej škole. Zaujímavé je, že v tom istom školskom roku piati žiaci špeciálnej triedy ôsmeho ročníka pokračovali na odbornom učilišti (tab. 4). Keďže od budúceho roka sa neotvorí deviata trieda, je pravdepodobné, že väčšina žiakov ukončí povinnú školskú dochádzku na ZŠ a nebude ďalej pokračovať v štúdiu na strednej škole. Väčšina žiakov pôjde rovno zo ZŠ na sociálne dávky.

14 <http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf>

15 Rozhovor s vedením ZŠ.

Tabuľka 4
Dochádzka a ukončenie povinnej školskej dochádzky

Indikátor		Žiaci			Komentár
		Spolu	Nerómovia	Rómovia	
Počet žiakov opaku- júcich ročník (podľa ročníka) v školskom roku 2010/2011	1.	12	0	12	Minulý rok nebol nultý ročník, lebo rodičia s ním nesúhlasili. Preto je taký vysoký počet opakujúcich prvý ročník.
	2.	3	0	3	
	3.	2	0	2	
	4.	0	0	0	
	5.	2	0	2	
	6.	0	0	0	
	7.	0	0	0	
	8.	1	1	0	
	9.	0	0	0	
	Spolu	20	1	19	
Počet žiakov v špeciál- nych triedach opaku- júcich ročník (podľa ročníka) v školskom roku 2011/2012	1.	0	0	0	
	2.	0	0	0	
	3.	1	0	1	
	4.	0	0	0	
	5.	1	0	1	
	6.	0	0	0	
	7.	0	0	0	
	8.	0	0	0	
	9.	0	0	0	
	Spolu	2	0	2	
Počet žiakov, ktorí úspešne ukončili deviaty ročník v škol- skom roku 2010/2011		12	12	0	
Počet žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku (podľa ročníkov) v roku 2011	1.	0	0	0	
	2.	0	0	0	
	3.	0	0	0	
	4.	0	0	0	
	5.	0	0	0	
	6.	1	0	1	
	7.	0	0	0	
	8.	0	0	0	
	9.	0	0	0	
	Spolu	1	0	1	
Počet žiakov v špe- ciálnych triedach, ktorí ukončili povin- nú školskú dochádz- ku (podľa ročníkov) v roku 2011	1.	0	0	0	
	2.	0	0	0	
	3.	0	0	0	
	4.	1	0	1	
	5.	0	0	0	
	6.	1	0	1	
	7.	0	0	0	
	8.	5	0	5	
	9.	1	0	1	
	Spolu	7	0	7	
Počet žiakov, ktorí pokračujú v štúdiu na strednej škole v školskom roku 2011/2012		12, ktorí ukončili deviaty ročník	12	0	Pokračujú v štúdiu na odbornom učilišti.
		5 z ôsmeho roční- ka špeciálnej školy	0	5	

Zdroj: Údaje školy.

7. Kvalita vzdelávacieho procesu

7.1. Problémy v správaní

Podľa vedenia ZŠ je súčasná situácia v škole charakteristická vysokou mierou problémov v správaní sa žiakov. Najväčšie problémy sú najmä so žiakmi druhého stupňa ZŠ (nižšieho sekundárneho vzdelávania). Podľa vedenia ZŠ rómske deti prichádzajú do puberty skôr, okolo 10. až 11. roku, práve v čase, keď prechádzajú na druhý stupeň. Rómski žiaci na druhom stupni strácajú záujem o učenie, v čisto rómskych triedach im chýbajú pozitívne vzory a majú nízke ambície.

„Tí, čo sú na druhom stupni, z tých nebude nič. Na strednú školu ich nedajú alebo nechcú ísť.“ (vedenie ZŠ)

Problémy v správaní sa začali častejšie objavovať s prehĺbujúcou sa segregáciou. Začali narastať konflikty medzi žiakmi (Rómami aj Nerómami) a šikanovanie. Žiaci sú agresívnejší, v škole sú potrebné časté opravy poškodených vecí.

„Ja som chcela chodiť vodiť dcéru do školy, lebo je pravda, aj bieli sú zlí, aj medzi nami sú zlí, našej dcére denne, nebolo dňa, žeby jej niekto z cigánskych detí nerobil zle. A ona mala zo života peklo. Ja som chodila do kolónie, denne, a ja som rada, že moja dcéra sem nechodí, že už chodí inde do školy. Že už sa chodí konečne učiť, lebo fakt jej robili každý deň zle, desiatu jej brali...“ (rómski rodičia)

Zahraničné výskumy poukazujú na spojitosť medzi šikanovaním a ďalšími formami problémového správania. Napríklad Olweus dokázal, že s redukciou šikanovania výrazne ubúdajú drobné krádeže, vandalizmus a záškoláctvo (Olweus, 1997). V skúmanej škole si však so šikanovaním nevedia efektívne poradiť. Škola nevie problémových žiakov zvládnuť. Stratégie, ktoré škola používa, sú najmä represívne. Postupne sa sprísňujú pravidlá školského poriadku, budova sa zamkyna a žiaci, ktorí meškajú na vyučovanie, sa po začiatku hodiny do školy nedostanú. Počas prestávok robia dozor na chodbách okrem učiteľov aj traja rómski dobrovoľníci. Ukazuje sa, že tieto stratégie sú pomerne neefektívne. Možno sčasti obmedzia, ale úplne nezabránia agresívnemu správaniu.

„Nedá sa ale trestať a dať do žiackej poznámky, to pre nich nič neznamená, biť sa nemôže, nič sa nemôže, všetci sú zákonom chránení, bieli, čierni, to je jedno.“ (rómski rodičia)

Správny nie je ani postoj pedagógov, ktorí akoby nechceli do šikanovania zasahovať. Zo strany učiteľa je však potrebný energický postup pri odhaľovaní šikanovania a potrestanie vinníka. Škola musí dať jednoznačne najavo, že tento sociálnopatologický jav je v prostredí školy neprípustný. Razantné, dôsledné a zároveň aj spravodlivé konanie zo strany učiteľov očakávajú aj rodičia.

„A teraz už nadávajú, škaredo, brešia aj učiteľkám alebo aj nám, upratovačkám, a keď to poviem učiteľke alebo vedeniu, povedia, už si to nevšímajte, lenže asi takto sa to prestalo všímať, a teraz to vidia.“ (rómski rodičia)

„Ja si myslím, že nerobia vôbec nič. Ja som tam, chodím s manželkou, s ďalšími ľuďmi, chodíme po chodbách, sledujeme, čo učiteľky robia a ako sa chovajú žiaci. Keby bol záujem o tie deti, viete, prvá

vec, ktorú porušujú je, že neprídu na čas na svoje hodiny. Ďalšia vec, že napríklad druháci sú hore, učiteľka sedí niekde pri počítači, deti lietajú hore-dole. A ďalej, učiteľka sedí a deti si robia čo chcú, alebo na nich čumí...“ (rómski rodičia)

Vyzerá to, že škola nedokáže žiakov dostatočne zaujať. A chýbajú najmä motivačné stratégie, ktoré by podporovali a vyzdvihovali vzory pozitívneho správania.

„Viete, škola môže dať veľmi veľa vecí do života, ale to musí byť škola, ktorá im to dá, škola nebude im hovoriť tú vec, že ráno vstúpim do školy, a prvá vec, upratovačky, alebo aj iní, a začnú ukazovať, aké zlé je to dieťa. A ukazujú na rómske deti. A sú tam aj biele deti a nikto nepovie na biele dieťa niečo zlé.“ (rómski rodičia)

Niektorí rodičia upozornili na to, že škola začala hľadať riešenia neskoro. V čase, keď sa začal meniť pomer rómskych a nerómskych žiakov, škola zrejme nedostatočne zvládla komunikáciu a spoluprácu s rodičmi.

„Ja si myslím, že už v zárodkoch sa to malo riešiť, lebo to nie je dlho takto, tri, štyri roky, to tak nebolo. Kopa učiteľiek odišla, lebo už to nevedeli zvládať, to správanie rómskych detí sa zhoršilo.“ (rómski rodičia)

„... začali si to sami rodičia. Rodilo sa menej bielych detí. Kedysi v škole prevládali biele deti, potom sa to vymenilo... Dalo sa to zastaviť, keby sa pracovalo s rodičmi. Najprv odišli dve-tri deti zo školy, potom päť a potom všetci.“ (vedenie MŠ)

7.2. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi

Kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom podstatne ovplyvňuje dosah, šírku a hĺbku učiteľovho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na žiakov. Okrem toho medziľudské vzťahy v škole významnou mierou vplyvajú na vzťah žiaka k škole, k spolužiakom, k plneniu školských povinností.

Správanie s rešpektom žiakov k spolužiakom, uznávanie autority učiteľa, ale aj rešpekt učiteľa k žiakom je ďalším ukazovateľom kvality vyučovania. V prípade dobrých vzťahov sa zlepšuje sociálna a emocionálna klíma triedy aj celej školy, narastá miera spokojnosti žiakov s pobytom v škole a posilňujú sa postoje žiakov k škole samotnej. Podľa vedenia školy je jeden z najväčších problémov práve nedostatok rešpektovania autority učiteľov, ale aj akejkolvek inej autority.

„Nemajú žiadnu autoritu.“ (vedenie ZŠ)

„Nie je prirodzená autorita učiteľov.“ (predstaviteľ obecného zastupiteľstva)

„Je to aj dobrou, teraz sú iné časy, ako keď chodili do školy rodičia týchto detí. Deti nerešpektujú ani svojich rodičov.“ (vedenie ZŠ)

Klesajúcu mieru autority učiteľov vo všeobecnosti na základných a stredných školách zachytil výskum UIPŠ (Bieliková a kol., 2007), takže tento jav nemusí súvisieť len so segregáciou v skúmanej škole. Viacerí účastníci rozhovorov však opakovane spomenuli nedostatok

autority u rómskych detí ako charakteristický jav pre súčasnú situáciu a vnímali ho ako výpukľ v porovnaní s predošlým obdobím.

7.3. Očakávania a postoje učiteľov

Negatívny dopad segregácie na kvalitu vzdelávania na ZŠ potvrdili aj ostatní účastníci rozhovorov a fokusových skupín počas terénneho výskumu. Na rozdiel od školy však citlivejšie vnímajú, že učitelia majú rozdielne postoje k rómskym a nerómskym žiakom. Učitelia majú často znížené očakávania a požiadavky na rómskych žiakov.

Rodičia si uvedomujú vedomostné rozdiely medzi žiakmi, ale od učiteľov a vôbec od školy očakávajú, že pomôžu vyrovnávať rozdiely medzi žiakmi. Na druhej strane však vidia menší záujem o učenie zo strany učiteľov. Zdá sa, že napriek tvrdeniam vedenia o snahách školy zlepšiť situáciu rodičia o týchto úsiliach nevedia a ani ich nevidia.

„Áno, sú aj múdrejší, ale o tom je tá škola, aby sa učili aj tí hlúpejší. Ten, čo menej chápe, učiteľky by sa im mali viac venovať. Oni pokračujú ďalej, keď chýba žiak, a keď sa vráti do školy, je im jedno, že má zameškané, nevenujú sa mu.“ (rómski rodičia)

„Tej lásky by mali viac prejavovať, lebo sú aj nervózne deti, lebo im chýba láska, aby mali aj radosť. Ja som sa tešila na učiteľku, mali sme rešpekt.“ (rómski rodičia)

„Jedna vec je robiť to len kvôli peniazom, druhá vec je robiť to kvôli tomu, že chcem niečo docieľiť, to sú dve rozdielne veci. Neviem, ktoré majú aký postoj a verím tomu, že mnohé z nich sú tam kvôli platu. Lebo keby to bolo z oboch strán, aj plat aj záujem, tak by sa veci menili, ale takto to u nich žiaľ nie je. Ja to viem, lebo do školy chodím.“ (rómski rodičia)

Spomínaný výskum UIPŠ (Bieliková a kol., 2007) ukázal, že správanie učiteľov k žiakom je do istej miery ovplyvnené prospechom žiakov. Prieskum medzi žiakmi naznačil určitú klesajúcu tendenciu v prejavovaní rešpektu učiteľov k žiakom so zhoršeným prospechom. Čím slabší prospech mali žiaci, tým menej vnímali rešpekt zo strany učiteľov. UIPŠ výskum poukázal aj na malý záujem učiteľov o problémy žiakov.

Podobné zistenia sme získali aj z nášho kvalitatívneho výskumu v lokalite A. Na demotivujúce správanie sa učiteľov, ako aj na nedostatok porozumenia problémov detí z osady (často súvisiacich so sociálnou situáciou v rodinách) poukázali rómski žiaci z fokusovej skupiny.

„Máme pani učiteľku a ona má na nás sťažnosti, úbor nemáme, ona nám dá za to päťku, a keď nemám úbor, dá nám aj neospravedlnenú hodinu, ona sa asi bojí, a tak ide domov... My vieme, že nemáme ísť pred telesnou na obed, ale keď máme piatu hodinu, tak ideme na obed, a keď prídeme o 5 minút neskôr, dá nám neospravedlnenú hodinu... Ona aspoň keby to odpustila, že nemá niekto úbor, ale ona zakaždým päťku dá.“ (rómski žiaci)

Ich výpovede naznačujú rozdiely v postojoch učiteľov k rómskym a nerómskym žiakom. Rozdielne sú, zdá sa, aj očakávania učiteľov o študijných výsledkoch. Výpovede rómskych žiakov naznačujú, že učitelia akoby znížovali latku náročnosti pri rómskych žiakoch. Namiesť to individuálneho prístupu a neustáleho vyzdvihovania pozitívnych vzorov učitelia akoby pri rómskych žiakoch strácali ambície.

„Je to ďaleko (škola v inej lokalite) a tu je ľahšie učiť, tam je ťažšie.“

„To nám povedal pán učiteľ, lebo keby sme išli do (iného mesta) alebo niekam, tak oni by sa nám nevenovali. Lebo biely je múdrejší, lebo sa učí hento toto tamto, tak oni by nám to tak nevysvetľovali, my sme tu rómske deti, a nám to vysvetľujú pomalšie a tak.“ (rómski žiaci)

Rómski žiaci z fokusovej skupiny však zároveň naznačili, že pozitívne vzory nielen medzi spolužiakmi, ale aj medzi učiteľmi sú dôležité pre ich životné aspirácie. Rómske deti vyjadrili túžbu po lepšom živote a ambíciie dosiahnuť niečo viac ako ich rodičia.

„Nie, nechcela by som byť ako rodičia.“

„Chcela by som ísť do Afriky, do Paríža. Afrika, lebo tu je taká pani učiteľka, ona je rehoľná sestra, ona tam chodila, a ukazovala nám fotky, ako tam žijú.“ (rómski žiaci)

7.4. Spolupráca s rodičmi

Vedenie školy a učelia vidia väčšinu príčin slabej školskej úspešnosti najmä v individuálnej charakteristike žiakov alebo v nízkom sociálnom a kultúrnom kapitále rodiny. Často sa spomínal nezáujem rodičov a detí o učenie. Podľa vedenia školy majú rodičia nízke aspirácie pre svoje deti, málo sa zaujímajú o ich študijné výsledky a deti posielajú do školy, aby nestratili nárok na podporu v hmotnej núdzi. Ďalším dôvodom neúspechov rómskych žiakov v škole je aj negatívny dopad rezidenčnej segregácie v osade.

„Všetci chceme, ale rodičia a deti nechcú.“ (vedenie ZŠ)

„Pre rodičov je dôležité, aby boli deti v škole, lebo im vezmú dávku.“ (vedenie ZŠ)

„Treba tie osady rozptýliť...“ (deti z osady)

„Nemajú šancu byť inými.“ (vedenie ZŠ)

Napriek zovšeobecňujúcim tvrdeniam o nezájme rómskych rodičov zo strany vedenia, učiteľov, vedenia obce a vôbec celej nerómskej majority, fokusová skupina s rómskymi rodičmi poukázala na potrebu individuálneho a diferencovaného prístupu k Rómom. Podľa rómskych rodičov sú aj vnútri osady rodiny so záujmom o vzdelanie a s aspiráciami pre svoje deti. Títo rodičia, hoci ich možno nie je veľa, majú záujem o študijné výsledky svojich detí a oceňujú prácu učiteľov.

„Učiteľky robia maximum pre tie deti, robia hodne.“ (rómski rodičia)

„Chodím na rodičovské, alebo keď je problém, tak aj do školy, spýtať sa, aj tej pani učiteľky, raz za čas, ale nie je tam snaha, a oni sa potom rozčulujú na rodičov, že nemajú znalosti o svojom dieťati, ako sa učí a čo sa deje. Ako im to má pani učiteľka povedať, dosť na ne nadávajú, na učiteľky, ale oni dosť veľa robia, aj sa snažia, lebo to, čo oni zvládnu, túto situáciu, že samé rómske deti chodia do školy, to považujem za dosť veľký výkon.“ (rómski rodičia)

Počas rozhovorov s vedením školy viackrát zaznela potreba užšej spolupráce s rodičmi. Rovnako aj členovia samosprávy si uvedomujú potrebu realizácie stratégií, ktoré sú efektívne pre spoluprácu školy s rodičmi a komunikáciu s osadou.

„Efektívnejšie riešenie by bola komunikácia s rodičmi... alebo aj sociálny pracovník ako premosťovanie, kým sa to nevyrieši (situácia v škole).“ (člen obecného zastupiteľstva)

Napriek týmto vyhláseniam je v súčasnosti spolupráca na nízkej úrovni a v najbližšom období zanikne aj rada školy.

„Rada školy ešte funguje, ale dlho už nebude. Nebude nikto (z rodičov), kto by tam išiel.“ (vedenie ZŠ)

Zaujímalo nás, aké sú očakávania a životné ambície rómskych rodičov, aký je ich postoj k vzdelaniu a či sú nejaké očividné rozdiely medzi názormi rómskych a nerómskych rodičov. Fokusová skupina s rómskymi rodičmi nepotvrdila zaužívanú predstavu o ich nízkych životných ambíciách. Skôr naznačili, že rómski a nerómski rodičia v podobnej sociálnej situácii sa až tak veľmi nelíšia v aspiráciách týkajúcich sa vzdelania svojich detí. Rómski rodičia, s ktorými sme sa rozprávali počas fokusovej skupiny, si uvedomujú potrebu vzdelania a túžia po lepšom živote pre svoje deti. Určite si uvedomujú potrebu vzdelania pre získanie lepšej práce. Zároveň však naznačili, že ich deti majú sťažené podmienky, ak chcú v škole a v živote uspieť. Vo fokusovej skupine boli rómski rodičia z osady aj tí, ktorí sú integrovaní v obci, a ani medzi nimi neboli v postojoch k vzdelaniu evidentné rozdiely.

„Najdôležitejšie je to, aby boli zdravé, to je prvoradé, a potom to vzdelanie, na dnešnú dobu, na túto situáciu je nutné a potrebné, aby tie decká dosahovali nejaké výsledky, aby sa v živote nestratili, aby v živote niečo dosiahli, aby oni nemuseli žiť prakticky tak, ako... neviem sa vyjadriť, a tiež viesť deti tak, aby mali ciele, mám dve dospelé deti, sú slobodní, majú dvadsať rokov, a oni majú to rozmyšľanie úplne iné, ako sme mali my, naši dedovia. Babka, keď počuje, čo hovoria, napríklad netúžia mať viac detí ako jedno. Tie rozdiely sú, neuvažujú o skorom vydaní, deti nechcú, šlapú po tých kariérach a chcú niečo dosiahnuť, aj keď to nie je ľahké.“ (rómski rodičia)

„Ja budem hovoriť za moje deti, ja neviem, čo z nich bude. Keď nebude sa chcieť, napríklad môj syn, učiť, a či ho ja budem nútiť na silu, donucovať k tomu, čo on nechce robiť, a tak z toho nebude nič. A keď vidím, že sa snaží a že ma poslúcha a že si to dá do tej hlavy, tak poviem, že z teba niečo bude, a z niektorých ani nemusí niečo byť, bude obyčajný robotník.“ (rómski rodičia)

„Ja mám dcéru na strednej, je druháčka, učí sa cukrárstvo, snaží sa ona, snažím sa aj ja, snaží sa, aby si mohla nájsť prácu v tom odbore, keby to nevyšlo, tak bude rada, že si nájde aj inú robotu, a fakt chcem, aby niečo z nej bolo, za chvíľu sa bude aj syn učiť, tak ona skončí, ona ešte rok má, a chcem, aby niečo z nich bolo.“ (rómski rodičia)

„...prvá vec je tá, ja ich vediem k viere. Ďalšia vec je, aby boli študované, aby neboli len stredné školy, ale ja chcem, aby išli na vysokú. Keď moje dieťa urobí zle, ja ho pokarhám, keď treba, dám na zadok, na ruku, usmerním, sadnem si s ním, porozprávam sa s ním, objímam, to znamená, dám mu všetko, čo potrebuje k rastu.“ (rómski rodičia)

„Bývala starostka, čo povedala na našu adresu, keď sme prišli bývať do dediny, presne vám poviem, povedala, že prečo sa mi ťahajú Rómovia do dediny, že ona nechce mať problémy, nech sú v kolónii. A moja mama jej na to, pani starostka, ja chcem pre svoje deti budúcnosť, a chcem, aby moje deti niečo dosiahli. A ona povedala, že viete, čo dosiahnu? Že oni sú dvaja, ale keď vyrastú, oni

mi tu urobia kolóniu, v dedine, oni budú mať päť a päť detí. A viete, čo teraz povie, po dvadsiatich rokoch? Inak sa pozerá, a je naša suseda, povie: pani suseda, ani bieli sa vám nevyrovnajú. Ako vy žijete, ako máte dobré deti. Ona vtedy predtým skôr odsúdila, než aby vedela, o čo ide.“ (rómski rodičia)

Aspoň časť rodičov sa zaujíma o výsledky svojich detí, komunikuje s učiteľmi a chce, aby ich deti úspešne pokračovali v štúdiu na strednej a prípadne aj vysokej škole. Skôr sa zdá, že škola nevie nájsť efektívnu formu, ako pritiahnuť viac rodičov k spolupráci. S rodičmi, ako boli tí vo fokusovej skupine, by bolo treba nadviazať lepšiu komunikáciu. Škola by mala takýchto rodičov čo najviac zapájať do riešenia situácie v škole. Ich postrehy sú veľmi cenné a zároveň môžu pomôcť pri postupnom nadviazaní kontaktov s ďalšími rodičmi z osady. Skúsenosti zo škôl, kde majú dobrú spoluprácu s rómskymi rodičmi, ukazujú rôzne formy efektívnej komunikácie a spolupráce. Medzi príklady dobrej praxe patria napríklad rodičovské združenia organizované v osade, spoločné kultúrne aktivity pre rodičov aj žiakov (napr. večery rómskej kultúry alebo kuchyne), kurzy pre rodičov organizované v škole atď. Tieto aktivity však musia byť premyslené, naplánované a zorganizované spoločne s rómskymi rodičmi. Skúsenosti zo ZŠ v lokalite A ukazujú, že len snaha školy je nedostatočná.

„Robili sme v minulosti aj kultúrne akcie. Dnes nemôžeme. Nemáte predstavu, ako by to vyzeralo.“ (vedenie ZŠ)

Dôležitá je aj osvetová práca s rodičmi, ktorí z rôznych dôvodov neprejavujú záujem o vzdelanie svojich detí. Miesto zrušenia rady školy by bolo vhodné sústrediť sa na to, ako nájsť rómskych rodičov, ktorí by v nej mohli a chceli pracovať. Najdôležitejšie však je pracovať na zmene prístupu školy k rodičom (a naopak) a na vytvorení podmienok konštruktívnej spolupráce.

8. Integračné nástroje

V súvislosti so zvyšujúcim sa počtom rómskych žiakov, ako aj ich narastajúcim podielom na celkovom počte žiakov škola zaviedla viacero dostupných nástrojov na zvyšovanie školskej úspešnosti rómskych žiakov. V školskom roku 2004/2005 bola otvorená trieda nultého ročníka. V škole pracuje jedna asistentka učiteľa. Keďže je v škole viac ako 50 % detí v hmotnej núdzi, všetky deti v škole dostávajú bezplatne obedy a pomôcky. Okrem toho bola v minulosti škola zapojená do niekoľkých projektov, ktoré sa sčasti zamerali na podporu inklúzie a zlepšenia vzťahov v škole. V nasledujúcej časti sa pokúsime zhodnotiť na príklade skúmanej školy, do akej miery je využívanie týchto podporných opatrení školskej politiky efektívne.

8.1. Nulté ročníky

Nulté ročníky boli vládou zavedené ako jeden z hlavných integračných nástrojov. Ich hlavným cieľom je poskytnúť deťom, ktoré nie sú dostatočne pripravené na začatie povinnej školskej dochádzky, rok na to, aby získali základné zručnosti. Nultý ročník základnej školy je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na domáce málopodnetné prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy. Do nultého ročníka môže byť zaradené dieťa len s informovaným súhlasom zá-

konného zástupcu dieťaťa. Triedu nultého ročníka možno zriadiť, ak sa v nej bude vzdelávať najmenej osem žiakov; v neplnoorganizovanej základnej škole najmenej šesť žiakov.

Dôvodom otvorenia jednej triedy nultého ročníka v školskom roku 2004/2005 v skúmanej škole bol veľký počet detí, ktoré prichádzali do prvého ročníka bez adekvátnej predškolskej prípravy. Išlo výlučne o deti z osady. Len veľmi malá časť z nich navštevovala aspoň jeden rok materskú školu. Nultý ročník je vedením ZŠ vnímaný veľmi pozitívne: „*Najlepšie, čo môže byť.*“ Rozdiely v školskej zrelosti a pripravenosti na školu medzi deťmi z osady a ostatnými deťmi sú už pri vstupe do prvého ročníka také veľké, že škola ich nevie vykompenzovať. Podľa vedenia školy bez nultého ročníka majú deti z osady problémy zvládnuť už prvý ročník.

Podľa vedenia školy majú k nultým ročníkom niektorí rómski rodičia výhrady a nie vždy súhlasia so zaradením svojich detí do nultého ročníka. Preto sa v niektorých školských rokoch nultý ročník neotvoril. Bez nultého ročníka však škola nevie v prvom ročníku vykompenzovať nedostatok školskej pripravenosti. Výsledkom je, že v nasledujúcom školskom roku opakuje prvú triedu väčší počet žiakov. Z rozhovorov vyplynulo, že väčšinou sú to deti, ktoré neboli v nultom ročníku alebo v materskej škole. Nultý ročník však nijako výrazne neznížil počet žiakov, ktorí opakujú niektorý ďalší ročník. Zároveň sa pre deti z nultého ročníka zvýšila pravdepodobnosť ich zaradenia do špeciálnych tried. Nulté ročníky teda zrejme nie sú dostatočne efektívnym nástrojom.

Mnohí autori (napr. Hapalová – Drál', 2011) aj mimovládne organizácie (napr. CVEK, 2012¹⁶) poukazujú na to, že deti zaradené do nultého ročníka často pokračujú v tej istej skupine aj v prvom a ďalších ročníkoch. Nie sú rozdelené do iných tried a nultý ročník je vlastne prvá forma segregácie. Znevýhodnené deti, ktoré mali v nultom ročníku iba „dobechnúť“ rozdiel v pripravenosti na školu, strácajú možnosť kontaktu s rovesníkmi z iného prostredia a na inej úrovni pripravenosti, čím sú oberané o pozitívny vplyv rovesníkov, tzv. peer effect.

Nulté ročníky sú už samy osebe svojím charakterom segregáčny, lebo sú do nich zaradené deti z jednej sociálnej skupiny a navyše sú to väčšinou rómske deti. V lokalite A ide výhradne o rómske deti z osady. V skúmanej ZŠ je v každom ročníku len jedna trieda, v ktorej sú všetci žiaci, aj tí z nultého ročníka, aj žiaci, ktorí absolvovali predškolskú prípravu v materskej škole (väčšinou iba jeden rok). Keďže v prvých ročníkoch sú už iba rómske deti, sociálne znevýhodnenie zostáva dominantným faktorom školskej úspešnosti. Pozitívny vplyv nultého ročníka na ďalšiu vzdelávaciu dráhu rómskych žiakov je skôr otázný. A to aj napriek kladnému hodnoteniu vedenia školy.

Prípadný pozitívny vplyv nultého ročníka má zväčša iba krátkodobý dosah. Výskum z Česka ukázal, že vplyv prípravného ročníka (ekvivalent nultého ročníka na Slovensku) je v porovnaní s vplyvom materskej školy krátkodobejší a pozitívny vplyv na vzdelávacie výsledky je vidieť iba v začiatočnom období. Postupne sa vplyv nultého ročníka stráca a žiaci sa približujú ostatným žiakom (*Vzdělanostní dráhy...*, 2009, s. 35).

Keby sa mala zvýšiť efektívnosť nultého ročníka ako integračného nástroja, bolo by potrebné priblížiť tento nástroj do väčšieho a komplexnejšieho balíka podporných nástrojov, ktoré by škola poskytovala rómskym žiakom a žiakom zo znevýhodneného prostredia kontinuálne počas celej školskej dochádzky.

16 Verejná prezentácia výskumných zistení z projektu Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí – sú naozaj inkluzívne? uskutočnená 27. marca 2012.

8.2. Asistent učiteľa

Ďalším integračným nástrojom, ktorý škola používa, je nerómsky asistent učiteľa. Hoci kedysi mala škola rómskeho asistenta učiteľa, v súčasnosti na škole pracuje asistent učiteľa Neróm. Podľa vedenia nemajú rómskeho asistenta učiteľa, lebo nespĺňajú potrebnú kvalifikáciu. Podľa vyhlášky č. 437/2009 potrebuje pedagogický asistent (asistent učiteľa) vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie a doplnenie pedagogickej spôsobilosti.¹⁷ Z rozhovorov s vedením školy sa nedala vycítiť snaha o získanie rómskeho asistenta učiteľa. Podľa ich vyjadrení nie je problém, že asistent učiteľa nie je Róm, keďže rómski žiaci hovoria po slovensky. Okrem jazykovej vybavenosti nevidia prínos rómskeho asistenta učiteľa. Školy, kde majú dobré skúsenosti s rómskymi asistentmi učiteľa, vysoko vyzdvihujú práve ich úlohu sociálneho mediátora, ktorý pomáha budovať dobré vzťahy medzi školou a rómskou komunitou. Rómski asistenti učiteľa pomáhajú nielen počas vyučovacieho procesu v triede, ale pomáhajú učiteľom pochopiť vzdelávacie a osobnostné potreby rómskych žiakov a ich rodinné zázemie. Samozrejme, bez ohľadu na etnický pôvod, dobrý asistent učiteľa musí mať v prvom rade potrebné ľudské, sociálne, komunikačné a základné pedagogické kompetencie.

Zdá sa, že asistent učiteľa je školou len sčasti využívaný ako integračný nástroj. Pomoc asistenta učiteľa priamo vo výchovno-vzdelávacom procese je hodnotená veľmi pozitívne, menej je už školou vnímaná úloha rómskeho asistenta ako pozitívneho vzoru pre žiakov. Nie je jasné, či škola nemá záujem alebo vedomosti, ako by mohla viac využiť túto pozíciu. Z vyjadrení vedenia školy sa nepodarilo zistiť, do akej miery je asistent učiteľa pomáhajúcim ako mediátor medzi školou a rodinou. Zdá sa, že táto úloha je málo využívaná.

8.3. Finančné nástroje

Podpora prístupu k vzdelaniu je vládou zabezpečená aj niekoľkými finančnými opatreniami, ako sú navýšené normatívy na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, príspevkov na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, dotácie na stravu a školské pomôcky.

Otázke financovania školy sme sa z časových dôvodov venovali pomerne málo. Je jasné, že pri normatívnom systéme financovania na žiaka sa so znižovaním počtu žiakov výrazne znižoval aj rozpočet skúmanej školy. Jedným z opatrení na zníženie nákladov spojených s prevádzkou školy bol prenájom časti budovy. Napriek tomuto opatreniu je financovanie školy so 136 žiakmi a tridsaťpercentnou vyťaženosťou neefektívne.

Ako sme už spomenuli, v bežných triedach ZŠ je od 9 po 15 žiakov a veľkosťou sa veľmi nelíšia od špeciálnych tried. Rozdiel je len v navýšenom normatívnom financovaní na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), ktorí sú v špeciálnych triedach. Hoci zvýšené normatívy pre 24 žiakov so ŠVVP neznameniajú nejakú veľkú sumu, pri celkovom nízkom počte žiakov aj táto suma znamená pre školu nezanedbateľné zvýšenie rozpočtu. Škola dostane vyšší normatív (200 %) aj na žiakov nultého ročníka, hoci nie každý rok je nultý ročník otvorený. Na žiakov zo SZP dostáva škola príspevok, ktorého výška sa ročne upravuje. Kým v roku 2011 bola suma príspevku určená na 90 eur, v roku 2012 je to 100 eur. Napriek

¹⁷ Do 31. 8. 2010 mohlo byť doplnené aj kvalifikačným štúdiom v metodicko-pedagogickom centre. Vyhláška č. 437/2009 Z. z. časť XVII. Pedagogický asistent.

miernemu nárastu príspevku by vedenie školy privítalo zvýšenie celkovej sumy príspevku, ako aj úpravu existujúcich kritérií na zaraďovanie žiakov do kategórie SZP.

„Príspevok na SZP je nedostatočný.“ (vedenie ZŠ)

Nedávne výskumy (napr. REF 2009) poukázali na to, že práve zvýšené normatívy na žiakov so ŠVVP sú častým dôvodom, pre ktorý sú rómski žiaci preraďovaní z bežných do špeciálnych tried. Hoci podľa vedenia takáto forma finančnej „motivácie“ na zaraďovanie detí špeciálnych tried alebo na otvorenie nultého ročníka nehrá prvoradú úlohu, je jasné, že bez navýšených normatívov a príspevkov na 78 žiakov zo SZP by škola nemohla fungovať.

„Normatívom až tak nerozumiem, ani ma to až tak nezaujíma.“ (vedenie ZŠ)

„Nebyť príspevkov na SZP, tak neprežijeme.“

„Napríklad akonáhle je matka na materskej dovolenke, už nie je zahrnutá do SZP.“ (vedenie ZŠ)

Normatívne financovanie tvorí takmer celý rozpočet školy. Keďže je v škole viac ako 50 % žiakov v hmotnej núdzi, všetky deti dostávajú obedy a pomôcky zadarmo. Poskytovanie bezplatnej stravy je hodnotené pozitívne ako faktor na posilnenie dochádzky.

„Obed je motivácia, aby vydržali (v škole) aspoň do obeda.“ (vedenie ZŠ)

„(čo znamená vzdelanie pre Rómov) ... ide im len o prežitie. Chodia (rómske deti do školy) kvôli obedom a dávkam.“ (člen miestneho zastupiteľstva)

Bezplatné pomôcky dostávajú žiaci postupne a nechávajú si ich v škole. Podľa vedenia ZŠ by ich doma zabudli alebo zničili: *„Nevedia si nič vážiť.“* Takéto rozhodnutie školy znamená, že deti si nenosia domov pomôcky a je pravdepodobné, že veľa iných školských pomôcok doma nemajú. Dá sa predpokladať, že domáca príprava rómskych žiakov v malopodnetnom prostredí osady je minimálna. Bez toho, aby si deti nosili pomôcky domov, majú rodičia malú šancu dozvedieť sa, čo sa práve deti učia v škole. Škola týmto rozhodnutím do určitej miery znižuje možnosť rodičov, ktorí majú aspoň minimálny záujem o výsledky svojich detí, pomôcť im s domácimi úlohami. Počas rozhovoru sme nezachytili snahu školy o to, aby sa v žiakoch povzbudzoval pocit zodpovednosti za svoje pomôcky. Je však možné, že predchádzajúce iniciatívy školy zlyhali.

Rozpočet školy nestačí na pokrytie všetkých nákladov. Vysoký počet detí zo SZP znamená podstatne zvýšené nároky na hygienu, vybavenie a pomôcky. Navyše, v škole sú časté poškodenia budovy alebo zariadenia. Potrebné sú teda časté opravy.

V porovnaní s predchádzajúcim obdobím škola stratila finančné prostriedky z dobrovoľných príspevkov rodičov. Bez nerómskych rodičov škola nedostáva ani 2 % z daní z príjmu, ktoré mohli rodičia venovať škole.

Finančné prostriedky na projekty, na vzdelávanie učiteľov alebo na vlastné integračné nástroje (napr. na koordinátora pre spoluprácu s rodičmi) škole veľmi chýbajú.

„Obrovská budova, nízke počty žiakov... nemôžeme si to dovoliť.“ (vedenie školy)

8.4. Projekty

V minulosti sa v škole realizovalo viacero projektov, ktoré aspoň z časti smerovali k podpore inklúzie, k zvýšeniu tolerance a zlepšeniu vzťahov v škole, napríklad projekt PHARE Tolerance k menšinám v rokoch 2000 – 2002. Zámerom projektu bolo zlepšiť spolunažívanie s rómskymi žiakmi. V rokoch 2003 – 2004 bola škola zapojená do projektu Príprava mladých Rómov na manželstvo a rodičovstvo. Okrem toho škola realizovala aj projekty Infovek na zlepšenie úrovne IKT vybavenia. V rokoch 2006 – 2008 bola ZŠ súčasťou medzinárodného projektu spolupráce so školami vo Veľkej Británii a v Taliansku Rozprávky bez hraníc financovaného v rámci programu Comenius 1 na zdokonalenie kompetencií v anglickom jazyku. Zaujímavé je, že od roku 2008, keď nastal výrazný odchod nerómskych detí zo školy, škola nebola zapojená do žiadnych nových projektov.

Práve v období od 2008 vyhlásilo ministerstvo školstva viacero výziev v rámci rozvojových projektov ako výzvy na e-vzdelávanie pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Druhou možnosťou o finančnú podporu na aktivity školy sú projekty v rámci Operačného programu Vzdelávanie. V roku 2011 sa školy mohli prihlásiť do výzvy Podpora čitateľskej gramotnosti sociálne znevýhodnených žiakov základných škôl pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Vo februári 2012 bola uverejnená ďalšia výzva na rozvojový projekt Podpora vytvárania pozitívnej sociálnej klímy a motivácie v multikultúrnych triedach základných škôl. Treba však dodať, že na tieto výzvy zareaguje celkovo veľmi malý počet škôl a ešte menej škôl aj granty získa.¹⁸

Napriek určitým snahám, najmä v období pred rokom 2008, si škola sama nevie poradiť so situáciou. Nezvláda ani problémových žiakov, preto v škole pomáhajú traja rómski dobrovoľníci, ktorí denne dávajú pozor na chodbách a WC počas prestávok. Vedenie školy sa opakovane obrátilo na ministerstvo školstva a metodicko-pedagogické centrum (MPC) so žiadosťou o pomoc. V tomto roku sa uskutočnilo na škole dvojdnové stretnutie pracovnej skupiny zloženej z predstaviteľov MPC a odborníkov z vysokých škôl s cieľom vypracovať projekt s navrhnutým riešením situácie v škole. Od septembra 2012 sa škola zapojí do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít.

8.5. Predškolská príprava

Samostatnú časť chceme venovať jednému z najúčinnnejších opatrení na vyrovnanie šancí k rovnému prístupu k vzdelaniu – predškolskej výchove. Rozširovanie siete a zvyšovanie dostupnosti materských škôl je jedno z najefektívnejších proinkluzívnych opatrení. Medzinárodné štúdie (napr. longitudinálna štúdia High Scope Perry Preschool Study, 2004, OECD, 2006, Svetová banka, 2012) potvrdili, že investície do kvalitnej predškolskej výchovy majú vysokú návratnosť. Na rozdiel od nultých ročníkov majú MŠ dlhodobější pozitívny dosah na celkový prospech najmä detí zo sociálne znevýhodneného a marginalizovaného prostredia (*Vzdelanostní dráhy...*, 2009, s. 35). Kvalitná a niekoľťoročná predškolská výchova je jedným z najefektívnejších prostriedkov prevencie pred zaradením do špeciálneho vzdelávania a pred

¹⁸ Napríklad na posledne menovaný rozvojový projekt bolo prihlásených 40 projektov, z ktorých bolo schválených 23. Celková suma určená na tento rozvojový projekt (asi 60 000 eur), ako aj maximálna výška na jeden projekt (3 000 eur) môžu sčasti vysvetliť, prečo školy nie sú motivované reagovať na výzvu Ministerstva školstva SR.

vytváraním segregovaného vzdelávania rómskych detí na bežných školách. Jedným z opatrení slovenskej vlády na podporu prístupu k vzdelaniu je bezplatná predškolská výchova pre deti od piatich rokov. V Revidovanom národnom akčnom pláne Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015 je jednou zo 6 priorít v oblasti vzdelávania posilnenie účasti detí zo SZP a marginalizovaných rómskych komunít (MRK) na predprimárnom vzdelávaní.¹⁹

Zaujímalo nás, aká je miera predškolskej prípravy rómskych detí v lokalite A a nakoľko je im MŠ dostupná a otvorená. Snažili sme sa zistiť, do akej miery ovplyvňuje predškolská príprava (a jej nedostatok) výsledky rómskych žiakov na základnej škole. Zaujímali nás názory vedenia základnej školy, materskej školy a samosprávy na účinnosť predškolskej výchovy a postavenie MŠ v kontexte vzdelávania v obci. Stretli sme sa aj so sestrami saleziánkami, ktoré sa vo svojej práci s rómskymi deťmi v budove bývalej MŠ pri osade venujú aj neformálnej predškolskej výchove.

Do materskej školy v strede obce chodí v súčasnosti asi 12 rómskych detí, z toho tri rómske deti sú v predškolskom ročníku. Rómske deti tvoria asi 20 % všetkých detí a sú integrované v spoločných triedach s nerómskymi rovesníkmi. Podľa vedenia MŠ sú vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi individuálne, niektoré rómske deti sú vyčlenené, iné sú v triede prijaté.

„Nemáme ich veľké množstvo. To sa stratí.“ (vedenie MŠ)

„Všetky deti sú pomiešané. Niektorých nechcú, napríklad kvôli hygiene alebo správaniu. Ale niektoré deti, áno, hrajú sa spolu.“ (vedenie MŠ)

Celkovo prihlásených je však rómskych detí viac, asi sedem v každom ročníku. Podľa vedenia školy rómski rodičia majú na začiatku školského roka záujem a prihlásia deti, postupne však ich počet klesá.

„Pri zápise je veľký záujem... V septembri prídu, ale po čase prestanú... zbierajú plody alebo dospeli majú nejakú aktivitu a vtedy nosia deti do škôlky staršie deti...“ (vedenie MŠ)

Dôvodom bývajú často financie, najmä pre rodiny v hmotnej núdzi alebo rodiny s viacerými deťmi.

„... alebo neplatia. Väčšina majú hmotnú núdzu, a keď nemá podporu v hmotnej núdzi, tak prestanú chodiť.“ (vedenie MŠ)

„Andrea (rómska mama) je zamestnaná. Zamestnaný je aj otec. Majú dve deti. Obidve chodia, len nepravidelne. Raz dovedú jedného, raz druhého. Asi je to veľa platiť na obe.“ (vedenie MŠ)

„Ak je aspoň jeden rodič zamestnaný, donesú deti. Aspoň do obeda. Na obed ho berie, aby nemusela platiť obed.“ (vedenie školy)

¹⁹ Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015 schválený vládou Slovenskej republiky 10. 8. 2011 uznesením č. 522/2011.

Podľa vedenia materskej školy nie vždy však ide len o nedostatok financií v rómskych rodinách. Niekedy sú problémom nedostatočné finančné zručnosti Rómov, napríklad s dlhodobším/mesačným plánovaním financií. Podobný názor sme počuli aj od vedenia ZŠ.

„Radšej dajú (rómski rodičia) deťom euro denne a kupujú si stravu, ako by mali zaplatiť stravu v škôlke na mesiac. Pritom celodenná strava stojí 1,12 eura a len 18 centov pre deti v hmotnej núdzi.“ (vedenie MŠ)

Ďalším problémom, prečo rómski rodičia neprihlásia deti do materskej školy, je vzdialenosť od osady (asi 1 km). V porovnaní s obdobím, keď fungovala materská škola pri osade, sa výrazne znížil počet rómskych detí, ktoré navštevujú materskú školu.

„Vtedy chodilo aj 37 Rómov. Boli dve triedy. Nebola 100-percentná, ale určite 70-percentná zaškolenosť. Chodili od malej triedy. Chodili, lebo mali výhody (zadarmo oblečenie v škôlke, stravu, pomôcky), aj záujem bol. Hoci sme ich aj zbierali ráno. Táto škôlka je ďaleko a musia platiť.“ (vedenie MŠ)

Vedenie MŠ hovorilo aj o pozitívnom dlhodobom dosahu predškolskej výchovy na rodičovské správanie. K faktorom, ktoré najviac ovplyvňujú rozhodnutie rómskych rodičov prihlásiť deti do materskej školy, patrí to, že rodičia chodili do MŠ a že sú zamestnaní. Rodičia, ktorí chodili ako deti do MŠ, pôsobia pozitívne aj na iných rodičov. Na osvetu medzi rodičmi, ktorí nemajú vzdelanie, nechodili do MŠ a nie sú zamestnaní, by však bolo potrebné viac ľudských zdrojov. Úloha terénnych sociálnych pracovníkov by bola v tomto ohľade veľmi efektívna.

„V osade sú konflikty. Ale aj sa títo rodičia (ktorí chodili do MŠ) snažia presvedčiť iných, aby zapísali do škôlky. Ale závisí od rodiča, či má ten návyk pravidelnosti.“ (vedenie MŠ)

„Pomohlo by, keby niekto (sociálny pracovník) chodil po deti do osady.“ (vedenie MŠ)

Vedenie školy vysvetľuje nezáujem rodičov o predškolskú prípravu aj rozdielnou kultúrou rómskeho etnika.

„Jadro v tom, že nechodia do materskej školy, je podstata etnika. Pre nich je dôležitá sloboda pohybu a vôle. Konflikt kultúr je podstata.“ (vedenie MŠ)

MŠ je momentálne kapacitne naplnená. S miernym prirodzeným prírastkom detí v obci v posledných rokoch už MŠ nebude môcť prijať všetky prihlásené deti. Bez rozhodnutia samosprávy zlepšiť dostupnosť predškolskej výchovy a zvýšiť počet miest v materskej škole je pravdepodobné, že počet zaškolených rómskych detí zostane rovnako nízky ako v súčasnosti. Možné je aj to, že pri zvýšenom záujme nerómskych rodičov o materskú školu počet miest pre rómske deti bude klesať.

Zdá sa, že v materskej škole aspoň v blízkej budúcnosti nehrozí podobná situácia ako v základnej škole, teda „útek majority“. Dôvodom môže byť aj to, že dostupnosť materských škôl v okolí klesá a tak nerómski rodičia nemajú veľkú šancu prihlásiť svoje deti do MŠ mimo miesta bydliska. Naopak, predškolské zariadenia sa v niektorých iných obciach rušia. Zároveň aj pre nerómskych rodičov zohráva dôležitú úlohu blízkosť MŠ od miesta bydliska.

„Aj porušili triedy aj materské školy. V ... (okresnom meste) nemajú 90 detí kde umiestniť. Tu sme mali aj obdobie, že sme mali málo detí, postupne sa to zvyšuje... Teraz je viac prihlášok, prihlásené sú aj dva a po ročné deti, aj z menej podnetného prostredia (5 prihlášok).“ (vedenie MŠ)

„Robili sme dotazník, prečo si vybrali túto materskú školu. Väčšina (si vybrala možnosť) blízkosť materskej školy.“ (vedenie MŠ)

Napriek všetkým spomenutým problémom s dochádzkou rómskych detí vedenie MŠ vidí predškolskú výchovu ako riešenie zlepšenia vzdelávania Rómov. Vychádzajúc zo svojej dlhoročnej praxe vedenie MŠ upozornilo na potrebu niekoľkoročnej prípravy na školu.

„Jeden rok (MŠ) je strašne málo.“ (vedenie MŠ)

Materská škola v obci plní aj sociálnu funkciu. Je to miesto prvej sociálnej interakcie medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Deti, ktorí spolu navštevujú zmiešané triedy v MŠ, nemajú medzi sebou problémy na ZŠ ani neskôr. A naopak, bez možnosti spoločnej MŠ prichádzajú deti do prvého ročníka ZŠ bez toho, aby sa poznali. Mnohé rómske deti prichádzajú aj bez predchádzajúceho sociálneho kontaktu s nerómskymi rovesníkmi.

„Moja dcéra chodila s Rómami do materskej školy a nemala s nimi nikdy problém.“
(vedenie MŠ)

„Deti sa teraz nepoznajú. Prvýkrát sa stretnú v prvej triede, potom príde k sporom.“
(vedenie MŠ)

Podľa vedenia MŠ za roky praxe si vybudovali porozumenie potrieb rómskych detí, hoci aj im chýba metodika pre prácu s rómskymi deťmi. Zároveň sa nebránia predstave väčšieho počtu rómskych detí v materskej škole. Museli by však byť integrované v triedach tak, aby tvorili menšinu.

„Keby polovica osady chodila sem, tak mi to tu riešime (sociálne kontakty).“ (vedenie MŠ)

„Keď dáte Rómov samých... (nie je to dobre), skôr začleniť pomenej detí rómskych.“
(vedenie MŠ)

Práca rádových sestier saleziánok ukazuje aj potrebu podporovať alternatívne formy predškolskej výchovy. V budove bývalej MŠ organizujú štyri dni v týždni neformálnu „materskú školu“ pre 3- až 6-ročné deti. V doobedných hodinách pomáhajú rádové sestry deťom rozvíjať hygienické, sociálne a stravovacie návyky, ako aj kognitívne zručnosti. Zdá sa, že táto alternatívna forma vzdelávania rómskych detí predškolského veku, poskytovaná v tesnej blízkosti osady, je veľmi potrebná. Chodia sem deti z osady, ktoré by inak nedostali žiadnu predškolskú prípravu. Podľa rádových sestier je o ich „MŠ“ záujem.

„Mohli by sme ich mať aj viac, ale nezhodli by sme to.“ (rádové sestry saleziánky)

Okrem práce s deťmi rádové sestry chodia dvakrát do týždňa do osady a navštevujú rodiny. Na rozdiel od štátnych inštitúcií sú teda v oveľa užšom kontakte s rodičmi a s rómskou komunitou. Aj ony však poukázali na negatívny vplyv osady. Deti trávajú v osade viac času ako

vo vzdelávacom prostredí a tak je vplyv málo podnetného prostredia silnejší. Rovnako ako vedenie MŠ, aj rádom sestra naznačili potrebu celodenného pôsobenia.

8.6. Potreba celodenného vzdelávania

Počas rozhovorov s vedením školy aj s vedením MŠ opakovane zazneli názory o potrebe celodenného vzdelávania, o nevyhnutnosti dlhodobjšieho pôsobenia na rómske deti, nielen počas doobedňajšieho vyučovania. Škola by sa mala viac otvoriť a poskytovať vzdelávacie a voľnočasové aktivity aj v poobedňajších hodinách, aby sa predĺžil čas na ich rozvoj a skrátil čas, keď sú deti ponechané samy na seba.

„Dost' dlho trvá, kým sa niečo docieli. Keď sa vrátia do osady, všetko sa stratí. Dôležité je vypesťovať zvyk pravidelnosti.“ (vedenie MŠ)

„Bolo by potrebné zaviesť povinnú MŠ pre 3- až 6-ročné deti. 6- až 15-ročné deti by mali zostávať v škole aj poobede. Mala by byť celodenná škola, otvorená škola. Internátne školy nevidím ako riešenie. Mali by tráviť viac času v prostredí vzdelávacom a menej v osade.“ (vedenie ZŠ)

Medzinárodné komparatívne štúdie (napr. projekt The integration of European Second Generation – TIES, 2009) poukázali na súvislosť medzi vzdelávacími výsledkami detí druhej generácie migrantov a počtom kontaktných hodín (hodiny strávené v škole v prítomnosti pedagogických zamestnancov). V školských systémoch, v ktorých je vzdelávanie organizované počas celého dňa (napr. Holandsko), dosahujú títo žiaci lepšie výsledky. Naopak, vzdelávacie systémy, v ktorých je vyučovanie organizované najmä doobeda (napr. Nemecko a Rakúsko), neposkytujú dostatok času a priestoru na to, aby dokázali kompenzovať znevýhodnenia detí migrantov. Na porovnanie: žiaci v Nemecku dostanú asi o desať kontaktných hodín týždenne menej ako ich rovesníci v Holandsku (Crul, 2007). Vzdelávací systém na Slovensku vychádza z tradícií germánskych systémov a aj u nás trávajú žiaci čas v škole najmä doobeda. Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít sa zameriava na zmenu tohto tradičného modelu a podporuje celodenný vzdelávací systém. Od budúceho školského roku by mali mať aj žiaci v lokalite A viac možností na to, aby sa predĺžil ich čas strávený v škole. Je však potrebné, aby bol tento čas naplnený kvalitným vzdelávaním.

9. Príbeh segregácie

V nasledujúcej časti sa pokúsime analyticky pozrieť na to, čo sa stalo v skúmanej škole v posledných viac ako desiatich rokoch. Zo získaných údajov školy, ako aj z vyjadrení účastníkov rozhovorov a fokusových skupín sme sa snažili identifikovať faktory, ktoré prispeli k segregácii. O dopade segregácie na kvalitu vzdelávania sme už písali v 7. kapitole. V tejto časti preto už len stručne zhrnieme, ako vníma zmenu vedenie ZŠ a rodičia.

9.1 Priebeh segregácie

Je zaujímavé pozrieť sa bližšie na priebeh segregácie, ku ktorej v skúmanej škole došlo v posledných rokoch. Za účelom lepšieho porozumenia celého procesu sme sa pozreli na údaje za posledných dvanásť rokov. Zo začiatku bola zmena v etnickom zložení žiakov postupná.

Nárast z 30,4 % podielu rómskych žiakov na celkovom počte na 54,8 % podiel trval osem rokov (od 1999 do 2007) (tab. 5). Dá sa predpokladať, že v tomto období zmena súvisela najmä s demografickým vývojom. V obci sa rodí menej nerómskych detí a súčasne prirodzeným prírastkom a migráciou narastá počet rómskeho etnika v osade.

Po prekročení 50 % hranice sa odlev nerómskych žiakov zo základnej školy zrýchlil. Keď v školskom roku 2009/2010 dosiahol podiel rómskych žiakov takmer 64 %, možno už hovoriť o akcelarovanom „úteku majority“. V ďalšom školskom roku už tvorili rómski žiaci 80 % a v roku 2011/2012 je ich 88,5 % (tab. 5). Budúci rok bude podiel rómskych žiakov na celkovom počte žiakov v škole približne 95 %. Pritom v súčasnosti chodí asi sto školopovinných detí z lokality A do škôl mimo obce. Väčšina rodičov prihlásila deti do škôl v mieste svojho pracoviska.²⁰

Tabuľka 5
Priebeh postupnej segregácie

Školský rok	Celkový počet žiakov	Podiel rómskych žiakov (v %)
1999/2000	227	30,4
2000/2001	220	31,8
2007/2008	207	54,8
2009/2010	202	63,9
2010/2011	150	80,0
2011/2012	136	88,5

Zdroj: Údaje školy.

9.2. Príčiny segregácie

Nie je možné presne analyzovať príčiny, pre ktoré k segregácii došlo. Z rozhovorov realizovaných počas terénneho výskumu sa však dajú pomenovať dôvody, ktoré sa uvádzali najčastejšie. Zaujímali nás aj vysvetlenia respondentov príčin a dôsledkov.

Ako jeden z najčastejšie udávaných dôvodov bol práve narastajúci podiel rómskych žiakov v triedach. Na tomto sa zhodli všetci účastníci rozhovorov a fokusových skupín.

„Mali sme projekty, mali sme vyše dvadsať krúžkov. Žiaci išli do horších škôl, ale nie sú tam Rómovia.“ (vedenie ZŠ)

„Napríklad donedávna, keď moje deti chodili do školy, tak hodne bielych chodilo do školy. Teraz sú skoro všetko Rómovia, väčšina Rómov je, ale moje deti keď chodili, bola väčšina bielych.“ (rómski rodičia)

„Zvýšil sa pomer na škole. Keď dosiahne 50 %, tak už nemá (škola) šancu.“ (člen obecného zastupiteľstva)

„Ja nemám problém, dcéra tiež chodí do deviatej, ja by som ju dala jedine preč, keby tam zostali dve v tej triede, ale táto trieda, tam ich je desať, jedenásť, to je tá posledná trieda, kde je väčší počet tých bielych.“ (nerómski rodičia)

Dá sa predpokladať, že masívny „útek majority“ a presun detí do iných škôl bol v lokalite A jedným z najdôležitejších príčin segregácie. Zahraničná literatúra poskytla množstvo dôkazov o tom, akým významným faktorom segregácie je „white flight“ alebo „native flight“. V USA používaný termín „white flight“ sa týka najmä masívneho presunu „bielych“ obyvateľov z etnicky zmiešaných oblastí/mestských štvrtí do etnicky homogénnejších predmestí. V európskom kontexte sa hovorí o „native flight“ v súvislosti s odchodom majoritného (domáceho) obyvateľstva z oblastí s vysokou koncentráciou migrantov. Výskumy (napr. Bloem a Diaz, 2007, Burgess a kol., 2006, Rangvid, 2010) z posledných rokov ukázali, že zloženie študentov a predovšetkým podiel migrantov v štátnych školách má výrazný vplyv na rozhodnutie „bielych“ rodičov využiť možnosť voľby školy. Dôvody pre „native flight“ však nesúvisia len s etnicitou, ale aj so slabým sociálno-ekonomickým postavením rodičov a podielom žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako jazyk majority. Ukázalo sa, že možnosť voľby školy a rozhodnutie zmeniť školu svojho dieťaťa využijú aj ekonomicky zdatnejší rodičia z rôznych etník. Hapalová a Drál' (2011) poukázali na to, že na Slovensku si právo rodiča na voľbu školy uplatňujú najmä nerómski rodičia a predovšetkým v prípadoch, keď školu v mieste trvalého bydliska navštevuje veľký počet rómskych žiakov. Viaceré zahraničné štúdie (napr. Rangvid 2010) naznačujú, že 25 – 35 % podiel migrantov v škole je zlomovým bodom, po ktorom nastáva akcelarovný odchod žiakov majority. Výsledkom je narastajúci počet segregovaných škôl najmä v krajinách, kde majú rodičia možnosť voľby školy (napr. Spojené kráľovstvo, Dánsko a Švédsko).

Na Slovensku sa výskumu segregácie rómskych žiakov začína v posledných rokoch venovať viac pozornosti, ale nie je nám známa žiadna štúdia, ktorá by podrobne skúmala, aký percentuálny podiel rómskych žiakov v škole možno považovať za zlomový pre „white flight“. Inými slovami, aké percento rómskych žiakov v škole je pre nerómskych rodičov dostatočným dôvodom, aby preložili svoje deti do inej školy. Kde je hranica, po ktorej sa zo zmiešanej školy v krátkom období stane segregovaná a následne čisto rómska škola? Príklad základnej školy v lokalite A je preto zaujímavý, aj keď z neho – samozrejme – nie je možné vyvodit' nejaké zovšeobecnenie. Lokalita A v porovnaní s medzinárodnými skúsenosťami naznačuje vyššiu mieru tolerancie rodičov. Akcelarovný odchod nerómskych žiakov – „útek majority“ – v skúmanej škole možno sledovať po prekročení 50 % hranice. Potom však premena školy na segregovanú nastala veľmi rýchlo. V priebehu piatich rokov sa škola zmenila na takmer čisto rómsku. Okrem výraznej zmeny v etnickom zložení žiakov bol dôležitý aj psychologický faktor, najmä v tých rokoch, keď rodičia naraz prehlásili svoje deti do iných škôl. Zdá sa, že sa v rozhodovaní ovplyvnili navzájom. Dôležitú úlohu zohrali aj kamarátstva medzi spolužiakmi.

„Ale ona nechcela ísť preč, má tam kamarátky. Ale keby išla teraz do prvej triedy, tak ju tam už nedám. Som rada, že vychádza.“ (nerómski rodičia)

„... aj sme uvažovali, aj navrhovala, že chce ísť inde, lebo spolužiačky sa dali preradiť do ... (okresného mesta), ale potom si to rozmyslela, druhé kamarátky ostávali tu, a tak zostala, je deviatka. Bolo to ťažké, tá šiesta, siedma trieda, rozmyšľala, že chce ísť preč. Potom jej zas bolo ľúto kamarátok, ktoré tu ostali.“ (nerómski rodičia)

Niektorí rodičia poukazovali na narastajúce konflikty medzi deťmi a šikanovanie ako ďalšie dôvody, pre ktoré rodičia odhlásili deti zo školy.

„Ja si myslím, že to boli skôr tí Rómovia, alebo nezhody s Rómami, alebo si skôr rodičia mysleli, ale ja neviem, že deti by mali nejaké problémy s Rómami, skôr mali problémy medzi sebou, Rómovia medzi sebou a bieli medzi sebou, naše deti.“ (nerómski rodičia)

„Napríklad donedávna, keď moje deti chodili do školy, tak hodne bielych chodilo do školy. Teraz sú skoro všetko Rómovia, väčšina Rómov je, ale moje deti keď chodili, bola väčšina bielych, čo ich prinútilo k tomu (aby odhlásili svoje deti zo skúmanej školy), to je to, o čom sme rozprávali. Niektoré decká im robili zle, rodičom to už prerástlo cez hlavy, sa kradlo v školách, týralo sa, šikanovali sa, môjho syna tiež šikanovali, a skrátka došlo to do takého štádia, povedali, dosť, a moje decko nebude (do tejto školy) chodiť.“ (rómski rodičia)

Zaujímavé je, že iba vedenie školy spomenulo súvislosť medzi hromadným odchodom nerómskych žiakov a konkrétnymi opatreniami školy. Z vyjadrení vyplynulo, že aj zavedenie integračného nástroja, za ktorý je považovaný nultý ročník, mohlo mať nepriamy negatívny efekt a prispieť k segregácii.

„Zlom nastal po roku 2004/2005. Zrazu ich tam bolo viac Rómov. Možno tá špeciálna trieda, kde sú čisto Rómovia. Aj nulkári sú čisto rómski žiaci.“ (vedenie ZŠ)

Druhým opatrením, ktoré spomenulo vedenie školy v súvislosti s vysvetlením príčin hromadného odchodu nerómskych žiakov, bolo otvorenie špeciálnej triedy. Spolu s nultým ročníkom v školskom roku 2004/2005 otvorili aj špeciálnu triedu. Počet detí, ktoré boli diagnostikované ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pomerne rýchlo narástol a v súčasnosti sú v škole 3 špeciálne triedy. Vzhľadom na klesajúci celkový počet žiakov je nárast žiakov so ŠVVP nepomerný a na škole musí byť aj „viditeľný“. Zo získaných výstupov nedokážeme vysvetliť tento nárast. Ako sme uviedli v predchádzajúcej kapitole o integračných nástrojoch, zvýšené normatívy na žiakov so ŠVVP môžu hrať nejakú úlohu, ale asi nie sú tým rozhodujúcim faktorom. Pravdepodobnejším dôvodom väčšieho počtu žiakov, u ktorých boli diagnostikované ŠVVP, bude prehľbujúce sa sociálne vylúčenie rómskej komunity v osade a menšia miera školskej pripravenosti.

V skúmanej škole sme nemali z časových dôvodov možnosť podrobne analyzovať priebeh vzdelávacej dráhy rómskych žiakov v špeciálnych triedach. Údaje, ktoré sme zozbierali, len potvrdzujú, že v špeciálnych triedach sú deti, ktoré nenavštevovali materskú školu. Tieto údaje, ako aj rozhovory s vedením školy naznačujú, že rómske deti sú preraďované do špeciálnych tried najmä v prvých rokoch školskej dochádzky.

Ak bude počet detí so ŠVVP a špeciálnych tried naďalej rásť, v budúcnosti sa môže stať, že škola sa stane špeciálnou školou.

9.3. Dopad segregácie

Narastajúca segregácia v skúmanej škole má výrazne negatívny dopad na všetky aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu. Všetci účastníci rozhovorov a fokusových skupín vnímali celkovú zmenu k horšiemu v správaní žiakov aj v kvalite vyučovania.

Vedenie školy vie pomerne presne popísať situáciu v škole aj zmeny, ktoré v posledných rokoch nastali. Zníženú kvalitu vzdelávania, zhoršenú atmosféru školy a celkovú napätú situáciu medzi rómskou komunitou a ostatnými obyvateľmi obce si veľmi dobre uvedomuje.

„V minulosti sme boli veľmi úspešná škola.“

„Pred desiatimi rokmi sme boli miešaná škola. Boli lepšie vzťahy medzi Rómami a Nerómami, ako sú teraz medzi Rómami.“ (vedenie ZŠ)

Výskumy v Európe (napr. Nordin, 2005 a Szulkin a Jonsson, 2007) dokázali, že segregované prostredie má negatívny dopad na študijné výsledky najmä u študentov zo znevýhodneného sociálno-ekonomického prostredia, detí migrantov a z etnických menšín. Na segregovanej škole často dochádza k zníženiu celkovej kvality poskytovaného vzdelania (Farley, 2006). Znížia sa aj očakávania a požiadavky zo strany učiteľov. O postoji učiteľov k rómskym a nerómskym žiakom sme písali v kapitole o kvalite vzdelávania.

Medzinárodné štúdie (napr. komparatívna štúdia Entorf and Lauck, 2006) priniesli presvedčivé dôkazy o vplyve rovesníkov na študijné výsledky. V školách, v ktorých sú žiaci z rôznych sociálnych vrstiev a na rôznej úrovni učenia, slabšie deti a deti zo SZP profitujú najviac. Inými slovami, čím viac je v triede šikovných žiakov, tým viac je to prospešné aj pre slabších žiakov a žiakov zo SZP. A naopak, v triedach s vysokým počtom žiakov so slabým prospechom majú tendenciu dominovať negatívne vzory. Podobné zistenia sme získali aj počas nášho terénneho výskumu.

„Pochvala je vnímaná so závistou.“

„Pokiaľ boli zmiešané triedy, tak mávali tie nerómske deti ako vzor, snažili sa ich napodobňovať. Ale teraz, ako náhle nejaký Róm trčí vysoko, hneď hovoria – už sa ,pogádzil‘. Nevnímajú ho ako vzor.“ (vedenie ZŠ)

Nerómski rodičia tiež vnímajú, že v segregovaných triedach dochádza k opačnému, skôr negatívne vplyvu rovesníkov. Absentujú pozitívne vzory, chýba inšpirácia a motivácia byť lepší a vyrovnávať sa úspešným spolužiakom. V triedach, kde nie je väčšina žiakov z majority a nedochádza k prirodzenej diverzite žiakov, sa strácajú pozitívne vzory a začínajú dominovať negatívne vzory správania.

„Ani ja by som tam teraz nedala už dieťa do prvej, už je to iné, iná komunita, iné rozmyšľanie, iná mentalita detí, dosť medzi sebou bojujú, keď je tam niekto lepší, výraznejší, sa lepšie učí, tak ho automaticky odsudzujú, takže ono to takto funguje u bielych. Keď vidí Róm, že biely je v niečom lepší a snaží sa niečo dokázať, ich spoločenstvo odsúdi.“ (nerómski rodičia)

Rómski rodičia sa viac vyjadrovali k postojom učiteľov. Z ich vyjadrení bolo cítiť, že by očakávali väčšiu pomoc od učiteľov. Hovorili o tom, že im chýba viac snahy zo strany učiteľov komunikovať s rodičmi. Aby aj rodičom z osady učiteľia dokázali vysvetliť, prečo je potrebné vzdelanie. Rómski rodičia citlivo reagujú na to, že učiteľia majú nižšie očakávania od rómskych žiakov.

„O tom vzdelaní, tieto panie učiteľky nevedia tým žiakom vysvetliť, lebo títo rodičia sú prakticky všetci nevzdelaní. A tie deti oni nevedia posunúť ďalej a vysvetliť dieťaťu, aké požiadavky sú na deti v škole, aké nároky sú, skrátka nevedia, do čoho idú. Napríklad samé jednotky má chlapec a ona

nedokáže vysvetliť mame, rodičom, že to dečko by malo na niečo viac, že prečo by mal ísť za auto-mechanika, keď má možno na viac. Oni nevedia vysvetliť, poradiť rodičom.“ (rómski rodičia)

„Ja som povedala učiteľke, už minulý rok, že dcéru chcem dať na gymnázium, od piateho ročníka. Tak som sa informovala cez internet, čo to všetko obnáša. Teraz, keď dostali novú mladú učiteľku, a ja som na rodičovskom povedala, že ju chcem dať na gymnázium, ona zrazu hovorí, že v máji budú prijímačky a nie je pripravená, aby mohla malá tie prijímačky urobiť, ale ja som to hovorila, že chcem, aby ju pripravila. Lenže tá zmena, keď prišla, asi sa oni nedohodli, neviem.“ (rómski rodičia)

9.4. Budúcnosť školy

Zvýšený počet rómskych detí z osady v škole zvyšuje finančné nároky školy. Podľa vedenia obce obec je nútená finančne prispieť aj na žiakov, ktorí nemajú príslušnosť k obci, to znamená ich rodičia nemajú trvalý pobyt v obci. Okrem toho vedenie školy aj obce opakovane spomínali nevyhnutnosť častých opráv poškodeného vybavenia školy. Na druhej strane, znížený celkový počet žiakov znamená menší rozpočet školy. Aj napriek zvýšeným normatívom na žiakov v špeciálnych triedach a na žiakov v hmotnej núdzi je financovanie školy čoraz menej efektívne. Nad budúcnosťou školy visí otázka, na ktorú momentálne nevedia v obci ani v škole odpovedať. Z vyjadrení predstaviteľov obce zaznievajú pochybnosti o ďalšej budúcnosti školy.

„Radšej by som ju (školu) zrušil, ako takúto.“ (vedenie obce)

Riešením je *„vymeniť manažment školy alebo preradiť do špeciálneho školstva“*. (člen obecného zastupiteľstva)

10. Sociálna kohézia v lokalite A

Spolužitie Rómov a nerómskych obyvateľov v lokalite A je veľmi problematické. Podľa výpovedí účastníkov rozhovorov sa výrazne zhoršili vzťahy medzi majoritou a rómskym etnikom a celková klíma v obci. Viacerí respondenti konštatovali narastajúce napätie a vyostrejajúce sa konflikty.

„Zo dňa na deň, z roka na rok je to horšie.“

„Občania sú veľmi negatívne naladení.“ (vedenie obce)

Nízka miera sociálnej kohézie v obci je reflektovaná v absencii konštruktívnej komunikácie medzi rómskou osadou a nerómskymi obyvateľmi a v rozdielnych pohľadoch na riešenie problémov. Vedenie obce a samospráva sa sústreďujú najmä na nelegálne stavby v osade. Riešenie vidia v ich likvidácii a vysťahovaní neprihlásených Rómov z obce. Na druhej strane, v nedávnej verejnej výzve obyvateľov rómskej osady adresovanej ministrovi vnútra Rómovia deklarujú snahu o participáciu na riešení problémov a záujem o legalizáciu svojich domov. Toto potvrdili aj rómski rodičia z fokusovej skupiny. Rómovia žijú v osade už desaťročia a osadu postavili pred tým, ako bolo neďaleké územie vyhlásené za prírodnú rezerváciu.

„Hovorí, že sme na cudzích pozemkoch, že žijeme, ale žijeme tu vyše 150 rokov, aj za našich rodičov, keby oni chceli, už sme to mohli mať odkúpené, hovorí, že je to v nejakých urbároch, ale nikto

sa k tomu nehlási, skrátka nám povedali, že sme na cudzích pozemkoch, a hotovo. Nikto to neriešil celé roky a teraz by nás chceli likvidovať, a za toľké roky, čo tam bývame.“ (rómski rodičia)

Vysoká miera polarizácie názorov medzi nerómskymi obyvateľmi a Rómami sa prejavila pri mnohých témach. Napríklad podľa viacerých zdrojov obce je rómska osada postavená v blízkosti plynovodu, a teda v rizikovom pásme. Toto tvrdenie je napadnuté Rómami z osady, ktorí boli zdokladovať na SPP, že na pozemkoch, na ktorých stojí osada, nie je žiadne plynové potrubie. Podľa Rómov sa argument s plynovodom používa účelovo.²¹

Okrem problému čiernych stavieb v osade sa v obci množia priestupky proti vzájomnému spolunažívaniu, výtržnosti a drobné krádeže. Vedenie obce sa sťažuje, že na pozemkoch v osade sa kopia odpadky, ktoré musí obec odvážať a platiť zo svojho rozpočtu. Rómovia na druhej strane poukazujú na potrebu riešenia individuálnych priestupkov, ale bránia sa zovšeobecneniam na celú rómsku komunitu. Zároveň uvádzajú, že do nelegálnu skládku odpadu nosia veci aj Nerómovia. Zväčšovanie osady je v obci spájané so zvýšenou kriminalitou a narastajúcimi nárokmi na zabezpečenie poriadku. V obci je viditeľná prítomnosť obecnej polície. Aj počas nášho výskumu sme videli takmer na každom mieste, ktoré sme navštívili, obecnú hliadku.

„Už nie sme schopní zabezpečiť bezpečnosť.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Sociálne vylúčenie ľudí z osady sa odráža aj v absencii aktívneho zapájania sa Rómov do spravovania a sociálneho života obce. Rómovia nie sú zastúpení v obecnom zastupiteľstve a zdá sa, že nemá kto obhajovať ich záujmy. Obec obmedzila kontakty s rómskou komunitou z osady na riešenie konfliktov. Hoci podľa vedenia obce v osade nemajú s kým komunikovať, obec nemá sociálnych pracovníkov, ktorí by pomáhali budovať sociálne kontakty s osadou aj na pozitívnej a konštruktívnej úrovni. Obec to vidí ako problém osady, ktorá je vraj vnútorne rozdelená a nesúdržná. Podľa vedenia obce v kolónii vzniklo niekoľko znepriatelených skupín, čo sa vyhrocuje do častých bitiek a násilností.

„Komunita nemá vajdu ani ľudí, s ktorými by sa dalo rokovať.“ (vedenie obce)

„Sú tam štyri klany, ktoré majú konflikty voči sebe.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Snahy o nadviazanie spolupráce a konštruktívnu komunikáciu sme počas nášho výskumu nezachytili. Namiesto pozície sociálnych pracovníkov bola zriadená Komisia pre riešenie problémov s neprispôsobivými občanmi. Navyše, pred niekoľkými rokmi obecné zastupiteľstvo zrušilo Centrum voľného času pri osade a odmietlo financovať komunitné centrum.

Konflikty a napätie medzi majoritnou časťou obce a rómskou komunitou z osady už teraz zasiahli kultúrny a spoločenský život obce. Kultúrne a spoločenské podujatia v obci akoby prehlbovali sociálnu priepasť medzi Rómami a Nerómami. Napriek tomu, že v obci fungujú folklórne súbory, organizuje sa detský festival a rôzne slávnosti, Rómovia sa do týchto aktivít takmer nezapájajú. Ich účasť na obecných akciách vidia obyvatelia najmä ako zdroj problémov.

21 Verejná výzva rómskej komunity ministrovi vnútra.

„Rómovia sa nezúčastňujú, alebo len okrajovo, alebo narobia šarapatu. Musíme mať ochranu. Kolotočári sem nechcú chodiť.“ (vedenie obce)

10.1. Dopad segregovanej školy na sociálne kontakty medzi rovesníkmi

Nízka miera sociálnej kohézie v obci je prehlbovaná prudkým nárastom segregácie rómskych žiakov v škole. Segregovaná škola tak rozširuje sociálne vylúčenie Rómov na mladšie vekové kategórie a zároveň má negatívny dopad na takmer všetky oblasti života rómskych i nerómskych obyvateľov. V nasledujúcej časti si všimame dopad školskej segregácie na niektoré oblasti, ktoré súvisia so sociálnou kohéziou.

S odchodom nerómskych detí zo školy sa stratili aj sociálne kontakty medzi rovesníkmi. Dobré vzťahy medzi spolužiakmi sa neobmedzujú len na kontakty v škole, ale pokračujú aj mimo nej. Lenže deti, ktoré teraz navštevujú základné školy mimo obce, sa menej poznajú, menej sa spolu hrajú. Neutuzujú sa vzťahy zo školy a nevznikajú medzi nimi priateľstvá. Spádová škola v obci vytvára priestor, v ktorom sa buduje u žiakov príslušnosť k obci. U detí, ktoré rodičia vozia do škôl v iných obciach, sa oslabuje ich blízky vzťah k dedine. Trávia vo svojej obci menej času a vytvárajú si sociálne väzby v miestach, kam chodia do školy.

„Už sa ani nemajú kde stretávať. Je medzi nimi veľká sociálna priepasť. Najproblémovejší sú 15- až 18-roční.“ (vedenie školy)

„Strácajú sa väzby medzi mladými. Obec tým trpí.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Rovnako sa vytratili aj sociálne kontakty medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. V minulosti integrovaná škola poskytovala prirodzené prostredie na sociálnu interakciu rómskych a nerómskych žiakov. V tom čase bola celková klíma v škole priaznivá aj pre vznik medzietnických kamarátstiev.

„Tu polovica dedinčanov dala najavo, že svoje deti odhlásili. To je viditeľné. Ale nevedie to k ničomu, pretože títo výrastkovia, keď vyrastú, nestýkajú sa spolu, neamarátia sa, nepoznajú sa, čo z nich vyrastie? Skinheadi, z týchto detí.“ (rómski rodičia)

„Rómovia boli v menšine. Boli sme kamaráti; vždy sme ich ťahali do vyšších ročníkov.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Obec spolu so školou nedokázala predísť ani zabrániť odchodu časti žiakov do škôl v iných obciach. Vedenie obce si však uvedomuje nepriaznivé dôsledky segregácie. V súčasnosti situácia zašla tak ďaleko, že situácia v škole nepriaznivo pôsobí na celú obec.

„Segregácia v škole sociálne rozkladá obec.“

„Škola, ako sa prevádzkuje v súčasnosti, len udržuje situáciu.“ (člen obecného zastupiteľstva)

10.2. Dopad rezidenčnej segregácie na obec

Tak ako narastá segregácia v škole, tak sa prehľbuje aj rezidenčná segregácia, ktorá negatívne ovplyvňuje najmä životy jej obyvateľov. Pre väčšinu obyvateľov osady je takmer nemožné dostať sa vlastnými silami z tohto prostredia. Nemajú prostriedky na to, aby si dokázali kú-

piť pozemok a postaviť dom mimo osady. Ak sa aj v minulosti niekoľko rodín svojpomocne vymanilo z prostredia osady a postavili si dom v obci, v súčasnosti túto možnosť vidia rómski rodičia ako nereálnu. A tak si rodinní príslušníci často len postavajú prístavbu k existujúcej stavbe, alebo si postavajú nový dom na území osady.

„Ale voľakedy to (postaviť si dom v obci) bolo lacnejšie, my sme o tom hovorili so starostom, o týchto veciach, že voľakedy to bolo inak... Je jasné, že tam v okolí si každý postaví, veď nebudeme žiť v chalúpkach na slepačích nôžkach, veď nejako sme si vymurovali svoje domčeky, aby sme nejako tak žili, ako ľudia, aspoň trochu.“ (rómski rodičia)

Obec túto situáciu vníma ako porušovanie zákona a s obavami sa pozerá aj na narastajúci počet domov a ľudí v osade.

„Deti (v osade) si postavajú dom vedľa, s tým istým popisným číslom. Niekedy je aj päť domov s tým istým popisným číslom.“ (vedenie obce)

„Je tu viac a viac Rómov, postupne nás prečísľujú.“ (vedenie obce)

Popri prirodzenom prírastku obyvateľov osady sa jej počet zväčšuje aj z dôvodu migrácie. Tento pohyb je pomerne málo zmapovaný, ale podľa predstaviteľov samosprávy sa osada stala miestom, kam sa v posledných rokoch prisťahovalo mnoho nových rómskych rodín. Keďže sa obec nachádza v oblasti s nízkou mierou nezamestnanosti, mnoho Rómov sem prichádza z ekonomických dôvodov za prácou. Prichádzajú zo všetkých regiónov Slovenska. Ak si aj nenájdu legálnu prácu, v okolí je dosť príležitostí na krátkodobé zamestnanie a často aj nelegálne pracovné príležitosti.

„Nikto nevie presne, ako sa osada rozrástá. Niekedy prichádzajú aj ďalší z okolia.“ (vedenie obce)

„Osada je zberný tábor, kam prichádzajú Rómovia zo všetkých krajov Slovenska.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Napriek priaznivej polohe v blízkosti veľkého mesta a atraktívnej prírodnej lokalite v susedstve obce jej ekonomický a sociálny rozvoj je ohrozený. Vedenie obce si uvedomuje negatívny dopad narastajúcej segregácie na budúcnosť obce. Už v súčasnosti osada čoraz viac zaťažuje obecné financie (napr. za odvoz odpadu zo skládky pri osade) či zvýšenými nákladmi na administratívu.

„Pokiaľ sa neurobia rôzne opatrenia, čo sa týka bývania a práce, táto obec sa stane nezaujímavou pre investorov.“ (vedenie obce)

„Starosta musel zamestnať dvoch ľudí, ekonómov, len aby robili inštitút osobitného príjemcu.“ (člen obecného zastupiteľstva)

10.3. (Ne)riešenie segregácie

Mnohé kompetencie spojené so školskou či sociálnou politikou boli delimitované na najnižšiu, miestnu úroveň. Obec je zriaďovateľom základnej školy a ďalších vzdelávacích zariadení v obci, ako sú materské školy, centrum voľného času, školské kluby a školské strediská zá-

ujmovej činnosti. K rozsiahlym kompetenciám miestnej samosprávy patrí vydelenie financií na vzdelanie, ktorí sú tvorené z troch zdrojov – a) štátnej dotácie (normatívne príspevky na počet žiakov), b) prostriedkov z podielových daní na financovanie samosprávnych činností a c) iných zdrojov (napr. projekty, granty, prostriedky z fondov EÚ). Keďže financie zo štátnych zdrojov nie sú v plnej výške účelovo viazané, je na rozhodnutí obce, akú sumu vyčlení na vzdelanie. Môže sa teda stať, že financie na fungovanie základných škôl (a iných vzdelávacích zariadení), ktoré prichádzajú od zriaďovateľa, nie sú dostatočné. Záleží na miestnej samospráve, nakoľko je pre ňu podpora vzdelania v obci dôležitá. Schopnosť samosprávy sa prejavuje v tom, ako si dokáže poradiť so svojimi kompetenciami a s viacdrogovým systémom financovania. Príklady dobrej praxe ukazujú, že úspešné miestne samosprávy dokážu využívať vnútorné zdroje, sú otvorené učiť sa, rozvíjajú spoluprácu s inými obcami, sú úspešné pri písaní projektov. Samosprávy, ktorá vedie využiť svoj rozvojový potenciál, vidia rozvoj obce komplexnejšie a vzdelanie považujú za jednu z hlavných priorít.

Mnohé obce však nemajú odbornú ani finančnú kapacitu na vytváranie kohéznych stratégií a na podporu inkluzívneho vzdelávania, efektívneho využívania desegregačných či integračných nástrojov. O sociálnej kohézii a pozitívnej „spoločenskej klíme“ v obci mnohokrát rozhoduje progresívny starosta podporovaný obecným zastupiteľstvom. Ak starosta a obecné zastupiteľstvo dokážu ovplyvniť v rámci rozvoja obce okrem infraštruktúry a investícií aj rozvoj vzdelania v obci, môžu tým zároveň ovplyvniť sociálnu inklúziu a celkovú kvalitu života. Ak nemajú odbornú a finančnú kapacitu na zabránenie segregácie v škole či v osadách, negatívne dopady cítiť takmer vo všetkých oblastiach života v obci.

Zdá sa, že v lokalite A obec a samospráva nevidia cestu zo súčasnej situácie v hľadaní inkluzívnych stratégií.

„Nerobili sme projekty inklúzie, pretože občania v tom vidia zbytočnú námahu. Chceme niečo robiť, ale máme prekážku – Rómov.“ (vedenie obce)

Z vyjadrení vedenia obce a členov miestneho zastupiteľstva vyplýva, že investície do vzdelania nevidia ako dôležitý prostriedok na podporu rozvoja celej obce. Obec ako zriaďovateľ základnej školy spolu s vedením školy nedokázala zabrániť „úteku majority“ a následnej segregácii. Nemala záujem o udržanie materskej školy pri osade a prestala financovať centrum voľného času (CVČ), ktoré fungovalo v budove bývalej materskej školy pri osade. Podľa vedenia obce bol dôvodom zatvorenia CVČ nedostatok financií, ale zároveň poslanci pochybovali o efektívnosti centra.

„Poslanci to zrušili najmä kvôli financiám, ale ani sme nevideli, že je to lepšie.“ (vedenie obce)

Pritom podľa vyjadrení rádových sestier, ktoré vyplňajú vzniknutú medzeru a organizujú aj voľnočasové aktivity, majú rómske deti o takéto aktivity záujem. Dve rómske deti chodia do CVČ v neďalekom okresnom meste. Sestry im platia sprievod. V priestoroch bývalej MŠ poskytujú sestry mladším žiakom (z prvého stupňa) možnosť tráviť čas prípravou na vyučovanie, ale aj hrami. Hoci sú aj podľa vyjadrení rádových sestier výsledky len málo viditeľné, napriek tomu zdôrazňovali potrebu pracovať aj so staršími žiakmi.

„Potom (po skončení doučovania a duchovnom stretnutí) sa hrajú. Ping-pong, skladačky, stavebnice. Doma nič nemajú.“ (rádové sestry saleziánky)

„Výsledky nikto nevidí, len my.“ (rádové sestry saleziánky)

„Staršie ročníky, je problém, keď prídu do puberty. Ale je potrebné nestratiť kontakt. Bolo tu CVČ dobrovoľnícke. Potom sa mnohé deti ‚stratili‘. Bolo by dobré, aby to pokračovalo aj pre staršie deti, s vyššími nárokmi.“ (rádové sestry saleziánky)

Ako sme spomenuli v predchádzajúcich častiach, od roku 2008 škola nebola zapojená do žiadneho projektu. Schopnosť samosprávy ako zriaďovateľa školy sa prejavuje aj v efektívnosti nachádzania nových zdrojov prostredníctvom projektov. Počas predchádzajúcich piatich rokov obec a škola nevyužili možnosť získania finančnej podpory vzdelávania žiakov z marginalizovanej rómskej komunity z rozvojových programov ministerstva školstva ani z operačného programu Vzdelanie. Od septembra 2012 je škola zapojená do národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Napriek tomu, že podpora obce je jednou z podmienok zapojenia do projektu, vedenie obce vyjadrilo určité pochybnosti o projekte, a tak je skutočná podpora obce v tomto projekte otázna.

„Neviem, či bude (projekt) životaschopný.“ (vedenie obce)

Hoci si obec uvedomuje, že potrebuje urgentne riešiť situáciu. Riešenie vidí najmä v likvidácii nelegálnych stavieb v osade a vysťahovaní Rómov z obce. Momentálne financuje geometrické plány osady, podľa ktorých bude možné zachytiť súčasný stav, zistiť presný počet domov, ale najmä počet nelegálnych stavieb. Nevysťahovanou otázkou zostáva, ako riešiť tieto stavby. Tlak na starostu zo strany nerómskych občanov je zbúrať tieto domy.

„Máme 5 minút po dvanástej... Obec ide podľa zákona až po búranie.“ (člen obecného zastupiteľstva)

Zároveň však vedenie obce nevie nájsť efektívne riešenie pre náhradné bývanie. Stavanie nízkonákladových domov nie je podľa obce riešením. Podľa predstaviteľa samosprávy v obci uprednostňujú individuálnu integráciu pred skupinovú, čo znamená pracovať s jednotlivými rodinami a nie s osadou ako celkom. Riešenia na integráciu jednotlivých rodín by sa teda mali líšiť a na takúto individuálnu integráciu je potrebná súčinnosť na regionálnej a národnej úrovni. Cieľom individuálnej integrácie v ponímaní samosprávy je odsťahovanie sa rómskych rodín z obce.

„Nie nízkonákladové domy, len sa presunie časť osady z bodu A do bodu B. Vhodný by bol švajčiarsky model – individuálna integrácia, nie skupinová... Obecný úrad a komunálna politika to nevyriešia. Musí to riešiť veľká politika.“ (člen obecného zastupiteľstva)

„Tri rodiny si už zbúrali domy a odišli.“ (člen miestnej samosprávy)

Príklady z obcí, kde sú iniciatívni starostovia a poslanci, ukazujú aj iné možnosti, ako zlepšiť životnú situáciu Rómov, a tak aj celej obce. Podľa nedávnych vyjadrení splnomocnenca pre rómske menšiny Miroslava Polláka v súčasnosti sú už desiatky obcí, kde sa podarilo vysporiadať pozemky pod osadami. Miestne samosprávy kúpili pozemky pre obec a to im umožnilo riešiť vodovod, cestu či elektrinu pre osadu. V týchto obciach teraz rýchlejšie napredujú v komunitnej práci s Rómami a zlepšili sa aj vzťahy s obyvateľmi.²² Nedávna publikácia *Podarilo*

22 <http://www.sme.sk/c/6417317/dediny-pomohli-osadam-vykupuju-pre-ne-podu.html#ixzz1yNOgZum>

sa zozbierala príklady dobrej praxe práce s rómskymi komunitami. Podľa nej k základom úspechu dobrého spolužitia a rozvoja obce patrí spolupráca štyroch hlavných aktérov rozvoja: 1. kompetentná samospráva; 2. terénna sociálna práca/komunitná práca; 3. vlastný subjekt schopný prispieť k riešeniu problémov nezamestnanosti (obecná firma, obecný podnik) a 4. komunitné centrum (Mušinka, 2012).

V lokalite A chýbajú traja zo spomínaných štyroch aktérov: nefunguje terénna sociálna práca, osada nemá komunitné centrum a v obci chýba aj objekt schopný prispieť k riešeniu nezamestnanosti. V regióne s nízkou mierou zamestnanosti sa problém nezamestnanosti týka takmer výlučne Rómov. Navyše, samospráva nemá dostatočné kompetencie ani naozajstnú vôľu na zlepšenie spolupráce s rómskou komunitou. Existujúci aktéri – samospráva, škola, materská škola, cirkev (najmä saleziánky, ktoré pracujú s deťmi z osady) a obecná polícia spolu komunikujú, ale ich spolupráca sa sústreďuje viac na riešenie jednotlivých problémov. Na vytvorenie efektívnej spoločnej stratégie rozvoja to nestačí. Rádové sestry saleziánky ponúkli zaujímavý komentár k spolupráci medzi jednotlivými aktérmi v obci.

„Spolupráca je vo forme spoločného využívania informácií. Príležitostne, lebo nestíhame. Musel by každý urobiť ďalší krok. Ideál by bol, keby sme všetci ťahali spolu... Silu to dáva aj Cigánom, keď sa ťahá spoločne. Viac by sme dosiahli. Oni (Rómovia) to hneď vycítia.“ (rádové sestry saleziánky)

Zdá sa, že do spolupráce nie sú takmer vôbec zapojení Rómovia. Niektorí členovia miestneho zastupiteľstva si uvedomujú potrebu riešenia spolunažívania v obci: *„Čo chceme docieľiť. Treba riešiť problém spolužitia, netreba riešiť históriu.“* Reálna podpora sociálnej kohézie v obci však chýba. Osada je majoritným obyvateľstvom a samosprávou vnímaná ako nesúdržná a bez záujmu o podieľanie sa na riešení problémov. Počas rozhovorov sme nezachytili žiadne snahy o zapojenie Rómov do hľadania riešenia situácie. Naopak, občania aj samospráva vnímajú Rómov takmer výlučne ako zdroj problémov a bariéru v rozvoji obce.

„Občania sú negatívne naladení, lebo čokoľvek chceme robiť, vždy narazíme na Rómov.“ (vedenie obce)

Na rozdiel od príkladov dobrej praxe smerujúcich k zlepšeniu sociálnej kohézie obec v lokalite A sa dostala do situácie, keď si sama nevie poradiť. Reálnu pomoc vedenie obce nevidí ani v projektoch Európskej únie a riešenie čaká najmä od predstaviteľov štátnych a vládnych inštitúcií.

„Všetko, čo sa robí okolo rómskej osady, je neefektívne, nič nerieši. Z roka na rok je to horšie... EÚ programy a projekty sú vždy len na časť nákladov, ale nie na pozemky, cestu či kanalizáciu.“ (vedenie obce)

„Klást' riešenie na plecía samosprávy je neseriózne. Chcelo by to veľký projekt, ale celoštátny, nie riadený takto lokálne.“ (vedenie obce)

10.4. Pohľad z druhej strany – názory rómskej komunity

Počas fokusových skupín sa rómski rodičia a deti vyjadrovali aj k svojej celkovej situácii a k spolunažívaniu s majoritou. Ich názory a skúsenosti poskytujú pohľad z druhej strany.

Výpovede rómskych rodičov jasne hovoria o túžbe zlepšiť svoju situáciu a životný štandard, aby mohli svoje deti vychovávať v lepších podmienkach.

*„Mňa trápi veľa vecí, mňa trápi napríklad to, že som v takomto prostredí, že tu žijem, že vycho-
vávame tu deti v tomto prostredí, že sa nám tu nedáva starostlivosť od pána starostu, nevybuduje
nám žiadne cesty, nedá nám kanalizáciu, ktorú potrebujeme, máme napríklad vodu, sme sto rokov
za opicami, a potom aký vzor majú mať deti, keď nemáme tieto hlavné prostriedky. Toto je ten
základ, ktorý majú deti mať.“ (rómski rodičia)*

*„My máme takú situáciu, že to, čo by sme potrebovali, nemáme. My máme normálne zavedený
bankomat, z ktorého používame vodu. Mali sme vodu aj vnútri, čo sme si dali cez hydrant, o to
sme prišli, od nášho pána starostu, vypol to, niekoľko ľudí neplatilo, doplatili na to všetci, došli sme
o vodu. Potom máme ten problém, chceli sme si tú vodu normálne zaviesť, žeby sme žili normálne
ako ľudia, lebo mám dve deti, chodia do školy, potrebujú byť čisté, potrebujú sa učiť, byť v teple,
skrátka ako normálni ľudia. My nemáme vysporiadanú kanalizáciu, ja keď kúpem deti, musím dať
do hrncov zobriať vodu, tak ako voľakedy, s tým, že sme dospeli k tomu, že sme čistejší, že už je to
lepšie s tou hygienou, ale nemáme WC, nemáme nič.“ (rómski rodičia)*

Zaujímavá je aj nedávna verejne publikovaná výzva rómskej komunity ministrovi vnútra. Vo výzve vyjadrujú Rómovia túžbu po vypočutí i frustráciu z toho, že ich hlas je ignorovaný a je potrebný len pri voľbách. Rómovia v obci sa cítia sociálne vylúčení a marginalizovaní.

*„Pritom náš hlas, tiež občanov obce, prakticky ešte nezaznel... Občanmi sme len pred voľbami.
Ak sú organizované spoločenské akcie, na ktoré sa aj vstupné vyberá, nepúšťajú nás dnu. Kultúrny
dom môžu takisto využívať len občania majority. Do obce takmer nechodíme. Potraviny si kupuje-
me v malom obchodíku pri osade alebo v (inom meste). Dokonca aj omše mávame tu v osade, lebo
z kostola nás prakticky vyhnali. Osada je sledovaná, ale pod kamerami nie je žiadne upozornenie,
že je priestor monitorovaný. Ak aj niekto niečo spácha, týka sa to jednotlivcov a nie celej osady, ako
to prezentuje náš starosta.“ (výňatok z výzvy podpísanej zástupcami obyvateľov osady)*

Vo výzve sa obyvatelia osady vyjadrujú aj k segregácii v škole. Poukazujú na to, že deti z nul-
tého ročníka bývajú automaticky zaradené do špeciálnych tried. Vyjadrujú obavy o budúcnosť
detí, ktoré so špeciálnym vzdelaním najčastejšie skončia ako závislí od sociálneho systému.

V jednom sa však s názormi samosprávy zhodnú. Riešenie situácie a svojho postavenia
v obci vidia v súčinnosti rezortov a inštitúcií na vyššej úrovni.

*„Bez pomoci zvonka, teda rezortov, inštitúcií so sídlom mimo obce, ostane naša situácia naďalej be-
zútešná a bude sa len zhoršovať.“ (výňatok z výzvy podpísanej zástupcami obyvateľov osady)*

11. Diskriminácia a stereotypy

Jednou z tém, ktorou sa zaoberal náš výskum, bola aj stigmatizácia a diskriminácia rómskych
žiakov v škole a v ich bezprostrednom okolí, ako aj stereotypy správania učiteľov k rómskym
a nerómskym žiakom a ich očakávania. V otázke diskriminácie sme zaznamenali rozdielne
názory medzi vyjadreniami vedenia školy a tým, ako ju vnímajú samotní rómski žiaci a ich
rodičia.

„Ale áno, dcéra chodí do štvrtého ročníka, a chodia tam s nimi dve biele, volakedy ich učila iná učiteľka, a tie dve deti tam boli ako bohovia, a oni nedosahujú ani také výsledky, tie deti by mali byť v špeciálnej triede, skôr také, a oni ich stoj čo stoj držia v tej triede, ale naše deti dosahujú dobré výsledky, a oni na nich nedopustia. Ja som sa obrádzala pani učiteľke a ona povedala, že mama je biela, ale v čom je rozdiel, že ona je biela a my sme Rómovia?...Ale cez to všetko je tá mama lepšia ako tá či oná alebo ja. Pre tú pani učiteľku mala väčšiu cenu tá biela, pritom menej vzdelaná, aj menej materiálne má.“ (rómski rodičia)

„Od škôlky to začína, táto diskriminácia, a už tam začala diskriminácia voči bielym. A robili to aj panie učiteľky, predstavte si, že napríklad mi chodil syn a bol biely, biely mu vypálil facku. To učiteľka nevidela, zbadala, iba keď mu on vrátil, a ešte mu to bolo zas vrátené, keď to pani učiteľka videla, a povedala bielemu, aby mu to vrátil. Tak dostal dve facky. A išla som to riešiť. A predstavte si, to bola pani riaditeľka. Som jej povedala, že dieťa mi je na chodbe a plače, ako to, že vy neviete riešiť tieto problémy, ako to, že nabádate na odplatu, prečo tu nemáte spoločné hry, aby sa naučili spolužiť s bielymi, ja neviem, či sme čierni, my sme Slováci, my žijeme na Slovensku, my nevieme po rómsky, my nevieme nič, my sme sa hlásili k slovenskej národnosti. No toto som jej to povedala, tej riaditeľke. Je to diskriminácia zo škôlky. Takže nielen rómske, ale aj biele, je to od rodičov, záleží od rodičov, či sme bieli či čierni, máme si decko vychovať, a keď je dieťa zlé, potrestám ho, len keď rodič na neho kašle, ho nezaujímá, tam sú od toho panie učiteľky, ale ako môže zakročiť učiteľka, keď rodič nezakročí. Ja som toho názoru, je to o tej výchove.“ (rómski rodičia)

S diskrimináciou sa rómske deti stretávajú aj v obci, často po ceste do alebo zo školy. Konflikty a narastajúce napätie v dedine prispeli k tomu, že nerómski obyvatelia posudzujú (a odsudzujú) Rómov ako celok. Namiesto riešenia individuálnych problémov sú Rómovia hodnotení ako skupina a obyvatelia nedostatočne rozlišujú individuálne správanie Rómov. Rómske deti sú súčasťou tohto skupinového posudzovania. Ich skúsenosti s diskrimináciou sú spojené so školou i s obcou.

„Išla som ja a tri spolužiačky na pizzu, boli sme tam, pozdravili sme, dobrý deň, a ona nám povedala, čo si prosíte, povedali sme pizzu, zaplatili sme to, a ona jedna sa pýtala, či tu môžeme byť, a ona povedala, že nie. Ale ľudia tam boli v tej pizzerii, a ja som sa opýtala, prečo, a ona, nepýtajte sa, veď vy to viete. A vonku pršalo. A potom sme to povedali pani učiteľke, a ona bola taká nahnevaná, že nás vyhodili, a tak.“ (rómske deti)

„Príklad poviem, robia dvaja, traja zle, predavačkám, cigánske viac ako rómske, a teraz je to tak, že tam je kôš jeden, tam sú napolitánky, a my si musíme kupovať desiatu. Ale keď prídu bieli, tak oni ich pustia do predajne, niekedy, a to je iba do trištvrte na osem otvorené, potom až od pol deviatej, potom si nemôžeme kúpiť desiatu. A preskakovali chlapci okná, ôsmaci, deviataci, špecialkári, a teraz ani okno nemá nám kto otvoriť, lebo vybrali kľúčky, nechcú nás pustiť. Alebo okná zašróbovali. A školník tu je najdôležitejší na celom svete.“ (rómske deti)

12. Závěry a odporúčania

Príklad lokality A ukazuje na fatálny dopad segregácie pre celú školu, v prvom rade na vzdelávacie výsledky žiakov, ale aj na celkovú kvalitu vzdelávania a na budúcnosť školy. Vo všetkých skúmaných aspektoch došlo k zmene k horšiemu.

Segregácia alebo oddeľovanie rómskych žiakov a následné zaradovanie do homogénnych skupín (nultých ročníkov, špeciálnych tried, vyrovnávacích tried) v snahe viac sa prispôbiť ich vzdelávacím potrebám je neefektívne a pedagogicky nevhodné opatrenie. Výstupy z lokality A potvrdili zistenia predchádzajúcich medzinárodných štúdií, že v zmiešanom prostredí sa zlepšuje rovnosť šancí. V triedach, kde sú žiaci rôznej vedomostnej úrovne, silnejší žiaci potiahnu slabších. Naopak, v homogénnych skupinách slabších žiakov, navyše zo sociálne slabého a málopodnetného prostredia, sa strácajú pozitívne vzory a motivácia k učeniu. Prehľbuje sa priepasť v študijných výsledkoch v porovnaní so žiakmi, ktorí pochádzajú zo sociálne lepšie zabezpečených rodín. V lokalite A sa celkové výsledky školy v priebehu posledných rokov zhoršovali. V budúcom roku sa po prvý raz neotvorí deviaty ročník. ZŠ v lokalite A ukazuje, že segregované školy a školy s slabým sociálno-ekonomickým zázemím sú pre vzdelávacie trajektórie žiakov zo SZP najmenej vhodné a len prehľbujú sociálnu priepasť medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi.

Súčasný nástroj ministerstva školstva zameraný na integráciu a zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskych žiakov nie sú dostatočne efektívne, vzájomne sa nepodporujú a sú finančne podhodnotené. V skúmanej škole zaviedli viaceré nástroje, napríklad nulté ročníky, asistenta učiteľa, normatívne financovanie žiakov zo SZP. Ani tie však nezabránili masívnemu „úteku majority“, ako aj časti rómskych detí z integrovaného prostredia. Výskum naznačil, že zavedenie nultého ročníka mohlo mať nepriamy negatívny dosah a prispieť k rozhodnutiu rodičov prehlásiť deti do iných škôl mimo obce. Zriadenie triedy nultého ročníka a špeciálnych tried, v ktorých sú len rómske deti, mohlo psychologicky ovplyvniť rozhodovanie nerómskych rodičov.

Analýza priebehu segregácie v skúmanej škole naznačila, že školy majú priestor a možnosť na zabránenie segregácie, kým podiel rómskych žiakov nedosiahne 50 %. Potom je už vysoká pravdepodobnosť akcelerovaného „úteku majority“. Príklad z lokality A naznačuje, že školy s menšinovým podielom rómskych žiakov (menej ako 30 %) dosahujú lepšie výsledky, sú vhodnejšie na integráciu i sociálnu kohéziu. Udržiavať nízky podiel rómskych žiakov však nestačí. Školy potrebujú odbornú a finančnú pomoc, aby sa zmenili na kvalitné proinkluzívne a otvorené školy, ktoré poskytujú kvalitné vzdelanie pre všetkých žiakov.

ZŠ z lokality A je príkladom toho, že škola sama nezvládla segregácii zabrániť napriek tomu, že vedenie ZŠ zaviedlo niekoľko integračných nástrojov. Bez jasnej proinkluzívnej vízie, bez vnútornej kvalitatívnej zmeny celej školy, bez efektívnej spolupráce školy, rodičov, komunity a obecnej samosprávy sa škole nepodarilo zastaviť odchod nerómskych žiakov a následnej segregácii.

Lokalita A potvrdila kľúčovú úlohu predškolskej výchovy, minimálne od 3 do 6 rokov. Rómske deti z lokality A, ktoré chodili tri roky do materskej školy, sú pri vstupe do základnej školy na porovnateľnej úrovni so svojimi nerómskymi rovesníkmi a majú väčšiu šancu uspieť v škole. Príklad z lokality A poukazuje aj na negatívny dopad spojený so zatvorením MŠ pri osade v 1992. V porovnaní s generáciou detí spreď roku 1992 len malý podiel dnešných rómskych detí navštevuje MŠ v strede obce. Väčšina detí z osady prichádza do školy bez potrebnej školskej pripravenosti. Tento vstupný „hendikep“ sa v ďalších ročníkoch ZŠ zväčšuje a prehľbuje priepasť medzi výsledkami rómskych detí a ich nerómskych rovesníkov. Výstupy z lokality A poukazujú na nedostatok predškolskej výchovy ako jeden z hlavných faktorov školskej neúspešnosti. Prípadová štúdia naznačila pozitívny dosah predškolskej výchovy na životné ambície a rodičovské správanie. Rómski rodičia, ktorí v minulosti chodili do MŠ,

majú väčší záujem o to, aby aj ich deti chodili do MŠ. V lokalite A sa potvrdila potreba podporovať aj alternatívne formy predškolskej výchovy, ktorá dá šancu aj deťom z marginalizovaných komunít, ktoré by inak zostali bez akejkoľvek prípravy na školu. Zatiaľ takéto alternatívne formy predškolskej výchovy poskytujú najmä mimovládne alebo cirkevné organizácie bez adekvátnej podpory štátu alebo miestnych samospráv. V lokalite A sú to rádové sestry saleziánky.

Prípadová štúdia poukázala na nedostatok pozitívnych vzorov pre rómske deti. V homogénnych triedach je len veľmi málo pravdepodobné, že žiaci s lepšími výsledkami budú inšpiráciou pre svojich spolužiakov. Štúdia však poukázala aj na potrebu pozitívnych vzorov medzi dospelými. Prítomnosť rómskych učiteľov, nielen asistentov učiteľa, fungujúca spolupráca školy s rómskymi rodičmi, ako aj zapojenie rómskych rodičov do riadenia školy by zároveň vytvorili motivačné prostredie pre deti. Videli by pozitívne vzory správania a vzájomného rešpektu. Rómski rodičia z fokusových skupín naznačili záujem aspoň časti rodičov o vzdelanie svojich detí. Ich vzdelávacie aspirácie sa veľmi nelíšili od aspirácií nerómskych rodičov. Zapojenie aktívnych rómskych rodičov by bolo vhodné aj do osvetovej práce s rodičmi, ktorí neprejavujú záujem o spoluprácu so školou a nezaujímajú sa o výsledky svojich detí.

Výstupy z lokality A naznačujú, že školy sú v procese desegregácie ponechané samy na seba. Napriek množstvu návštev zo strany vládnych i medzinárodných organizácií v obci i škole vedeniu školy chýba systémová pomoc. „Nič sa nevyriešilo. Musíme si pomôcť sami.“ Príklad z lokality A poukazuje na to, že chýbajú systémové mechanizmy podpory pre školy v podobnej situácii, na ktoré by sa riaditelia škôl mohli obrátiť so žiadosťou o odbornú a finančnú pomoc.

Súčasťou systémových opatrení pri riešení problémov segregácie by malo byť vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov celej školy. ZŠ v lokalite A bola síce zapojená v minulosti do niekoľkých projektov, ale v nedostatočnej miere boli vzdelávaní učitelia, ako aj vedenie školy. Na zmenu v súvislosti so zvýšeným počtom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (väčšinou rómskych detí z osady) v triedach neboli dostatočne pripravení. Hoci si podľa vedenia školy pomáhajú navzájom, nedostatok odbornej prípravy a pomoci sa odrazil na postojoch a očakávaniach učiteľov. Prípadová štúdia z lokality A poukázala na znížené očakávania učiteľov od rómskych žiakov, ako aj na nedostatok stratégií vhodných pre vzdelávacie potreby rómskych žiakov. Učitelia majú problémy so zvládaním problémového správania sa žiakov. Dôsledkom je narastajúce šikanovanie, konflikty a výtržnosti medzi žiakmi na jednej strane, a strata motivácie a záujmu zo strany učiteľov na druhej strane. V minulých rokoch odišiel zo školy veľký počet učiteľov. Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, do ktorého bude od septembra 2012 zapojených približne 200 škôl, je postavený ako systémová podpora škôl. Je dôležité, aby sa projekt zamerlal aj na predsudkové tréningy a semináre a na zmenu postojov pedagogických a odborných zamestnancov.

Zvyšovanie profesijných kompetencií by sa malo realizovať aj pre predstaviteľov samosprávy ako zriaďovateľa školy a ďalších vzdelávacích zariadení. Vytváranie inkluzívneho prostredia je záležitosť všetkých aktérov. Pre starostov a ďalších predstaviteľov miestnej samosprávy z obcí s rómskymi osadami alebo s vysokou koncentráciou obyvateľov zo sociálne znevýhodneného prostredia by boli potrebné školenia, tréningy a semináre o stratégiách podporujúcich

inklúziu vo vzdelávaní, o úlohe zriaďovateľov pri podpore inkluzívnej školy, ako aj o zavádzaní desegregačných postupov v škole.

Príklad lokality A ukázal na úzke prepojenie rezidenčnej segregácie a segregácie v škole, najmä ak ide o obec. Segregovaná škola a prehlbovanie sociálnej exklúzie sú v prípade obce spojené nádoby, ktoré sa ovplyvňujú navzájom viac ako v meste. Nedostatok sociálnej kohézie v obci sa odrazil na hromadnom „úteku majority“ zo školy aj za cenu toho, že nerómski rodičia nie sú vždy spokojní s novou školou. V takejto situácii strácajú rovnako rómske aj nerómske deti. Segregácia školy má okrem toho ďalekosiahle sociálne aj ekonomické dôsledky pre celú obec a ešte viac prehľbuje polarizáciu medzi majoritou a rómskou komunitou.

Výskum v lokalite A poukázal na negatívny dopad narastajúceho napätia a konfliktov v obci na situáciu v škole. Fokuse skupiny s rómskymi žiakmi a rodičmi poukázali na prejavy diskriminačného správania v škole i v obci. Náš výskum potvrdil skupinové vnímanie Rómov a silné stereotypné vnímanie rómskej komunity. Na prekonanie problémov v škole a v obci je pritom nevyhnutný individuálny prístup. Je potrebné posudzovať správanie všetkých obyvateľov, a teda aj Rómov, individuálne, a diferencovať medzi problémovým správaním jednotlivcov a zovšeobecneniami na celé etnikum. Rovnako v škole aj v obci chýba zapojenie Rómov do spoločného hľadania riešenia problémov. Pritom z nášho výskumu vyplynulo, že časť Rómov je pripravená zapojiť sa do diskusie a má záujem o zlepšenie svojej životnej situácie, ale aj o zlepšenie celkovej situácie v obci. Napriek tomu sme zo strany školy ani obce nezaznamenali snahu o vyzdvihovanie pozitívnych vzorov. O potrebe zlepšenia spolupráce s rodičmi sa síce hovorilo, nezaznamenali sme však nijaké konkrétne kroky.

Na riešenie situácie v škole a v obci v lokalite A už nestačí len spolupráca majority s Rómami. Situácia im už prerástla nad hlavu a nad ich vlastné možnosti. Lokalita A je príkladom obce s nedostatočnou odbornou a ľudskou kapacitou na riešenie otázok sociálnej inklúzie a sociálnej kohézie. Je však príkladom aj zlyhania systému, ktorý nevytvoril efektívne a účinné mechanizmy kontroly a podpory. Obce v podobnej situácii potrebujú pomoc štátnych inštitúcií, potrebujú vedieť, na koho presne sa majú obrátiť a akú pomoc môžu čakať. Príležitostné návštevy politických predstaviteľov sa ukázali rovnako málo efektívne ako nesystémové iniciatívy školy či vedenia obce. Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít môže byť dobrým príkladom systémovej podpory škôl. Bolo by však potrebné pripraviť na národnej úrovni projekt, ktorý by umožnil komplexne riešiť situáciu s bývaním, prácou a vzdelávaním. Obce by mali mať možnosť obrátiť sa na konkrétne inštitúcie so žiadosťou o odbornú a finančnú pomoc tak, aby navrhované riešenie čo najlepšie zodpovedalo ich lokálnym potrebám. Podmienkou takejto pomoci by mala byť aktívna účasť marginalizovaných komunít.

Príbeh proinkluzívnej školy alebo Keď individuálne snahy nestačia

Lokalita B

Prípadová štúdia analyzuje dôsledky dlhodobého nerovného prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu rómskych detí v konkrétnej lokalite. Cieľom prípadovej štúdie je na základe empirických dát poukázať na to, že súčasné nástroje vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia nie sú efektívne, poukázať na štrukturálne a symbolické nedostatky a faktory, ktoré majú na vzdelávací proces zásadný vplyv, ako aj zhodnotiť limity a nepredvídané dôsledky niektorých opatrení. Prípadová štúdia chce zároveň upriamiť pozornosť na efektívne opatrenia, ktoré zvyšujú šance na dosahovanie lepších výsledkov vo vzdelávaní a následne aj v ďalších životných dráhach rómskych detí.

Celkovo prípadová štúdia na základe empirických dát ukazuje mechanizmus synergického efektu nerovných šancí, reprodukovanej štrukturálnej diskriminácie a absencie funkčných podporných integračných mechanizmov štátu (v podobe ľudského kapitálu a expertízy aj finančných zdrojov) a dôsledky na rómske deti.

Štúdia predstavuje lokalitu a príklad školy s malým podielom rómskych detí v škole, v ktorej na ceste k inklúzii prevláda prorómska orientácia školy, ale výstupy vzdelávacieho procesu, ako aj problémy, ktorým deti v škole čelia, sú podobné ako v prípade omnoho problematickejších lokalít. Štúdia takto ukazuje, že nesystémový prístup, projektové aktivity, ako aj presvedčenie a nadšenie jednotlivcov nemôžu nahradiť absentujúci systematický a komplexný inkluzívny prístup k vzdelávaniu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

1. Popis lokality

Lokalita B je menšie mesto, ktoré leží ďalej od priemyselných centier krajiny a patrí k lokalitám s pretrvávajúcimi ekonomickými problémami a vyššou mierou nezamestnanosti.

Vzhľadom na problematiku ekonomickú situáciu čelila lokalita v uplynulých dvadsiatich rokoch celkovo skôr migrácii za prácou, najčastejšie do neďalekého krajského mesta (približne 40 km) alebo do zahraničia. Lokalita čelí migračnému úbytku obyvateľstva. Ani z hľadiska možností priemyselného a regionálneho rozvoja v súčasnosti neexistuje pozitívnejšia perspektíva a to ani napriek značnému prírodnému a kultúrnemu bohatstvu, ktoré by umožnilo rozvoj cestovného ruchu a turizmu.

Celkovo v lokalite v skúmanom roku žilo 14 781 obyvateľov, z toho 7 181 mužov a 7 599 žien.²³ Z dlhodobého hľadiska dochádza k redukcii populácie z dôvodu prirodzeného úbytku obyvateľstva. K poklesu populácie v meste prispieva aj migrácia obyvateľov v rámci krajiny i mimo nej.

V meste žije 96,11 % obyvateľov slovenskej, 1,64 % rómskej, 0,75 % českej a 0,24 % maďarskej národnosti.²⁴ Podľa kvalifikovaných odhadov lokálnych aktérov sa v meste počet rómskej populácie pohybuje okolo 800 až 1 000 osôb.

²³ Webová stránka mesta.

²⁴ Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001.

Z hľadiska vekovej štruktúry obyvateľstva tvoria obyvatelia v predproduktívnom veku (do 15 rokov) približne 14 % populácie, obyvateľstvo v produktívnom veku (muži od 15 do 59 rokov a ženy od 15 do 54) približne 64 % a v poproduktívnom veku (ženy nad 55 rokov a muži nad 60 rokov) asi 22 %. Veková štruktúra Rómov žijúcich v lokalite nie je známa.

Na začiatku roku 2012 žilo v lokalite 1 562 školopovinných detí²⁵. Údaj o počte rómskych detí v lokalite nie je dispozícii.

Tabuľka 1

Všeobecná charakteristika lokality

	Popis 2012	Popis 2007
Počet obyvateľov	14 781	15 069
Počet Rómov a ich profil, veková štruktúra	Údaj nie je k dispozícii	735
Charakter osídlenia	Segregované v intraviláne (mestské geto, „osada“) Integrované (menšia časť rómskej populácie)	Segregované v intraviláne (mestské geto, „osada“) Integrované (menšia časť rómskej populácie)
Participácia Rómov na verejnom a občianskom živote	– rómske mimovládne organizácie – terénni sociálni pracovníci	– rómske mimovládne organizácie – terénni sociálni pracovníci
Miera (ne)zamestnanosti	17,5 % (rok 2011)	19,3 %

Zdroj: Štatistické údaje obce, www.statistics.sk, kvalitatívny výskum.

1.1. Charakteristika Rómov v lokalite B

Hoci údaje zo Sčítania obyvateľov, domov a bytov z roku 2001 uvádzajú údaj 1,65 % obyvateľov rómskej národnosti, kvalifikované odhady, komunitný plán mesta a audit potrieb rómskej komunity v lokalite ráta s omnoho vyšším podielom Rómov,²⁶ približne 8 až 9 %.²⁷ Ide teda približne o 800 až 1 000 osôb, z ktorých tvoria signifikantný podiel práve deti.

25 Webová stránka mesta.

26 Podobne ako v prípade celkovej situácie na Slovensku aj v prípade skúmanej lokality presnejší údaj týkajúci sa celkového počtu Rómov či rómskych detí absentuje z dôvodu, že v prostredí Slovenska sa etnické dáta nesledujú. Ďalším zdrojom informácií je aj Atlas rómskych komunít na Slovensku (*Atlas...*, 2004), ktorý vo vzťahu k lokalite B uvádza celkový počet obyvateľov rómskej etnicity 735 osôb a podiel z celkového obyvateľstva približne 5 %. Tento údaj je značne nižší v porovnaní s odhadmi uvádzanými samosprávou z iných zdrojov. Rozdiel pravdepodobne pramení z rozdielnej metodológie, nepresností a desaťročného posunu medzi zbieraním jednotlivých dát.

27 Otázka podielu Rómov na celkovej populácii v lokalite je B je ešte omnoho komplikovanejšia aj z ďalších dôvodov. Je všeobecne známe, že etnicita ako taká nemôže byť pripísaná zvonku, etnická identita je súkromnou otázkou každého jednotlivca. Počas výskumu sa zároveň ukázalo, že v lokalite B nie sú výnimočné ani zmiešané manželstvá, čo otázku etnicity komplikuje ešte mnoho viac. Aj v rámci materskej školy bolo napríklad veľmi komplikované získať informácie o tom, aký počet rómskych detí školu navštevuje.

„Čo by ste radi vedeli, koľko máme rómskych detí podľa priezviska, podľa toho, že tak vyzerajú alebo rátate aj polovičníkov?“ (vedenie MŠ)

Z hľadiska súčasnej životnej a sociálnej situácie je dôležité diferencovať rôzne skupiny Rómov v rámci lokality podľa toho, v ktorej časti mesta žijú, a podľa spôsobu osídlenia. V lokalite B žijú Rómovia segregovane aj integrované v mestských bytoch. Segregované osídlenie má podobu mestského geta na okraji mesta v podobe menších nájomných bytových domoch a „osady“, menšej mestskej časti, kde žijú rómske rodiny v rodinných domoch. Obe lokality sa nachádzajú v intraviláne mesta. Okrem toho v meste žijú Rómovia aj integrované – v domoch a v mestských sídliskách, ale táto skupina nepredstavuje zásadnejší podiel.

Škála problémov, možností i limitov je úzko spojená s konkrétnymi rómskymi komunitami v lokalite B. Medzi Rómami žijúcimi v mestskom gete i integrovanými je značná časť pracujúcich. Jedine osada je charakteristická takmer 100 % nezamestnanosťou.

Súčasná životná a sociálna situácia väčšiny Rómov, ktorí žijú v lokalite B, je značne problematická. Vyznačuje sa problémami, ktoré sú príznačné pre sociálne exkludované komunity. Väčšina Rómov žijúcich v meste čelí nezamestnanosti, nízkej kvalifikácii, hmotnej núdzi a podobne.²⁸ Podľa výpovedí respondentov výskumu čelí komunita žijúca v osade a v gete aj problémom spojeným s drogovou závislosťou, alkoholizmom a prostitúciou.²⁹

Podľa dostupných údajov patrí k poberateľom dávky v hmotnej núdzi približne 70 % rómskych obyvateľov lokality.³⁰ Nezamestnanosť a sociálne problémy v lokalite majú svoj pôvod v období po roku 1989, keď lokalitu postihlo hromadné prepúšťanie v dôsledku zatvárania priemyselných podnikov. Tá sa dotkla lokality B celkovo, ale so špecifickým dôrazom na Rómov. Odtedy sa lokalita celkovo vyznačuje vysokou nezamestnanosťou, ktorá v poslednej dekáde osciluje okolo 20 %, koncom roku 2011 to bolo 17,5 %.

„Krátko po revolúcii mali prácu, najčastejšie v závode ťažkého strojárstva, po revolúcii sa to výrazne zhoršilo.“ (vedenie ZŠ)

„Do roku 1989 boli Rómovia v ... (lokalite B) integrovaní. Ale potom, z dôvodu toho ekonomického tlaku, sa to zmenilo. Vlastnili byty, získali ich za relatívne nízku cenu, alebo sa našiel niekto, kto im ponúkol odkúpenie a predaj. Oni toto hŕfne urobili a dnes bývajú v gete, 90 % Rómov z ... (lokality B). A stalo sa to takto... Videli v tom spôsob, ako prežiť... A teraz majú nájomný byt...“ (zástupca rómskej mimovládnej organizácie)

Podľa dostupných odhadov dosahuje miera zamestnanosti u Rómov v lokalite približne 10 %, ³¹ pričom časť Rómov pracuje v lokalite a ďalšia za prácou dochádza. Problémy trhu práce, málo príležitostí a vysoká konkurencia sú zároveň umocnené aj diskriminačnými praktikami, ktoré sťažujú inklúziu na trhu práce. Časť Rómov využíva za účelom zvýšenia príjmu a z dôvodu problému so zamestnanosťou opatrenie aktívnej politiky trhu práce – aktivačné práce pre mesto.

Celkovo čelia Rómovia v lokalite B širokej škále problémov, ktoré vyplývajú zo sociálneho vylúčenia, ku ktorým patrí aj otázka nízkej vzdelanostnej úrovne.

28 Analýza vypracovaná pre projekt podporený Európskym sociálnym fondom.

29 Rozhovor so zástupcom rómskej mimovládnej organizácie a s terénnym sociálnym pracovníkom mestského úradu.

30 Analýza vypracovaná pre projekt podporený Európskym sociálnym fondom.

31 Tamtiež.

1.2. Vzdelanostná úroveň

Vzdelanostná úroveň Rómov v skúmanej lokalite je v súčasnosti značne problematická, pričom lokálni aktéri, sociálni pracovníci a respondenti výskumu zdôrazňovali rôznorodé problémy spojené s otázkou vzdelania.

Komunikačným jazykom v rodinách je slovenčina, preto jazyková bariéra nezohráva takú kľúčovú úlohu pri vzdelávaní detí, ako je to v prípade iných lokalít, kde je slovenčina pre deti druhým jazykom.

Výsledky vzdelávania rómskych detí sa v jednotlivých školách v rámci lokality mierne líšia, ale, podobne ako v iných lokalitách Slovenska, indikátory vzdelávacích výstupov ukazujú na alarmujúce výsledky. V lokalite sa objavuje aj nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školskom vzdelávacom systéme.

1.3. Občianska participácia Rómov, aktivity smerom k inklúzii

V lokalite B je aktívnych niekoľko rómskych mimovládnych organizácií a jednotlivcov, ktorí neustále vyvíjajú snahu o zlepšovanie podmienok Rómov v lokalite, ako aj snahu a projektové aktivity zamerané na priblíženie majority k rómskej minorite. V minulosti aj v súčasnosti sa realizovalo s podporou Európskej únie niekoľko projektov, ktoré sú zamerané napríklad na deti a mládež, zvýšenie motivácie vzdelávať sa, podporu aktívnej participácie mladých rómskych lídrov a podobne. Lokalita B má aj vlastný festival venovaný rómskemu kultúrnemu bohatstvu.

Napriek tomu na verejnom živote participuje len málo Rómov. Napríklad v mestskom zastupiteľstve nie je zástupca rómskej komunity, hoci v minulosti počas volieb kandidáti existovali, do zastupiteľstva sa nedostali. Zároveň je spomedzi Rómov tiež málo zamestnancov v štátnej správe, aj keď v lokalite kvalifikovaní Rómovia žijú. Mesto zamestnáva Rómov najčastejšie ako terénnych sociálnych pracovníkov. Niekoľkí Rómovia sa angažujú vo verejnom živote prostredníctvom práce v rómskych mimovládnych organizáciách.

2. Vzdelávacie zariadenia v meste

Rómske a nerómske deti v predškolskom i školopovinnom veku majú možnosť navštevovať štyri materské školy a štyri základné školy. Zastúpenie rómskych detí v jednotlivých zariadeniach sa líši. Najvyšší podiel rómskych žiakov dosahujú školy v bezprostrednej blízkosti rómskeho geta a osady. Naopak, najnižší počet rómskych žiakov majú vzdialenejšie školy.

Ponuka škôl sa z hľadiska špecializácie líši, týka sa to napríklad ponuky predmetov so zameraním na matematiku, informatiku či cudzie jazyky. Nie všetky školy ponúkajú možnosť nultého ročníka. V tomto ohľade má špecifikum základná škola v blízkosti mestského geta, kde je koncentrácia Rómov najväčšia. Od budúceho školského roku ponúka aj predškolskú výchovu v rámci základnej školy a tiež nultý ročník (ako jediná zo škôl v lokalite).

2.1. Predškolské zariadenia

Zo štyroch materských škôl navštevujú rómske deti iba dve, pričom je ich podiel celkovo veľmi malý. Na základe kvalitatívneho výskumu, ktorého sa zúčastnili dve zo štyroch predškolských zariadení v lokalite B, je možné konštatovať, že rómske deti navštevujú predškolské zariadenie skôr výnimočne a ak ho navštevujú, ide viac o prípravný ročník. Len málo detí navštevuje materskú školu od troch rokov. Medzi rodičmi, ktorí majú záujem o návštevu materských škôl ich deťmi, sa nachádzajú zamestnaní i nezamestnaní rodičia.

„Našu materskú školu vyhľadávajú rodičia kvôli tomu, pretože chcú, aby tu boli a pripravili sa do základnej školy. V tomto smere môžem povedať, že my s tými rodičmi nemáme problém, že by neplatili, alebo by deti chodili zanedbané. Lebo väčšinou to ani nie sú rodičia, ktorí by boli všetci v hmotnej núdzi. Máme časť, ktorí sú v hmotnej núdzi, ale niektorí chodia aj do Anglicka... Oni aj po rodine nosia, keď tu chodila sesternica, tak chcú dať sem...“ (vedenie MŠ)

Z pohľadu učiteľov v materských školách, ako aj zo skúseností učiteľov na prvom stupni základnej školy vyplýva, že predškolská výchova v materskej škole má nezastupiteľné miesto. Na základe rozhovorov z praxe je teda možné konštatovať, že učitelia vnímajú pozitívny rozdiel pri práci s rómskymi deťmi zaškolenými v rámci predprimárneho vzdelávania a tými, ktoré do MŠ nechodili.

Celkovo skúsenosti učiteľov ukazujú, že absolvovanie celej materskej školy deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia zásadným spôsobom vyrovnáva ich štartovaciu čiaru pri nástupe na povinnú školskú dochádzku.

„Ja si myslím, že materská škola, alebo aspoň ten posledný ročník prípravný, by mala byť povinná. Lenže tam je boj kvôli financiám. ... A aj v súvislosti s tým úbytkom detí... Viete, napríklad v Anglicku či Francúzsku, tam je prípravný ročník priamou súčasťou základných škôl, veď tam sa deti učia čítať a písať. Toto sa tu nejakým spôsobom nedotiahlo... A ja len jedno hovorím, všetky tie deti musia ísť do materskej školy. Ja hovorím, môžete sa pozerieť na rodiča, nech je akýkoľvek... ale oni jednoducho niekde tie základy získať musia. Pokiaľ je rodič jednoduchý, nemá na to prostriedky a páky, štát ho nedonúti k tej predškolskej, tak kedy sa to jeho dieťa dostane do systému vzdelávania? Kedy začne nadobúdať také poznatky? A viete čo za tie tri roky môže dieťa získať?“ (vedenie MŠ)

Aj lokalita B takto potvrdzuje, že zavedenie povinnej predškolskej výchovy by bolo účinným opatrením pre inklúziu detí do vzdelávania. K podobným záverom dochádzajú aj ďalšie analýzy venované problematike (Rafael a kol., 2011), hoci sa názory odborníkov na túto otázku rozchádzajú. Aj napriek pretrvávajúcim diskusiám o zavedení povinnej predškolskej prípravy so zreteľom na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v prostredí Slovenska sa do súčasnosti nepodarilo nájsť uspokojivé riešenie. Od roku 2008 prijatý školský zákon uviedol do praxe bezplatný posledný ročník v materskej škole, pričom štát hradí školné, ale nie stravné (Gallová Kriglerová, 2010, s. 17). Keďže sa zároveň znížili maximálne kapacity pre počty detí v materských školách, toto opatrenie nedosiahlo zvýšenie počtu detí v materských školách, ale naopak, došlo k sťaženiu prístupu materských škôl (tamtiež).

Otázka zvýšenia zapojenosti rómskych detí vo veku 4 až 6 rokov zo sociálne znevýhodneného prostredia do predprimárneho vzdelávania rezonuje aj v rámci aktivít Ministerstva školstva SR, keďže Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie

na roky 2011 – 2015 si kladie účasť detí zo SZP na predprimárnom vzdelávaní ako jednu zo svojich priorít (*Podmienky na výchovu...*, 2012, s. 18 – 19). A to v podobe dosiahnutia čo najvyššej zapojenosti, rozširovania ponuky predprimárneho vzdelávania v obciach s vysokou koncentráciou detí zo SZP, zmeny v kvalitatívnom prístupe (zavádzanie programov na zlepšenie spolupráce s rodičmi, zapájanie asistentov učiteľa, ustanovovanie rozmanitých foriem výchovy a vzdelávania atď.) (tamtiež).

Tabuľka 2

Vzdelávacie inštitúcie v lokalite B

	Rok 2012	Rok 2007
Počet detí v školopovinnom veku (nerómskych a rómskych)	1 562 (všetky deti) Údaj o počte rómskych školopovinných detí nie je k dispozícii.	– Údaj o počte rómskych školopovinných detí nie je k dispozícii.
Počet materských a základných škôl	Materské školy: 4 Základné školy: 4 Špeciálna základná škola pre žiakov s TP Špeciálna základná škola	Materské školy: 4 Základné školy: 4 Špeciálna základná škola pre žiakov s TP Špeciálna základná škola
Vzdialenosť rómskej komunity/sídel od materských a základných škôl	Materské školy Z mestského geta: MŠ 1 – 3 km MŠ 2 – 900 m MŠ 3 – 850 m MŠ 4 – 1,2 km Z osady: MŠ 1 – priamo MŠ 2 – 2,2 km MŠ 3 – 2,2 km MŠ 4 – 2,4 km Do základných škôl Z mestského geta – 1,2 km Z osady – 2,6 km	Materské školy Z mestského geta: MŠ 1 – 3 km MŠ 2 – 900 m MŠ 3 – 850 m MŠ 4 – 1,2 km Z osady: MŠ 1 – priamo MŠ 2 – 2,2 km MŠ 3 – 2,2 km MŠ 4 – 2,4 km Do základných škôl Z mestského geta – 1,2 km Z osady – 2,6 km

Zdroj: Webová stránka obce.

Spomínaná problematická dostupnosť materských škôl a napäté vzťahy medzi rómskou menšinou a majoritou majú v praxi rôznorodé podoby diskriminácie aj segregácie. Výskum zároveň identifikoval diskriminačné praktiky v tejto oblasti. Niektoré materské školy v lokalite B odmietajú zapisovať rómske deti s odôvodnením kapacitnej vyťaženia. Neoficiálne (medzi rodičmi) je materská škola v susedstve s mestským getom v lokalite B považovaná za „prominentnú“ škôlku, ktorú zvyknú navštevovať deti miestnych podnikateľov a podobne. Podľa informácií poskytnu-

tých výskumnému tímu v škôlke ani v minulosti žiadne rómske deti nemali – údajne pre nezáujem a nízku kapacitu materskej škôlky. Skúsenosť ďalších škôlok v lokalite však tento argument popiera. Iná materská škola, vzdialená 1,2 km od mestského geta a 2,2 km od osady, s kapacitou až 140 detí, sa s požiadavkou o predškolskú výchovu či materskú školu zo strany rómskych rodičov stretáva bežne. Pričom väčšina detí, ktoré ju navštevujú, pochádza práve z mestského geta susediaceho s materskou školou, ktorá tvrdí, že záujem zo strany Rómov z geta o ňu neeviduje.

V roku 2012 ju pravidelne navštevovalo 13 rómskych detí, ktoré tvorili v roku 2012 približne 10 % z celkového počtu detí.³² Podľa informácií z poskytnutého rozhovoru sa stretávajú zamestnaní rómski rodičia s potrebou starostlivosti o deti počas práce. O škôlku majú záujem i nezamestnaní rodičia, ktorí s deťmi dochádzajú do škôlky zo značnej vzdialenosti.

„Do našej škôlky vodia, neviem, či je to tým, že máme dobré meno alebo čo. Na sídlisku sú ešte tri materské školy, my sme sa nikdy netvárali, že sme niečo lepšie a my tie deti zoberieme. Nemáme pocit, že by tieto deti boli odhadzované, že ty si Cigán a nechceme ťa tu... A snažíme sa. Je tu jedna rómska mama, čo robí v Tesku. A je tu tlak na miesta... A nemal jej kto dieťa strážiť, tak sme ju uprednostnili.“ (vedenie MŠ)

2.2. Základná škola v lokalite B

2.2.1. Výber školy

Pre potreby výskumu *Benefity inklúzie vo vzdelávaní* bola zo štyroch základných škôl v lokalite vybraná jedna (ďalej len „škola“).

Konkrétnu školu sme do výskumu zaradili z metodologických dôvodov. Na zodpovedanie výskumných otázok tím metodologicky identifikoval potrebu variability škôl z hľadiska podielu rómskych žiakov a dynamiky vývoja etnického zloženia žiakov v školách. Prihliadali sme aj na potrebu geografickej proporcionality, keďže situácia v sociálne znevýhodnených rómskych komunitách má značné regionálne špecifiká. Ku kritériám, ktoré podmienili výber konkrétnej školy, prispela aj skutočnosť, že škola v minulosti participovala na rôznych projektoch, okrem iného aj na projekte zameranom na inkluzívne vzdelávanie.

V neposlednom rade k výberu školy prispela tiež skutočnosť, že vedenie školy bolo mimoriadne ústretové myšlienke realizovať hĺbkovú výskumnú sondu. Vedenie bolo veľmi ochotné sprostredkovať všetky požadované informácie a poskytnúť výskumnému tímu potrebnú asistenciu.

2.2.2. Profil školy

Podobne ako mnoho iných škôl na Slovensku, aj skúmaná škola za uplynulé roky zažívala každoročný pokles počtu detí, ktorý je výsledkom klesajúcej pôrodnosti na Slovensku. Aj napriek skutočnosti, že v lokalite B je prítomná veľká rómska komunita, základná škola patrí medzi školy s pomerne malým podielom rómskych detí. Jedným z dôvodov je, že v porovnaní s ďalšími tromi základnými školami v meste je od koncentrovaných segregovaných sídel vzdialená relatívne najďalej.

32 Škôlku navštevuje určitý počet detí zo zmiešaných manželstiev.

Školu navštevujú rómski žiaci z mesta, ktorí žijú s rodinami buď integrovane, alebo v mestskom gete, ktoré je od školy vzdialené približne 1 200 metrov. Celkovo v školskom roku 2011/2012 mala škola 376 žiakov (tab. 3). Podobne ako ostatné školy v lokalite je z národnostného hľadiska zmiešaná a z toho tvorili rómski žiaci približne 6 % (22 žiakov). Len menšia časť z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tento podiel rómskych žiakov sa podľa štatistík školy počas posledných rokov menil. Hoci celkový počet rómskych detí v škole ostáva v porovnaní so situáciou pred piatimi rokmi takmer rovnaký, celkovo v dlhodobejšom porovnaní s minulosťou dochádza k postupnému znižovaniu počtu rómskych detí vo vybranej základnej škole. K tomuto znižovaniu dochádza z viacerých dôvodov, hlavne však v dôsledku prehlasovania detí do školy s vyššou koncentráciou rómskych detí – blízko mestského geta. V rozhovoroch počas výskumu zároveň zaznel i názor, že (ne)prítomnosť rómskeho asistenta učiteľa je tiež jedným z kritérií, ktoré zavážia pri preraďovaní rómskych detí do iných základných škôl.

(Počet rómskych detí sa znižuje, lebo..., pozn. aut.) „... rodičia ich preraďovali postupne do škôl, ktoré sú blízko najväčšiemu rómskemu getu. No a potom zriedkavo ich preraďili na inú školu v meste, ktorá nie je tak blízko. Ale súvisí to s tým, že na tej jednej škole bola rómska asistentka, i keď len na polovičný úväzok.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Celkovo mala škola v skúmanom školskom roku 2011/2012 spolu 19 tried. Pedagogický zbor pozostával z 26 učiteľov, jednej asistentky učiteľa na polovičný úväzok. Jedna učiteľka je Rómka.

Na základnej škole už tretí rok nie je otvorený nultý ročník. Dôvodom bol malý záujem zo strany rodičov a nedostatočný počet detí. Nultý ročník, ktorý navštevovali prevažne rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, škola prevádzkovala v minulosti 5 rokov. Škola nemá otvorenú ani jednu špeciálnu triedu.

V školskom roku 2011/2012 zamestnávala škola ďalších 5 nepedagogických pracovníkov a 1 asistentku učiteľa pre rómskych žiakov, ktorá je však Rómka.

Z celkového počtu 26 vyučujúcich prešlo výcvikom alebo vzdelávacím programom, ktorý bol zameraný na získanie potrebnej metodiky a kvalifikácie na prácu s deťmi zo SZP a so ŠVVP, 10 pedagógov. Vedenie školy považuje vzdelávanie pedagógov za prioritu, ale limitované finančné zdroje v súčasnosti tento cieľ značne sťažujú.

Učitelia využívajú vo svojej praxi rôzne prístupy a pomôcky, viaceré sú výsledkom práve tréningov a vzdelávacích programov, ktorých sa kvalifikovaní pedagógovia zúčastnili.

Škola sa v súčasnosti profiluje orientáciou na informačné technológie a jazyky.

V minulosti sa rôznych tréningov a vzdelávacích programov zúčastnilo 10 pedagogických pracovníkov. Škola ako taká v minulosti participovala na rôznych projektoch, medzi ktorými boli aj projekty zamerané na inkluzívne vzdelávanie a inovatívne prístupy. Medzi projekty, ktoré sa týkali aj detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, patrili napríklad projekt Krok za krokom (Nadácia Škola dokorán), pilotný projekt rómskych asistentov učiteľa či projekt zameraný na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (Hodina deťom).

Tabuľka 3
Profil školy

Indikátor	2012	2007
Počet žiakov	376	464
Počet rómskych žiakov	22	19
Počet tried (celkovo vrátane nultých a špeciálnych tried)	19	18
Počet špeciálnych tried	0	0
Počet nultých tried	0	1
Počet učiteľov	26	30
Počet asistentov učiteľa	1	2
Ďalší pedagogickí a odborní zamestnanci	5	4
Počet učiteľov a asistentov učiteľa, ktorí sú Rómovia	0	2
Počet asistentov učiteľa pre rómske deti, ktorí nie sú Rómovia	1	1
Počet učiteľov, ktorí sa zúčastnili tréningov a seminárov relevantných pre vzdelávanie rómskych detí (napr. k multikultúrnej výchove, diverzite, tolerancii)	10	6
Projekty, ktorých sa škola zúčastnila, najmä tie relevantné pre vzdelávanie Rómov		Krok za krokom (NŠD), pilotný projekt rómskych asistentov učiteľa, Hodina deťom (zameraný na deti zo SZP)
Zameranie školského vzdelávacieho programu	IKT, cudzie jazyky	Jazykový variant učebných plánov

Zdroj: Údaje školy.

2.2.3. Profil žiakov

V aktuálnom školskom roku navštevovalo základnú školu 376 žiakov. V porovnaní so školským rokom 2007/2008 došlo k značnému poklesu žiakov zo 464 žiakov, teda o 29 %, čo je výsledkom klesajúcej natality na Slovensku a klesajúceho celkového počtu školopovinných detí.

V školskom roku 2011/2012 bolo v škole spolu 19 tried, čo je nárast o jednu triedu v porovnaní so školským rokom 2007/2008. Nárast tried je výsledkom špecializácie školy na cudzie jazyky a IKT, ktoré vyžadujú menší počet žiakov v triede.

Z hľadiska počtu rómskych detí v školskom roku 2011/2012 navštevovalo školu 22 rómskych žiakov. Z celkového počtu 22 rómskych žiakov bolo osem žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vedenie však školy odhaduje, že tento počet je omnoho väčší, keďže dlhodobá skúsenosť ukazuje, že nie všetky rodiny majú administratívne hmotnú núdzu vybavenú, resp. v dôsledku administratívnych problémov tento štatút nemajú. Zároveň školu nav-

števujú aj takí žiaci, ktorých rodičia majú príjem na „hranici“, nie je im tento štatút priznaný, ale napriek tomu čelia značne problematickej životnej či sociálnej situácii.

Z pohľadu učiteľov tieto deti, rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré chodia na vybranú školu, čelia širokej palete problémov, ktoré ústia práve zo sociálnej exklúzie a chudoby. Rezidenčná segregácia, prípadne posilnená i segregáciou vo vzdelávaní, má na deti ďalekosiahle psychologické dôsledky.

„No takto, deti zo SZP sú také, ktoré majú doma ťažkosti finančné... A potom následne aj vzťahové. Lebo sa pozerajú na rodinu, ktorá je dlhodobo nezamestnaná, buď to vezmú ako svoj vzor, alebo podľa toho okresajú svoju identitu. A keď je to navyše ešte dieťa rómske, tak je to potom veľmi ťažké. Ešte keď to dieťa býva v mestskom gete, čo je separované, tak to má ťažké. Paradoxne, deti, ktoré sú tu z osady, tak tie vystupujú sebavedomejšie ako tie deti, ktoré sú vo vytlačenom mestskom gete, kde sa nazhromažďovali neplatiči. A toto popieranie svojej identity, a toto sebavedomie alebo nesebavedomie, je hlavným problémom. A potom sa to znásobuje tým, že to dieťa nemá načas tie pomôcky, nemá načas ten pracovný zošit, tým, že sú byty preľudnené, tým, že sa tam fajčí, tak už rozoznáme, z akého prostredia prišlo a ako sa tam žije. Sú aj také, ktoré sú čisté, že to úsilie matiek je aj nejaké tak vidieť, ale na tom dieťati to prostredie je vidieť, cítiť a poznať...“ (učiteľka, 2. stupeň)

„... No, robila som aj s kolegyňou doučovanie pre deti rómske, nerozdeľovali sme ich zo sociálne znevýhodneného a bežného prostredia. Hlavným problémom je, že nedodržia pravidelnosť. Pridali sa k nim aj rómske deti, ktoré začali to doučovanie využívať. Im to treba pripomínať každý utorok a štvrtok, že máte doučovanie. Alebo ak si opravila známku, už nechodia. Tá hodnota vzdelania je u nich stále ešte taká pomerne nízka. Možno je to na pozadí toho, aké iné problémy tu sú. Je to tak skutočne, že keď sa blížila sociálne dávky, nielen na rómskych, ale i na ostatných z toho prostredia, že oni jednoducho sú nervózne, že chodia často piť, že majú kŕče, jednoducho, že zaháňajú hlad. Ale sú tu aj dobré rodiny rómske, kde sú všetky veci fungujúce a rodina je plnohodnotná a tiež treba pripomínať, že dneska je doučovanie.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Ani jeden z rómskych žiakov nebol definovaný ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Celkovo väčšina žiakov pochádza z rodín, ktoré žijú v lokalite B integrovane, iba menšia časť žije v mestskom gete. Vzhľadom na nižší počet rómskych žiakov v škole sú všetky triedy integrované a zmiešané.

Lokalita B v súvislosti so vzdelávaním rómskych žiakov nevenuje pozornosť jazykovej bariére, keďže materinským jazykom Rómov v lokalite je slovenčina. Chudoba a sociálne vylúčenie však generujú širokú škálu problémov, ktoré sa školy v lokalite snažia riešiť rôznymi spôsobmi.

V súčasnosti má škola jednu asistentku učiteľa, ktorá však nehovorí po rómsky a pomáha na prvom stupni.

Počet učiteľov, ktorí sa zúčastnili relevantných tréningov pre rómske deti, vzrástol zo 6 v roku 2007/2008 na 10 v roku 2011/2012. Celkovo je cieľom školy, podľa vyjadrenia vedenia, prorómske a inkluzívne orientované prostredie a vzdelávanie učiteľov si kladie ako prioritu.

„V prvom rade (riešenie problémov v rómsko-nerómskych vzdelaných triedach, pozn. aut.) pre učiteľov, tak to, tá cesta, čím som prešiel ja. Tréning a certifikát sociálna spravodlivosť. To je cesta pre učiteľov. Ak by som mal dosah na to, tak to by som dal učiteľom ako povinné celoplošne vzhľadom k súčasnej alarmujúcej situácii... A potom, keď sú možnosti (usmerňujú učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu, pozn. aut.), hlavne v minulosti, tento rok sme už žiadne vzdelávanie nepustili, čo je platené. Tento rok sme využívali iba tie bezplatné možnosti vzdelávania. Ale predtým i také možnosti vzdelávania učiteľov sme využívali.“ (vedenie školy)

Tabuľka 4
Profil žiakov

Indikátor		Školský rok 2011/2012			Indikátor		Školský rok 2007/2008		
		Spolu	Nerómovia	Rómovia			Spolu	Nerómovia	Rómovia
Počet žiakov po ročníkoch	1.	43	40	3	Počet žiakov po ročníkoch	1.	54	50	4
	2.	27	25	3		2.	41	39	2
	3.	50	46	4		3.	40	38	2
	4.	32	31	1		4.	38	38	0
	5.	46	42	4		5.	49	47	2
	6.	37	34	3		6.	64	60	4
	7.	52	51	2		7.	54	52	2
	8.	42	42	0		8.	64	61	3
	9.	41	39	2		9.	54	54	0
Počet detí zo SZP					Počet detí zo SZP				
(po ročníkoch)		27	19	8	(po ročníkoch)		–	–	–
Počet detí so ŠVVP					Počet detí so ŠVVP				
(po ročníkoch)		3	3	0	(po ročníkoch)		–	–	–
Počet integrovaných detí (po ročníkoch)		3	3	0	Počet integrovaných detí (po ročníkoch)		1	1	0
Počet žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako slovenský (rómsky, maďarský)		1	1	0	Počet žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako slovenský (rómsky, maďarský)		0	0	0

Zdroj: Údaje školy.

2.2.4. Vzdelávacie výsledky

Dochádzka rómskych detí v konkrétnej škole, podobne ako u nerómskych detí, je individuálna. Celkovo je počet ospravedlnených hodín školy 51,92 na žiaka (tab. 5), čo je v celoslovenskom priemere štandard. Segregované školy majú omnoho vyššie hodnoty. Aj v tomto indikátore sa prejavuje skutočnosť, že školu navštevuje malý počet rómskych žiakov a z nich je len málo detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Zároveň vybraná škola eviduje v poslednom školskom roku úspešné ukončenie školskej dochádzky všetkých žiakov vrátane rómskych. Napriek tomu je však v skúmanej škole rozdiel medzi sociálno-ekonomickým prostredím, v ktorom vyrastajú rómski a nerómski žiaci, vnímateľný. Slabé sociálno-ekonomické zázemie, bývanie v rezidenčne segregovanom mestskej časti ovplyvňujú vzdelávacie výsledky niektorých rómskych žiakov napriek snahám školy o podporné inkluzívne opatrenia. Z dlhodobého hľadiska sa škola stretáva aj s neukončenou školskou dochádzkou.

V tomto kontexte je však dôležité zdôrazniť, že hoci rómski žiaci úspešne ukončia ZŠ, väčšina nepokračuje ďalej vo vzdelávaní na stredných školách, a ak pokračujú, tak častejšie na menej náročných typoch stredných škôl, ako sú SOŠ alebo SOU. Vedenie školy, učiteľský zbor či terénni sociálni pracovníci vidia ako dôvod aj skutočnosť, že rodiny nemajú finančné zdroje podporovať svoje deti v štúdiu na vzdialenejších stredných či vysokých školách. Znamená to, že vedenie školy zároveň nevedelo o rôznych podporných programoch pre týchto žiakov, ktoré sú k dispozícii.

„Tie deti, ktoré sú tu na škole, majú záujem študovať ďalej na strednej škole. Chvalabohu, je to tak na tejto škole, že majú záujem tie deti a dokonca majú aj reálnu možnosť. Lebo tie rodiny nie sú na tom až tak zle sociálne, uvidíme, ako to dopadne.“ (učiteľka, 2. stupeň)

„Máme bývalého žiaka rómskeho, ktorý je vysokoškolák. Ja som v minulosti učil na učilišti, tam som sa stretol so žiakom našej školy, ale myslím, že nedokončil dvojročný odbor. Ale skôr by som povedal, že vysokoškolák je výnimka. Štúdium na vysokej škole... Momentálne viem o jednom rómskom dievčatku na gymnáziu, ale jej otec učí na ZUŠ. Ale inak nevieme. Určite na tom našom učilišti, tam v dvojročnom učebnom odbore, tam bola väčšina rómskych detí v tej triede. A viem i z práce mimo školy v sociálnej a vzdelávacej oblasti, že rodičia inde svoje dieťa nepustia z finančných dôvodov, nemajú na dochádzanie. Rozbiehali sme projekt s terénnymi sociálnymi pracovníkmi, aby sa takýmto deťom prispievalo na cestovné. Sú prípady, že deti na to majú, ale finančné dôvody im to neumožňujú.“ (vedenie ZŠ)

Škola má aj absolventov, ktorí ďalej pokračovali v štúdiu na vysokej škole, je to však skôr výnimkou.

Tabuľka 5
Dochádzka a ukončenie povinnej školskej dochádzky

Indikátor	Žiaci		
	Spolu	Nerómovia	Rómovia
Počet vymeškaných hodín (celkovo pre školu, priemer na žiaka) za školský rok 2010/2011	51,92 ospravedlnených hodín na žiaka; 0,20 neospravedlnených hodín na žiaka	údaj nie je dostupný	údaj nie je dostupný
Počet žiakov, ktorí úspešne ukončili deviaty ročník v roku 2011	41	38	3
Počet žiakov, ktorí pokračujú v štúdiu na strednej škole v školskom roku 2011/12	41	38	3

Zdroj: Údaje školy.

Základná škola dosahuje veľmi dobré výsledky z hľadiska monitorovacích testov zo slovenského jazyka a matematiky v 9. ročníku (tab. 6). V oboch prípadoch dosiahla škola lepšie výsledky, než je celoslovenský priemer. Zároveň všetci rómski žiaci 9. ročníka v aktuálnom školskom roku úspešne zvládli monitorovacie testy z oboch predmetov.

Tabuľka 6
Prospech žiakov

Indikátor	Žiaci		
	Spolu	Nerómovia	Rómovia
Počet žiakov, ktorí úspešne zvládli monitorovací test z matematiky v 9. ročníku v roku 2011 (v % a v porovnaní s celoslovenským priemerom)	39 (50,6/52,9)	36	3
Počet žiakov, ktorí úspešne zvládli monitorovací test zo slovenského jazyka v 9. ročníku v roku 2011 (v % a v porovnaní s celoslovenským priemerom)	39 (61,9/58,2)	36	3

Zdroj: Údaje školy.

3. Kvalita vzdelávania

3.1. Vzťahy v škole

Atmosféra a vzťahy škole, či už medzi pedagógom a žiakom, alebo medzi žiakmi navzájom, zásadne ovplyvňuje vzťah žiaka k vzdelávaniu, škole, a teda aj následné životné dráhy.

Atmosféra v škole, kde je väčšina detí integrovaná a len menšina z nich pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, je celkovo vnímaná žiakmi, rodičmi i učiteľským zborom ako pozitívna. Vo výpovediach respondentov – pedagogických zamestnancov, rodičov, žiakov – vládol celkový konsenzus, že sa škola nestretáva so zásadnejšími problémami. Z pohľadu vedenia školy, pedagogického zboru či rodičov sa nestretávajú žiaci so zásadnejšími problémami so správaním, medziľudskými vzťahmi a podobne. Problémy, s ktorými sa žiaci stretávajú, sa okrem výnimiek týkajú bežných detských či výchovných problémov na základných školách.

V celkovej atmosfére zohráva významnú úlohu osoba riaditeľa, ktorý sa snaží vyvíjať rôznorodé prorómske aktivity a adresne reagovať na akékoľvek vznikajúce problémy. Kvalitné vzťahy v škole a citlivosť na otázku kultúrnej diverzity je pre školu jednou z priorít a to z pohľadu pedagogického zboru a jeho vzťahu k žiakom aj z pohľadu rovesníckych kolektívov v triedach.

„Ja osobne sa za to zasadzujem, venujeme sa tomu, ale hlavne neformálne. Ja osobne nepovažujem za účinný prostriedok, že na porade poviem (pedagogickému zboru, pozn. aut.). Skôr neformálne. Nemôže nikto dať ruku do ohňa za všetkých pedagogických pracovníkov, ale myslím, že sa tomu dostatočne venujeme, aby ku takýmto prejavom nedochádzalo. A teraz nemám na mysli zo strany učiteľov, lebo viem, že na iných školách sa to bežne stáva. Ale medzi deťmi aj napriek tomu sa tento problém v zvýšenej miere objavuje. A ja vidím ten dôvod v rodinách. Viete, keď sa stretnete v triede s takým, a opýtate sa, ako také viete, tak deti odpovedia ocko povedal... Alebo ďalšie dieťa, teraz konkrétne so zahraničným zájazdom do Anglicka, keď sme šli, tak dievča povedalo, že nemá rado černochovo, a že jej otec je skínhead. Tak viete, môžete urobiť v škole, čo chcete, a ten dôvod je niekde inde, v rodine, o tom som presvedčený.“ (vedenie školy)

Podľa vyjadrení riaditeľa školy účinným nástrojom posilňovania vnútornej kohézie školy je aj utužovanie kolektívov prostredníctvom podpory identity rómskych žiakov.

„... ak je možné, tak mám špecifický prístup. Som známy tým, že mám rád rómsku hudbu, tak počúvame, alebo ak je možnosť vyzdvihnúť niečo pozitívne z rómskej kultúry, tak určite...“ (vedenie školy)

Nespochybniteľne pozitívnym vzorom na škole je aj učiteľka, ktorá je Rómka. Tento pozitívny vplyv na školu sa prejavuje tak v rovine učiteľského zboru, ako aj v rovine vzťahu učiteľ – žiak. Je inkluzívnym prvkom, ktorý pomáha prekonávať aj pocit odcudzenia u rómskych žiakov. „Rómovia ako súčasť pedagogického kolektívu môžu búrať stereotypy a ponúknuť pozitívny príklad nielen rómskymi žiakom, ale aj tým nerómskym, ich rodičom a učiteľom, ktorí často neveria, že ich rómski žiaci môžu v budúcnosti získať vyššie vzdelanie“ (Menšinová..., 2012, s. 10).

Ako ukazuje konkrétny príklad vybranej školy, rómska učiteľka v učiteľskom zbore má pozitívny vplyv na diskurz v škole. Korektné vyjadrovanie učiteľov bez nádychu xenofóbie pozitívne ovplyvňuje celkovú atmosféru v škole.

„Viete, naša škola má ešte tú výhodu pred iks inými, že máme v učiteľskom zbore Rómku. To som si všimol už skôr v minulosti, že keď bol ten pojmový legislatívny prechod od Cigán k Róm, na iných školách to trvalo, bežne sa v učiteľskom zbore používa slovo Cigán. U nás, zrejme aj kvôli tej kolegyni, sa toto vôbec ani nevyskytuje, aspoň teda pokiaľ ja viem. Čo si myslím, že je vlastne fajn, a odtiaľ sa to začína. Lebo z tej viacročnej práce riaditeľskej mám skúsenosť, že naozaj niekedy nie je iná cesta, je potrebné použiť tlak. Možno teda bol tu na nich aj tlak v tomto smere. Ale ja som na to pyšný, že sme v tomto na inej úrovni, ako niekde inde.“ (vedenie školy)

Dôležitým faktorom, ktorý vzťahy a situáciu na škole ovplyvňuje, je postava riaditeľa školy. Riaditeľ školy prešiel v minulosti sériou špecializovaných tréningov, seminárov a workshopov zameraných na sociálnu spravodlivosť, inkluzívny prístup k vzdelávaniu podobne a sám je aj trénerom týchto programov pre kvalifikovaných pedagógov. Podobne ďalšie členky a členovia učiteľského zboru prešli vzdelávacími programami pre prácu so žiakmi na základe princípov inklúzie a spravodlivosti. Niektorí sa aj aktívne angažujú v mimovládnom sektore v aktivitách zameraných na sociálne znevýhodnené rómske komunity. Medzi pedagógmi a rodičmi detí však prevláda konsenzus, že pre atmosféru je kľúčová práve postava riaditeľa školy. Riaditeľ školy sa v aktuálnom školskom roku 2011/2012 vrátil na tento post po niekoľkých rokoch pôsobenia na inom pracovisku. Práve jeho absencia počas niekoľkých rokov spôsobila, že v škole sa začali objavovať problémy vyplývajúce z rozdielnej etnicity a sociálno-ekonomického zázemia.

„Že ak pán ... bol riaditeľom, predtým, neboli žiadne tieto veci. Možnože je to aj tou klímou, tým, čo sa deje okolo nás, ale ja si myslím, že tou zmenou vedenia sa tu zmenili aj iné veci. Čo sa týka učiteľského zboru, čo sa týka prístupu učiteľov k rómskym žiakom a veľa ďalších vecí a ja si myslím, že je asi dobré, že sa pán riaditeľ vracia nazad. Vítam to ako rodič, lebo určite tento človek, s ním sa dá komunikovať a hľadať cesty.“ (rómski rodičia)

Negatívnym prvkom však je, že si deti prinášajú stereotypy a predsudky z rodín (aktuálny konflikt v piatej triede), vedeniu školy chýba systémová podpora zo strany štátu.

Systematická podpora zo strany štátu by mala mať podobu ľudského kapitálu – teda v prípade potreby by mala mať škola k dispozícii inštitúciu, ktorá by pomáhala riešiť problémy v oblasti dodržiavania ľudských práv, inkluzívneho vzdelávania a podobne v podobe expertov, na ktorých by sa školy mohli obrátiť. Zároveň aj podobu finančných zdrojov. V súčasnej situácii sú školy viac-menej ponechávané v problémových situáciách samy a nevedia ich riešiť ani ony, ani zriaďovatelia.

„Tak asi aj preto, že tu boli tí asistenti, aj preto, že je tu riaditeľ, ktorý je celé roky prorómsky orientovaný, že za celé roky prešiel mnohými školeniami. Boli začiatky, keď sa robili asistenti, bol jedným zo škopiteľov, aj preto jeho duševné nastavenie. To je tu také, tá klíma nie je taká ostrá, aby mohlo jedno rómske dieťa povedať, že na mne sa pácha otvorený rasizmus. To je také doznievanie jeho zásluh, tu na škole... Väčšina kolektívov je na tom takto, ako vravím. Vyskytujú sa problémy v jednej triede, v piatom ročníku, kde je tých detí viac, a sú to paradoxne deti z integrovaných rodín, ktoré sa dobre učia, tak tieto deti majú medzi sebou spory a nazývajú ich takto – špinavý

Cigán a tak podobne. A nezakladá sa to na pravde. Tak sa zdá, že tie zásluhy nesiahajú tak hlboko a tak dlho, a nie sú tu ani tí asistenti. A potom má aj vyučujúci menej možností ovplyvňovať žiakov a pracovať na tom. Tak táto jedna trieda sa tak trochu vymyká. Ale inak si myslím, že tie triedy sú priateľsky naladené, nik nerieši, že sedí vedľa Róma. Ani sa nad tým nepozastavuje.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Problematický v škole je len piaty ročník, kde dochádza opakovane ku konfliktom, ktoré sú motivované rasovo, k verbálnym osočovaniam nielen medzi žiakmi, ale dokonca i medzi rodičmi. V čase výskumu škola práve riešila prípad osočenia rómskeho rodiča nerómskym rodičom, že je „špinavý Cigán“. Tento konflikt sa preniesol do triedneho kolektívu, ale, podľa vyjadrení detí, kolektív v tejto triede je dlhodobý problematický. Túto situáciu vníma ako problém samotné vedenie školy, triedna učiteľka, rodičia i deti.

„Čoraz viac problémov sa objavuje, v nenávisti, aj čo sa týka otvorených prejavov voči nim. A čo ma najviac trápí, je, že tam zahŕňajú aj tí Rómovia, ktorí si to nezaslúžia. Hádzu ich skrátka do jedného vreca. Samozrejme, že to potom ovplyvňuje aj deti, ktoré sa potom stretávajú s nevraživosťou a opovrhovaním aj v tej škole. Posledne je to už aj medzi rodičmi, stávajú sa, a posledne som riešil už aj dokonca medzi deťmi. Máme teraz taký aktuálny prípad. Budeme mať kvôli tomu samostatné rodičovské združenie. Také, že rodič Neróm použije také v kontakte s matkou rómskeho dieťaťa, že špinavý Cigán. A to sú také podľa mňa veci... Hoci pokiaľ viem, podľa to zákona nenapĺňa skutkovú podstatu hanobenia rasy, ale podľa mňa to sú rasistické prejavy. A človek to zas musí riešiť veľmi opatrne a citlivo aj voči druhej strane. Mohli by sme ísť aj cestou podania trestného oznámenia, máme už aj takú skúsenosť, ale potom sa to aj tak vyhodnotí tak, že to napĺňa skutkovú podstatu.“ (vedenie školy)

Narastajúce napätie je citlivo vnímané nielen vedením školy, deťmi, učiteľským zborom, ale aj rodičmi. Z dôvodu narastajúceho napätia rodičia aj napriek spokojnosti so školou uvažujú o preradení svojich detí do inej školy.

„Ale vráťme sa k téme, čo tu teraz zaznelo, mňa to dosť zaujíma, ja som počul, už tak sa nestretávame často, nenosíte sem deti a už tu nepracujem, ale to som zachytil, že je problém v triede, že pán..., podľa tvojich slov, nie adekvátne s tebou komunikoval. Zvyšoval hlas, a na túto tému, že kto je Cigán a či môže toto pomenovanie Cigán použiť v komunikácii bežnej hockto na adresu hocikoho. Toto je téma, ktorá tu do určitej miery teraz tú kvalitu tých vzťahov zhoršuje. Vy rozmyšľate o tom, že idete preložiť deti.“ (rómski rodičia)

Celkovo však je táto situácia určitým impulzom a výzvou pre školu i rodičov, ako sa postaviť k otázke napätých sociálnych vzťahov. Vedenie školy pristúpilo k adresnému riešeniu za účasti všetkých zainteresovaných strán – zvolaním mimoriadneho rodičovského združenia. Navyše, aj názory medzi rómskymi rodičmi na tento konflikt sa líšia, pretože škola je spomedzi všetkých základných škôl v lokalite B vnímaná ako podnetné a inkluzívne prostredie v porovnaní s ostatnými školami. Rómski rodičia sa celkovo zhodujú, že je to príležitosť, ako vyriešiť problém vzrastajúcich rasistických prejavov v samom zrodok tak, aby sa nerozširovali ďalej.

„... Toto je špecifický prípad, pán ... (rodič jedného zo žiakov 5. ročníka, pozn. aut.), máme s ním veľmi zlé skúsenosti. Ja takisto, a on nie len na vás, on vystúpi na mňa, na kohokoľvek. V každom prípade by som neustupovala, neprekladala by som tie deti v žiadnom prípade, je tam jeden človek, ktorý robí problém, a s tým človekom treba urobiť poriadok.“ (rómski rodičia)

Percepcia vzťahov v škole žiakmi

Viacero detí, ktoré žijú v rezidenčne segregovanom mestskom gete, reagovalo na túto situáciu túžbou po preradení do inej školy – školy s omnoho väčším podielom rómskych detí. Zámer zmeniť základnú školu pravdepodobne ovplyvňujú konfliktné situácie s rovesníkmi v škole (piaty ročník) a na druhej strane aj pocit známosti medzi kamarátmi, s ktorými trávia čas v mieste svojho bydliska. Otázka vzájomných vzťahov, ich kvality na úrovni rovesníkov, lokality, geta by si však zaslúžila samostatný hlbší výskum, ktorý presahuje zámery tejto štúdie.

„Aj ja by som chcela ísť, preto lebo sú tam takí ľudia, ktorých poznám veľmi dobre, mám tam najlepšiu kamarátku, poznám všetkých.“ (rómske deti)

„Ja by som chcel ísť tiež tam, mám tam aj kamarátov, oni tam bývajú, aj ja tam bývam, tak chodia tam, a do tej istej triedy by som tam chodil, kde oni.“ (rómske deti)

S výnimkou problémového piateho ročníka sa rómski žiaci iných ročníkov zhodli v tom, že sa cítia na škole skôr komfortne a dobre. Celkovo sú všetci žiaci v zmiešaných triedach začlenení do rovesníckych kolektívov. Vo väčšine tried sú medzi žiakmi dobré kamarátske a rovesnícke vzťahy.

„Zasa my máme dobrý kolektív, nás nikto neodsudzuje.“ (rómske deti)

Rómski žiaci, ktorí sa zúčastnili skupinových diskusií, okrem žiakov piateho ročníka, vnímali školu a rovesnícke kolektívy v podstate pozitívne. Všetci žiaci tohto ročníka však pochádzajú z rezidenčne segregovaného mestského geta. Celkovo náš výskum poukazuje na úzke prepojenie medzi rezidenčnou segregáciou a segregáciou v triedach, teda v tomto prípade len symbolickou, keďže Rómovia sa vedome vyčleňujú spomedzi ostatných spolužiakov.

„Alebo, pani učiteľka ma niekde pošle, a ja sa vrátim, a oni ma kopnú, a ja sa bránim, a ja im to vrátim, a potom si vymýšľajú, že ja začínam, takéto veci.“ (rómske deti)

„Tak mne sa nepáči v tejto škole, čo sme na tejto chodbe, tí áčkari, preto lebo oni nás odsudzujú, že aké máme veci, čo robíme alebo či som Róm alebo biely a tak, a čo sa mi páči, neviem, učiteľky viacej vedia sa s nami porozprávať...“ (rómske deti)

Žiaci piateho ročníka navyše pociťujú nerovné zaobchádzanie zo strany vyučujúcich, ktorých opakovane upozorňujú na problematické vzťahy v triede a majú pocit, že ich sťažnosti nie sú vypočuté a efektívne riešené.

„Ja ešte nemám taký veľký problém s pani učiteľkou, jedno mi na jej vadí, že keď ja poviem, že mi niekto robí zle, ona nerieši, to ide preč, jej to ide jedným uchom dnu a druhým von.“ (rómske deti)

„Teraz sa rieši ten rasizmus, nikto by nemal byť, neviem, prečo odsudzujú druhých podľa farby, srdcia nám bijú takisto, každému.“ (rómske deti)

Deti spomínali aj potrebu intervencie rodičov.

„Mňa prekvapilo to, že keď mama prišla do triedy a povedala im, tak už zrazu mi nerobia zle, pomohlo to.“ (rómske deti)

Atmosféra a rovesnícke kolektívy v triedach zásadne formujú a ovplyvňujú to, ako sa bude situácia v škole naďalej vyvíjať. Aj napriek snahám vedenia o inkluzívny prístup, udržiavanie prostredia bez predsudkov, snahám o vyrovnanie šancí práve rovesnícke konflikty založené na etnicite (ktoré sa výnimočne vyskytujú) môžu mať a aj majú dôsledky na situáciu v triedach a v škole.

3.2. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi

Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, vzájomný rešpekt či dôvera zohrávajú vo vzdelávacom procese nezastupiteľnú úlohu. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi sú vnímané celkovo ako štandardné, bez zásadnejších problémových situácií. Okrem bežných problémov vyskytujúcich sa na základných školách nepopisovali ani vyučujúci, ani deti žiadne zásadnejšie problémy.

Podľa vyjadrení detí sú učitelia, s ktorými sa im spolupracuje lepšie, a aj takí, s ktorými dobre nevychádzajú. Tieto názory sa však medzi deťmi ohľadom konkrétnych pedagógov líšili.

„Tak mne sa na tejto škole páči učiteľka, a nepáči sa mi to, ako sa správajú k nám spolužiaci.“ (rómske deti)

„Ja nevychádzam s našou novou angličtinárkou.“ (rómske deti)

3.3. Očakávania a postoje učiteľov

Vo všeobecnosti existujú u učiteľov rozdielne očakávania od nerómskych a rómskych detí, špecificky zo sociálne znevýhodneného prostredia. Hoci sa v rozhovoroch či fokusových skupinách explicitne znížené očakávania pedagógov od rómskych detí neukázali, už len samotná skutočnosť, že napríklad štúdium na kvalitnej strednej či vysokej škole je považované za výnimočné, poukazuje na určité stereotypizujúce vnímanie. Vzhľadom na skutočnosť, že základnú školu navštevujú rómske deti s rôznym zázemím, učitelia vnímajú jasné rozdiely aj v rámci rómskych žiakov.

„Ja si myslím, že aj u rómskych žiakov hodne závisí, že z akej rodiny to rómske dieťa je. Ja mám konkrétne teraz v triede chlapca, ktorý je z rodiny starostlivých rodičov.“ (učiteľka, 1. stupeň)

„Určite sú (rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi deťmi, pozn. aut.). Poviem vám to na príklade vyučovania angličtiny. Rómske deti ako prvé chytia zvuk. Ako prvé vedia dobre prekladať a ako prvé nosia námety, čo by na hodine chceli robiť. Ako prvé. A potom majú dosť často problémy s gramatikou, nad ktorou treba sedieť, ktorá si vyžaduje čas a ktorá si vyžaduje trpezlivosť. Nie je to pravidlo, ale je to pomerne bežné...“ (učiteľka, 2. stupeň)

3.4. Spolupráca s rodičmi

Skúmaná škola je v zapájaní rómskych rodičov do vzdelávacieho procesu pomerne úspešná, pretože sú zapojení aj v školskej rade a niektorí sa aktívne zúčastňujú rodičovských združení či iných aktivít realizovaných školou. Za zmienku stojí tiež skutočnosť, že pri riešení problémov so žiakmi škola úspešne spolupracuje so sociálnym oddelením mestského úradu.

Podľa vedenia školy je záujem rómskych rodičov o vzdelávanie detí individuálny. V rámci školskej rady má škola aj zástupcu spomedzi rómskych rodičov, určitá skupina rómskych rodičov je veľmi aktívna a aktívne sa zapája do riešenia rôznych záležitostí týkajúcich sa školy.

„Zas len musím opakovať, že je to individuálne. Máme v rodičovskej rade aj zástupcu rómskej menšiny. A sú rodičia, ktorých nedostaneme ani na pozvanie. A sme už využili aj spoluprácu s mestským úradom a so sociálnym oddelením, že navštívili tú rodinu. Čiže je to veľmi rôzne.“ (vedenie školy)

Očakávania rómskych rodičov

Rómski rodičia, ktorí sa zúčastnili skupinovej diskusie, zdôrazňovali dôležitosť vzdelania pre svoje deti ako najlepší spôsob úspešného začlenenia do spoločnosti. Zároveň zdôrazňovali potrebu riešenia otázky diskriminácie a sociálneho napätia nielen v škole, ale aj v spoločnosti.

„My nechceme deti, aby boli proti bielym, a my ich ani takto neučíme, v prvom rade ich učíme, aby boli vzdelané, ako sa hovorí – vzdelaním proti chudobe. Tieto rasistické veci, my si to ani nechceme všimnúť, chceme skôr vychovávať naše deti tak, neviem, ako to povedať, aby boli odolné voči tomu, že aby sa nedali, aby nevracali to isté, a je to viac a viac horšie. A problém je aj ten, že naše deti sa uzatvárajú, keď sa dajú dokopy, a potom už nepustia sa od seba a potom tie dievčatá si myslia, že sú len oni dve, ideme tam, a tak. Rómske deti majú s týmto problémom, oni sa dajú dokopy, a ja neviem, my sme tak neboli naša generácia, teraz táto generácia je veľmi takáto.“ (rómski rodičia)

„Mne by stačilo, keby boli zodpovední, keby chceli naplniť svoje vlastné sny, aby boli slušní, zodpovední, nemám ambíciu, že musia robiť to isté, čo ja, ale aby niečo chceli.“ (rómski rodičia)

„Práveže som si vzdychla, že je to tak, že to isté, v prvom rade slušných, zo svojich detí chcem mať slušných ľudí, za ktorých by som sa potom v živote nemusela hanbiť, že je to moja dcéra, syn, vzdelaných, nemusia byť ani vysokoškolskí, alebo čo ja viem čo, a zodpovedných, pracovitých.“ (rómski rodičia)

„Ja to mám trochu ťažšie, ja vychovávam sama dieťa, takže neviem, keď ju chyti tá puberta, neviem, či ju budem naháňať alebo tlačiť do učenia, alebo či pôjdem do roboty, či mi zmena vyjde, ja už neviem.“ (rómski rodičia)

Rómski rodičia celkovo hodnotili školu v porovnaní s ostatnými základnými školami v lokalite veľmi pozitívne – či už z hľadiska úrovne vzdelávania, špecializácie školy, prístupu vedenia a celkovej atmosféry.

Na druhej strane príklad situácie v piatom ročníku ukazuje, do akej miery sú prenášané stereotypy v procese socializácie a čo všetko si nesú deti z rodín. Ani prorómska orientácia školy, inkluzívny prístup a korektnosť učiteľského zboru nemôžu zabezpečiť bezkonfliktné prostredie s absenciou etnicky motivovaných konfliktov.

„Rasistické názory detí, od prvého ročníka sú spolu tie deti, a teraz v piatom ročníku sú strašné problémy v tejto triede, v tejto škole, ja neviem, ja som chodila tiež do štvrtej školy, a nikdy si nepamätám, že to bolo takéto. My sme sa aj zbili, ale nikdy sme to neriešili. Boli určite nejaké veci, čo nás nemohol uraziť, samozrejme, ale naše deti trpia, ja mám problém s dcérou, nechce ísť do školy.“

A že prehod' ma mama na druhú školu a jedno s druhým. Ale myslím si, že personál školy, učiteľky sú tu veľmi dobré, ja som spokojná. Len o tie deti ide, a tí rodičia. Nevieť, či je to podporovanie týchto detí, lebo jeden z rodičov sa vyjadril tak, že to nie je urážka povedať niekomu, že je Cigánka a Cigán. A bol schopný za to sa aj hádať, že to nie je žiadna urážka. Tak neviem, mali sme mať stretnutie, ale preložilo sa nám to kvôli nízkej účasti rodičov.“ (rómski rodičia)

Celkovo názory rómskych rodičov poukazujú na skutočnosť, že otázka vzdelávania rómskych detí je veľmi úzko prepojená so širším spoločensko-štrukturálnym nastavením Slovenska. Pretrvávajúce negatívne nastavenie verejnej mienky voči Rómom, diskurz verejných činiteľov alebo médií či širokej verejnosti nevyhnutne ovplyvňujú každodenné interakcie nerómskych a rómskych detí. Navyše, pokiaľ chýbajú štrukturálne podporné mechanizmy odstraňovania rozdielných východísk a životnej situácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, dá sa s podobným typom problémov pracovať iba ťažko.

„Je to jeden človek (ktorý spôsobil problémy na základnej škole, pozn. aut.) a neviem, či téma je rómsko-nerómska. Beriem to tak, že ak tieto nálady, ktoré sú teraz v spoločnosti a stupňujú sa, a verím, že sa budú stupňovať, aj tou ekonomikou, aj neviem akými vecami, správami atď., kto koho vypálil, bude sa to stupňovať a môže byť, že dnes je to pán ..., a zajtra je to desať takých. Ja si myslím, že máte pravdu, treba poriešiť ten problém v samom začiatku, aby sa to nerozšírilo na celú školu. Ja som tu ako rodič..., ako rodič vnímam jednu vec. Že ak pán riaditeľ tu bol predtým, neboli žiadne tieto veci. Možnože je to aj tou klímou. Teda tým, čo sa deje okolo nás v spoločnosti. Ale ja si myslím, že tou zmenou vedenia sa tu zmenili aj iné veci, čo sa týka učiteľského zboru, čo sa týka prístupu učiteľov k rómskym žiakom. A ja si myslím, že je asi dobré, že sa pán riaditeľ vracia nazad. Lebo určite tento človek, s ním sa dá komunikovať a hľadať cesty...“ (rómski rodičia)

Očakávania nerómskych rodičov

Nerómski rodičia hodnotili situáciu v škole veľmi pozitívne, boli veľmi spokojní s učebnými výsledkami i smerovaním ich detí. Veľkú úlohu zohrával záujem o študijné výsledky ich detí.

„My sme poctiví rodičia, chodíme na rodičovské združenia, ja osobne som, akurát aj mimo rodičovských sme chodili sem, plus internetové žiacke knižky.“ (nerómski rodičia)

Problémy vo vzťahoch pedagóg – žiak alebo v rovesníckych kolektívoch považovali za marginálne, zväčša medzi deťmi v danom veku bežné.

„Občas nejaké drobnosti sa určite vyskytnú, ale také bežné, ktoré sme aj my kedysi mávali ako deti, že sa s niekým poháda, a ten je nespravodlivý, alebo nejaké skupinky sa robili, to bolo práve v tých nižších ročníkoch, deti ako vyspievajú, pozerajú sa na to inak, asi je to celkom dobré. A plus myslím si, že už veľmi aj začínajú chápať, keď boli problémy aj v tejto triede u (meno dieťaťa, pozn. aut.), inak na to pozerajú.“ (nerómski rodičia)

V percepcii nerómskych rodičov boli aj vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi považované za prijateľné a adekvátne vzhľadom na skutočnosť, že len menšia časť rómskych žiakov v škole pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia a žije segregovane v rómskom gete.

„... nikdy nebol nejaký vypuklý problém, že trebárs bol problém ten, že ani to nie je rómska rodina, ale sociálne znevýhodnená a zanedbaná a dlhoročný problém takých detičiek, čo tam vši nosia v druhej alebo tretej triede. To nie sú Rómovia. Práve táto škola má tú výhodu, že je v tej časti, kde tých rómskych detí je veľmi málo, a tie, ktoré v škole sú, sú úplne fungujúce rodiny, nie je to typický rómsky problém detí, ktoré sú neprispôsobivé.“ (nerómski rodičia)

Nerómski rodičia považujú situáciu v škole i lokalite za uspokojivú, nevnímajú zásadnejšie problémy. Rovesnícke kolektívy vnímajú rodičia ako štandardné, obsahujúce typy konfliktov v interakcii, ktoré sú vlastné deťom.

„Nie je to problém tejto školy, problém spolužitia.“ (nerómski rodičia)

„Biele dieťa sa pozerá na rómske, ktoré pochádza z fungujúcej rodiny, kde ma napadla malá ... hudobníčka, spolu chodia na hudobnú s dcérou, nikdy sa nepozerajú na Rómku. Možnože to vedia, ale neberú to do úvahy, vidia ju ako dievča, ktoré sa dobre učí, ktoré chodí čisto oblečené, ktoré zapadlo. Nikdy to podľa mňa nie je otázka pleti, ale otázka toho dieťaťa, alebo tej rodiny, v akom stave ho pošle do školy, alebo ako sa to dieťa prezentuje. Zato som povedala o tej rodine so všami, nie je to rómska rodina, tie deti budú stále odsúvané z toho kolektívu, teraz smrdia, sú nečisté, neučia sa, nie je to problém rómsky.“ (nerómski rodičia)

Napriek tomu deti rodičov, ktorí sa zúčastnili fokusovej skupiny, nemajú priateľov medzi rómskymi deťmi. Rodičia vidia „problém“ a dôvod v rómskych deťoch, ktoré sa podľa nich zvyknú „uzatvárať“ a nezačleňovať sa do širších nerómskych kolektívov.

„Ale nikdy sme nemali s nimi nejaké veľké problémy. Ako určite nejaké malé, že minulý rok sme mali jednu deviatku, kde boli štyri dievčatá Rómky a tie vždycky boli spolu. Akonáhle bola šanca, že sa odčlenia od kolektívu, tak určite oni skôr odišli od toho kolektívu, než by ten kolektív by mal ich vytlačiť. Oni boli prvé, ktoré sa odsunuli. Ale neboli problémy cez vyučovanie, čo sa týka správania, alebo niečoho iného.“ (nerómski rodičia)

4. Integrované nástroje

4.1. Nulté ročníky

Nultý ročník ako integračný nástroj určený na dorovnanie štartovacej čiary medzi deťmi, ktoré neboli vzdelávané v materských školách a nie sú dostatočne pripravené na prvý ročník, škola v súčasnosti nevyužíva. Dôvodom je nízky záujem zo strany rodičov a malý počet zapísaných detí. Pokiaľ by bol záujem zo strany rodičov, škola by nulté ročníky využívala. V minulosti mala škola nultý ročník päť rokov, naposledy pred troma rokmi.

Celkovo však boli nulté ročníky hodnotené školou ako pozitívny nástroj pre tie deti, ktoré neabsolvovali predškolskú prípravu či MŠ – z hľadiska socializácie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, dorovnanie štartovacej čiary a podobne. V prípade skúmanej školy zohrávala úlohu aj skutočnosť, že v lokalite hovoria rómske deti v rodinách slovensky, nestretávajú sa teda v škole s jazykovou bariérou.

„No, nulté ročníky sme začínali ako pilotný projekt. Som presvedčený, aj sa to ukázalo, že to bol správny ťah. Ak porovnáam tie deti, ktoré k nám prídu bez prípravky, bez predškolskej, a tie deti, ktoré absolvovali nultý ročník, tak to je nebo a dudy. Naozaj ten rok intenzívnej prípravy zameraný na predškolskú má zmysel. Bol tu štyri-päť rokov ten nultý ročník. Ale potom z dôvodu nízkeho počtu zapísaných detí, tak potom ten nultý ročník skončil u nás. Ale mal svoj zmysel a tie výsledky boli pozitívne a evidentné.“ (vedenie školy)

„Tam sme mali navyše takú zaujímavú skúsenosť. My sme tam mali aj rómske aj nerómske deti. Ono sa potom aj diskutovalo, či tieto majú byť zamerané aj na rómske aj na nerómske deti, či by nemali byť špecializované. Dokonca druhý alebo tretí rok fungovania nultého ročníka sme mali rodiča podnikateľa (z obce vzdialenej od mesta, pozn. aut.), ktorý prišiel a povedal, že vyslovene chce, aby jeho dieťa tento nultý ročník absolvovalo. Vedel, bol oboznámený s tým, že je tam drvivá väčšina rómskych žiakov. Trval na tom, chcel to a nakoniec aj bol spokojný s tým. Bolo to dieťa s odkladom.“ (vedenie školy)

V súčasnosti má nultý ročník otvorený iná základná škola v lokalite B, ktorá „absorbuje“ tie deti, pre ktoré je nultý ročník vhodný. Je to škola v bezprostrednej blízkosti segregovaného mestského geta, v ktorom je najvyššia koncentrácia Rómov v lokalite.

Úspešnosť nultého ročníka ako integračného nástroja je však diskutabilná. Ako ukazujú aj ďalšie výskumy a štúdie (CVEK, 2012), nultý ročník nie je dostatočne efektívnym nástrojom na integráciu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, keďže už od začiatku segreguje deti do rómskych tried. Deti zároveň zvyčajne z nultého ročníka pokračujú segregovanej triede i v ďalších ročníkoch.

4.2. Asistent učiteľa

Nateraz má škola jednu asistentku učiteľa, ktorá však nie je Rómka. V minulosti, ešte pred piatimi rokmi, mala škola rómskeho asistenta učiteľa. Túto pozíciu považovali za veľmi pozitívnu všetky zainteresované strany – vedenie školy, rodičia i pedagogický zbor. Rómsky asistent učiteľa bol zásadnou podporou pri vyučovacom procese a zároveň aj premostením medzi rodinami rómskych detí, výrazne prispieval z hľadiska komunikácie, v neposlednom rade bol aj pozitívnym vzorom.

Z dôvodu nedostatku financií ho však musela škola prepustiť, čo doteraz považujú za veľkú stratu. Terajšia asistentka učiteľa nepozná rómsky jazyk, nie je členkou komunity a nemá teda takú dôveru, akú mal rómsky asistent učiteľa.

Súčasnú nastavenie financovania asistentov učiteľa je systémovým problémom. Od roku 2009 školy financujú asistentov učiteľa z príspevkov na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré poskytuje ministerstvo školstva³³, pričom podľa vyhlášky môžu použiť tieto prostriedky rôzne (zamestnanie asistentov učiteľa, vybavenie špecializovanej triedy technikou, pomôckami, účasť týchto žiakov na aktivitách a pod.). Ako ukazuje aj samotný kvalitatívny výskum, školy využívajú tieto prostriedky rôzne, nie vždy idú na zamestnanie asistenta učiteľa. Navyše, problémy spôsobuje aj každoročná neistota výšky pridelených prostriedkov,

33 Vyhláška MŠ SR č. 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

dôsledkom je uzatváranie krátkodobých zmlúv a neistota alebo fluktuácia na strane zamestnancov (Gallová Kriglerová, 2010, s. 24).

„To je práve problém. My sme roky po tom, ako zanikol nultý ročník, mali rómskeho asistenta. Predtým to boli roky účelovo viazané prostriedky na túto pozíciu, ale potom sa zrušila tá viazanosť a jednoducho škola na to nemala prostriedky... On bol naozaj styčnou osobou medzi školou a rodičmi, chodil do rodín, bol to Róm, poznal sa s tými rodičmi, tá pozícia školy bola vzhľadom ku komunikácii s rodičmi iná. To sa nedá porovnať, keď sa rozpráva riaditeľ či učiteľ alebo „ich“ človek, z hľadiska rešpektu. Hodnotím veľmi negatívne, že sme o neho prišli.“ (vedenie školy)

„Prestali sa aj báť tí žiaci, takto vám poviem, že keď videli ... (asistenta, pozn. aut.), že tu bol, tak tí žiaci mali viacej rešpektu. Videli aj to, že to tam chráni. Niektoré deti, nechcem to tak nazvať a nechcem moje dieťa nikdy ovplyvňovať, že ty si Cigánka, ty buď inde, a že sa nemôžeš s bielymi baviť. Lebo ja mám strašne veľa, miliónov asi bielych kamarátov a sú možno lepší ako niektorí Rómovia, a nikdy toto nebolo, bol pokoj a teraz akurát sa to mení.“ (rómski rodičia)

Absenciu rómskeho asistenta učiteľa zo spomínaných hľadísk, podpora žiakov pri vzdelávaní, kooperácia s komunitou – rómskymi rodinami i ďalšími aktérmi v meste, jeho funkcie ako pozitívneho vzoru pre rómskych žiakov, vnímajú veľmi intenzívne i rómski rodičia, ktorí sa zúčastnili fokusovej skupiny. Rómsky asistent učiteľa má nezastupiteľnú úlohu nielen v rámci školy, ale aj v rámci širšej komunity a z hľadiska inkluzívneho prístupu je nevyhnutný.

Postupné znižovanie počtov „rómskych“ asistentov učiteľa je okrem iného aj dôsledkom snáh o profesionalizáciu tejto pozície podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch, ktorý zmenil (sprísnil) kvalifikačné predpoklady na zamestnanie asistentov učiteľa. Teraz musí mať asistent učiteľa dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredoškolské vzdelanie, pričom úplné stredoškolské vzdelanie a špecializačné kvalifikačné štúdium asistentov učiteľa v metodicko-pedagogickom centre musí byť skončené do 31. augusta 2010 (Gallová Kriglerová, 2010, s. 24).

Kombinácia problematického financovania a skutočnosti, že mnoho rómskych asistentov učiteľa nedosiahlo v stanovenom termíne nevyhnutné kvalifikačné predpoklady, sa stala dôvodom na znižovanie počtu asistentov učiteľa – Rómov, čo má nepochybne negatívne dôsledky na integračný potenciál tohto nástroja.

„... ja neviem, aký je tu početný (pedagogický, pozn. aut.) zbor, asistenta vnímali, že tu bol nepotrebný. A ako som sa v tej záverečnej správe dočítal od pani riaditeľky, tak za tie roky, čo ten asistent sem doniesol, a doniesol sem nejaký rozmer, nejaké projekty, cez ktoré mala celkovo škola výhody, a tá komunikácia s rodičmi rómskych detí a tak ďalej... ale zahodiť niekoľko rokov prácu človeka, sa mi zdalo strašne zlé. A vtedy som videl ten moment, že sa tu niečo mení. Nie k dobrému, ale asi naopak. A operovať s tým, že v učiteľskom zbore je jedna Rómka, ktorá to vytiahne, tak to asi nie. Lebo ona má svoje, svoju triedu, a iné veci. Nemôže zachrániť celú školu. Ja si myslím, že ten asistent tu chýba, a ten kontakt s rodičmi sa stratil, a možno že aj takéto veci (rasistické prejavy, pozn. aut.) by sa neudiali.“ (rómski rodičia)

4.3. Ďalšie podporné nástroje integrácie detí v hmotnej núdzi vyplývajúce zo zákona

Škola a vedenie školy využíva, resp. v minulosti využívala nástroje a opatrenia zamerané na podporu inklúzie a integrácie, ku ktorým patria/patrili opatrenia vo vzťahu k deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia a deťom v hmotnej núdzi (príspevok na školské pomôcky, štátny príspevok na obedy pre deti zadarmo).

Vedenie školy si tieto možnosti podpory pochvaľuje, snaží sa ich plne využívať. Väčšina detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorých rodičia sú v hmotnej núdzi, nemá prístup k možnostiam ako ostatné deti a príspevok na školské pomôcky, stravu či kultúrne poukazy významne prispievajú ku kvalite vzdelávania. Výška štátnych príspevkov pre deti v hmotnej núdzi nie je však podľa vedenia školy postačujúca.

„Ja som rád, že máme aspoň toto. Zdá sa, že štát sa chystá stiahnuť i na to. Nie je to dostatočné, ale sme radi, ak je aspoň to. Vždy je to pomoc deťom, lebo z domu to nedostanú. O tom som presvedčený. A som presvedčený, že ani ak by to bol dvojnásobok, ani to by nebolo dostatočné.“ (vedenie školy)

4.4. Financovanie

Vedenie školy hodnotí normatívne financovanie školy ako nepostačujúce, neumožňujúce takú prácu, prístupy či aktivity, ktoré by boli potrebné. Okrem toho v súvislosti práve s prítomnosťou detí zo sociálne znevýhodneného prostredia zdôrazňovalo vedenie školy potrebu dodatočného financovania nevyhnutnej „sociálnej nadstavby“, ale aj financií na dovzdelávanie učiteľov v oblasti sociálnej spravodlivosti, inkluzívneho vzdelávania a vzdelávania potrebného pre prácu s deťmi zo SZP. Najviac chýbajú financie pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Súčasné finančné prostriedky alokované na dorovnanie štartovacej čiary nie sú dostatočné.

„K tomu sa ani nevyjadrujem, lebo máme v tomto roku 36-tisíc dlh za teplo. Nemôžeme si dovoliť nič, nieto ešte sociálnu nadstavbu tvoriť. Už tento rok sú problémy i hygienické potreby. Nemáme na základné veci a už nehovoriac na tú sociálnu nadstavbu.“ (vedenie školy)

„Čo sa týka kapacitných, tak mi je najviac ľúto, že sme prišli o asistenta učiteľa. Za desať rokov sme sa od neho veľa naučili, veľmi nám to pomohlo. Za tých desať rokov, čo tu pôsobil, sme sa veľa naučili. Tým, ako spolupracovali s nami učiteľmi a s rodinami.“ (vedenie školy)

„A potom, keď sú možnosti, hlavne v minulosti, tento rok sme už žiadne vzdelávanie nepustili, čo je platené. Tento rok sme využívali iba tie bezplatné možnosti vzdelávania. Ale predtým i také možnosti vzdelávania učiteľov sme využívali.“ (vedenie školy)

4.5. Aktivity školy zamerané na inklúziu

Skúmaná škola vykazuje niekoľko znakov efektívnej inklúzie, ku ktorým patrí budovanie a stabilizácia pracovného kolektívu (podpora rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania, prepájanie školy s akreditovanými vzdelávacími organizáciami, pozitívny prístup učiteľov zbavený stereotypov), snaha o konštruktívne riešenie a hľadanie riešení tak, aby ciele korešpondovali s predstavami jednotlivých skupín obyvateľov a cieľmi lokality, snaha o inkluzívnu komunitu – spolupráca s členmi rodiny a komunity, otvorená škola, realizácia krokov zame-

raná na zmierňovanie dôsledkov sociálnej exklúzie, zapájanie školy do rôznych programov a spolupráce s rôznymi aktérmi – mimovládnyimi organizáciami a inými inštitúciami, zmena prístupu k žiakom, zohľadňovanie špecifických potrieb, prispôsobenie vyučovacích kurikúl a využívanie alternatívnych vyučovacích metód a aktivít realizovaných školou či snaha o efektívne riešenia problémov vyskytujúcich sa v škole v spolupráci s lokálnou komunitou.

Na základe aktivít, projektov a prístupu vedenia školy k otázke inklúzie rôznorodých detí do vzdelávacieho procesu je možné školu považovať za progresívnu a inovatívnu. Kľúčovou hybnou silou a zástancom inkluzívneho prístupu k vzdelávaniu je riaditeľ školy, ktorý sám absolvoval rôzne tréningy a programy zamerané na sociálnu spravodlivosť či inkluzívne vzdelávanie. Zo strany vedenia školy pretrvávajú neustála podpora a snaha o skvalitňovanie prístupu pedagogického zboru, podporu žiakov a aktivít školy.

„Ja osobne som presvedčený, že áno (opodstatnenie segregovaného vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, pozn. aut.). Ak zoberieme fakt, že ak raz vznikne situácia, že je v triedach viac takýchto rómskych detí, tak si povedzme pravdu, že ani iná cesta nie je. Druhý dôvod sú špecifiká, ktoré súvisia s ich situáciou a etnikom. Proste si zaslúžia samostatný prístup. Minulý rok sme dostali do ročníka dieťa čínskych rodičov, ktoré neovládalo absolútne jazyk. Malo šťastie, že malo doma podporu a podporu okolia, tu dostávalo špeciálny prístup a venovali sme sa mu individuálne aj po vyučovaní. Len si musíme uvedomiť, že rómske dieťa tú podporu nemá. A to sa dá len v špecializovanej rómskej triede so špecializovaným prístupom. Rómovia, ktorých tu my máme, to nepotrebujú, ale viem si predstaviť, že to iní inde potrebujú... Ale má to aj negatíva. Segregované vzdelávanie je preto opodstatnené len do určitého veku a určitého levelu. Ale v určitom momente musí prísť integrácia či inklúzia, to je jedno, ako to nazývate. V nejakej fáze sa proste musí včleniť. To vôbec nemá zmysel segregované vzdelávanie až do dospelosti. To by sme to potom mohli všetko zabaliť a vytvoriť štát v štáte. Čiže len v tých fázach, kedy potrebuje dieťa pomôcť.“ (vedenie školy)

Kvalitatívny výskum poukázal na skutočnosť, že vedenie školy uplatňuje značne prorómsky prístup, ktorý je vnímaný a oceňovaný tak rodičmi, ako aj deťmi. Základná škola patrí z hľadiska uplatňovaného prístupu k vzdelávaniu, z hľadiska participácie na rôznych medzinárodných i národných projektoch či z hľadiska zloženia učiteľského zboru k progresívnym „lastovičkám inkluzívneho prístupu“. Vybraná škola má v učiteľskom zbore rómsku učiteľku, ktorá je zároveň i aktivistkou za práva Rómov a rómskych žien v lokalite. V minulosti škola realizovala viacero projektov, ktoré boli zamerané na inklúziu rómskych detí do vzdelávania, na zvyšovanie vzdelanostnej úrovne v oblasti inkluzívneho vzdelávania a scitlivenie učiteľského zboru na otázky dodržiavania ľudských práv – 10 učiteľov z celkového počtu 26 v aktuálnom školskom roku.

Okrem projektových aktivít škola uplatňuje inovatívny prístup aj z vlastnej iniciatívy. Príkladom sú inovatívne rodičovské združenia v trojici – dieťa, rodič, učiteľ.

„Určite, čo je fajn, čo je prínosom aj vďaka tomu projektu Step by step, ktorý uplatňujeme, veľkým prínosom sú tie stretnutia v trojici. Takže tie rodičovské robíme maximálne dvakrát do roka, teda ako tie hromadné. A okrem toho si robia učitelia stretnutia v trojici, čiže žiak, učiteľ, rodič. Volali sme to ruža – lebo to bol rodič, učiteľ, žiak a asistent. Teraz je to vlastne len ruža, lebo už nemáme toho asistenta. Na tých stretnutiach, kde to bolo treba, tak tam bol, keď pracoval s tým dieťaťom.“

A tam je určite priestor i na také neformálne veci, ktoré nie sú možno na tom hromadnom stretnutí.“ (vedenie školy)

Zároveň aj ďalšie aktivity zamerané na spájanie a spoznávanie dvoch rozdielnych svetov. Podľa vyjadrení vedenia je cieľom týchto aktivít priblíženie rozdielnych svetov medzi rómskymi a nerómskymi rodičmi. Tieto aktivity majú podobu tvorivých dielní pre deti a rodičov, kde sa rodičia „učia“ vybraným zručnostiam jedni od druhých, napríklad rómsky rodič učí pliesť košíky, nerómske matky vyšívať a podobne.

„No a potom viem, že tam sme mali i rómskych rodičov, robí sa raz dvakrát ročne deň rodičov. Kde rodičia, ktorí môžu, prídu do školy, robia rôzne aktivity. Posledne sme to robili na Mikuláša, vtedy je to náročnejší deň, lebo sa vopred vypíšu ľudia podľa záujmu, nie podľa potreby. Zástupkyne naozaj vypíšu také aktivity, kde sa čo bude robiť, deti sa tam prihlásia. Môžu sa deti vystriedať, športové, požiarnikov, mali sme i také, že pletenie rodičov. Bol tam rómsky dedko, ktorý učil deti pliesť košíky. Je tu určite takýto priestor. Snažíme sa robiť aktivity pre spoluprácu, neviem, či robíme všetko, čo sa dá, ale snažíme sa.“ (vedenie školy)

Prvky programu Step by step sú v škole využívané učiteľmi až do súčasnosti.

„Využívajú sa aj komunitné kruhy, aj iné aktivity. Aj v tejto triede poriada vyučujúca špecifické aktivity pre deti a rodičov. A nielen tie klasické, že ideme si urobiť rodičovské detí a rodičov, usporiadala im Mikuláša v inom prostredí, vyňala ich zo školy. Pripravila im aktivity, pripravila im darčeky, pripravila im úlohy, ako sa má kto podieľať na tom. A sú aktivity a metódy nielen kroku za krokom, ale aj iné osnovy. Ale aj to môžete urobiť ľuďom len s otvorenou myslou. Nie každý to zúžitkuje tak, ako to bolo myslené... Ja som sa napríklad celý čas sústredila na to, aby bolo čím viac mimoškolských vyučovacích aktivít. Aby v čo najväčšej miere mali deti úlohy, aby si ich dokázali manažovať, aby, ak chcú, prizvali rodičov. Vždy som im dala na výber. Záujem zo strany rodičov bol, z 25 zhruba 17, čo je na dnešné pomery dobré číslo. A nerozlišovalo sa to, že rómsky a nerómsky rodič, nebolo to treba riešiť.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Práca na úrovni učiteľov je veľmi dôležitá pre scitlivovanie a špecifickú prípravu na prácu so zmiešanými rómsko-nerómskymi kolektívami. Aj rómski rodičia formulovali potrebu, aby sa na úrovni školy venoval priestor interpretácii dôležitosti a rešpektu k rómskej kultúre a identite.

„Neviem, či sa mi to podarí, či budem mať toľko síl, ale chcela by som povedať, že naše deti vyrastajú s tým, že zapierajú svoju identitu. Oni vedia, že kto vlastne som, vedia, že sme Cigáni, že sme Rómovia, lenže oni sa za to hanbia. Pretože príde do školy, a aha, ty si Cigánka, a ty máš také obľúčenie, a s tebou sa kamarátiť nebudeme. A už sa potom zgrupujú, sa odčleňujú, a to nie je dobre, ja by som bola veľmi rada, keby každý jeden učiteľ v škole sa snažil vysvetliť, máme tuná spolužiačku, poznáte ju, je rómskeho pôvodu. A treba sa priblížiť tej rómskej kultúre, treba sa snažiť podporovať tieto programy, aby Nerómovia spoznávali rómsku kultúru. Aby to nechápali tak, že ty si Cigán a že je to niečo zlé. Pretože keď nebudeme deti vychovávať, že ty sa smieš s tým hrať a s tým nie, ty si Cigán, tak chod' od neho preč, tak bohužiaľ.“ (učiteľka, 2. stupeň)

5. Sociálna kohézia

Sociálne interakcie v lokalite, kvalita medziľudských vzťahov, (ne)prepojenie vzájomných svetov a podobne taktiež ovplyvňujú – a špecificky v kontexte segregácie determinujú možnosti/limity vzdelávania. Celková kvalita spolunažívania v lokalite napríklad ovplyvňuje rovesnícke kolektívy v triedach, vzájomné vzťahy a priateľstvá medzi rómskymi a nerómskymi deťmi, charakter vzájomných problémov.

Podľa výsledkov kvalitatívneho výskumu, podobne ako v ostatných lokalitách, tvorí svet Rómov a Nerómov vzájomne oddelené svety, pričom tieto svety vzájomne komunikujú iba minimálne, na oboch stranách pretrvávajú stereotypné vnímanie. Viacerí respondenti výskumu považujú súčasnú situáciu za relatívne uspokojivú v porovnaní s minulosťou, keď dochádzalo k zásadnejším konfliktom vyvolávanými miestnymi pravicovými radikálmi. Určitým špecifikom lokality je taktiež skutočnosť, že určitá časť Rómov žije integrovane spolu s nerómskym obyvateľstvom, pracuje v službách, maloobchode či miestnych závodoch ťažkého strojárstva. Vzájomné každodenné interakcie takto ovplyvňujú vnímanie Rómov v lokalite pozitívne, ovplyvňujú aj skutočnosť, že obyvatelia lokality sú si vedomí vnútornej diverzity medzi Rómami. V neposlednom rade je vo vzťahu k lokalite B zaujímavá aj skutočnosť, že v lokalite sú bežné manželstvá rómsko-nerómskych párov.

Problémy však pretrvávajú v škole aj mimo nej. Napriek rôznorodým snahám o inklúziu detí v školách alebo počas mimoškolských aktivít sa ukazuje, že vzájomné „oddeľovanie sa“ neustále pretrváva. Hoci v prípade predmetnej školy to nie je také markantné, o integrovaných kolektívoch nie je celkom možné hovoriť.

Tento princíp sa neprejavuje len v škole, ale aj mimo nej, napríklad v záujmových aktivitách detí po vyučovaní v škole, ale aj mimo nej (napríklad v centre voľného času). Podľa vyjadrenia rómskych rodičov je v oblasti mimoškolských aktivít markantná tendencia segregácie. Zo záujmových krúžkov rôzneho zamerania navštevovaných rómskymi žiakmi dochádza postupne k odhlasovaniu nerómskych detí. Teda ukazuje sa, že aj napriek tomu, že je jedna škola v lokalite inkluzívna, vonkajšie prostredie a ostatné vzdelávacie zariadenia naďalej pôsobia proti inklúzii.

„To súvisí s tým, že kde bývame. Je to to, čo som povedal, nemáme spoločné záujmy mimo školy. Ak deti nenavštevujú krúžok, ale vo vašom prípade navštevujú. A to CVČ, ale ten krúžok je čisto rómsky. Stalo sa to tak, postupne to sa stalo... Ja tam viem jeden krúžok a na začiatku školského roka, keď sa odovzdávali poukazy, a vytváralo sa to, tak tam nebol tento prvok. Boli tam aj nerómske deti zapísané. No ale postupne, keď nerómski rodičia videli, že to navštevujú rómske deti, tak z toho začal byť problém, a teraz je apríl a je to čisto rómske.“ (rómski rodičia)

„Dali sme ich do CVČ s tým, že nebudú do čisto rómskych krúžkov chodiť. Ale nakoniec je to rómske.“ (rómski rodičia)

Otázka súdržnosti v medziľudských vzťahoch a detských kolektívoch je podľa vedenia školy veľmi individuálna a nedá sa zovšeobecniť, je však zásadne determinovaná rezidenčnou segregáciou a sociálnym znevýhodnením.

„Zase je to individuálne. Skôr to funguje pri tých integrovaných rodinách. Teda u tých rómskych detí, ktoré žijú rozptýlene na sídlisku. Horšie sú na tom tie deti, ktoré žijú v tej izolovanej časti, tých

rómskych bytoch. Možno to je obojstranne, že oni tam majú svoj okruh kamarátov, známych, určite tam zohráva úlohu i to, že ti deti sú na tom horšie hygienicky.“ (vedenie školy)

Rovesnícke kolektívy a priateľstvá

Názory na rovesnícke kolektívy v škole i mimo nej sa veľmi líšili. Niektorí respondenti zaradení do výskumu „videli“ vzťahy a rovesnícke kolektívy ako bezproblémové a funkčné, iní však vnímali situáciu ako napätú s viditeľnými prvkami prameniacimi z rozdielnej etnicity žiakov v triedach. Na komplexné zhodnotenie vzťahov v škole by bola potrebná samostatná výskumná sonda. Na základe nášho výskumu je však možné konštatovať, že v niektorých oblastiach zostáva situácia aj v tejto škole problematická. Na jednej strane je to skutočnosť, že rómske deti sa zväčša, okrem výnimočných prípadov, s nerómskymi deťmi veľmi nestretávajú, na druhej skutočnosť, že vo voľnočasových aktivitách dochádza k vytváraniu segregovaných rómskych krúžkov. V neposlednom rade je to aj skutočnosť, že sociálne napätie v spoločnosti sa celkovo prenáša prostredníctvom výchovy aj na deti, ktoré následne aplikujú stereotypy v každodennom styku s rómskymi deťmi.

„Tak mne sa nepáči v tejto škole, čo sme na tejto chodbe, tí áčkari, preto lebo oni nás odsudzujú, že aké máme veci, čo robíme alebo či som Róm alebo biely a tak. ... Ja by som chcel ísť na školu dvojku preto, lebo od prvej triedy, keď som prišiel, boli sme kamaráti, druháci a tretiaci, ale keď prišiel ten ... (meno spolužiaka, pozn. aut.), tak vtedy začali byť všetci takí na nás.“ (rómske deti)

Celkom špecifická situácia bola v prípade rómskych detí, ktoré žijú v segregovanom mestskom gete. Tie sa zväčša kamarátili hlavne s deťmi, ktoré bývajú v tej istej časti mesta.

„No tak ja mám aj nerómskych, aj rómskych kamarátov, ja si ich vyberám, ktorí nie sú takí, že povedia, že ty si Róm a ja sa s tebou nebudem baviť. Ja si takých vyberám, ktorí sú v pohode, ktorí nemajú nič spoločné s rasizmom.“ (rómske deti)

„Ja mám kamarátov Rómov, mám rada takých ľudí, čo majú dobré srdce, majú ma radi a nemám rada takých ľudí, ktorí obovávajú.“ (rómske deti)

Naopak deti žijúce integrovane, resp. deti zo zmiešaných manželstiev častejšie zdôrazňovali priateľstvá aj s nerómskymi kamarátmi. Pri porovnaní s inými lokalitami deti nežijú oddelene či úplne segregovane. Výskum poukázal teda aj na skutočnosť, že počas mimoškolských aktivít nadväzujú rómske deti s nerómskymi priateľstvá.

„Kamaráti sme, keď chodíme von, sme aj Rómovia aj Nerómovia, nerobíme rozdiely.“ (rómske deti)

„Tak my vonku chodíme skoro všetky rasy, polovičari, celí, aj bieli, chodí s nami aj jedno Stehno, to je kamarát a voláme ho tak. Nič proti nemu nemáme, nie sme rasisti, a niekedy aj len čisto Rómovia, vonka z našej ulice, so všetkými.“ (rómske deti)

Trávenie času rómskych detí vo voľnom čase

Rovesnícke kolektívy mimo školy úzko súvisia s prostredím, v ktorom rómske deti vyrastajú. Rezidenčná segregácia má dopad aj na sociálne väzby medzi deťmi. Kým deti z mestského

geta trávia čas predovšetkým so svojimi kamarátmi z blízkeho okolia, deti rezidenčne integrované trávia čas v zmiešaných rovesníckych kolektívoch.

„Ja mám takisto Rómov, ale niekedy aj bielych, a ... (kamarát Neróm, pozn. aut.) je veľmi dobrý z triedy, ale ostatní chlapci sú zlí, a doma mám kamarátstvo.“ (rómske deti)

„Ja si rozumiem so všetkými dievčatami okrem ... (spolužiačky, pozn. aut.) a mám rada všetky dievčatá.“ (rómske deti)

6. Sociálna exklúzia a niektoré jej dôsledky na vzdelávací proces

Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v lokalite B čelia viacnásobným znevýhodneniam, ktoré sa následne odrážajú vo vzdelávaní i v sociálnych vzťahoch. Tieto znevýhodnenia sú ešte viac znásobené pre deti zo segregovaných komunít. Limitované finančné možnosti rodičov, malý záujem o vzdelávanie časti rodičov, slabá podpora vyučovacieho procesu rodičmi, rozdielne podnety v domácom prostredí a podobne významne znevýhodňujú tieto deti. Ako však zdôrazňovali viacerí respondenti výskumu, v čoraz väčšej miere sa sociálne znevýhodnenie týka aj nerómskych detí.

Aj napriek snahám vedenia školy o inkluzívny prístup či motiváciu žiakov pokračovať ďalej na stredných školách, iba malá časť pokračuje v štúdiu. Rezidenčná segregácia, absencia predškolskej výchovy a chýbajúca systémová podpora zo strany štátu takto aj napriek individuálnym snahám školy zásadnejšie nemenia výsledky vzdelávacieho procesu rómskych detí.

Podľa výpovedí vedenia školy rómski žiaci nie sú natoľko motivovaní, resp. ich rodiny nedisponujú dostatočnými zdrojmi na to, aby im mohli umožniť dochádzať na strednú školu a študovať.

„A viem i z práce mimo školy v sociálnej a vzdelávacej oblasti, že rodičia inde svoje dieťa nepustia z finančných dôvodov, nemajú na dochádzanie. Rozbiehali sme s terénnymi sociálnymi pracovníkmi projekt, aby sa takýmto deťom prispievalo na cestovné. Sú prípady, že deti na to majú, ale finančné dôvody im to neumožňujú.“ (vedenie školy)

Sociálne znevýhodnenie zásadným spôsobom ovplyvňuje participáciu na školských aktivitách a vzdelávaní. Rozdielna štartovacia čiara, rámec životných možností a vzorce životných dráh sa u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a nerómskych žiakov značne líšia.

„Je veľa možností, ale všetky narážajú na problém pracovná príležitosť. Mne povie matka, ja nemôžem svoju dcéru pustiť hocijak, musí mať topánky, desiatu. A keď matka po odčítaní všetkých nevyhnutných výdavkov má 30 eur a menej, ako môžem moralizovať? Samotné opatrenia by nepriniesli žiaden účinok, musia naraziť na oporu v zamestnateľnosti.“ (učiteľka, 2. stupeň)

„No, robila som aj s kolegynou doučovanie pre deti rómske, nerozdeľovali sme ich zo sociálne znevýhodneného a bežného prostredia. Hlavným problémom je, že nedodržia pravidelnosť. Pridali sa k nim aj rómskej deti, ktoré začali to doučovanie využívať. Im to treba pripomínať každý utorok a štvrtok, že máte doučovanie. Alebo ak si opraví známku, už nechodia. Tá hodnota vzdelania je u nich stále ešte taká pomerne nízka. Možno je to na pozadí toho, aké iné problémy tu sú. Je to tak

skutočne, že keď sa blížila sociálne dávky, nielen na rómskych, ale i na ostatných z toho prostredia, že oni jednoducho sú nervózne, že chodia často piť, že majú kŕče, jednoducho, že zabáňajú hlad. Ale sú tu aj dobré rodiny rómske, kde sú všetky veci fungujúce a rodina je plnohodnotná a tiež treba pripomínať, že dneska je doučovanie.“ (učiteľka, 2. stupeň)

Finančná situácia, sociálna neistota rodičov, obavy „pustiť“ dieťa ďalej od domova za účelom štúdia, ale aj rozdielne motivácie a nízka hodnota vzdelania v marginalizovaných komunitách môžu nasmerovať dráhy žiakov iným smerom.

„Mali sme prípady v minulosti, že aj rómske deti požiadali a ukončili deviatku skôr v siedmom ročníku. Momentálne neviem, ako je to. Teraz je jeden, ktorý tu chodí už 10. rok, ale neviem, či je Róm.“ (riaditeľ)

Celková frustrácia, málo podnetné prostredie, absencia vzorov a prítomnosť hlavne tých negatívnych taktiek ovplyvňuje záujem detí o vzdelávanie. Podľa výpovede bývalého asistenta učiteľa, ktorý vzdelával deti, si deti uvedomujú malé šance uplatniť sa na trhu práce v súčasnej spoločnosti a intenzívne vnímajú limity svojej súčasnej pozície.

„Ja som vtedy počul od detí na krúžku, čo som aj vtedy viedol, a vy ste na čo chodili do školy? Ja som im mal rozprávať o škole, o význame vzdelania, a bol som nezamestnaný. A dostal som spätnú väzbu, veď aj vy ste nezamestnaný. Dneska je doba taká, že keď sa stretneme, že ako sa máš, tak poviem, kým som zdravý a mám robotu, dobre, a kde robíš? Nestojí to za veľa, lebo neviem, do kedy a nie je to isté. Aj toto plánovanie, povedzte, teraz je taká doba, nedá sa plánovať niečo dlhodobé, potom aj deti to tak cítia, my to tak prežívame, trápime sa, niekto menej, niekto viac, tá istota tu vôbec nie je.“ (rómski rodičia)

Sociálna exklúzia chudoba rodičov podľa vnímania rómskych rodičov zásadne ovplyvňuje uvažovanie detí a mládeže, ktorí žijú segregovane. Problémom je preberanie vzorcov správania, ktoré vidia v segregovanej komunite, a to, že nevidia reálne možnosti vystúpiť z tohto začarovaného kruhu.

„Dobre, tak moja mama môže zametať päť mesiacov v roku ulice, a to je model rodiny. No potom príde šestnásty rok života dieťaťa, má ísť na strednú školu, ten rok povinne odkrúti, taký je zákon, chvalabohu, do šestnásteho roku života musí chodiť do školy, kludne spraví sa to tak, aby malo to dieťa šestnásty rok odkrútený, a tam sa skončí kariéra dieťaťa, ktoré má absolútne nevyužitý potenciál. Lebo sa uspokojí s tým, že je to model rodiny, lebo ani nevidí ani toho asistenta v škole, čo je autorita, Róm, ľahko dosiahnuteľná. Už teraz nevidí okolo seba ďalšie authority, na ktoré táto krajina pred niekoľkými rokmi predsa len našla peniaze. Pretože to bolo rozumné nájsť na to peniaze, a bolo to lacnejšie, ako teraz toto naprávať. Takže veľa rozhovorov uplynulo, a ešte veľa rozhovorov asi uplynie, a neviem, s kým každým je treba hovoriť, aby sa veci pohli.“ (rómski rodičia)

Z pohľadu rómskych rodičov je zásadné, aby štát pristúpil k riešeniu rómskej otázky systematicky, pretože inak nebude možné prekonať „priepasť“ medzi majoritou a Rómami, nebudie možná úspešná integrácia mladých do spoločnosti, ktorá sa začína práve vzdelávaním.

„Moji kolegovia povedali, že tu nie je tá správna skupina. Ja súhlasím s tým, lebo my máme ešte čo variť a máme poplatené nájom. A tí ľudia, ktorí tu nie sú, nielenže nemajú čo variť, ale si nemajú ani čo obuť, ako prísť. Hovoríme o nich preto, lebo keby sme my boli dostatočne podporovaní, tak my

im môžeme aj vieme pomáhať. Ale ako keby sme boli takí vynechaní, aj z tej majoritnej spoločnosti, aj spomedzi nich. Ak chceme dačo urobiť, môžeme, spoločnosť na nás pozerá, že je to naša morálna povinnosť, a treba ju spraviť zadarmo a pokiaľ možno dvadsaťštyri hodín denne, a už dlho. Ale vlastne, keby som sa pozrela na inklúziu ako na proces, ktorý treba naozaj robiť od rána do večera, a že treba podporovať tých, ktorí sú tiež opotrebovatelní, čo je stredná vrstva, medzi menšinami, možno tie problémy by neboli také veľké. Možno tí ľudia by mali troška chuti žiť, troška dôvery v to, že to má význam, ak sa budú snažiť, a nebola by taká priepasť medzi nimi a majoritou. Lebo by sme boli my dostatočne posilňovaní zo všetkých strán a kapacitne, aby sme im vedeli pomôcť. Lebo čože je to pre nás, rok a pol nezamestnaný, v porovnaní s tým, že tí mladí ľudia ešte nikdy nepracovali. To dieťa vyrastá v domnení, že je to v poriadku, že je to dobré, u nás, aj vedľa, aj vyššie, aj o poschodie nižšie.“ (rómski rodičia)

Rómski rodičia zároveň zdôrazňovali ako problém skutočnosť, že nesolventnosť a nemožnosť zabezpečiť kvalitné trávenie voľného času poobede svojim deťom zvyšuje riziko, že pod negatívnym vplyvom rovesníckych kolektívov v segregovanom prostredí neukončia vzdelávací proces.

„Toto je problém dnešnej spoločnosti, nedostatok času. Tí rodičia, ktorí pracujú, tak ich deti trávia čas neorganizovane, nie pod dohľadom. A potom na druhej strane je veľká skupina rodičov, ktorí si nemôžu dovoliť deti niekam odviesť. Lebo nestačí vzdelávací poukaz, väčšinou, iba na školách. Aj v CVČ boli už také situácie, že dobre, dali ste poukaz, ale treba ešte poplatok nejaký. Je ďalšia veľká skupina rodičov. Bude počet tých detí znižovať, ktoré budú tráviť voľný čas zhodne, a budú niekde organizované v krúžkoch alebo športových kluboch. A na strane druhej vravím, že bude viacej rodičov mať čoraz menej času. Lebo aj my keď sa budeme chcieť snažiť, ak sa podarí a budeme pracovať dvaja, ostane menej času na deti. A teraz je otázka, či tam bude dôvera, či sa budeme môcť na deti spoľahnúť, či urobia to, čo majú a pôjdu tam, kde majú.“ (rómski rodičia)

„My sa môžeme snažiť, koľko chceme, snažíme sa, prídu do školy, nemôžeme ich vytrhnúť, rieši sa kadečo. Sú skúsenosti rôzne, a teraz neovplyvníme to, ono si to tá rovesnícka skupina medzi sebou aj tak odovzdá, že je to tam, tá informácia, a chcú skúšať. Teraz príde určitý vek, v ktorom sa oni chcú pohybovať vonku sami.“ (rómski rodičia)

7. Diskriminácia a stigmatizácia

Výskum sa venoval otázke stigmatizácie a diskriminácie rómskych žiakov v škole samostatne. Diskrimináciu a stigmatizáciu sme skúmali z pohľadu učiteľského zboru, samotných rómskych žiakov, z pohľadu vedenia školy i rodičov.

Diskriminácia na úrovni školského zboru

Z hľadiska diskriminácie má v škole nepochybne pozitívny vplyv skutočnosť, že súčasťou učiteľského zboru je aj rómska pedagogička. Zároveň však vedenie školy zdôrazňovalo potrebu preškolenia učiteľského zboru, ktorý bez adekvátnej prípravy nemá dostatočné zručnosti pre prácu so zmiešaným rómsko-nerómskym žiackym kolektívom. Jedinou cestou, ako sa vyhnúť negatívnemu dôsledku neadekvátnych stereotypov, je teda vzdelávanie učiteľského zboru.

Napriek výraznému a deklarovanému prorómskemu prístupu vedenia školy vrátane inkluzívnych praktík a podujatí organizovaných pre rodičov a deti sa rómske deti stretávajú so stigmatizáciou a diskrimináciou. Z pohľadu trendov a vývoja sa situácia dokonca zhoršuje. Podľa vyjadrení respondentov výskumu diskriminačné praktiky a nedôstojný prístup k rómskym žiakom v škole pramení zo silnejúceho negatívneho nastavenia verejnosti k Rómom a rómskej otázke na Slovensku. Názory a postoje rodičov sa v procese socializácie prenášajú aj na deti. Počas realizácie terénneho výskumu škola riešila dokonca aktuálny prípad slovného osočenia s rasistickým nádychom medzi nerómskym rodičom žiaka a rómskou matkou.

„Tieto problémy, čo začínajú v tejto škole, nie sú na základe toho, že je niekto špinavý, nechodí do školy alebo, že by sa deti zle učili. Toto je na základe toho, že chcú poukazovať, že je niekto iný a iný dôvod na to nie je, len zato, že je Cigán.“ (rómski rodičia)

Napriek deklarovanému prorómskemu prístupu v škole a snahe vedenia o tolerantné anti-diskriminačné prostredie problémy vyplývajúce z rasizmu spôsobujú aj ďalšie problémy.

Počas skupinovej diskusie sa niektoré rómske deti (hlavne žiaci sporného piateho ročníka) vyjadrili, že sa stretávajú s prejavmi netolerancie a rasizmu zo strany spolužiakov. Uvedomujú si veľmi intenzívne svoju inakosť a spôsobuje im to pocit nekomfortu. Niektorí rómski žiaci by z tohto dôvodu uprednostnili štúdium na inej základnej škole, kde je väčší podiel Rómov, pretože tam sa cítia bezpečne a nečelili by neustálemu osočovaniu zo strany svojich rovesníkov.

8. Návrhy na zlepšenie situácie

Na základe každodennej praxe a práce so zmiešaným rómsko-nerómskym žiackym kolektívom identifikovali učitelia zaradení do výskumu niekoľko opatrení rôzneho charakteru, ktoré by prispeli k inklúzii rómskych žiakov do vzdelávacieho procesu a pomohli školám systémovo riešiť problémy, ktorým čelia a s ktorými si nevedia bez pomoci zvonku poradiť.

Odporúčania formulované respondentmi výskumu (učiteľmi či vedením školy) nie sú novinkou. Viaceré z nich už v súčasnosti rezonujú aj v rámci aktivít Ministerstva školstva SR, keďže Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015 si kladie niektoré z nich za svoju prioritu, napríklad zintenzívnenie podpory pedagogických zamestnancov venujúcich sa deťom zo SZP či podpora vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí s touto skupinou pracujú (*Podmienky na výchovu...*, 2012, s. 22). K podobným záverom došli aj ďalšie analýzy venované problematike, napríklad *Analýza príčin školskej neúspešnosti žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a identifikovanie nástrojov na jej znižovanie* (Rafael – Paulíniová – Petrasová – Tichý, 2011).

8.1. Potreba nadstavby vzdelávania učiteľov pracujúcich s rómskymi deťmi zo SZP

Respondenti výskumu na základe vlastnej skúsenosti identifikovali nevyhnutnosť vzdelávania a tréningov vyučujúcich deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, aby vedeli, akým spôsobom k týmto deťom pristupovať a ako s nimi pracovať. Tento aspekt je zároveň jedným z princípov inkluzívneho vzdelávania ako takého.

„V prvom rade, pre učiteľov, tak to (vzdelávanie, pozn. aut.), tá cesta, čím som prešiel ja. Tréning a certifikát sociálna spravodlivosť. To je cesta pre učiteľov. Ak by som mal dosah na to, tak to by som dal učiteľom ako povinné celoplošne vzhľadom ku súčasnej alarmujúcej situácii. Lebo viem o čom to je, viem, akou formou to je robené, čo to obnáša. Je to robené interaktívnou formou, zážitkovou. Neverím, že aj na akom učiteľovi s prejavmi rasizmu by nezanechal pozitívny vplyv. No a riešenia ako, z tej strany, čo by sa malo v systéme celom štátnom diať, to by sme zbytočne tuto rozoberali. Na ťahu je asi niekto iný.“ (vedenie školy)

8.2. Potreba systémového prístupu a tlaku zo strany štátu

Pri úsilí o inkluzívny prístup škola neustále naráža na prekážky prameniace z nedostatočného systémového prístupu zo strany štátu k riešeniu inklúzie detí z rôznych prostredí do vzdelávacieho procesu. Školy sa cítia byť v týchto snahách osamotené, chýba im nielen finančná, ale aj metodická a expertná podpora. Štát by mal poskytnúť komplexnú podporu, ale z hľadiska inkluzívneho prístupu je potrebná zmena v uvažovaní v školách. Inkluzívny prístup je filozofiou vzdelávania, a preto netreba zabúdať, že aj školy samotné musia zmeniť svoje presvedčenie, „nátlak“ zhora nemusí byť postačujúci.

Vedenie školy vidí určité riešenie v plošnom nariadení niektorých integračných aktivít, pretože bez určitého nátlaku nebudú školy inkluzívny prístup uplatňovať.

„Určite tá protipredsudková výchova, či teda výchova ku sociálnej spravodlivosti. Tá by určite veľmi pomohla. Potom nejaké integračné aktivity. Ponuky, tých je k dispozícii veľmi veľká. Aspoň niečo, nie všetko vieme robiť. Ale ide hlavne o to, aby sa to snažil štát systémovo robiť. Aby bola napríklad nejaká metodická pomoc. Alebo nariadiť celoplošne integračné aktivity, ktoré by boli súčasťou. Alebo práca s rodičmi... No niečo, čo by musela tá škola jednoducho robiť povinne. Lebo teraz je to celkom na dobrovoľnosti. Je to na tom, čo si škola sama nájde, aké zdroje získa, aké má kapacity či zdroje k dispozícii. Takže, zato hovorím, že tam musí byť vyvinutý nejaký tlak zo strany štátu, inak to nepôjde.“ (vedenie školy)

8.3. Potreba posilnenia odborných kapacít škôl

Odborné kapacity škôl nemôžu byť saturované len z vlastných kapacít a zdrojov. Na príklade zahraničných skúseností pedagógovia zaradení do výskumu poukazovali na prístupy aplikované v zahraničí. V iných krajinách existuje možnosť škôl v rámci vzdelávacieho systému obrátiť sa na poradenské centrá, ktoré sú im v prípade potreby k dispozícii. Ponúkajú širokú škálu poradenských tímov či expertných aktivít a konzultantov, ktorí sú v prípade potreby školám k dispozícii – či už psychologovia, ekonomickí poradcovia, špeciálni pedagógovia, poradenstvo v oblasti mimoškolskej a krúžkovej činnosti alebo asistenti a podobne.

Výskum teda jednoznačne potvrdzuje potrebu systémovej plošnej podpory zo strany štátu vrátane mechanizmov na riešenie krízových situácií a usmerňovania z hľadiska inkluzívneho prístupu.

„Ja som spomenula príklad z Anglicka. V jednom meste fungovalo poradenské centrum, to poradenské centrum zahŕňalo 450 ľudí a mali slúžiť regiónu, približne ako je Banskobystrický kraj. To poradenské centrum zahŕňalo v sebe ekonomických poradcov, psychologov, špeciálnych pedagógov a poradcov pre voľnočasové aktivity, poradcov pre chyby učenia, tri poschodia tých ľudí, veľa ich

bolo, ako hadov, a okrem ešte jazykových aj asistentov. Školy ešte v tom okolí spolupracovali s univerzitou, ktorá tiež chrlila každoročne takýchto odborníkov. Keď škola mala ťažkosti a požiadala toto poradenské centrum, tak najneskôr do dvoch dní ich vyslali odborníka, ktorý na danej škole pôsobil, kým sa nenašlo riešenie. Ak toto sú podporené tímy, ktoré slúžia žiakovi a učiteľovi, a ešte tam boli osobitne centrá pomoci pre rodičov. Toto potom škola môže zvládnuť.“ (učiteľka, 2. stupeň)

8.4. Rozdielne vzdelávacie potreby, špecifický prístup

Medzi odporúčaniami pedagógov z praxe, ktorí pracujú s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, zaznel znova známy a často opakujúci sa argument, že je nevyhnutné vo vyučovacích kurikulumoch dostatočne zohľadňovať špecifické potreby konkrétnych detí. Prispôbené kurikulá a alternatívne vyučovacie postupy sú jedným z pilierov inkluzívneho vzdelávania a zároveň nevyhnutným predpokladom na úspešnú integráciu rómskych detí do vzdelávacieho systému a na zlepšovanie vzdelávacích výstupov.

Toto odporúčanie formuluje aj Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015 ako opatrenie zamerané na zabezpečenie dostupných a kvalitných variabilných vzdelávacích programov na pokrytie individualizovaných potrieb žiakov (*Podmienky na výchovu...*, 2012, s. 20).

„Toto sú iné vzdelávacie potreby, že by potrebovali začať gramatikou, ale potrebovali by začínať zvukom, možnosťou spievať, pracovať s filmom, zvukovou stránkou jazyka viacej povedzme, ako to teraz určujú osnovy. Ale dá sa to, človek si to môže prispôbiť. Ale sú tu aj také veci, ktoré nevyhovujú ani rómskemu rodičovi. Že teda prísť a byť nemým pozorovateľom, to vôbec nie. Ale bolo by super, ak by sme mohli nejako zapájať toho rodiča, nechať ho vidieť úspech dieťaťa v škole, a to by bola pre neho potom motivácia pomáhať mu a podporovať ho v štúdiu. Lebo oni by zažili úspech, keby to takto mohlo ísť, určite. Alebo texty literárne. Oni do toho potrebujú vstupovať ako do dramatického deja. Ten proces predviesť sa je dôležitejší ako čítať, analyzovať a chápať text. Možnože ak by mali priestor, tak by boli prístupné aj tomu ostatnému. Tá dramatizácia je natoľko dôležitá pre to dieťa, keby som mohla na každej škole, tak zriadim javisko. Tam ani inakosť nie je na prekážku, práve naopak. A využiť to na dobré veci. Ešte stále sme to neurobili. Nebola by to prekážka, naopak.“ (učiteľka, 2. stupeň)

9. Závěry a odporúčania

Skúmaná škola je jednou z „lastovičiek“ v prístupe škôl k vzdelávaniu – je školou „na ceste“ k inkluzívnosti. Otázka inklúzie rómskych detí do vzdelávacieho procesu, zlepšovania ich vzdelávacích výsledkov a podobne je úzko prepojená s potrebou systémovej podpory zo strany štátu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, odstraňovaním bariér a nastavovaním štrukturálnych podmienok školám. Základná škola však ukazuje na dôležitosť dvojstrannosti tohto procesu. Inkluzívne vzdelávanie bude možné len vtedy, keď sa zmení celkové vnímanie a postoje k rómskym deťom smerom od „problému“ k rešpektovaniu konkrétnych potrieb jednotlivých detí, keď sa zmení spôsob uvažovania. Preto je nevyhnutná aj zmena uvažovania na úrovni škôl, učiteľov. Základná škola v lokalite B ukazuje, že aj napriek obmedzeným možnostiam je možné zaviesť prvky inkluzívnosti do vzdelávacieho procesu. Na druhej strane objavujúci sa rasizmus, túžba detí po preradení do inej školy, obmedzené pokračovania rómskych žiakov na náročnejších stredných školách a podobne poukazujú na skutočnosť, že

individuálne snahy nie sú postačujúce a v prostredí Slovenska chýbajú komplexné riešenia. Riešenia, ktoré by mali zahrňovať aj riešenie sociálnej exklúzie a chudoby Rómov vrátane myšlienkového a hodnotového nastavenia slovenskej spoločnosti.

Na základe empirických zistení kvalitatívneho výskumu vo vybranej lokalite je možné konštatovať, že súčasné nástroje vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia nie sú dostatočne efektívne a zlyhávajú pri integrácii detí do vzdelávacieho systému. Nulté ročníky, asistenti učiteľov či podpora detí v hmotnej núdzi nie sú dostatočnými nástrojmi na zlepšovanie vzdelávacích výstupov rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Rozdielne vzdelávacie výsledky u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pramenia z rozdielneho sociálno-ekonomického zázemia, rozdielneho prostredia v porovnaní s nerómskymi deťmi alebo rómskymi deťmi žijúcimi integrované. Výskum potvrdzuje, že rezidenčná segregácia znásobuje a prehľbuje sociálnu exklúziu.

Rozdielne vzdelávacie výsledky však majú hlbšie korene než len individuálne vlohy a schopnosti detí. Sú dôsledkom štrukturálnych nedostatkov – od nastavenia vzdelávacieho procesu a mechanizmov práce s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, reprodukovanej diskriminácie, chýbajúceho komplexného prístupu k riešeniu rómskej problematiky a podobne. Ako konštatujú viaceré štúdie venované problematike, „nerovnosti vo vzdelávacích výstupoch pritom nie sú dané iba vlohami či úrovňou schopností detí, ale do veľkej miery aj dostupnosťou šancí a podnetov na ich rozvíjanie“ (Hapalová – Drál, 2011, s. 61).

Výskum takto ukazuje, že nesystémový prístup, projektové aktivity, ako aj presvedčenie a nadšenie jednotlivcov nemôžu nahradiť absentujúci systematický a komplexný inkluzívny prístup k vzdelávaniu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Výskum tiež identifikoval, že na inklúziu rómskych detí do vzdelávacieho systému a na zlepšovanie ich vzdelávacích výstupov je nevyhnutná systematická podpora zo strany štátu, a to v podobe ľudského kapitálu, podporných poradenských mechanizmov pre školy, ktoré ostávajú so svojimi „problémami“ osamotené.

Zároveň sú nevyhnutné aj komplexné riešenia z hľadiska úpravy kurikúl a alternatívnych spôsobov vzdelávania tak, aby zohľadňovali špecifické potreby rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia či adresných a efektívnych integračných nástrojov (asistenti učiteľa, navýšenie finančných príspevkov na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia).

Ďalším nedostatkom a zároveň nevyhnutným predpokladom je otázka vzdelania a pripravenosti pedagogického zboru na prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. V praxi chýbajú komplexné a systematické možnosti prípravy pedagógov na prácu s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na príklade vybranej lokality sa ukazujú ako efektívne školenia v oblasti inkluzívneho vzdelávania, otvorenej školy, sociálnej spravodlivosti a podobne. Iba korektné prostredie bez predsudkov a negatívnych stereotypov či očakávaní môže viesť k inklúzii v rámci školy.

Ďalším nevyhnutným krokom a zároveň príkladom úspešného nástroja integrácie rómskych detí do vzdelávacieho systému je povinné absolvovanie materskej školy.

Na základe aktivít, projektov a prístupu vedenia školu k otázke inklúzie rôznorodých detí do vzdelávacieho procesu je možné školu považovať za progresívnu a inovatívnu. Škola má zástupcu rómskych rodičov aj v rade školy, niektorí rodičia sa aktívne zúčastňujú rodičovských združení, aktivít pre žiakov a rodičov, ako aj riešenia problémov, ktoré v škole vznikajú. Dôležitú úlohu pri formovaní diskurzu na úrovni školy, celkovej atmosféry a z hľadiska pozitívnych vzorov v pedagogickom zbore zohráva aj vyučujúca, ktorá je Rómka. Kľúčovou hybnou silou a zástancom inkluzívneho prístupu k vzdelávaniu je riaditeľ školy, ktorý sám absolvoval rôzne tréningy a programy zamerané na sociálnu spravodlivosť či inkluzívne vzdelávanie. Zo strany vedenia školy pretrvávajú neustála podpora a snaha o skvalitňovanie prístupu pedagogického zboru, podporu žiakov a aktivít školy. Problémy však pretrvávajú tak v škole, ako aj mimo nej. K problémom, ktorým škola aktuálne čelí, patria narastajúce sociálne napätia, rasisticky motivované konflikty medzi deťmi, a dokonca aj medzi rodičmi.

Aj napriek rôznorodým snahám o inklúziu detí v školách alebo počas mimoškolských aktivít sa ukazuje, že vzájomné „oddeľovanie sa“ neustále pretrvávajú. Aj keď v prípade výberovej školy nie je také markantné, o integrovaných kolektívoch nie je celkom možné hovoriť.

Tento princíp sa neprejavuje len v škole, ale aj mimo nej, napríklad v záujmových aktivitách detí po vyučovaní v škole, ale aj mimo nej. Výskum identifikoval, že v oblasti mimoškolských aktivít je markantná tendencia segregácie. Zo záujmových krúžkov rôzneho zamerania navštevovaných rómskymi žiakmi dochádza postupne k odhlasovaniu nerómskych detí a tie ostávajú segregované. Teda ukazuje sa, že aj napriek tomu, že je jedna škola v lokalite inkluzívna, vonkajšie prostredie a ostatné vzdelávacie zariadenia naďalej pôsobia proti inklúzii.

Oddelené svety

Lokalita C

Prípadová štúdia lokality C predstavuje príbeh základnej školy na východnom Slovensku s dominantným a každoročne sa zvyšujúcim podielom rómskych žiakov a žiačok.

Lokalita C je charakteristická veľmi veľkým podielom Rómov na celkovej populácii. Drvivá väčšina Rómov v lokalite žije v extrémnej chudobe v dvoch osadách. Rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia navštevujú základnú školu, kde predstavujú väčšinu, a ich podiel sa každoročne zvyšuje. Klesajúci počet nerómskych detí a vzrastajúca snaha nerómskych rodičov voziť svoje deti do neďalekého okresného mesta prispievajú k postupnému vytvoreniu „rómskej“ základnej školy.

Lokalita je ilustratívnym príkladom vzájomného prepojenie rezidenčnej segregácie a segregácie vo vzdelávaní, ktoré sa vzájomne umocňujú. Zároveň je príkladom postupného prepadania sa Rómov do extrémnej chudoby ako dôsledok dlhodobej nezamestnanosti a nedostatočnej inklúzie.

Z pohľadu teoretického východiska inkluzívneho vzdelávania je škola príkladom toho, že nástroje a opatrenia na integráciu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré sú pre školu v súčasnosti dostupné, nie sú postačujúce, keďže nedochádza ani k začleňovaniu rómskych detí do vzdelávacieho systému na stredných školách, ani k zlepšovaniu ich vzdelávacích výstupov a v konečnom dôsledku ani k inklúzii do trhu práce. Takto aj príklad lokality C uzatvára, podobne ako mnohé ďalšie analýzy venované problematike z pera rôznorodých aktérov, že jednoduché riešenia neexistujú a problematika si vyžaduje dlhodobý a komplexný prístup. „Náročnosť úlohy spočíva najmä v tom, že ide o komplexný problém, ktorý sa netýka len vzdelávacej politiky, ale je prepojený aj s podmienkami bývania, zdravia, uplatniteľnosti na trhu práce, politickej či kultúrnej reprezentácie, teda oblastí, ktoré súvisia s riešením problémov koncentrovanej chudoby“ (Rafael – Paulíniová – Petrasová – Tichý, 2011, s. 4).

1. Popis lokality

Lokalita C leží na východe Slovenska, v regióne, ktorý je dlhodobo problémový z hľadiska vysokej nezamestnanosti. Pred rokom 1989 bol v obci priemysel, ale počas uplynulých dvadsiatich rokov sa situácia z hľadiska pracovných príležitostí výrazne zhoršila.

Z dlhodobého hľadiska takto čelí obec emigrácii a dochádza k starnutiu populácie. Obecná samospráva vníma tento problém ako veľmi citlivý, keďže mladí ľudia odchádzajú za prácou do iných častí Slovenska (Bratislava) alebo do zahraničia a dochádza k starnutiu populácie.

„Celá inteligentná skupina mladých ľudí nám odišla odtiaľto, IQ odišlo preč, do zahraničia, do Bratislavy, odišli tam, kde je práca, a je tu vysoký vekový priemer, toto vidím ako problém.“ (starosta)

Dve veľké rómske komunity v lokalite, naopak, zažívajú značný populačný prírastok, ktorý má zásadné dôsledky na vzdelávanie detí na predprimárnom stupni a v základnej škole. Demografia takto spôsobuje postupnú školskú segregáciu, keďže aj keď podiel nerómskej a rómskej populácie je približne rovnaký, celkový počet školopovinných rómskych detí mnohonásobne prevyšuje počet nerómskych detí.

Aktuálne má obec 3 949 obyvateľov. Podľa údajov Sčítania obyvateľov (2001) žije v lokalite C 86,6 % obyvateľov slovenskej národnosti, 12,4 % rómskej národnosti, zvyšné 1 % pripadá na ostatné národnosti. Podľa odhadov obecného úradu žije v roku 2012 v lokalite celkovo 1 966 Rómov (tab. 2), čo predstavuje 49,78 % podiel na celkovej populácii v obci. Z toho je 955 mužov a 1 011 žien. Na celkovom počte Rómov tvoria najväčšiu časť deti do 15 rokov, spolu až 1 030 osôb, teda viac ako 52 %.

Na začiatku roku 2012 žilo v lokalite 1 345 školopovinných detí vo veku do 15 rokov, z toho bolo 1 030 rómskych detí.

Tabuľka 1

Všeobecná charakteristika obce

Všeobecná charakteristika	2012
Počet obyvateľov	3 949 (v roku 2007: 3 194)
Počet Rómov a ich profil (napr. veková štruktúra)	1 966 Počet detí do 15 rokov: 1 030
Typ osídlenia Rómov – v segregovanej osade, integrovaní v obci...	Rómske osady sú na oboch koncoch obce. Rómovia bývajú v niekoľkých typoch obydli – časť žije v chatrčiach, menšia časť v bytoch nižšieho štandardu, ktoré sa postavili v posledných asi desiatich rokoch. Časť Rómov žije v rekonštruovaných bytovkách v obci.
Účasť Rómov na občianskom a spoločenskom živote obce (napr. účasť na voľbách, komunálnych prácach, dobrovoľníckych prácach, v miestnej samospráve)	Rómovia sa zúčastňujú na aktívnych prácach, zúčastňujú sa na voľbách, od minulých komunálnych volieb (2010) sú traja rómski poslanci v miestnom zastupiteľstve.

Zdroj: Údaje obce, rozhovor so zástupcami obecnej samosprávy.

1.1. Charakteristika rómskej populácie v lokalite C

Prví Rómovia prišli do lokality aj s rodinami (10 rodín) v 50. rokoch 20. storočia za účelom zamestnania v období vzrástajúceho sa priemyslu v lokalite, keď sa počet obyvateľov lokality vnútroštátnou migráciou značne zvýšil. V lokalite v súčasnosti žijú obyvatelia s pôvodom v 254 rôznych lokalitách.

„Do roku 1950 tu nebol ani jeden Róm, v tom období sa sťahovali z celej republiky ľudia sem. Tu je skladba obyvateľov 254 miest a obcí, z toľkých obcí! A má to svoje dôsledky... Je to strata kultúry, strata vzťahu k obci. A ešte pribudla aj tá rómska skupina ľudí, keď v 50. roku prišlo prvých 10 rodín (za prácou).“ (starosta)

Po revolúcii však došlo k úpadku priemyslu a postupnému zatváraníu a prepúšťaniu zamestnancov. Takto ostala bez práce nielen majoritná populácia, ale aj Rómovia. Počas uplynulých 20 rokov sa ich životná situácia rapídne zhoršovala až na úroveň extrémnej chudoby a sociálneho vylúčenia.

Viac ako polovica všetkých Rómov žije v osade mimo intravilánu lokality C vzdialenej od obce približne 2 kilometre. V tejto časti žijú Rómovia v mimoriadne nepriaznivých podmienkach. Časť obyvateľov žije v chatrčiach a časť v nových bytových domoch nízkeho štandardu, ktoré boli vybudované v posledných desiatich rokoch.

Približne štvrtina Rómov v obci žije v druhej osade, ktorá je v intraviláne obce – na jednom z jej koncov. Aj v tejto časti žijú Rómovia v chatrčiach (alebo aj „kolibách“ – miestne označenie) alebo v domoch nízkeho štandardu. Menšia časť Rómov žije v bytovkách priamo v obci alebo integrovane.

Tabuľka 2

Charakteristika obyvateľstva obce a rómskej komunity

	Obyvateľstvo spolu			Rómska komunita		
	spolu	muži	ženy	spolu	muži	ženy
Spolu	3 969	1 957	2 012	1 966	955	1 011
Deti do 18 rokov	1 558	765	793	1 164	563	601
z toho do 15 rokov	1 345	659	686	1 030	497	533
Ostatní	2 411	1 192	1 219	802	392	410
0 – 2 roky	355	173	182	253	127	126
3 – 5 rokov	272	139	133	222	108	114
6 – 14 rokov	718	347	371	555	262	293
15 – 17 rokov	213	106	107	134	66	68
18 – 24 rokov	494	230	264	252	118	134
25 – 60 rokov	1 589	831	758	530	262	268
Nad 60 rokov	328	131	197	20	12	8

Zdroj: Miestny úrad.

Rómovia v lokalite čelia mimoriadne nepriaznivým životným podmienkam, sociálnej izolácii a extrémnej chudobe. Väčšina obyvateľov osád je dlhodobo nezamestnaná bez perspektívy uplatniť sa na lokálnom trhu práce. Okrem sociálnych dávok sú ďalším zdrojom príjmu aktivačné práce, príležitostné práce a čierna práca. O aktivačné práce je veľký záujem a podľa

starostu sa obec snaží aspoň takto vychádzať obyvateľom segregovaných osád v ústrety – prostredníctvom možnosti participovať na aktívnych prácach.

Z hľadiska spolupráce medzi obecnou samosprávou a obyvateľmi osád patrí snaha starostu o zlepšovanie životných a sociálnych podmienok Rómov v obci k príkladom dobrej praxe.³⁴ V uplynulých desiatich rokoch došlo k významnému zlepšeniu životnej a sociálnej situácie rodín v lokalite vďaka výstavbe bytov nízkeho štandardu. Obecná samospráva, Rómovia, ale aj lokálni aktivisti hodnotia tento krok veľmi pozitívne, keďže samotní Rómovia vnímajú túto zmenu ako sociálny vzostup. Zlepšenie životných podmienok a bytovej otázky, väčší životný priestor pre rodinu a podobne majú pozitívny vplyv aj na vzťah k vzdelávaniu detí, k perspektívam v budúcnosti a podobne.

Obecná samospráva považuje situáciu v oboch osadách za alarmujúcu, preto vyvíja snahy o zlepšovanie sociálnej a životnej situácie v osadách. Z iniciatívy samosprávy sa v uplynulých rokoch realizovalo viacero projektov zameraných na komunitnú prácu. Jedným z výstupov je funkčná materská škola v jednej z osád, kde sa venuje systematická pozornosť rómskym deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia. Kapacita materskej školy však, podľa vyjadrení starostu i pracovníčok materskej školy, nedostatočne saturuje potreby osady, keďže počet rómskych detí značne prevyšuje možnosti škôlky. V rámci komunitnej práce je v osade aj funkčné komunitné centrum.

„Ešte sme spolu s nadáciou... dokázali zriadiť to komunitné centrum hore. A to som ja strašne rád, a prečo... Učia tam, ako sa majú matky starať o deti a rôzne aktivity a zábery, ktoré mali naplánované a ktoré realizovali.“ (starosta)

Obci sa napriek snahám nedarí pracovať rovnako s „hornou“ väčšou rómskou osadou a s osadou menšou v intraviláne obce. Dôvody sú štrukturálne aj politické – obec nemá dosť prostriedkov na zabezpečenie materskej školy či komunitného centra v dolnej osade. V minulosti bolo komunitné centrum aj v menšej osade v intraviláne financované zo zahraničia, aktivity i smerovanie však šlo mimo obecnej samosprávy a aktivity skončili neúspechom. Starosta obce vidí pozitívne dôsledky dlhodobej spolupráce s rómskou komunitou vo väčšej osade v extraviláne obce a aj markantné rozdiely v pripravenosti detí z osady, s ktorou sa systematicky nepracuje.

„Ja som získal jeden objekt bezplatným prevodom a tam sme chceli škôlku a komunitné centrum. Projekt je vypracovaný, má ho vládny poslanec (ale nezískal podporu, pozn. aut.). No tisíc a jedna noc – horná a dolná osada... Nevieť hnuť, ako poriešiť tú situáciu hore aj dole. Tie deti dole nič nemajú, ako také zvieratká žijú na blate... Už samé učiteľky pociťujú, aký je diametrálny rozdiel, čo sa týka vzťahu k životu medzi tou hornou a dolnou osadou.“ (starosta)

Jedným z pozitívnych dôsledkov dlhodobej práce s hornou komunitou je skutočnosť, že v rámci osady „preberajú štafetu“ napríklad pri práci s mládežou samotní Rómovia a vzniká mentoringová komunitná práca v rámci osady.

„Tí, ktorí začínali v komunitnej práci s nami, už keď dospeli, tak pokračujú s nimi ďalej, ako ten...“ (meno rómskeho aktivistu, pozn. aut.). *Športové aktivity s mládežou robí a napríklad...* (meno

rómskej aktivistky, pozn. aut.) *zasa má tanečný, šaty s nimi pripravujú, také pekné veci robia.*“ (starosta)

Pri analýze rómskych komunít v lokalite C je dôležité zmieniť sa ešte o vplyve nových religióznych hnutí na rómske komunity, ktoré majú z hľadiska sociálnej inklúzie Rómov pozitívne dôsledky. Od roku 2005 sú v lokalite C aktívni aktivisti letničného hnutia, ktorí pracujú s komunitou. Idea letničného hnutia (anglicky „born again“) a systematická práca, ako aj rituálna stránka letničného obradu oslovuje ľudsky i nábožensky rómsku komunitu a – podľa názoru obecnej samosprávy i lokálnych aktivistov – pozitívne vplýva na rómsku komunitu. K týmto záverom dochádzajú aj iné religionistické výskumy venované problematike.³⁵

„Nám tu pozitívne prispel farár, čo je babtista. Letničná cirkev sa to volá. Ja som bol na tej omši, to je čisto babtistická liturgia. Ale viete čo, 90 %, čo k nemu chodia, si založili svoje účty, sa eliminuje úžera, sú lepšie oblečení, lepšie sa chovajú a aj niektorí úplne prestali piť. Asi len 2005 sem prišli. Preto idem ku tej letnej cirkvi, že priniesli taký dobrý lúč do tejto komunity. Prišli sem letničiari, a prišli aj tí Rómovia, ktorí pochádzali odtiaľto, ale žijú v Ostrave. Že teraz žijú inak a ako im to pomohlo. Viete, keď im to povie Neróm, to viete, ako to berú. Ale keď im to povie Róm, tak to už berú inak. Ako svoje svedectvo... Že akým životom on žil, že kradol a všetko možné zlé robil. Až kým ho to nedoviedlo k tomu, že niečo vyššie je, čo ho vidí. Dokonca že začal študovať. Povedal by som to, že im to veľmi pomohlo.“ (starosta)

Napriek snahám v obci o spoluprácu s rómskou komunitou napätie medzi majoritou a obyvateľmi osád pretrváva. Aktivity starostu, ako aj lokálnych aktivistov sa stretávajú s nepochopením majoritnej populácie obce, starosta je kritizovaný za aktivity smerované k zlepšovaniu životnej a sociálnej situácie Rómov v segregovaných osadách. Situácia a medziľudské vzťahy sú značne napäté. Poukazuje na to tiež skutočnosť, že pred rokom zriadila obec obecnú políciu, ktorej účelom je udržiavanie bezproblémovej a bezkonfliktnej atmosféry v obci.

2. Vzdelávacie zariadenia v obci

2.1. Materské školy

V obci sa nachádzajú dve materské školy – jedna v obci a druhá v najväčšej rómskej osade. Materská škola v obci má aktuálne 47 detí, navštevujú ju najmä nerómske deti. Rómske deti boli iba tri.

Naopak, materskú školu v osade navštevuje 100 % rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, v roku 2012 bol počet detí 51.

Materská škola v osade sa teší veľkému záujmu rómskych rodičov, nedostatočné kapacity jej však neumožňujú prijať viac detí. Aj napriek tomu, že ide o segregovanú MŠ, jej navštevovanie má na vzdelávacie dráhy rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia mimoriadne pozitívny účinok.

35 Pozri napríklad výstupy projektu SIRONA www.uet.sav.sk/projekt-SIRONA-anotacia.html alebo www.sme.sk/c/5586071/etnologovia-integracii-romov-pomaha-nabozenstvo.html

„Ja mám najväčšiu radosť, že vedia aj po slovensky, vedia hygienu, čo absolútne v tých kolibách nemajú, že chodia čisté, že sa vedia modliť. Že aj tá komunikácia je a tiež sa už inak správajú, inteligentnejšie k tým bielym deťom. Ale to je málo, nemáme miesto, dve by bolo treba také škôlky. Nastal taký skrat, že nie že by z tej škôlky ideme školy rovno, ale do nultého ročníka. Tie deti sa lepšie pomaly vedia správať ako biele deti, veď tie biele deti nie sú na ružiach vykvitnuté, vo veľa prípadoch sa rodičia ani bielym deťom nevenujú. Tam nastáva skrat, lebo oni idú aj do špeciálnej školy, pomaly budú plné, tam sa hrá medzi učiteľmi. Aby mali deti jedna aj druhá škola. A ja som strašne rád, že toto hore tam je.“ (starosta)

Vedenie základnej školy i lokálni aktéri považujú kapacitu škôlky za nepostačujúcu. Vedenie školy vníma zásadný rozdiel medzi deťmi, ktoré boli zaškolené v materskej škôlke, ich pripravenosť na vyučovací proces – či už z hľadiska rozvoja psychomotorických schopností, ale aj z hľadiska dorovnania štartovacej čiary medzi nerómskymi a rómskymi deťmi.

„Tak ja si myslím, že tá škôlka by im veľmi pomohla. Lebo napríklad tí, čo chodia, tak veľa z nich chodí len posledný rok. To je málo. Ja by som bola za to, že by rómske deti aspoň dva-tri roky chodili. Proste od troch rokov, žeby všetci povinne chodili. Žeby sa aspoň dačo naučili. Že by sa naučili rozprávať, základy hygieny, aspoň dajakú motoriku rúk. Pretože my keď robíme školskú zrelosť a príde dieťaťko, ktoré nenavštevovalo materskú, tak nezná ani ceruzku chytiť do ruky. To nie je, ako keď my máme deti, Nerómovia, ešte ani nesedí a už si kreslí. Oni nevedia ani tužku do ruky chytiť.“ (vedenie ZŠ)

Dlhodobu nižšiu mieru zaškolenosti rómskych detí zo sociálneho znevýhodneného prostredia v rámci predprimárneho vzdelávania je považovaná za jednu z príčin menšej úspešnosti z hľadiska vzdelávacích výstupov či integrácie do vzdelávacieho systému. Závbery viacerých analýz a výskumov zdôrazňujú zavedenie povinnej predprimárnej výchovy ako nevyhnutnú prerekvizitu – povinnosť splnenú na dorovnávanie štartovacej školy pre rómske a nerómske deti. Podľa analýzy SGI je odhadovaná predškolská zaškolenosť detí zo SZP v nultom ročníku 25 % oproti 34 % priemernej zaškolenosti všetkých detí v nultom ročníku a v prvom ročníku odhadovaná zaškolenosť 34 % detí zo SZP v porovnaní s 84 % priemernej zaškolenosti všetkých detí v prvom ročníku ZŠ (Gallová Kriglerová, ed., 2010, s. 15).

2.2. Základné a stredné školy

V lokalite C sa nachádza jedna základná škola s celkovým počtom žiakov 492 (z toho 376 rómskych žiakov) a jedna spojená škola (špeciálna škola a odborné učilište), ktorá mala v roku 2012 spolu 214 žiakov, pričom všetci sú Rómovia.

Tabuľka 3
Vzdelávacie zariadenia v obci

Vzdelávacie zariadenia v obci	2012
Počet detí do 15 rokov	1 345 z toho Rómovia: 1 030
Počet materských škôl, základných škôl, špeciálnych a stredných škôl v obci (štátne, súkromné aj cirkevné)	2 materské školy Jedna v strede obce, v ktorej sú najmä majoritné deti a asi 3 – 4 rómske deti z integrovaných rodín žijúcich priamo v obci. Druhá materská škola je v rómskej osade. V obci je jedna ZŠ a jedna spojená škola (špeciálna škola a odborné učilište). Okrem toho je v obci detašované odborné učilište (dve triedy).
Vzdialenosti MŠ, ZŠ a SŠ od rómskej osady	ZŠ aj spojená škola sú v strede obce, vzdialené asi 2 – 3 km od osád.
Systém spádovej školy – ako sú definované hranice spádovej školy	ZŠ je spádová obec, okrem detí z lokality B sem ešte dochádzajú na 2. stupeň aj deti z blízkej dediny. Ide o rómske deti, nerómske deti vozia rodičia do blízkeho okresného mesta.
Počet detí, ktorí navštevujú inú ako svoju spádovú školu – mená škôl alebo obcí (aj vzdialenosti medzi vybranou školou a miestom bydliska)	Približne 20 nerómskych detí z lokality B navštevuje ZŠ v okresnom meste.

Zdroj: Údaje školy.

3. Profil vybranej základnej školy

Plnoorganizovaná základná škola v lokalite C vznikla v roku 1956. V školskom roku 2011/2012 ju navštevovalo 492 žiakov. Počet žiakov a žiačok v základnej škole sa konštantne zvyšuje. V porovnaní so školským rokom 2007/2008 došlo k nárastu o 63 žiakov (tab. 4), čo predstavuje takmer 15 %. Z hľadiska etnického zloženia prevažujú rómski žiaci. Podiel Rómov v základnej škole sa každoročne zvyšuje a v skúmanom školskom roku dosiahol pri celkovom počte rómskych žiakov 393 až 73 %.

Základná škola má kapacitu 22 tried. V školskom roku 2011/2012 bolo v škole 27 tried, čiže škola prekročila kapacitu o 5 tried. Dôvodom je rýchlo rastúci počet rómskych detí. Základná škola túto situáciu v súčasnosti rieši zavedením dvojzmennej prevádzky. Na prvom stupni sa vyučuje v dvoch zmenách. Vedenie školy to považuje za jednoduchšie z hľadiska organizácie vyučovacieho procesu. Na prvom stupni je menej učiteľov. Jeden učiteľ vyučuje všetky predmety vo svojej triede. Na druhom stupni učí viac učiteľov a podľa názoru vedenia by dvojzmenná prevádzka bola nemožná.

„My máme dvojzmenné vyučovanie. Napríklad toho roku máme 27 tried, ale ako miestností máme iba 22. Čiže 5 tried. Stále 5 tried je aj popoludní... Prvý stupeň zmenuje. Druhý stupeň nemôže, lebo učitelia by museli byť od rána do večera na škole. Na prvom stupni učí každý predmet

iný učiteľ a musíme to riešiť tak, že zmeníme prvý stupeň. Týždeň ráno a týždeň poobede. (Žiaci) ... o štvrt' na jednu začínajú. Nám sa začína šiesta hodina dopoludnia a im sa začína ako prvá hodina. Oni majú ale majú krátené vyučovanie, tie posledné hodiny majú 40-minútové, krátené prestávky, a končia o pol piatej.“ (vedenie ZŠ)

3.1. Problematická školská dostupnosť

Lokalita C naráža na problém, ktorý úzko súvisí s lokalitami s vysokou koncentráciou sociálne vylúčených komunít a vysokým podielom Rómov na celkovom počte obyvateľov – problematickú školskú dostupnosť a nedostatočnú kapacitu škôl na absorbovanie veľkého počtu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nadmerné zastúpenie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole ako dôsledok demografie a vysokej koncentrácie rómskej populácie v určitých lokalitách je jednou z najčastejších podôb školskej segregácie na Slovensku (Rafael a kol., 2011, s. 4).

Zároveň je škola lokalitou, v ktorej vytvára demografia tlak na potrebu novej školy, ale samospráva nemá dostatok zdrojov na jej financovanie. Starosta si tento problém uvedomuje, no samospráva zatiaľ nevie nájsť spôsob, ako túto situáciu riešiť.

„Nám sa sčasti podarilo znížiť dvojzmennú prevádzku. Základnú školu sme zrekonštruovali, teraz je to naša výstavná skriňa. Teraz je na základnej škole 23 rómskych detí v triede, v spojenej škole 6. Na budúci rok bude už dvojzmenná prevádzka v jednej aj v druhej škole. To je taká explózia pôrodnosti. Druhá škola nie je v našom vlastníctve, ju by sme potrebovali mať vo vlastníctve, aby sme využili eurofondy. Že by sme tam potiahli samostatný plyn, elektriku... Ja si neviem predstaviť, čo sa bude diať, ak túto školu nedostaneme. Asi trojzmenná prevádzka... Pozrite sa, kde je len možné, tak bombardujem, aby sa niekto o to začal zaujímať, z ministerstva, z vlády...“ (starosta)

Vedenie školy si uvedomuje zložitosť situácie a aj potenciálne negatívne dôsledky na žiakov z hľadiska psychohygieny. Pokúša sa hľadať riešenia v podobe nových priestorov v obci. Získanie týchto priestorov je však – z pohľadu vedenia školy i obecnej samosprávy – značne komplikované, keďže o „voľnú“ budovu sa uchádza viac záujemcov a sú tam i politické dôvody. Navyše, prognóza demografického vývoja v lokalite C naznačuje, že počet detí v škole bude aj naďalej narastať a riešenie dvojzmennou prevádzkou nie je dlhodobou udržateľné.

„Viete no... Každý je proti. A čo sa týka psychohygieny, tak je nedobré popoludňajšie vyučovanie. Pretože dieťa sa už doobeda unaví a potom vlastne už ten výkon v škole nie je taký, aký by mal byť. Takže rozhodne, rozhodne aj my do budúcnosti plánujeme dačo s tou dvojzmennou prevádzkou robiť. Len...“ (vedenie školy)

Základná škola má každoročne niekoľko tried v rámci nultého ročníka, v školskom roku 2011/2012 to boli tri po 16 žiakov, v školskom roku 2007/2008 dve. Dá sa predpokladať, že s narastajúcim počtom detí bude rásť i počet nultých tried. Základná škola v súčasnosti nemá (ani v minulosti nemala) žiadnu špeciálnu triedu. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú na základe diagnostiky preraďovaní do špeciálnej základnej školy, ktorá sa tiež nachádza v lokalite C. Vzhľadom na vysoký podiel rómskych detí je väčšina tried v škole výlučne rómska a v každom ročníku je zároveň jedna trieda zmiešaná z nerómskych a rómskych žiakov.

„No pri takom počte žiakov my ani nemôžeme nemať nerómske triedy. My ich totiž musíme mať. Lenže nemáme ani jednu triedu, ktorá by bola čistá nerómska. My stále do tých nerómskych tried dáme takých Rómov, kde je predpoklad, že budú stíhať učivo. Že sú dobrí alebo aspoň lepší. Takže na škole nemáme ani jednu čisto nerómsku triedu, ale máme kopu čisto rómskych tried. Pri takom počte sa to ani nedá, že by neboli čisto rómske triedy.“ (vedenie ZŠ)

„... máme 6 prvých tried. Z tých 6 prvých tried je 5 čisto rómskych a 1 je miešaná. Máme 3 druhé ročníky, z toho sú dve rómske triedy a jedna zmiešaná. Takže je tam desať nerómskych a päť rómskych detí. Potom máme tri tretie ročníky, z toho dve rómske triedy, jedna miešaná. Pričom je tam 15 žiakov a z toho 8 Rómov. A máme dve štvrté triedy, z toho je jedna rómska a jedna miešaná. To je prvý stupeň. Potom na druhom stupni máme tri piate ročníky, z toho dve rómske triedy a jedna miešaná. Potom sú tam tri šieste ročníky, dve rómske a jedna miešaná. Potom máme dva siedme ročníky, jedna rómska a jedna miešaná. Jednu ôsmu triedu máme a to je miešaná a jednu deviatu triedu a to je tiež miešaná.“ (vedenie školy)

V škole vyučuje 32 kvalifikovaných pedagógov, ale ani jeden nepedagogický pracovník s výnimkou štyroch asistentov učiteľa. Ani jeden z pedagogických pracovníkov nie je Róm, a to ani napriek tomu, že mnohé deti hovoria v rodinách výlučne po rómsky a základná škola musí čeliť i problému jazykovej nepripravenosti detí.

Tabuľka 4
Profil školy

Indikátor/Rok	2012	2007
Počet žiakov	492	429
Počet tried (celkovo vrátane nultých a špeciálnych tried)	27	21
Počet špeciálnych tried	–	–
Počet nultých tried	3 (po 16 žiakov)	2
Počet učiteľov	32	26
Počet asistentov učiteľa	4	2
Ďalší pedagogickí pracovníci, psychológ...	–	–
Počet učiteľov a asistentov učiteľa hovoriacich po rómsky	18	14
Počet učiteľov, ktorí sa zúčastnili tréningov a seminárov relevantných pre vzdelávanie rómskych detí (napr. k multikultúrnej výchove, diverzite, tolerancii)	6	16
Projekty, ktorých sa škola zúčastnila, najmä tie relevantné pre vzdelávanie Rómov		REI – Krok za krokom
Zameranie školského vzdelávacieho programu	Škola – dielňa ľudskosti	

Zdroj: Údaje školy.

Každoročný nárast počtu žiakov sa nevyhnutne odráža aj v počte pedagogických pracovníkov, ktorých počet sa za posledných päť rokov zvýšil o 6 osôb. Vedenie základnej školy deklaruje, že pedagogický zbor je na prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia pripravený.

„Ale učitelia na prvom stupni už ovládajú frázy v rómčine. Dokonca niektorí majú aj štátnicu z romistiky alebo z dačoho takého. Takže v podstate niet problém aj s tými deťmi, také základné veci, keď vidia, že decko nerozumie, že sa s ním dorozumie.“ (vedenie ZŠ)

Spomínané štúdium na detašovanom pracovisku v neďalekom okresnom meste bolo orientované na učiteľov a učiteľky prvého stupňa základnej školy, pričom ponúkalo nad rámec hodiny rómskeho jazyka a rómskej kultúry. Dôraz na rómsky jazyk a realie však z hľadiska inkluzívneho vzdelávania nie je možné považovať za dostačujúci pre potreby vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

4. Profil žiakov

Škola prechádza v posledných viac ako desiatich rokoch zmenami, ktoré reflektujú demografický vývoj a meniacu sa štruktúru národnostného zloženia obyvateľstva obce. Jedna z významných zmien je postupné znižovanie počtu nerómskych žiakov v dôsledku celkového demografického vývoja: menšieho počtu detí a na druhej strane zvyšujúcemu sa a rýchlo rastúcemu počtu rómskych detí.

Ako ukazuje tabuľka 5, celkový počet žiakov v škole v školskom roku 2011/2012 bol 492, z toho bolo 270 žiakov z rodín v hmotnej núdzi. Keďže viac ako 50 % žiakov školy je v hmotnej núdzi, celá škola je podľa zákona považovaná za školu v hmotnej núdzi (všetci žiaci dostávajú bezplatne obed). Nie všetci rómski žiaci sú v hmotnej núdzi a zároveň viacerí nerómski žiaci sú v hmotnej núdzi. Niektorí rómski žiaci v hmotnej núdzi nie sú z dôvodu poberania rodičovského príspevku rodičov alebo z dôvodu nedoriešených administratívnych problémov spojených so štatútom rodiny v hmotnej núdzi.

„Nie každý Róm je aj v hmotnej núdzi a nie každý Neróm nie je. Máme aj nerómskych žiakov, čo sú v hmotnej núdzi.“ (vedenie ZŠ)

„Dvakrát do roka dostávajú učebné pomôcky v hodnote 16,5 euro. No a obedy majú úplne zdarma. A tým, že máme nad 50 % žiakov v hmotnej núdzi, takže celá škola sme v hmotnej núdzi. Rómski i nerómski majú obedy zdarma.“ (vedenie ZŠ)

Do základnej školy chodia prevažne Rómovia z oboch osád v lokalite C a menší počet nerómskych detí – 109 (27 % z celkového počtu detí). Podľa vyjadrení vedenia školy rodičia nerómskych detí začínajú uprednostňovať dovážanie detí do základných škôl v neďalekom okresnom meste, v lokalite C takto dochádza k úteku majority („white flight“). Z celkového počtu nerómskych detí je veľký podiel detí v hmotnej núdzi a podľa vyjadrení vedenia školy práve financie a ekonomická situácia mnohých rodičov núti nechávať ich deti v základnej škole v lokalite C – keby mali možnosť a prostriedky, uprednostnili by inú základnú školu v snahe vyhnúť sa vzdelávaniu v škole s vysokým podielom rómskych žiakov.

V blízkej budúcnosti, v nadchádzajúcich štyroch-piatich rokoch, sa očakáva ďalší rast celkového počtu žiakov a zároveň aj zvyšujúci sa podiel rómskych žiakov na celkovom počte žiakov v základnej škole.

„Ja som pred nedávnom robila, neviem, kto to odo mňa chcel, som si pýtala z obecného úradu a z matriky výpis našich budúcich žiakov. Tak v podstate z roka na rok stúpa počet i podiel rómskych žiakov. A teraz, jak som hovorila, že bolo kolo 70 rómskych žiakov, a o päť rokov to už bude 120 rómskych žiakov v prvom ročníku. Áno. Takže proste to už je naozaj veľa.“ (vedenie školy)

Je veľmi pravdepodobné, že v blízkej budúcnosti sa stane škola v lokalite C segregovanou výlučne rómskou školou, keďže už v súčasnosti rodičia, ktorí majú možnosť a zdroje, uprednostňujú iné základné školy v blízkosti obce.

Tabuľka 5

Profil žiakov v školskom roku 2011/2012

Indikátor	Žiaci		
	Spolu	Nerómovia	Rómovia
Žiakov spolu	492	109	373
Počet detí zo SZP	270	údaj nie je k dispozícii	údaj nie je k dispozícii
Počet detí so ŠVVP (po ročníkoch)	1. 13 3. 1 5. 4 7. 1 8. 1 9. 1 Spolu 21	7. 1 9. 1 Spolu 2	1. 13 3. 1 5. 4 7. 0 8. 1 9. 0 Spolu 19
Počet detí v prvom ročníku, ktoré navštevovali materskú škôlku	51	14	37

Zdroj: Údaje školy.

Rómska populácia v lokalite hovorí po rómsky. Všetci rómski žiaci a žiačky hovoria doma rómsky. Pri vzdelávaní rómskych detí zdôrazňovalo vedenie školy dôležitú úlohu materskej školy aj v oblasti jazykovej prípravy detí na vzdelávanie v slovenskom jazyku.

„Pri vstupe do školy je najväčší problém s deťmi, ktoré nenaštevovali materskú škôlku. Mnohé majú problém porozumieť slovenčine. Nie je to až také veľmi výrazné, ale nájdu sa také deti, ktoré majú problém. Ja stále hovorím našim rómskym rodičom, že by doma s nimi čo najmenej hovorili po rómsky. Keď už nie spisovne slovensky, aspoň nárečím.“ (vedenie ZŠ)

Ani materská, ani základná škola nevníma otázku rómskeho materinského jazyka ako predpoklad na to, že by rómske deti mali dostávať taký typ prístupu k vzdelávaniu, ktorý rešpektuje to, že slovenčina je len ich druhým jazykom. Naopak, vedenie základnej školy vníma rómsky materinský jazyk ako ďalší prvok „znevýhodnenia a chýbajúcej zručnosti“, ktoré by deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodnenia mali mať a nemajú. To, že väčšina rómskych

detí je bilingválna, nie je považované za pozitívum. Príklad lokality C naznačuje nedostatočnú citlivosť a rešpekt ku kultúrnej a sociálnej diverzite a špecifikám vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Príklady inkluzívnych škôl a inkluzívneho vzdelávania neodrádzajú od používania materinského jazyka v domácom prostredí i medzi rovesníkmi. Naopak, rešpektujú bilingvizmus žiakov a pozornosť venujú tomu, aby upravili vzdelávanie v oficiálnom jazyku v škole ako vyučovanie v druhom jazyku.

5. Vzdelávacie výsledky

Vzdelávacie výsledky sa vyznačujú veľkými rozdielmi medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi. Podobne ako v iných skúmaných lokalitách sa teda na výsledkoch žiakov prejavujú veľké rozdiely z hľadiska rozdielneho sociálno-ekonomického zázemia.

Tabuľka 6

Počet žiakov a žiačok v jednotlivých ročníkoch

Indikátor		Žiaci		
		Spolu	Nerómovia	Rómovia
Počet žiakov po ročníkoch	0.	48	0	48
	1.	118	14	104
	2.	49	10	39
	3.	45	7	38
	4.	36	16	22
	5.	65	14	51
	6.	58	18	40
	7.	38	14	24
	8.	16	11	5
	9.	19	16	3

Zdroj: Údaje školy.

Indikátorom školskej úspešnosti, ktorý sme sledovali, je opakovanie ročníka. Ako ukazuje tabuľka 6, celkové počty žiakov v jednotlivých ročníkoch sa výrazne líšia. Jednoznačne najzastúpenejší je prvý ročník, čo poukazuje na veľkú mieru opakovania už prvého ročníka. Podľa vyjadrení vedenia školy je to spôsobené rastúcim počtom rómskych školopovinných žiakov, u ktorých je vysoká miera nezvládnutia prvého ročníka. Vedenie školy tvrdí, že ani po absolvovaní nultého ročníka nie sú rómski žiaci dostatočne pripravení na zvládnutie učiva v prvom ročníku. Učivo zvládajú pomalšie, a tak nestihnú prebrať všetko potrebné na vstup do druhého ročníka. To je dôvod, prečo necháva škola celé rómske triedy opakovať práve prvý ročník. Pre pomalšie tempo preberania učiva opakujú ročník aj takí žiaci, ktorí by objem učiva zvládnuť mohli. Ukazuje sa teda, že škola nezvláda celkom flexibilne a postačujúco in-

dividuálnu prácu s rôznorodou skupinou rómskych žiakov, keďže ročník opakujú aj tí, ktorí by nemuseli.

„Mnoho rómskych žiakov prvý ročník nezvládne za prvý rok. Napríklad nestihnú prebrať všetky písmenká. Sú medzi nimi aj šikovní, len oni musia v podstate opakovať preto, že nestihli prebrať všetky písmenká. V druhom ročníku už nie je čas nato, aby sa učili písmenká. Preto v prvom ročníku máme tých detí najviac, to ste dobre postrehli. A teda v tom prvom ročníku nám opakuje väčšina preto, lebo nestihli prebrať učivo prvého ročníka. Oni už potom, keď majú zvládnutú celú abecedu, vedia čítať a písať, tak potom to už vidíte, druhý ročník už len tri triedy, tretí tri. Ten prvý je najkritickejší, pretože tam veľa žiakov opakuje prvý ročník. Nie kvôli tomu, že by tam boli všetci sprostí, ale kvôli tomu, že nestihnú. Proste ich tempo je pomalšie a oni nestihnú za jeden školský rok prebrať všetko, všetky písmená.“ (vedenie ZŠ)

Rozdielne vzdelávacie výsledky u rómskych žiakov sú ešte markantnejšie na druhom stupni, kde počet tried i percentuálne zastúpenie rómskych žiakov v triedach klesá. Kým napríklad v školskom roku 2011/2012 navštevovalo 5. ročník 51 rómskych žiakov, v 6. ročníku už ich bolo len 40, v 7. ročníku len 24, v 8. 5 a v 9. ročníku boli iba 3 rómski žiaci (tab. 6).

Z hľadiska opakovania ročníka existuje medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi priepastný rozdiel (tab. 7). Kým prvý ročník neopakoval ani jeden nerómsky žiak, z rómskych žiakov prvý ročník opakovalo ročník až 40. Problém s nezvládnutím učiva a opakovaním ročníka je výraznejší na druhom stupni, pričom z celkového počtu rómskych žiakov sa do deviateho ročníka dostane len zanedbateľný počet. V skúmanom školskom roku to boli len traja žiaci. V školskom roku 2011/2012 bol z hľadiska opakovania najproblematickejší ôsmy ročník – z 15 opakujúcich žiakov bolo 13 rómskych (tab. 6). Údaje potvrdzujú skutočnosť viditeľnú aj v iných lokalitách, že školy nevedia vyrovnávať rozdiely medzi žiakmi z rôzneho sociálneho prostredia a tak neraz používajú opakovanie ročníka ako riešenie.

Zároveň v prípade školy v lokalite C ostáva reflexia v rovine argumentu, že nepostačujúce vzdelávacie výsledky u rómskych žiakov a žiačok sú individuálnym zlyhaním rómskych žiakov spôsobené ich nezaujmom či individuálnymi charakteristikami. Základná škola nevidí, že vzdelávacie výsledky sú zároveň zlyhaním školy ako inštitúcie a jej povinnosti integrovať žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami do vyučovacieho procesu a vyrovnávať rozdielne štartovacie pozície medzi žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

„Takto, ďalšia pravda, neviem, akú skúsenosť máte na iných školách, ale my to dlhodobo vidíme, že s tými rómskymi žiakmi je celkom dobrá práca ešte na prvom stupni. Proste do tých 9 – 10 rokov. Oni už potom, keď začnú, keď sa začína ozývať matka príroda, keď prichádzajú do obdobia puberty... Vieme, že u nich sa puberta dajako skôr prejavuje. Tak oni sa proste, zmenia sa. Aj čo sa týka prípravy na vyučovanie, aj vzťahy, a vôbec. Prestanú rešpektovať učiteľov, neučia sa, mnohokrát sa nám stane, že žiak, ktorý na prvom stupni vedel písať a čítať, na druhý stupeň jednoducho povie, že nevie. Odmietajú robiť. Odmietajú pracovať, čiže tak je to. A my sa snažíme. Samozrejme, že sa všetkým žiakom rovnako venujeme, čo sa týka mimoškolských akcií. Tak ako nerómski i rómski žiaci sú zapájaní do rôznych aktivít. Napríklad takisto krúžková činnosť, všetci žiaci sú zapojení aj do krúžkovej činnosti, pretože sme si vedomí toho, že gro tej práce spočíva na škole. Nevie, či vy ste boli v tých osadách našich, ale nemajú také podmienky na tú domácu prípravu.“ (ZŠ)

Opakovanie ročníka je však ako integračný nástroj neefektívne a zároveň, keďže sa započítava do povinnej školskej dochádzky, zvyšuje pravdepodobnosť neúplného základného vzdelania. Negatívny vplyv rozdielneho sociálno-ekonomického zázemia dokumentuje aj indikátor školskej dochádzky. Rómski žiaci a žiačky vykazujú omnoho vyššiu mieru absencií na vyučovacích hodinách než nerómski. Z hľadiska indikátora vymeskaných hodín zdôrazňovalo vedenie školy pozitívny vplyv zavedenia opatrenia bezplatných obedov v prípade, že je rodina v hmotnej núdzi (v prípade konkrétnej školy sa týka všetkých žiakov, keďže viac ako 50 % žiakov v skúmanej škole je v hmotnej núdzi).

„Obedy sú veľká motivácia. Odkedy je to tak, tak sa nám aj dochádzka veľmi zlepšila.“ (vedenie školy)

Celkovo sa však dochádzka rómskych žiakov zlepšuje. Jedným z faktorov sú aj opatrenia pre deti v hmotnej núdzi.

„Zlepšila sa školská dochádzka v posledných rokoch. Konštatujem, že je to vďaka bezplatnej strave, že sa tu naobedujú. Ale stále sa vyskytne, že máme záškolákov. Pretože ak žiak v jednom mesiaci má viac ako 15 neospravedlnených hodín, hlásime to na sociálne. A momentálne máme takýchto žiakov, ktorí majú pozastavené rodinné prídavky, 28. No z takeho počtu to nie je až tak veľa. Ak im pozastavia rodinné prídavky, posúvajú to na obecný úrad, dajak takto to je. Vyskytnú sa aj takí záškoláci, čo sem-tam neprídu do školy, ale nie je to už tak výrazne, ako to bolo predtým. Môžeme teda konštatovať, že sa zlepšila dochádzka.“ (vedenie ZŠ)

Ďalším sledovaným indikátorom školskej úspešnosti je prechod na strednú školu. Podobne ako v iných segregovaných školách aj v lokalite C sa ukazuje v prípade rómskych žiakov veľmi nízka miera podielu žiakov, ktorí pokračujú na strednej škole. Potvrdzujú to nielen kvantitatívne ukazovatele, ale aj názory a skúsenosti zainteresovaných vrátane rómskych rodičov. V skúmanom školskom roku 2011/2012 sa dostali do deviateho ročníka iba traja žiaci, pričom nie všetci budú pokračovať v štúdiu na strednej škole.

Otázka štúdia na strednej škole, resp. strednej škole menšej náročnosti ako napríklad na strednom odbornom učilišti alebo strednej škole bez maturity, má v lokalite C ďalšie regionálne špecifikum. V obci sa nachádza detašovaná pobočka učilišta, kde pokračuje drvivá väčšina z toho mála rómskych žiakov, ktorí základnú školu úspešne ukončia. Spomínaná stredná škola ponúka vzdelanie menšej náročnosti, ale rodičia nechcú svoje deti dávať študovať ani do neďalekého okresného mesta.

„Ja napríklad som pred dvoma rokmi učila v deviatke, mala som troch žiakov, ktorí boli dobrí. Monitor mi urobili na 50 %, čo je celkom dobré, a jednoducho nešli. Nešli ďalej na strednú školu. A mohli ísť.“ (vedenie ZŠ)

„Áno, alebo idú tu na to dvojročné učilište. ...majú pobočku tu v (lokalite C, pozn. aut.), tak veľa ich odchádza. Máme aj žiakov, ktorí sú šikovnejší, a ktorých rodičov presviedčame, aby ich dali do ... (neďalekého okresného mesta, pozn. aut.). Napríklad dievčatá za čašníčky, za kaderníčky, krajčírky, za kuchárky. Chlapcov napríklad za murárov, veď to sú také remeslá, ktoré majú zlaté dno. Ja nechápem, prečo rodičia ich nechcú dať... Či kvôli financiám, že treba platiť cestovné, alebo neviem kvôli čomu. Mali sme už aj žiakov, ktorí nastúpili do... (okresného mesta), v priebehu týždňa – dvoch tam už žiak nechodil. Niežeby ich rodičia podporovali vo vzdelávaní, ale ako keby

ani oni nechceli, že by sa ich deti vzdelávali. Fakt mám taký pocit. A nie že pocit, je to tak. Ešte tu do (lokality C, pozn. aut.) ich dajú, to idú, to je tu. Netreba peniaze na autobus. Ale ako náhle už treba ísť do školy ďalej, aj napriek tomu, že je to šikovný žiak, že by mohol ísť, nechcú rodičia dať. Vyhovávajú sa na všelijaký spôsob.“ (vedenie ZŠ)

Tento názor potvrdili aj rómski rodičia. Zložitá ekonomická situácia rodičov žijúcich v extrémnej chudobe determinuje budúce životné dráhy ich detí. Rodičia deklarovali, že radšej nedajú deti študovať, lebo štúdium je príliš nákladné, nemôžu/nechcú si to dovoliť. Vysoká finančná náročnosť podpory dieťaťa v štúdiu je ešte umocnená aj ďalšími faktormi – nedostatočné ovládanie slovenčiny, nezvyk cestovať mimo lokalitu bydliska a pod.

„Teraz vieme, že je tu nejaký potenciál, že je tu potenciál, moja dcéra má na to, že by chcela ísť ďalej. Ale ja ako rodič by som ju neuživil, tú školu, z čoho by som jej zaplatil tú školu. To je aj ten problém. Stálo by to na vlásku, z čoho zaplatí rodič, ktorý je na sociálnych dávkach, dcéru školu.“ (rómski rodičia)

Tabuľka 7

Dochádzka a ukončenie povinnej školskej dochádzky v školskom roku 2011/2012

Indikátor		Žiaci		
		Spolu	Nerómovia	Rómovia
Počet vymeškaných vyučovacích hodín (celkovo pre školu, priemer na žiaka) za školský rok 2010/2011		9 558 20,29	1 298 10,14	8 260 24,08
Počet žiakov opakujúcich ročník (podľa ročníka) v školskom roku 2010/2011	1.	40	0	40
	2.	0	0	0
	3.	0	0	0
	4.	0	0	0
	5.	1	0	1
	6.	5	0	5
	7.	4	4	0
	8.	15	3	12
	9.			
Počet žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku (podľa ročníkov) v roku 2011	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	6.			
	7.	5	0	5
	8.	9	1	8
	9.	19	16	3
Počet žiakov, ktorí pokračujú v štúdiu na strednej škole v školskom roku 2011/2012		17 – odborné učilište 16 – stredná škola		

Zdroj: Údaje školy.

Finančné prostriedky sú teda dosť zásadnou bariérou pri pokračovaní na SŠ i VŠ. V tomto zmysle sa ukazuje ako vhodné opatrenia vytvoriť mechanizmus finančnej podpory pre tých rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí si inak štúdium mimo miesta bydliska nemôžu dovoliť, a tak využívajú menej kvalitné možnosti vzdelávania a negatívne ovplyvňujú svoje budúce životné dráhy.

„(Keby nechýbali financie..., pozn. aut.) ... určite by sme ich tam posielali... *A poznám, chodím do ... (neďalekej obce, pozn. aut.), že jedna je Rómka, vyučená, robí policajtku. A poznám aj mnohých chlapcov, jeden je sadrokartonista vyučený, druhý je inžinier vyučený, takže poznám veľa ľudí z druhej osady, ktorí chodia. Sú radi zato, aj my by sme boli za to radi. Len je problém tá finančná stránka, že treba dochádzať do ... (okresného mesta, pozn. aut.) do školy. A nielen do strednej, ale aj na vysokú.*“ (rómski rodičia)

Zlé vzdelávacie výsledky, ktoré dosahujú deti z osady, reflektovali veľmi kriticky aj samotní rodičia. Pri analýze názorov na vzdelávacie výsledky je zrejma priepasť medzi školou ako vzdelávacou inštitúciou na strane jednej a rodičmi rómskych detí na druhej strane. Každá strana „viní“ za neúspech tú druhú. Kým vedenie školy vôbec nereflektovalo svoj negatívny vplyv na vzdelávacie výsledky, rodičia vidia kľúčovú chybu práve v škole – ktorá nedokáže deti naučiť, motivovať či zaujať.

„Čo by som rád povedal, lebo som aj v rade školy, základnej školy, ja si to beriem podľa seba, ak žiak chce sa učiť v škole, tak mu nerozkáže ani učiteľka. Všetko závisí od žiaka. Ak žiak je lajdák, tak potom sa nenaučí, veľmi záleží od žiaka. Poznám, že jeden otec veľmi tlačí na dieťa, že veľmi chce, aby išiel na strednú školu, platí mu doučovanie, na anglický jazyk, ale čo je z toho, keď hovorila mi učiteľka, že on proste sa nechce učiť. Je s tým problém, niektoré deti majú naozaj problém. Príklad poviem, ja by som sa chcel napríklad naučiť byť murárom, a mama by mi povedala, že tesár, tak mňa to nebaví, tak je to zbytočné tlačiť. Ten človek, chlapec, on to musí chcieť. Lebo keď som sa rozprával s tou policajtkou z Hrabušíc, že ako k tomu prišla, všetko, ona mi povedala, že ju to tak bavilo, že ona to chcela. A jej by to nikto nezakázal, aj mama, keby jej to chcela zakázať, tak nezakáže. Ona to chcela, to vnímala, chcela byť policajtkou, a je policajтка. Veľmi záleží aj na žiakovi.“ (rómski rodičia)

„Syn môjho suseda vyšiel základnú školu, dajte mu do ruky papier, pierko, nevie nič, a teraz mi vysvetlite, a otec vie čítať, písať, je rozumný, 8 tried základnej školy, písať čítať nevie. Toto je základná škola?“ (rómski rodičia)

Hodnotenie základnej školy rómskymi rodičmi

Rómski rodičia citlivo vnímali opatrenia aplikované školou. Ako sporná sa ukázala napríklad otázka ponechávania školských pomôcok, kníh i zošitov v školách a zákaz nosenia pomôcok domov. Argument zo strany školy je jednoznačný – žiaci alebo ich rodinní príslušníci, mladší súrodenci, doma školské pomôcky ničia, neplnia si školské povinnosti, preto je potrebné toto opatrenie. Naopak rómski rodičia boli k tejto praktike veľmi podozrievaví a vnímali to nielen ako bariéru vo vyučovacom procese, keďže sa deti nemôžu pripravovať doma, nepíšu si domáce úlohy, ale aj ako výchovnú bariéru a nemožnosť ovplyvniť z pozície rodiča svoje dieťa vo vyučovacom procese. V otázke školských pomôcok boli teda východiskové pozície oboch zainteresovaných strán diametrálne odlišné. Kým vedenie školy jednoznačne obviňuje

rómskych rodičov a deti z ničenia školských pomôcok, naopak, rodičia by chceli vedieť, čo sa deti v škole učia a aké majú domáce úlohy.

„Jedna vec je, ako u bielych, chodia mi 3 deti do školy, ale v mojom dome som ešte nevidel to, že od školy, zošity, knihy, že by si priniesli domov, aby som sa pozrel na to, čo sa učí chlapec, všetko, jak môže vedieť matka, otec, ako sa učí chlapec, povedzte mi to, chlapec príde domov, a potom na pol roka príde, a otec a matka sú prekvapení, aké tam má známky, ako sa učí. Chceli by sme viacej byť informovaní.“ (rómski rodičia)

Skutočnosťou však ostáva, že takéto opatrenie školy zmenšuje možnosť rómskym deťom domácej prípravy. Ponechávanie pomôcok v škole spôsobuje, že deti sa doma adekvátne nepripravujú. Pokiaľ sa nevytvoria podmienky na to, aby rómske deti strávili viac času v škole, aby sa mohli pripraviť do školy, robiť si domáce úlohy, tak zákaz používať školské pomôcky doma obmedzuje ich pripravenosť na vzdelávací proces. Aj v tomto kontexte vystupuje do popredia potreba rómskeho mediátora, ktorý by prispieval k riešeniu nedorozumení a problémov medzi komunitou a školou a pomáhal by tlmočiť vzájomné očakávania a problémy.

„Vôbec, ja idem pre chlapca dolu, v škole, má sedem rokov, a vidím, v novej škole, základná škola, že u vašich sedem, osem rokov, už nosia zošity, a to už musí vedieť otec a matka, ako sa učia. A keď vyrastie, má 15 rokov a vyjde zo školy, má 15 rokov, ako môže vedieť otec, že sa učil od narodenia, a musí vedieť ten rodič, keď vyrastie.“ (rómski rodičia)

„Nie (deti sa doma nepripravujú, pozn. aut.), lebo doma nemajú nič.“ (rómski rodičia)

„A to sa rozprávame, že šestnásť rokov má môj syn, a to som ešte v dome nezažil, žeby niečo doma robil.“ (rómski rodičia)

Keďže deti zvyčajne nenosia školské pomôcky domov, nemôžu si plniť ani domáce úlohy. Podľa vyjadrení rodičov si deti vôbec domáce úlohy doma nerobievajú, ani ich nedostávajú.

„Lebo domáce úlohy nerobia, nedostávajú.“ (rómski rodičia)

„Pomôcky nemajú, domáce úlohy nemajú, ani žiacku knižku, ani jedno pero. Hovoria to v škole, že aj keby dali domov, že to potrhajú, všetko zničia, aj keby to spravili, že by som kúpil ja zošity, som otec.“ (rómski rodičia)

„A je v jednej triede, kde sú bieli aj pár Rómov, tam už učiteľka dáva im domov. Alebo keď je 13 alebo 12 Rómov, tak učiteľka sa bojí im dávať, že prinesú domov a potrhajú to a tak. Ale otec a matka by mali byť zodpovední za tie pomôcky, za tie knižky, je zodpovedný, že keď sa niečo stane, tak kúpi nové. Ale aby to mali doma.“ (rómski rodičia)

Zákaz nosenia školských pomôcok domov z dôvodu obáv o ich zničenie bol však individuálny, niektorí rómski rodičia z osady túto skúsenosť nemali – práve naopak, po vzájomnej dohode s triednou učiteľkou ich deti školské pomôcky domov nosili.

„Ja mám dcéru, tam nie je žiadny problém, ona má tašku a nosí, aj žiacku knižku. Ale ona chodí do novej školy.“ (rómski rodičia)

„Ja som sa pýtal, aj na rade školy, že ona ako učiteľka sa spýta rodiča, aj toho žiaka, si ochotná mu kúpiť tašku, si ochotná mu kúpiť pomôcky, si ochotná si zabezpečiť to, aby to mal? Učiteľka by určite dala aj na doma, ale záleží na rodičoch. Ak chce, tak si zoberie.“ (rómski rodičia)

„Ale hovorím vám, to záleží na mne, keď poviem, tak má, dcéra chodila medzi bielymi, mala doma všetky pomôcky, každý deň mala domáce úlohy, ja som si to s ňou musel prejsť, známky mala, žiacku knižku, záleží to od žiaka a od rodiča.“ (rómski rodičia)

Rodičia, ktorí sa zaručili za školské pomôcky a za vedenie detí pri príprave na vyučovanie, jednoznačne potvrdzovali fakt, že po dohode s triednou učiteľkou je možné, aby deti pomôcky nosili domov.

„To záleží na rodičoch. Keby som išiel za učiteľkou, že nech dáva domov žiacku knižku, ona by to povolila.“ (rómski rodičia)

Následne tie deti, ktoré školské pomôcky domov nosia, sa na hodiny aj pripravujú a taktiež si aj plnia školské povinnosti a robia si domáce úlohy.

„Môj chodí do tretej triedy a má domácu úlohu, a keď si neurobí ju, tak sa až bojí ísť do školy. Nevie, ako to je medzi inými rodičmi.“ (rómski rodičia)

„Moje jedno dieťa chodí do triedy, že tam sú všetky biele, akurát to jedno moje je tam, ona všetko nosí domov.“ (rómski rodičia)

Spornú otázku školských pomôcok a domácich úloh vnímali i samotné deti. Podobne ako rodičia i deti sa v tejto otázke celkom nezhodli – boli také, ktoré vnímajú nedávanie pomôcok domov ako rozhodnutie vyučujúcich, ale aj také, ktoré priznávali, že keby si ich vyžiadali, vyučujúci by im pomôcky domov dali. V tomto kontexte znovu vystupuje potreba aktérov (napr. kultúrnych mediátorov) alebo asistentov učiteľa s rozšírenými kompetenciami a dôverou v komunitu, ktorí by vytvárali most medzi komunitou a školou a aktívne riešili problémy a nedorozumenia školy, detí a rodín.

„Pani učiteľka hovorí, aby sme úlohy v škole napísali.“ (rómske deti)

„Hovoria, aby sme si to cez prestávku urobili.“ (rómske deti)

„Tak hovoria, že keby sme si to domov, už zas to neprinesieme, že to bude potrhané.“ (rómske deti)

„(A keby si ste si vypýtali?) Asi by nám dali...“ (rómske deti)

6. Kvalita vzdelávania

Z hľadiska kvality vzdelávania sledoval výskum niekoľko rovín – vzťahy na škole, vzťahy medzi učiteľmi a deťmi, postoje učiteľov či spoluprácu s rodičmi. Kvalita a podoba vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi či žiakmi navzájom významne determinuje vyučovací proces, vzťahy detí k škole a vzdelávaniu vôbec a zároveň takto ovplyvňujú aj ďalšie životné dráhy žiakov.

Vzťahy v škole

V lokalite C existuje veľká priepasť vo vnímaní medziľudských vzťahov, vzťahov medzi učiteľmi a deťmi či deťmi navzájom v perspektívach pedagogického zboru, vedenia školy a detí samotných. Vedenie školy vníma situáciu v škole ako korektnú bezproblémovú a priateľskú.

„Toto by som nepovažovala za tragédiu. Či je čisto rómska škola alebo čisto nerómska škola, trenice sa nájdu medzi žiakmi. Toto je tak v rámci normy. Sem-tam sa dačo objaví, ale nie je to až také, že by sa to... aby to tragické bolo. Aby sa prejavy šikanovania, teroru vyskytli. Aspoň zatiaľ o tom nevieme...“ (vedenie ZŠ)

Z hľadiska rovesníckych kolektívov sa ukazuje, že rezidenčne segregované deti udržiavajú priateľstvá výlučne medzi sebou a svety rómskych a nerómskych detí sa nestretávajú. Stretávajú sa len v prípade niekoľkých integrovaných rodín, ktoré navyše nie sú v obci pôvodné, ale prisťahovali sa z okresného mesta.

„... normálne máme tak. Sú aj takí, čo sa normálne kamarátia, normálne ich berú. Hlavne v zmiešaných triedach to vidno, nerobia sa rozdiely, ty si Cigán a nechcem s tebou sedieť. Normálne ich berú. Nie, ja si myslím, že nie. A toto, že sa sem-tam pohádajú, alebo pohašteria, alebo sem-tam dakto dakoho udrie, to je normálne aj v nerómskych triedach... Máme tu zopár takých rodín rómskych, prisťahovali sa z (okresného mesta, pozn. aut.). Oni sa tak aj mimo školy priatelia. Ale to sú rómske rodiny, ktoré bývajú mimo osád. A sú integrovaní v dedine.“ (vedenie ZŠ)

Iný pohľad na situáciu v škole prinášajú rómski rodičia, nerómski rodičia a samotné rómske deti. Podľa ich názoru nie je atmosféra v škole otvorená a naklonená priateľstvám medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Rovnako aj vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi sú veľmi vyhrotené a napäté. Zdá sa, že žiadna zo zainteresovaných skupín sa necíti v škole ani komfortne, ani bezpečne.

Rómske deti sa v škole necítia byť rešpektované, prijímané a akceptované. Práve naopak, rezidenčná segregácia v kombinácii so symbolickou a fyzickou segregáciou v škole vedie k pocitu odcudzenosti detí v škole, k nefunkčným rovesníckym kolektívom medzi Nerómami a Rómami a podobne. Dichotómia vnímania „my“ a „oni“ je v skúmanej škole nesmierne silná.

„Nie, my bývame v jednej osade všetci. Nekamarátíme sa.“ (rómske deti)

„So mnou niektoré, ale len v škole.“ (rómske deti)

„Ani nie, ani sa rozprávať s nami nechcú.“ (rómske deti)

„Ešte keď okolo nich prejdeme, tak povie, fuj, Cigán. Ak nás urážajú. Učitelia ich vidia a nič im nepovedia. A my sa urazíme.“ (rómske deti)

Vnímanie vzťahov v škole rómskymi rodičmi

Rómski rodičia si uvedomovali dôsledky segregovaného vzdelávania v miestnej základnej škole a psychologické a sociálne dôsledky na komunitu. Segregácia v ich ponímaní potvrdzuje a upevňuje vzorce správania sa v segregovanej komunite a zamedzuje výmene skúseností medzi Rómami a Nerómami. Niektorí rómski rodičia by uprednostnili zmiešané triedy.

„Ale to je menej starostí (dať dieťa radšej do špeciálnej školy, pozn. aut.), keby boli v škole Róm gadžo Róm gadžo zmiešaný, tak by som no nechal do špeciálnej školy. To je ten problém, to je to utláčanie (vytvárať čisto rómske triedy, pozn. aut.), preto sme takí zatupení.“ (rómski rodičia)

Vnímanie vzťahov v škole nerómskymi rodičmi

Nerómski rodičia hodnotili vzťahy na škole ešte negatívnejšie. Sťažovali sa dokonca aj na fyzické násilie, šikanovanie a podobne.

„Ja som minule mala, lebo učím, a sme riešili šikanovanie v triede, a proste začalo sa to riešiť, čo sa dialo, a vysvitlo, že chlapec išiel zo školy domov sám, on tam býva v tej časti, čo je tam dole, a tam je tá rómska časť Zabíjanec, takže tiež tlupa rómskych detí sa postavila, začali ho kopat', biť, tašku mu zhodili a chlapec musí teraz čakať, kým mamka nejde z roboty, tu pri škole sedí, lebo sa bojí. Že oni, keď zistia, že ide sám, tak automaticky jeden, dvaja, a keby sa aj bránil, ten žiačik, tak ostatní sa pripoja a hneď skáču doňho. A to nebolo prvýkrát. Stalo sa mi, že som išla do obchodu a takisto stade, z tejto časti, brali chlapčekomu tašku, ešte utekali za ním, ho kopali do zadku, a to, že som šla ja, že som ich oddelila od seba, a som počkala, kým chlapec zájde za obchod, a išla som už potom.“ (nerómski rodičia)

„To sa nedá dávať im vreckové, lebo aj to im Cigáni ukradnú na zastávke, mne tak chlapca okradli, sa postavili piati okolo neho, videli, že ide asi na autobus, tak od neho vyžobrali peniaze. Takže sa to neoplatí peniaze im dávať.“ (nerómski rodičia)

Problémovosť detí, podľa názoru nerómskych rodičov, sa mení podľa ich veku. Staršie deti, ktoré sú už vyzretejšie, nie sú podľa názoru nerómskych rodičov také problematické.

„A tí vo vyšších ročníkoch, už nie sú takí, takže tí starší, akoby už dospeli, ja neviem. Už sa nepúšťajú do tých menších. Problémové sú tie menšie deti, ten prvý stupeň. Už potom tie 13-, 14-ročné, to sú také deti, trochu iné.“ (nerómski rodičia)

Nerómski rodičia vnímali dokonca vysoký podiel rómskych detí v základnej škole až v rasistických súvislostiach.

„Toto je problém kvôli Cigánom. Ale keby tu dávali biele deti, nemuselo by v tejto škole byť toľko čiernych, dalo by sa to, lebo oni ešte dve školy majú, dalo by sa, bohužiaľ, tak to je.“ (nerómski rodičia)

„Domáce zvieratká máme, ploštice, vši, boli tu, držíme sa, aj pani učiteľky majú viacej práce, musia kontrolovať hlavy, všetko. Ale inak sa to nedá, toto je všade, aj v Bratislave, to aj Bratislava hlásila. Ale to je fakt, že sú hnusní, špinaví, smrdia a bijú sa. Ved' aj s nami chodili Cigáni do školy, ja nepoviem, že nie, ale boli inakší, zdravšia sa ešte teraz s nami, slušní sú. Sedeli vzadu, nikdy nás neobťažovali, alebo žeby nám niečo kradli, v žiadnom prípade, a to skôr oni povedali, na niekoho zo svojej skupiny, že on ti to vzal.“ (nerómski rodičia)

„Aj môjho syna zbil jeden Cigán, jeden prvák. Mladší Cigán zbil môjho staršieho syna. A predtým dcéru zbili Cigáni. A neurobili s tým nič, učiteľka povedala, pôjdeš do domova, a bolo vysvetlené. A chlapec mi nechce ani do školy ísť.“ (nerómski rodičia)

„Chodia po cestách, a pred mojím činžiakom chodí polícia. A dakedy ani po nociach nechodili Cigáni ani vonku, sa báli, a teraz len Cigáni chodia, a my sa bojíme, jednoznačne, chcem od detí, keď sa stmieva, je sedem, pol ôsmej, musíte byť všetci doma, nie ako my kedysi, my sme do desiatej, jedenásťtej boli, ale pred činžiakom, ale teraz aj pred činžiakom sa môže stať všeličo.“ (nerómski rodičia)

Závažnosť situácie na škole potvrdzuje i skutočnosť, že v určitom období musela chodiť do školy mestská polícia, aby udržiavala situáciu bez konfliktov.

„Už tam nechodí mestská polícia, nie je to trochu kludnejšie?“ (nerómski rodičia)

„Situácia je dokonca vnímaná ako zhoršujúca sa.“ (nerómski rodičia)

„Zhoršuje sa to, sú agresívnejší, aj rodičia sú agresívnejší.“ (nerómski rodičia)

Očakávania a postoje učiteľov

Názory a postoje učiteľov významným spôsobom ovplyvňujú vzdelávací proces. Podobne ako sa ukazuje aj v iných školách v rámci Slovenska, pedagógovia na základnej škole v lokalite C vnímajú práve rómskeho žiaka alebo žiačku a jeho rodičov ako základ neúspechu pri dosahovaní vzdelávacích výsledkov a celkové vnímanie dieťaťa ako problému prenášajú aj do diskurzu s deťmi. A nie je prekvapujúce, že tieto názory a vnímanie citlivo vnímajú a uvedomujú si aj samotné deti. Takto názory a postoje učiteľov ovplyvňujú atmosféru v triedach, v škole a namiesto podpory, povzbudzovania a posúvania detí smerom k inklúzii majú úplne opačný efekt.

„Pani učiteľka... nám hovorí, že my sa tu chodíme iba najesť. Že doma to nemáme.“ (rómske deti)

„Teraz po tejto hodine povedala pani učiteľka dvom žiakom, aby si vyprali ponožky, majú špinavé ponožky... Ona sa furt stará táto učiteľka, to je ich vec, aké majú ponožky.“ (rómske deti)

Pedagógovia a vedenie školy uvádzali stereotypné názory a negatívne očakávania ohľadom schopností a možností rómskych detí. Prevládal konsenzus, že rómske deti sú menej „zručné“, „pomalšie“ z hľadiska rozumovej stránky, „zaostalejšie, ako by mali byť deti v tom veku“.

„Ja vám poviem pravdu, že proste čo sa týka tej rozumovej stránky, proste nie sú na takej úrovni, na akej by mali byť deti v takom veku. Napríklad vám poviem pravdu, málokto z rómskych žiakov, keď neabsolvuje nultý ročník, tak zvládne učivo prvého ročníka. Proste nezvláda tým tempom ísť ako napríklad nerómske deti.“ (vedenie ZŠ)

Práve otázka znížených očakávaní od rómskych detí u nich rezonovala mimoriadne silno, rómske deti vnímali, čo si o nich vyučujúci v skutočnosti myslia. Vnímali, že samotní učitelia im nedávajú veľké šance uplatniť sa, podceňovanie, a zároveň aj znižovanie nárokov učiteľov na výkony a povinnosti v škole.

„Hovorí, že z Cigánov nikdy nič nebude.“ (rómske deti)

„Oni aj keď budú mať výučný list, tak nikde nepôjdu, hovorí.“ (rómske deti)

„Ved' my sme teraz aj robili (domáce úlohy, pozn. aut.), nosievali, ale teraz v druhom stupni nám už nedajú, povedali, že nás to už ani ne baví a tak.“ (rómske deti)

„(Koľko sa učíte angličtiny?) U bielych je od štvrtej, pre cigánov od piatej, na druhom stupni, povedali, že taký zákon vyšiel.“ (rómske deti)

„Alebo na biológiu by sme mali ísť vonku pozrieť na lesy a trávu a zvieratá, ale ona také veci nerozpráva, rozpráva a keď niečo dôjde, tak už porozpráva... Na biológii nás neučí takú normálnu biológiu, ale nás podceňuje Rómov, že ako bývajú, čoedia a ona sa furt stará. A čo ju to zaujíma?“ (rómske deti)

Vzťahy medzi učiteľmi a deťmi

Názory a očakávania pedagógov majú priamy súvis s následnými medziľudskými vzťahmi medzi vyučujúcimi a deťmi. Otázka prístupu učiteľov, ich očakávania a predstavy a následné prenášanie týchto stereotypov do názorov a hodnôt prítomných vo vyučovacom procese je diskutovaná odborníkmi v oblasti vzdelávania detí zo SZP už dlhšie. Existujúce analýzy zdôrazňujú dve roviny tejto skutočnosti. Predovšetkým je to pretrvávajúce takého modelu vzdelávania, ktorý posudzuje dieťa za základnú príčinu jeho neúspechu v škole (Menšínová..., 2012, s. 11). Druhou rovinou je posilnené vnímanie dieťaťa ako problému v kombinácii s etnicitou – priame prenášanie stereotypov o rómskych žiakoch vo vyučovacom procese ako znižovanie očakávaní učiteľov od týchto žiakov, dokonca znižovanie dôstojnosti, znevažovanie a podobne.

„A oni (učitelia, pozn. aut.) nevedia slušne povedať a robia krik a nadávajú, iba toto ich baví a nie učiť. Oni hovoria, že žiaci sú leniví, ale pritom sú oni leniví, hovoria, že z Rómov nebude nič.“ (rómske deti)

Pokiaľ sú tieto nastavené smerom k znižovaniu dôstojnosti detí, podceňovaniu, nedoceneniu či ponižovaniu, nedá sa o dobrých vzťahoch vôbec hovoriť. Z pohľadu pedagogického zboru a vedenia školy je absencia zásadnejších konfliktov indikátorom dobrých vzťahov. To, že zásadnejšie konflikty neboli na úrovni základnej školy v lokalite C vypuklejšie, však ešte neznamená, že sú vzťahy na škole dobré.

Rómske deti vnímali stereotypy a negatívne očakávania vyučujúcich, patrili medzi nich hlavne nedôstojné a ponižujúce poznámky či znížené očakávania od učiteľov. Následne nie je prekvapením, že viacero detí formulovalo, že sa v základnej škole necítia dobre, že sa cítia vyčlenené, podceňované, že s nimi mnohí učitelia nezaobchádzajú dôstojne.

„Oni vedia len kričať na nás a učiť nevedia.“ (rómske deti)

„Oni povedia, že prečo nás majú učiť, keď si z toho nič neberieme? To len oni si myslia, my sa chceme vzdelávať.“ (rómske deti)

Spolupráca s rodičmi

Základnej škole sa nedarí nadväzovať efektívnu komunikáciu s rodičmi rómskych detí. Napriek veľkému počtu rómskych detí zo sociálne marginalizovaného prostredia v škole je spo-

lupráca s rodičmi neveľmi efektívna. Rodičia sa zúčastňujú na chode školy len obmedzene. Ale aj tak má základná škola dvoch rómskych rodičov v rade školy.

„Mám dvoch Rómov v rade školy.“ (vedenie ZŠ)

V súvislosti so spoluprácou s rodičmi detí môže byť efektívnym nástrojom práve rómsky asistent učiteľa, ktorý dokáže pretlmočiť potreby a požiadavky oboch strán, prispieť k vzájomnej komunikácii a podobne. Inštitút rómskeho asistenta učiteľa nebol v minulosti dostatočne využitý a v súčasnosti sú všetci asistenti učiteľov Nerómovia a majú výlučne pedagogickú a výchovnú funkciu.

Ako súčasť problémov včleňovania rómskych žiakov do vyučovacieho procesu vníma vedenie školy slabý záujem rodičov o vzdelávanie a študijné výsledky ich detí. Slabý záujem sa prejavuje v nedostatočnej účasti na rodičovských združeniach, v nespolupráci s triednym učiteľom, so školou ako takou. Záujem o školu sa podľa slov riaditeľky viaže výlučne na osobné potreby rodičov, pokiaľ niečo od učiteľov alebo školy potrebujú pre svoj osobný prospech.

„(Veľmi málo, poviem pravdu.) Oni prídu vtedy, keď oni dačo požadujú. To nie je na 100 %, ale väčšinou. Kol'kokrát posielame pozvánky na nejaký pohovor, triedny učiteľ dačo chce, alebo celoškolské rodičovské združenie, triedne rodičovské združenie, strašne málo rodičov príde...“ (vedenie ZŠ)

7. Integrované nástroje

Základné školy majú k dispozícii viacero možných nástrojov – opatrení, ktoré môžu využiť za účelom integrácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do vyučovacieho procesu. Uplatňované integrované nástroje pozostávajú predovšetkým z využívania opatrenia nultých ročníkov, asistentov učiteľa, zapájania sa do rôznych projektov (v minulosti), využívania opatrení pre žiakov a žiačky v hmotnej núdzi či realizáciou ďalších podporných aktivít na úrovni školy ako napríklad špecializovaných podujatí a podobne.

Úspešnosť využívaných opatrení je však diskutabilná. Sporná je nielen z hľadiska efektivity jednotlivých nástrojov, ale aj v širšom kontexte. Viacerí experti na tému vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia dlhodobejšie upozorňujú (Menšinová..., 2012, s. 6), že iba desegregácia detí v podobe „premiešavania“ rómskych a nerómskych detí v triedach z hľadiska inkluzívneho prístupu k vzdelávaniu nepostačuje. Nestačí zároveň ponechávať otázku inklúzie rómskych detí do vzdelávacieho procesu iba na školy, dôležitý je systematický a komplexný prístup pozostávajúci nielen z riešenia problémov na úrovni vylúčených rómskych komunít ako takých, ale aj z podpory školám pri odstraňovaní štrukturálnych problémov z hľadiska inkluzívneho vzdelávania. Sem patrí hlavne otázka systémového zavádzania opatrení pre inkluzívne vzdelávanie ako prierezové aktivity, uplatňovanie inovátnych vyučovacích metód, finančná a poradenská podpora školám, ktoré si samy nevedia dať s otázkou desegregácie rady, príprava kvalifikovaných pedagógov na prácu s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia a iné.

7.1. Nulté ročníky

Nultý ročník ako integračný nástroj určený na dorovnanie štartovacej čiary medzi deťmi, ktoré neboli vzdelávané v materských školách a nie sú dostatočne pripravené na prvý ročník, škola využíva veľmi intenzívne. Z perspektívy trendov sa počet tried v rámci nultého ročníka na škole zvyšuje (v školskom roku 2007/2008 dve), v aktuálnom školskom roku 2011/2012 to boli tri triedy s plným maximálnym počtom rómskych detí v každom ročníku – 16.

„V tomto roku mám 3 nulté ročníky po 16 žiakov, čo je maximálny počet v jednom nultom ročníku. A vlastne do nultého ročníka, to asi určite viete, do nultého ročníku je dieťa zaradené po psychologickom vyšetrení. Čiže napríklad pred vstupom do základnej školy sa robí školská zrelosť a na základe psychologického vyšetrenia sú deti zaradené do nultého, prvého, sem-tam je odklad. To málo dávajú odklady v poslednej dobe. Hovorí, že tým, že budú rok doma, sa nič nevyrieši, hlavne tie deti, čo nenavštevujú materskú škôlku. Takže ich máme v nultom ročníku. Do nultého ročníka sa dostanú aj detičky, ktoré neovládajú učivo základnej školy, a robí sa potom rediagnostika. Niektorí sú na základe psychologického vyšetrenia preradení do špeciálnej základnej školy. Ale dávame im šancu, nech nastúpia do základnej školy. Napríklad tento rok už máme dve tretiny budúcich prvákov vyšetrených, zatiaľ psychologicky nenavrhl ani jedného do špeciálnej školy. Zatiaľ majú šancu sa prejaviť.“ (vedenie ZŠ)

Základná škola využíva nulté ročníky na dorovnanie štartovacej čiary, keďže len menší počet rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia navštevuje materskú škôlku. Podľa vyjadrení vedenia školy len zanedbateľná časť detí je po jeho absolvovaní preradená do špeciálnych škôl.

Nulté ročníky, zákonom zavedené do praxe od roku 2002³⁶, sú školami považované na základe rôznych výskumov venovaných problematike za účinný nástroj socializácie rómskych detí, dorovnávania štartovacej čiary a podobne (Gallová Kriglerová, 2010, s. 21). Diskusie o vhodnosti a skutočnom vplyve nultého ročníka na vzdelávacie dráhy rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pretrvávajú. Nultý ročník je medzi odborníkmi vnímaný ako jedna zo série existujúcich praktík segregácie (Menšinová..., 2012, s. 10), rómski žiaci zvyknú pokračovať v segregovaných triedach bez následnej integrácie, problematické je aj započítavanie nultého ročníka do povinnej školskej dochádzky. „Nulté ročníky by v optimálnom prípade mohli podporovať proces integrácie, ale len za predpokladu, že nie sú segregované vo vyšších ročníkoch.“ (tamtiež) Navyše je otázne, nakoľko dokáže jeden rok dorovnať štartovaciu čiaru. Odborníci na vzdelávanie na Slovensku, ale aj v zahraničí sa zhodujú, že omnoho účinnejším nástrojom integrácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je povinná predprimárna výchova v materských školách. Podľa niektorých školských aktérov je jeden rok prípravy pre deti z málo podnetného prostredia nedostatočný a oveľa efektívnejším nástrojom by bolo zavedenie povinnej predškolskej výchovy (Gallová Kriglerová, 2010, s. 21).

Túto skutočnosť potvrdzujú aj štatistické dáta za skúmanú školu, ktoré jednoznačne ukazujú, že prvý ročník opakuje signifikantná časť rómskych prvákov – v školskom roku 2010/2011 to bola približne jedna tretina všetkých prvákov³⁷. Teda len samotný nultý ročník na inklúziu do vzdelávacieho procesu nepostačuje a navyše ani vzdelávacie výsledky detí zaradených do

36 Zákon č. 408/2002 Z. z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov a zmene a doplnení niektorých zákonov.

37 Údaje školy.

nultých ročníkov nenasvedčujú o efektívnom dorovnaní štartovacích pozícií s nerómskymi žiakmi.

„V roku 2010/2011 sme mali 89 žiakov v prvom ročníku a neprospeklo 32.“ (vedenie školy)

7.2. Asistent učiteľa

Opatrenie asistentov učiteľa má za cieľ pomôcť integrácii detí do vyučovacieho procesu prostredníctvom adresnej podpory a pomoci deťom s rozdielnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, má pomôcť pri prekonávaní bariér a podobne.³⁸ V súčasnosti nemá škola asistentov učiteľa Rómov. V minulosti, keď platná legislatíva umožňovala zamestnať rómskeho asistenta učiteľa bez adekvátneho vzdelania, túto možnosť škola využívala. V súčasnosti, podľa vyjadrenia vedenia, sú všetci asistenti Nerómovia, keďže Rómov nebolo možné pozíciu obsadiť pre ich nedostatočnú kvalifikáciu.

Empirický výskum, ako aj experti na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia poukazujú na pridanú hodnotu pedagogických i nepedagogických pracovníkov spomedzi Rómov a ich pozitívny vplyv na vzdelávanie detí. Okrem praktických pedagogických úloh asistentov zohrávajú rómski asistenti učiteľov aj nezastupiteľnú úlohu z hľadiska pozitívnych vzorov pre rómske deti. Rómski asistent pozitívne ovplyvňuje klímu v školách z hľadiska odstraňovania stereotypov, poskytovania pozitívneho príkladu o možnostiach uplatnenia sa a z hľadiska rešpektu voči Rómom ako takým.

Základná škola využíva inštitút asistentov učiteľa aktívne. Ich prítomnosť je z dôvodu vysokého zastúpenia rómskych detí v škole priam nevyhnutná. Vedenie školy považuje prostriedky na asistentov učiteľa z hľadiska ich vyťaženia za poddimenzované, pre potreby integrácie detí do vzdelávania by bolo účinné, keby mal väčší počet asistentov zodpovednosť za prácu s menším počtom žiakov.

Celkovo vedenie školy hodnotilo rómskych asistentov učiteľov, ktorých škola zamestnávala, pomerne kriticky v porovnaní s nerómskymi asistentmi, ktorých zamestnáva v súčasnosti. Z rozhovorov s vedením školy sa ukázala preferencia nerómskych asistentov učiteľa, keďže vedenie nepovažovalo skúsenosť s rómskymi asistentmi učiteľa v minulosti za dostatočne prínosnú, korektnú. Kvalifikovaní asistenti, ktorí sú Nerómovia, sú podľa vyjadrení riaditeľky omnoho prínosnejší.

„(Máme) 3 asistentov učiteľa. To nie sú Rómovia. Lebo podľa nového zákona musí mať minimálne stredoškolské vzdelanie pedagogické, takých nemáme. Zo začiatku, keď ten zákon neplatil, tak boli. Ona niekoľko rokov robila asistentku a ešte jedna. Ony boli, len potom bola tá podmienka, že do roku 2010 si musia ukončiť vzdelanie. A keďže ony ani nenastúpili do vzdelania, nemali záujem urobiť si maturitu. Musela som to tak vyriešiť. Jedna si robí diaľkovo pedagogické vzdelanie v (krajskom meste), jedna je bakalárka a jeden je magister. Máme VŠ vzdelaných asistentov... Na taký počet... My máme troch. Na taký počet Rómov, aj viac by sa nám zišlo. Aj za to sme vďační. Boli časy, keď sme mali len jedného asistenta. Teraz štát vyčleňuje na rómskych žiakov peniažky, môžeme si dovoliť zamestnať viac.“ (vedenie ZŠ)

38 Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch o zmene a doplnení niektorých zákonov.

„Ale hej, hlavne v tom, ja by som povedala ešte skôr v prvom ročníku ako v nultom, pretože vtedy, keď sa začína písať, tam treba veľakrát rúčku držať dieťaťku, ukázať. Myslím si, že hej.“ (vedenie ZŠ)

Vedenie školy uprednostňuje nerómskych asistentov učiteľa. Argumentom bola vzdelanosť a schopnosti. A zároveň vedenie školy vnímalo rómskych asistentov učiteľa za nedostatočne vzdelaných, neposkytujúcich dostatočnú podporu žiakom. Základná škola nevidela a nebola schopná využiť pridanú hodnotu rómskych asistentov učiteľa v minulosti ako určitého „mosta“ medzi uzatvorenou rómskou komunitou žijúcou v osadách a medzi školou.

„Myslím, že tie sú ešte lepšie (nerómske asistentky, pozn. aut.). Tie rómske... akurát toto, že im vedeli po rómsky povedať, že chod' si sadnúť na miesto, nekrič. Ale keď im to povie človek aj po slovensky, tak to rozumejú. A čo sa týka pomoci pri vyučovacom procese, sú nápomocnejší vzdelaní. Možno ak by rómski boli vzdelaní, bolo by to iné. Nepáčilo sa mi to, že keď si odučili, zobrali deti domov a koniec pracovnej doby. Ani na porady, ani nič nechodili. Stále boli výhovorky.“ (vedenie ZŠ)

7.3. Financovanie

Výskum sa hlbšie nevenoval normatívnemu financovaniu vo vybranej základnej škole. Základná škola neeviduje žiadne deti so špeciálnymi vzdelávacími a výchovnými potrebami. Viac ako polovica žiakov je v hmotnej núdzi, a tak škola využíva príspevky na deti v hmotnej núdzi – či už na školské pomôcky alebo obеды zadarmo.

Z hľadiska ďalších príspevkov hodnotilo vedenie školy pozitívne príspevok štátu na kultúrne poukazy, vďaka ktorým môžu deti zo sociálne znevýhodneného prostredia participovať na kultúrnych aktivitách, ktorých by sa inak nemohli zúčastňovať.

„Na krúžky dostávame peniažky tiež, na vzdelávacie poukazy, čiže... Na vyplatenie učiteľom, na zakúpenie pomôcok, ktoré potrebujú napríklad pri práci na krúžku. Potom veľmi sme privítali tie kultúrne poukazy, pretože môžeme sa zapájať do kultúrneho vyžitia celá škola. Pretože pokiaľ by sa nám tu prihlásilo divadlo alebo výchovný koncert a mali by sme od detí povyberať po 2 eurá, čo väčšinou také vystúpenie stojí dve eurá, to by sme od nich nedostali. Takže sme vďační aj tým kultúrnym poukazom, že za ne sa môže kultúrne vyžívať celá škola.“ (vedenie ZŠ)

7.4. Projekty

V súčasnosti škola neparticipuje na žiadnom projekte, ktorý by sa venoval zvyšovaniu zručností a vzdelania učiteľského zboru, inováciám vo vzdelávacom procese či by bol nejako zameraný na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. V minulosti bola škola zapojená do programu Nadácie otvorenej spoločnosti Krok za krokom, vďaka ktorému prešli tréningom vyučujúci na prvom stupni.

„Teraz momentálne nie, nie sme do žiadneho projektu zapojení. No boli sme v tom projekte Nadácie otvorenej spoločnosti Krok za krokom.“ (vedenie ZŠ)

V súčasnosti však už nie sú prvky tohto programu v škole uplatňované, a to ani na úrovni vzdelávacieho procesu, ani v širšom prístupe školy. Z hľadiska inkluzívneho vzdelávania škola neuplatňuje inovatívne prístupy alebo opatrenia.

7.5. Iné aktivity v rámci školy a inovatívne riešenia

Ďalším opatrením, ktorými sa škola snaží o zapojenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, je krúžková činnosť. Vedenie školy v snahe udržať deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole čo najdlhšie ponúka doučovanie, športové, počítačové, turistické krúžky. Z vlastnej iniciatívy však vedenie školy presunulo krúžky z popoludňajších hodín na čas hneď po vyučovaní. Deti z osád sa totiž po obede už do školy nevracali (aj z dôvodu vzdialenosti medzi školou a osadou).

„My sa snažíme. Samozrejme, že sa všetkým žiakom rovnako venujeme, čo sa týka mimoškolských akcií. Tak ako nerómski i rómski žiaci sú zapájaní do rôznych aktivít. Napríklad takisto krúžková činnosť. Všetci žiaci sú zapojení aj do krúžkovej činnosti, pretože sme si vedomí toho, že gro tej práce spočíva na škole. Nevieť, či vy ste boli v tých osadách našich, ale nemajú také podmienky na tú domácu prípravu. (Krúžky sú) ... športové, počítačové, turistické. S tými menšími aj také vzdelávacie, aby sa aj na tom krúžku doučili, čo nestíhajú. Zapájame ich či už do literárnych súťaží, speváckych. Teraz nedávno bol rómsky slávik, robím, bežné krúžky, aké zvyknú byť na školách. Viete čo, záujem majú o športový, tí starší, futbal a tie veci. Potom o počítačový je o nich záujem z ich strany, je to dačo nové pre nich, to ich zaujíma.“ (vedenie ZŠ)

„Je to pravda. Lebo krúžková činnosť by mala byť popoludní. A keď sme chceli, by na krúžkovú činnosť dochádzali, museli sme to zmeniť. Po skončení vyučovania ide učiteľ s nimi na obed, urobí si oddychovú pauzu a hneď je krúžok. Pretože my keby sme deťúrence poslali domov, hej, krúžok by mal byť o pol tretej alebo o tretej, ony by sa už nevrátili. Takže to riešime tak, že je to hneď po vyučovaní. Samozrejme, tú prestávku majú. Trošku si oddýchnu od vyučovacieho procesu a je hneď krúžok.“ (vedenie ZŠ)

Táto snaha vedenia školy je pozitívnym krokom, ktorý je jedným z prvkov inkluzívneho vzdelávania. Na podobnom princípe je založený i národný program Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, ktorý sa začal v septembri 2012 na 200 vybraných základných školách. Národný program má za cieľ doplniť a rozšíriť poznatky a vedomosti, ktoré chýbajú rómskym deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia v porovnaní s ostatnými žiakmi, predĺžiť čas pozitívneho výchovného pôsobenia na žiakov.³⁹ ZŠ v lokalite C nie je do projektu zapojená.

7.6. Podujatia na úrovni školy

Podujatia, ktoré sa realizujú na úrovni školy, majú na symbolickej rovine segregáčny charakter. Podľa výpovedí rôznych aktérov v škole sú síce v škole podujatia pre rómskych žiakov a žiačky realizované, ale nemajú inkluzívny charakter. Na škole sa slávi napríklad Deň Rómov, volí sa rómska miss a podobne. Aktivity sú však zamerané výlučne na rómskych žiakov bez inklúzie nerómskych žiakov. Takto i aktivity s cieľom včlenenia a zohľadnenia potrieb rómskych žiakov pôsobia segregáčne. Vnímajú to takto i deti:

„Máme to oddelené, v telocvični budú mať Rómovia, bieli tam neprídu na Deň Rómov.“ (rómske deti)

39 Tlačová správa Metodicko-pedagogického centra k projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít: <http://web.eduk.sk/?q=node/26>

„My tam budeme spievať, tancovať, hrať, v telocvični. Bude aj miss, miss ktoré sa tam prihlásia, iba Rómovia.“ (rómske deti)

„(Otázka: To nebude miss celej školy? A kto bude hlasovať?) Celej školy nie... Hlasujú učitelia a riaditeľka, žiaci nie.“ (rómske deti)

V rámci školy sa dejú aj spoločné podujatia. Celkovo nedostatočne inkluzívny charakter školy sa symbolicky odráža aj v nich. Podľa výpovedí rómskych detí sa niektorých podujatí nezúčastňujú, lebo je potrebný finančný poplatok (napr. karneval), a zväčša sa ich zúčastňujú len nerómske deti. Prvky symbolickej segregácie sú viditeľné aj na spoločných podujatiach, napríklad keď sedia počas divadelného predstavenia rómske deti oddelene od nerómskych.

„Karneval sme nemali spolu, len kto si zaplatí.“ (rómske deti)

„Divadlo, na jednej lavičke Rómovia, a na strane druhej bieli.“ (rómske deti)

8. Segregácia a jej priebeh

Lokalita C je jednou z tých lokalít osídlenej Rómami, kde dochádza postupne k úplnej segregácii v rámci vzdelávacieho procesu. Základná škola čelí postupnému a každoročnému zvyšovaniu podielu rómskych žiakov v neprospech nerómskych žiakov. V skúmanom školskom roku 2011/2012 dosiahol celkový podiel rómskych žiakov v základnej škole 73 % (tab. 8), kým v roku 2007/2008 to bolo ešte „len“ 63 %. Podiel rómskych žiakov na základnej škole významne rastie každým rokom, v priebehu posledných piatich rokov to bolo o viac ako 10 %.

Tabuľka 8

Priebeh segregácie v skúmanej základnej škole

Školský rok	Podiel rómskych žiakov
2011/2012	73 %
2011/2010	69 %
2009/2010	66 %
2007/2008	63 %

Zdroj: Údaje školy.

Za rýchlo rastúcim podielom rómskych detí na základnej škole je viacero faktorov, pričom najdôležitejšími sú vysoký podiel rómskeho obyvateľstva v obci, reprodukčné správanie Rómov a rýchly nárast počtu školopovinných detí a v neposlednom rade je to aj odliv nerómskych detí do neďalekého okresného mesta vzdialeného 11 kilometrov. V prípade lokality C je viditeľný úzky súvis medzi rezidenčnou segregáciou a segregáciou vo vzdelávaní.

V rovine vyučovacieho procesu má táto skutočnosť za následok, že základná škola ani nemá inú možnosť, len vytvárať „rómske triedy“ a „zmiešané triedy“.

„No, pri takom počte žiakov my ani nemôžeme nemať nerómske triedy. My ich totiž musíme mať. Lenže nemáme ani jednu triedu, ktorá by bola čistá nerómska. My stále do tých nerómskych tried dáme takých Rómov, kde je predpoklad, že budú stíhať učivo. Že sú dobrí alebo aspoň lepší. Takže na škole nemáme ani jednu čisto nerómsku triedu, ale máme kopu čisto rómskych tried. Pri takom počte sa to ani nedá, že by neboli čisto rómske triedy.“ (vedenie ZŠ)

Špecifikom lokality, ktorá sa nachádza z hľadiska ekonomiky a trhu práce na periférii, je aj migrácia mladých ľudí za lepšími pracovnými a životnými podmienkami buď do iných regiónov Slovenska, alebo do zahraničia. Dôsledkom je veľmi nízka natalita a malý počet nerómskych školopovinných detí. Ako celkovo ukazujú demografické údaje o vekovej štruktúre obyvateľstva v lokalite C, existuje priepastný rozdiel medzi zložením rómskeho a nerómskeho obyvateľstva v lokalite. Kým nerómske obyvateľstvo čelí starnutiu, teda koncentrácia ľudí v strednom a vyššom veku v lokalite prevažuje nad mladšími, u Rómov je to práve naopak. Najväčšou skupinou medzi rómskymi obyvateľmi v lokalite C sú deti do 15 rokov – 52 % (u Nerómov je to 15,38 %), kým veku nad 60 rokov dožíva len zanedbateľný podiel z celkovej rómskej populácie v lokalite C – 1 % (u Nerómov je to 15,72 %).

K zvyšovaniu podielu rómskych detí v škole prispieva tiež skutočnosť, že rodičia nerómskych detí vozia svoje deti do iných základných škôl, väčšinou v mieste, kde pracujú. Hlavným dôvodom ich rozhodnutia je snaha o vzdelanie dieťaťa v škole s nižším podielom (alebo v škole bez) rómskych detí.

„Z tých nerómskych žiakov, chcem ešte povedať, niektorí rodičia dávajú svoje deti do... (neďalekého okresného mesta, pozn. aut.). Pátrame aj po príčinách, lebo jak aj teraz vidíte, máme peknú, vynovenú školu, nebol by žiaden dôvod nedať tu dieťa. Ale to keď sa budete pýtať aj rodičov, ale proste, ja neviem či môžem tak otvorene povedať, ale tí rodičia, ktorí dávajú deti do..., udávajú ako hlavný dôvod, že tu sú rómski žiaci.“ (vedenie ZŠ)

Z dôvodu vysokého podielu rómskeho obyvateľstva v lokalite, a teda aj vysokého podielu rómskych žiakov škola nemá iné východisko, len vytvárať časť tried ako výlučne rómske a časť tried rómsko-nerómske „zmiešané“. Výskum však identifikoval prvky symbolickej segregácie aj v podobe toho, akým spôsobom škola tieto triedy fyzicky umiestňuje. „Zmiešané“ triedy sú umiestnené na jednom poschodí, kým „čisto rómske“ triedy sa nachádzajú na inom poschodí. Takto sa kontakt medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi ešte viac obmedzuje.

„Na prvom poschodí sú Rómovia a na druhom bieli, tam sú zmiešané triedy, ale bielych je menej. Tie zmiešané triedy sú tu.“ (rómski žiaci)

Nedostatočný systematický a proinkluzívny prístup k škole zo strany vedenia má aj ďalšie nezamýšľané dôsledky. O chýbajúcej kohézii v škole a segregačných tendenciách svedčí aj spôsob stravovania. Podľa výpovedí respondentov (ale aj zúčastneného pozorovania na úrovni školy) sa „dva svety“ prejavujú aj v sedení počas obedov. Škola má k dispozícii pre potreby obedov dve miestnosti – v menšej sa stravujú pedagógovia a nerómske deti. Vo väčšej sedia počas obedov rómske deti. Rómski žiaci a žiačky to vnímajú a reflektujú veľmi citlivo:

„Ani jedáleň nemáme spolu, je rozdelená.“ (rómski žiaci)

Neinkluzívnosť a oddelenosť vzájomných svetov v rámci školy sa prejavuje aj v rozšírenom mýte, ktorý sa síce nezakladá na pravde, ale je príkladom problematikosti situácie na základnej škole. Podľa rómskych rodičov aj rómskych detí je segregácia v škole cielená, vytváraná školou a to tak, že jedálenský príbor, ktorýmedia rómske deti a nerómske deti, nie je rovnaký. Rodičia i deti sú presvedčení, že rómske deti jedávajú menej kvalitným hliníkovým príborom, kým Nerómovia kvalitnejším kovovým príborom. Tento názor odráža naštartenú sociálnu kohéziu, pretože sa nezakladá na pravde, a je len psychologickou domnienkou.

„Nemajú, toto je ešte rozdiel, ako to na základnej škole robia, lyžičky majú gadžovia železné a Rómovia majú hliníkové. A tam už tie rozdiely robia. A toto je dôležitá vec, moje sú tam dve deti.“ (rómski rodičia)

„(Otázka: A tu robia rozdiely?) Áno, a my sa aj urazíme, aké rozdiely robia. Ani na obedy nemáme tie isté lyžice, ani taniere. Ani jedáleň nemáme spolu, je rozdelená.“ (rómski žiaci)

9. Diskriminácia a stigmatizácia

Výskumne sme sa snažili zmapovať a podchytiť aj otázku diskriminácie a stigmatizácie v rámci skúmanej lokality a v škole. Diskrimináciu a stigmatizáciu sme skúmali z pohľadu učiteľského zboru, samotných rómskych žiakov a žiačok, z pohľadu vedenia školy i rodičov.

Diskriminácia je jasne definovaná legislatívou ako „znevýhodňovanie alebo obmedzovanie jednotlivca alebo skupiny osôb, ktoré sa deje z dôvodu ich pohlavia, rasy, farby pleti, jazyka, veku, sexuálnej orientácie, viery, náboženstva, politického či iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, majetku, rodu alebo iného postavenia v širšom chápaní ako nerovné zaobchádzanie na základe etnicity, ale aj sociálneho pôvodu“ (Debrecéniová in Sekulová – Gyárfášová, 2009, s. 9) a je vo všetkých podobách zakázaná vo viacerých oblastiach. Sociologické chápanie je však širšie než legislatívne. V širšom sociologickom zmysle je diskriminácia komplexným systémom spoločenských a sociálnych vzťahov, ktoré produkujú a generujú medziskupinové nerovnosti (Sekulová – Gyárfášová, 2009, s. 9). Rozdielne zaobchádzanie z dôvodu etnicity má svoj pôvod v sociálne konštruovaných predstavách, stereotypoch a predsudkoch, ktoré následne determinujú zaobchádzanie s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Na úrovni školy sa diskriminácia a stigmatizácia prejavujú napríklad v podobe diskurzu, ktorý sa o deťoch vedie, v podobe názorov, postojov a očakávaní pedagógov aj vedenia. Ako už zaznelo v predchádzajúcich kapitolách, za diskriminačné prejavy je možné považovať znížovanie nárokov vyučujúcich a následné rozdielne zaobchádzanie v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi. Dôsledky z hľadiska stigmatizácie má na deti samozrejme aj negatívna percepčia detí ako „problému“, pripisovanie vzdelávacích výsledkov individuálnemu zlyhaniu žiaka a podobne.

Rómski žiaci sa stretávajú s diskrimináciou aj v zmysle platnej legislatívy. Segregácia ako taká je vo vzdelávacom systéme školským zákonom zakázaná. Ako však ukázal aj rozsudok súdu v kauze Šarišských Michalian, školský zákon býva školami oportunisticky interpretovaný. Segregácia vo vzdelávaní býva racionalizovaná ako ústretový krok voči rómskym deťom, ktorým segregované vzdelávanie poskytuje vzdelávacie metódy „šité na mieru“ a potreby. „Školský

zákon nemôže byť interpretovaný v rozpore s antidiskriminačným zákonom, Ústavou SR a ani medzinárodnými dohovormi o ochrane ľudských práv (*Menšinová...*, 2012, s. 5).

10. Závěry a odporúčania

Príklad základnej školy v lokalite C ukazuje situáciu, ktorá je každodennou realitou v mnohých školách, ktoré navštevujú rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a ktoré navyše žijú v osadách v extrémnej chudobe.

Situácia v základnej škole sa vyvíja „samospádom“. Vedenie základnej školy a učitelia považujú alarmujúce vzdelávacie výsledky rómskych detí za ich individuálne zlyhanie, pripisujú vinu slabému záujmu rodičov nielen vzdelávanie svojich detí, ale aj zlyhávaniu výchovy a rodiny. Do vyučovacieho procesu prenášajú svoje negatívne očakávania, vnímajú deti ako „problém“, majú od nich nižšie očakávania v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi. Rómski rodičia však vidia situáciu úplne opačne. Jasne si uvedomujú dôležitosť vzdelávania pre svoje deti, vidia chybu v prístupe školy, citlivo vnímajú aj otázku segregácie, keďže základná škola je na ceste stať sa čisto rómskou v nie až takej vzdialenej budúcnosti. Rómske deti sa v základnej škole necítia komfortne a bezpečne, cítia sa podceňované, segregované, vnímajú rozdielne zaobchádzanie. Aj podujatia a aktivity na úrovni školy, ktoré pre nich škola organizuje, vnímajú ako segregáčne. Nerómski rodičia, pokiaľ si to môžu dovoliť, zapisujú svoje deti do neďalekého okresného mesta, keďže nechcú, aby ich deti navštevovali školu s takým vysokým podielom rómskych detí.

Takto situácia v škole kopíruje v princípe situáciu v lokalite C, ktorá je charakteristická nízkou sociálnou kohéziou, napätými medziľudskými vzťahmi medzi nerómskymi obyvateľmi a obyvateľmi rómskych osád. Ani osobnosť starostu, ktorý systematicky podporuje zlepšovanie životných a sociálnych podmienok Rómov v lokalite (výstavba bytov nízkeho štandardu, podpora komunitných aktivít, zriadenie škôlky v jednej z osád) zásadnejšie nevie ovplyvniť sociálnu kohéziu v obci. Činnosť niekoľkých nadšencov a dobrovoľníkov nedokáže vytvoriť most medzi doma svetmi. Nielen na úrovni školy, ale aj na úrovni obce je sociálna a životná situácia Rómov vnímaná ako individuálne zlyhanie. Aj napriek prevažnému podielu Rómov v lokalite C ich účasť na verejnom živote, rozhodovaní či vôbec zapájanie sa do verejných aktivít sú úplne marginálne. Rezidenčná segregácia má podobu segregácie symbolickej vo všetkých dimenziách života v lokalite C vrátane vzdelávania detí.

Rozdielne optiky na vzdelávanie rómskych a nerómskych detí uplatňované na základnej škole majú negatívne dopady. Základná škola napriek svojim snahám o zapájanie rómskych detí do vzdelávania nedosahuje želané výsledky.

Segregácia vo vzdelávaní, ako výsledok demografie i etnického zloženia v lokalite, výrazne prispieva k slabým výsledkom práce s rómskymi deťmi. Okrem skutočnosti, že chýba rovesnícky „peer efekt“, homogénne zloženie žiakov zo sociálne slabého a málopodnetného prostredia vedie k strate motivácie k učeniu a vzdelaniu, nepostačujúcim vzdelávacím výsledkom, strácajú sa pozitívne vzory. Rómski žiaci sa cítia na škole nekomfortne, vzťahy medzi učiteľmi a rómskymi deťmi nemajú adekvátnu kvalitu a odráža sa to aj v napätých vzťahoch medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Dôsledkom je okrem iného reprodukovanie sa symbolická segregácia – vyčleňovanie sa rómskych detí od nerómskych v škole, oddelené

stravovanie (rómske deti v jednej miestnosti a nerómske deti a učitelia v druhej miestnosti), nezáujem nerómskych spolužiakov o aktivity a podujatia organizované pre rómskych spolužiakov, oddelené sedenie počas spoločných školských podujatí a podobne. Škola i štát zlyhávajú a o inkluzívnom vzdelávaní v prípade základnej školy v lokalite C nie je vôbec možné hovoriť. Ďalším z následkov je, ako aj v prípade iných lokalít Slovenska s podobným charakterom vzdelávania, odliv nerómskych detí do okolitých škôl, tzv. white flight.

Prípadová štúdia takto ukazuje, že v súčasnosti dostupné nástroje integrácie rómskych detí nie sú postačujúce a efektívne. V skúmanej škole zaviedli viaceré nástroje, napríklad nulté ročníky, asistenta učiteľa, normatívne financovanie žiakov zo SZP, využívajú príspevky na deti v hmotnej núdzi (obedy zadarmo, školské pomôcky). Ani tie však nevedli k zlepšovaniu vzdelávacích výstupov rómskych žiakov v rómskych, ale aj v „zmiešaných“ triedach. V prípade nultého ročníka výskum naznačuje, že ani jeho absolvovanie nezaručuje dorovnanie štartovacej čiary rómskych a nerómskych detí. Značný počet rómskych žiakov opakuje prvý ročník. Navyše, nultý ročník znamená prvú segregáciu, ktorá deti stigmatizuje, a deti v segregovanej triede aj naďalej pokračujú v ďalších stupňoch. Z dôvodov homogénneho charakteru a vysokej koncentrácie detí zo znevýhodneného a málo podnetného prostredia v jednej triede opakujú ročník pre pomalý postup v preberaní učiva všetky deti bez rozdielu.

Lokalita C poukazuje na dôležitosť predškolskej výchovy v materskej škole ako kľúčovej prerekvizity vzdelávania na základnej škole. Rómske deti, ktoré chodia do materskej školy celé tri roky, majú štartovaciu čiaru omnoho bližšie k nerómskym rovesníkom a takto sú ich možnosti a šance uspieť vo vzdelávacom procese omnoho vyššie. O to viac, že materinským jazykom rómskych detí do sociálne znevýhodneného prostredia je/býva rómčina.

Príklad lokality C znova potvrdzuje zistenia domácich i zahraničných výskumov a potvrdzuje opakované odporúčania, že školy samy nevedia segregáciu riešiť či čeliť problémom, ktoré z nej vyvstávajú. Jedinou cestou je inkluzívny prístup na princípe inkluzívneho vzdelávania. Bez vonkajšej podpory zo strany štátu, bez komplexného riešenia v podobe odstraňovania bariér inkluzívnemu vzdelávaniu, finančnej i odbornej pomoci školám zo strany štátu táto zmena nebude možná. Školy však v tejto situácii nie sú úplne bezmocné. Inkluzívny prístup je aj o zmene uvažovania, o filozofii vzdelávania a školy. Aj v komplikovanej situácii je možné uplatňovať vo vzdelávacom procese prvky inkluzívnosti, napríklad prierezová multikultúrna výchova dáva pedagógom mnoho možností. Možnosťou sú aj rôzne projekty, na ktoré môžu získať školy podporu. Základná škola v lokalite C nevyužíva prvky inkluzívneho vzdelávania, ani nemá inkluzívny prístup. Aj napriek tomu, že škola v minulosti participovala na projekte Nadácie otvorenej spoločnosti Krok za krokom, nie je inkluzívny prístup k vzdelávaniu vôbec viditeľný. Aj podujatia, ktoré majú mať za cieľ vnútornú kohéziu školy, sú segregáčné. Napríklad organizovanie podujatí výlučne pre rómske deti.

V očakávaniach učiteľov sú viditeľné stereotypy a predsudky, ktoré rómske deti citlivo vnímajú a takto majú aj dôsledky na vnímanie vzdelávania rómskych detí. Základná škola v lokalite C zároveň poukazuje, že učitelia nevedia, ako k rómskym deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia pristupovať, ako ich vzdelávať, pokiaľ je ich materinským jazykom rómčina a slovenčina je druhým jazykom a podobne. Preto by malo byť súčasťou opatrení zameraných na desegregáciu systematické vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov celej školy.

Priebeh a vývoj situácie v oblasti vzdelávania v lokalite C sme nazvali „samospád“. Z pohľadu učiteľov a vedenia školy je situácia „holým faktom“, výsledkom skutočnosti a životnej reality v lokalite, s ktorým pracujú, ako môžu. Využívanie dostupných opatrení je pre školu argumentom, že viac sa už urobiť nedá, a za zlyháváním sú individuálne príčiny. Lokalita C je takto príkladom zlyhávania systému, ktorý nevytvoril efektívne a účinné mechanizmy podpory a kontroly pre školy, neusmerňuje dostatočne školy navštevované vysokým podielom rómskych detí zo SZP. Zároveň ukazuje aj nedostatočnú vnútornú odbornú kapacitu školy a na nepripravenosť na inkluzívne vzdelávanie. Napriek dobrým úmyslom a snahám škole chýba vnútorná energia na potrebnú premenu školy, ktorá by lepšie zodpovedala vzdelávacím potrebám rómskych žiakov z výrazne znevýhodneného prostredia.

Príbeh jednej sídliskovej školy *alebo* Je segregácia naozaj voľbou?

Lokalita D

Prípadová štúdia lokality D je hĺbkovou sondou do prípadu jednej základnej školy a jej sociálneho kontextu. Ponúka analýzu situácie vo vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, približuje príčiny i dopady segregácie vo vzdelávaní a snaží sa identifikovať benefity inklúzie vo vzdelávaní i efektívne inkluzívne praktiky.

Lokalita D je väčšie sídlo, takže táto štúdia nám umožnila pozrieť sa bližšie aj na fungovanie siete vzdelávacích zariadení v kontexte väčšieho sídla, školské politiky samosprávy v takomto prípade i politiky a postoje k danej problematike na úrovni vyššieho samosprávneho celku.

1. Popis lokality

Lokalita D je veľké mesto na východnom Slovensku, má približne 90-tisíc obyvateľov. Náboženská i etnická štruktúra obyvateľov mesta je pomerne pestrá – asi 2/3 sa hlásia k rímskokatolíckej cirkvi, 9 % sú gréckokatolíci, 5 % evanjelici a 2 % pravoslávni. Z národnostného hľadiska sa oficiálne (t.j. podľa Sčítania obyvateľov, domov a bytov z roku 2001) uvádza 94 % Slovákov a po 1 % predstavujú Rómovia, Rusíni, Ukrajinci a 2 % sú iné národnosti.

Rómovia nežijú na území SR rovnomerne. Veľké rozdiely sú v koncentrácii v jednotlivých regiónoch. Podľa Sčítania obyvateľov, domov a bytov z roku 2001 najväčšia koncentrácia občanov SR hlásiacich sa k rómskej národnosti je v Prešovskom kraji, kde sa z celkového počtu 789 968 obyvateľov hlási k rómskej národnosti 31 653 obyvateľov, čo sú 4 % (*Sčítanie obyvateľov...*, 2001). Neoficiálne odhady hovoria o 12 % podiele Rómov v rámci celého kraja, pričom prírastok je vyšší ako u majoritného obyvateľstva. Dôležitá je aj veková štruktúra tejto skupiny – celkovo podiel detí do 14 rokov predstavuje 43,6 %.

Podľa Atlasu rómskych komunít⁴⁰ sa v danej lokalite, v intraviláne mesta, nachádzajú štyri rómske komunity, pričom dve sú z hľadiska polohy klasifikované ako komunity „na okraji“, jedna je integrovaná/koncentrovaná a jedna integrovaná/rozptýlená. Všetky osídlenia majú vysporiadané pozemky. Vzhľadom na polohu v intraviláne je infraštruktúra rómskych osídlení a dostupnosť inžinierskych sietí vysoká: všetky obydlia majú k dispozícii vodovod, kanalizáciu, elektrinu a plyn. Atlas uvádza celkový počet rómskych obyvateľov v roku 2004 3 258, čo predstavovalo 3,5-percentný podiel na celkovom počte obyvateľov v lokalite. Novšie údaje nie sú k dispozícii.

V danom regióne je vysoká miera nezamestnanosti. O to viac to platí o nezamestnanosti Rómov – v danej lokalite pracuje len 10 – 15 % z nich. V prípade nezamestnaných ide väčšinou o dlhodobú nezamestnanosť.

40 Atlas rómskych komunít na Slovensku. IVO, Bratislava, 2004.

2. Systém vzdelávacích zariadení v lokalite

V lokalite je 20 materských škôl, 13 základných škôl a 36 stredných škôl (štátnych, súkromných i cirkevných).

Tabuľka 1

Vzdelávacie zariadenia v lokalite

Vzdelávacie zariadenia v lokalite	2012	2007
Počet materských škôl, základných škôl, špeciálnych a stredných škôl v obci (štátne, súkromné aj cirkevné)	MŠ – 20 ZŠ – 13 SŠ – 36 ŠZŠ – 3	
Vzdialenosti MŠ (najbližšej), ZŠ (zaradenej do výskumu) a SŠ (najbližšej) od rómskej osady	MŠ – 500 m ZŠ – cca 4 – 5 km SŠ – cca 4 – 5 km	MŠ – 500 m ZŠ – cca 4 – 5 km SŠ – cca 4 – 5 km
Spádové ZŠ pre jednu z komunit v lokalite	2 plnoorganizované ZŠ	2 plnoorganizované ZŠ
Počet detí, ktoré navštevujú inú ako svoju spádovú školu	Údaj nie je k dispozícii	Údaj nie je k dispozícii

Zdroj: Webová stránka lokality.

V rámci danej lokality sme sa viac zamerali na jednu z rómskych komunit, keďže pre ňu je spádová vybraná základná škola. Žije tu asi 2 700 obyvateľov. Ide o bytovky, ktoré mesto v roku 1997 vystavalo pre „neplatičov a neprispôsobivých občanov“. Druhú etapu výstavby (celkovo 176 bytov) zaplatil štát. Začiatkom prvej dekády 21. storočia tu pôsobil belgický Červený kríž, pomáhal v terénnej sociálnej práci, v súčasnosti tam už priamo nepôsobí. V projekte sa pôvodne uvažovalo aj s vybudovaním sociálnej infraštruktúry, mal tam byť obchod, pošta, krčma, centrum pre kultúru či pastoráciu. Dodnes tam okrem malého komunitného centra, ktoré otvorili až v lete 2011, funguje len malý potravinový obchod. V roku 2010 dlhy neplatičov presiahli sumu 1,2 mil. eur a jednu z prístupových ulíc občania prehradili osemmetrovou panelovou zábranou.

Vzdialenosť do spádovej školy je asi 4,5 km, keďže osada je na okraji mesta. Deti väčšinou chodia pešo. Ako dokumentuje tabuľka 1, od roku 2007 sa v systéme školských zariadení, či už celkovo v lokalite, alebo pre danú komunitu, nič nezmenilo.

3. Profil vybranej základnej školy

3.1. Základné údaje

Škola bola zriadená v roku 1970, začala ako bežná ZŠ, neskôr so zameraním na basketbal. Škola sa však dostala do útlmu, lebo sa tu „zoskupilo strašne veľa rómskych detí z ulíc nad školou“ (vedenie školy). Súčasná riaditeľka prišla do školy asi pred 8 rokmi, vtedy mala škola 270

žiacov, 2/3 predstavovali Rómovia zo sociálne znevýhodneného prostredia, 1/3 Nerómovia a podľa slov vedenia „škola išla do zániku“.

Daná škola sídli v typickej (priam typizovanej) budove sídliskovej školy, aké sa stavali na nových panelákových sídliskách začiatkom 70. rokov 20. storočia. Vstup do budovy je veľmi neprívetivý, pôsobí dojemom staveniska. Ide o nedokončené stavebné práce, pričom škola už niekoľko rokov čaká na pridelenie peňazí od mesta, aby mohla práce dokončiť. Škola má aj priestorovo oddelené časti, tzv. pavilóny. Tu sú spravidla umiestnené čisto rómske triedy.

Tabuľka 2
Profil školy

Indikátor	2012	2007	Komentár
Počet žiakov	326	332	
Počet tried (celkovo vrátane nultých, prípravných a špeciálnych tried)	30	25	
Počet špeciálnych tried	14	9	
Počet nultých tried	0	0	
Počet učiteľov	42	38	
Počet asistentov učiteľa	1	1	
Ďalší odborní zamestnanci	7	4	Školský logopéd, psychológ, externý špeciálny pedagóg
Počet učiteľov a asistentov učiteľa hovoriacich po rómsky	0	0	
Počet učiteľov, ktorí sa zúčastnili tréningov a seminárov relevantných pre vzdelávanie rómskych detí (napr. k multikultúrnej výchove, diverzite, tolerancii)	0	6 (napr. projekty s PDCS)	
Projekty, ktorých sa škola zúčastnila, najmä tie relevantné pre vzdelávanie Rómov	0	6	
Zameranie školského vzdelávacieho programu	Pre žiakov NKS (NKS – narušená komunikačná schopnosť)	Pre žiakov NKS	

Zdroj: Údaje školy.

Aktuálne má škola 326 žiakov, v každom ročníku sú tri triedy – nerómska, v ktorej je 4 až 5 rómskych detí (ide o tzv. áčkové triedy); triedy, ktoré navštevujú iba rómske deti (oficiálne – „triedy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia“ umiestnené v „pavilóne“) a jedna špeciálna trieda pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) a triedy pre deti s vývinovými poruchami učenia. Takéto triedy sú tu momentálne šiesty rok. Špeciálne triedy navštevujú nerómske aj rómske deti z krízového centra a z detských domovov, kde sa im venujú, ale sú diagnostikované ako NKS. Táto štruktúra – špeciálne triedy pre deti s NKS – vznikla ako projekt súčasnej riaditeľky a dá sa povedať, že touto iniciatívou zachránila školu pred zatvorením. Škola sa stala niečím atraktívnou aj pre nerómske deti a trend poklesu počtu žiakov sa zvrátil.

V porovnaní s rokom 2007 sa už počet žiakov takmer nezmenil. Podľa údajov poskytnutých školou sa však zmenil podiel rómskych detí – kým v roku 2007 ich bolo 42 %, v súčasnosti

je to 30 % (pozri tab. 3 a 4). Podľa slov vedenia sa nastúpený trend podarilo zvrátiť vďaka tomu, že škola v súčasnosti poskytuje akýsi „stredný variant“ pre deti s rôznymi ťažkosťami, ktoré však nie sú diagnostikované na špeciálnu školu, ale v bežných triedach by vzdelávanie nestíhali. Väčšinou ide o nerómske deti. Táto „špecifická ponuka“ je vítanou alternatívou pre niektoré deti, resp. ich rodičov:

„... toto je jediná škola takéhoto typu, čo som prešla celý Prešov, tu niet takej školy, máme školy pre deti autistov, máme pre tie deti, ktoré majú mentálnu retardáciu, a máme pre nadané deti, a čo s tým stredom? Kde ich dáme? Pôjdu medzi mentálne retardované, nezoberú, z ministerstva školstva som sa pýtala. Máte aspergera, je to typ autizmu, ale vysokofunkčný, má vysoké IQ, to znamená, že nemôže ísť do triedy medzi mentálne retardovaných, ani medzi autistov a nemôžete ho dať medzi nadané deti, lebo má poruchu správania. Toto je jediná škola, ktorá týchto berie...“ (nerómski rodičia žiaka špeciálnej triedy).

Špeciálne triedy pre deti s NKS navštevujú rómske aj nerómske deti.

3.2. Personálne obsadenie a organizácia školy

Škola má jednu asistentku učiteľa pre zdravotne znevýhodnených žiakov. Tento inštitút je hodnotený mimoriadne priaznivo (*„bez neho by to nešlo“*, učiteľka na 1. stupni). Vedenie školy však poukázalo aj na niektoré administratívne ťažkosti spojené s inštitútom asistenta učiteľa. Škola nemá na kvalifikovaného asistenta na plný úväzok prostriedky, málokto však chce robiť na polovičný úväzok. Vedenie školy by teda namiesto viac asistentov uprednostnilo viac systematizovaných miest učiteľov. Pozícia asistenta nie je podľa vedenia školy systémovo riešená (*„tu sa nič systémovo nerieši“*). Učiteľky sa na margo asistenta vyjadrili jednoznačne kladne, a to z viacerých hľadísk: rómsky asistent veľmi pomáha, je dôležité, aby to bol niekto, kto pozná prostredie, vie pomôcť s jazykom, rómske deti viac rešpektujú Róma.

Ani asistent učiteľa, ale ani jediný učiteľ/učiteľka na škole nie je Róm/Rómkka. Opäť ide o všeobecnejší problém, ktorý je vedením školy prezentovaný v podobe začarovaného kruhu: keby Róm/ka mala na túto pozíciu kvalifikáciu, nemal/a by o túto prácu záujem. Ak má záujem, nemá kvalifikáciu.... Všeobecne však platí, že ani v školách s vyšším podielom rómskych detí nepôsobia, alebo pôsobia len veľmi výnimočne, rómski učitelia. Na druhej strane – kvalifikovaný učiteľ, Róm, ktorý mal v nedávnej minulosti záujem o prácu na danej škole, ju nedostal, tvrdil, že vedenie nemalo záujem ho zamestnať. Je však ťažko hovoriť do budúcnosti o inklúzii vzdelávania detí, ak sa inklúzia nebude týkať aj učiteľov. Viac (alebo vôbec nejakí) rómski učitelia by mohli o. i. pomôcť ovplyvniť klímu v problémových triedach a aj zlepšiť komunikáciu s rodičmi.

Škola mala v minulosti aj nultý ročník (už od roku 1992 aplikovaný nástroj „integrácie“ rómskych detí).⁴¹ Teraz ho nemá so zdôvodnením: *„Pre tieto deti to nie je vhodné, nultý ročník má málo prípravy na čítanie, písanie, zameriava sa na rozvoj motoriky a zručností, ktoré nie sú dôležité pre výuku, tak sme ho zrušili.“* (vedenie školy) Má však prípravné triedy pre žiakov s odkladom školskej dochádzky a žiakov s chybami reči.

41 V ostatnej dobe je systém nultých ročníkov podrobovaný kritike ako inštitút, ktorý v praxi podporuje praktiky segregácie. Doposiaľ nebol dôkladne preskúmaný efekt tohto nástroja s ohľadom na deklarované ciele integrácie (Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí – sú naozaj inkluzívne? Analýza súčasného stavu a návrhy pre zlepšenie. Bratislava, CVEK, 2012).

Škola v súčasnosti nie je zapojená do žiadnych projektov, hoci v minulosti sa na rôznych projektoch integrácie, tréningoch a seminároch relevantných pre vzdelávanie rómskych detí (napr. k multikultúrnej výchove, diverzite, tolerancii atď.) zúčastnilo 6 učiteľov. Od nasledujúceho školského roku 2012/13 však bude zapojená do modelu celodenného výchovného systému (CVS) marginalizovaných Rómov, jednej z troch aktivít národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, do ktorého bude zapojených 200 škôl na Slovensku. Celý projekt sa začal implementovať na jeseň 2011 a potrvá do januára 2015.⁴²

3.3. Škola v kontexte systému škôl v lokalite

Škola funguje hlboko pod svoju kapacitu. Podľa údajov zriaďovateľa je kapacita školy naplnená na 44 %, čo vedie aj k úvahám o jej zatvorení. V danej lokalite je viacero škôl, ktoré nemajú naplnenú kapacitu. Nižší počet školopovinných detí a nerovnomerný populačný vývoj je všeobecnejší problém, ktorému základné školstvo čelí už dnes, ale v najbližších rokoch bude ešte v oveľa akútnejšej podobe.

Podľa údajov zriaďovateľa je v lokalite na základných školách voľná kapacita viac ako 1 600 žiakov. V minulých rokoch už boli viaceré ZŠ aj zrušené a boj o zrušenie/zachovanie škôl je veľmi živou a kontroverznou témou. Nerovnomerný populačný vývoj rómskej a nerómskej populácie vedie aj k ďalším „disparitám“: školy vo väčších lokalitách s nižším podielom detí zo SZP idú pod svoju kapacitu a doslova „bojujú“ o deti (často už aj bez ohľadu na ich sociálny či etnický „background“: *„Keď bola rajonizácia, povedali, všetci Rómovia na XY (pozn. skúmaná škola v lokalite). Nikto ich nechcel. A teraz, keď sa bijú o žiakov, tak aj XZ (pozn. iná ZŠ na danom sídlisku) chce Rómov, lenže keď naši pôjdu na XZ školu, tak odídu bieli, tým pádom sa XZ bude borit' s tým problémom, čo tu máme my, že je nevyťažená škola. Proste sa to posúva, zasa na to doplácajú len tie rómske deti. Tuto sú, tu majú svoj nerušený kútik, tam ich nechceli, tu ich nechceli, tam ich nechcú a stále sú len pohadzovaní. Naraz ich už všetci chcú, aj XX (pozn. pre-stížna ZŠ v lokalite) chce, aj XZ.“* (nerómski rodičia)

Na druhej strane v menších obciach s vysokou koncentráciou Rómov je úplne opačná situácia: v niektorých obciach s vysokým podielom Rómov sa deti musia učiť na dvojzmennú prevádzku. V jednej obci v Prešovskom kraji dokonca od septembra 2012 hrozí až trojzmenná prevádzka. Na vyučovanie sa už pritom využívajú všetky dostupné priestory – šatne, zborovňa, chodby a pod. Rezidenčná segregácia a populačný vývoj sú dôvodom (v kombinácii so segregáciou a odchodom nerómskych detí, tzv. útek majority alebo „white flight“) rastúceho počtu tzv. rómskych škôl. Podľa Krajského školského úradu 26 základných škôl v Prešovskom kraji je čisto rómskych, ďalších 60 % škôl navštevuje 90 % rómskych detí.

Rozhodovanie o školských obvodoch je v kompetenciách samospráv, starostovia sú však často vystavení tlaku rodičov, prípadne iných záujmových skupín. Škola našej prípadovej štúdie je vraj na mestskom úrade v nemilosti: *„Sme v nemilosti, áno, dva- či trikrát sme bojovali o prežitie, boli sme pred zrušením. Boli sme na mestskom úrade na zasadnutí mestskej rady, ... ale stále sa žije v neistote, môže sa stať všetko.“* (nerómski rodičia) Na druhej strane záujem na po-

42 Do projektu sa mohli zapojiť školy, ktoré navštevuje minimálne 20 percent žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pôjde približne o 22-tisíc žiakov. Základným cieľom celodenného výchovno-vzdelávacieho procesu je eliminovať nedostatočné výchovné pôsobenie rodičov a komunity na rómskych žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia. Projekt zastrešuje Metodicko-pedagogické centrum. Viac pozri na: <http://www.skolskyportal.sk/clanky/od-septembra-celodenna-vychova-romov-na-200-skolach>

nechaní školy má vedenie iných škôl, obávajú sa príchodu rómskych detí do ich školy: „*Ani to nemôžu dať do rozptylu, ani to nechcú, akonáhle sa uvažovalo o zrušení tej školy, riaditelia sa vzbúrili, ja vaše deti nechcem, a kam s tými deťmi?*“ (nerómski rodičia)

Daná škola je škola s najväčším počtom detí zo SZP, v drivej väčšine rómskych, v danej lokalite, odhadom ide asi o tretinu žiakov.⁴³ Je to spádová, obvodom daná škola pre dve komunity – menšej integrovanej/rozptýlenej a už spomínanej komunity „na okraji“. Napriek tomu, že z tejto komunity deti musia dochádzať asi 4,5 km, školy, ktoré sú bližšie „rómske deti nechcú“. Podľa vedenia školy: „*Školské obvody sú postavené tak, ako kto má lakte.*“ Školské obvody určujú miestni poslanci. Napriek tomu, že boli upozornenia na to, že takto určené obvody budú zákonite segregáčné, rozhodli tak, že segregácia v rámci školy je predurčená. Vedúca odboru školstva daného mestského úradu sa však pre médiá vyjadrila, že všeobecne záväzné nariadenie o školských obvodoch nediskriminuje rodiča, ktorý má právo na prednostné umiestnenie dieťaťa v školskom obvode, ale má právo umiestniť dieťa aj do ktorejkoľvek inej školy v rámci mesta bez ohľadu na zriaďovateľa. Tvrdila, že sa od prijatia VZN nestal prípad, že by dieťa neprijal riaditeľ kmeňovej školy.⁴⁴ Prax je však asi v niektorých prípadoch iná. Na druhej strane treba povedať, že sme sa v rómskej komunite stretli s rodičmi, ktorých deti chodili do iných ako tzv. spádových škôl.

Problém obvodov spomenul aj predstaviteľ Krajskej školskej správy. Rozhodovanie o školských obvodoch je výlučne v kompetenciách miestnych samospráv, „*starostovia sú však často vystavení tlaku rodičov, nechcú Rómov, robia im problémy a vypovedajú školské obvody*“ (predstaviteľ Krajskej školskej správy), prípadne iných záujmových skupín. „*Po decentralizácii verejnej správy KŠS rieši iba financovanie a metodiky.*“ (predstaviteľ Krajskej školskej správy) Viaceré príklady dokazujú, že miestne samosprávy ako zriaďovatelia ZŠ nie sú kapacitne pripravené na riešenie veľmi zložitého problému segregácie v školstve. Školy – najmä vo väčších komunitách – sa môžu ocitnúť v súkolesí rôznych záujmov – rómske deti nikto nechce – riaditelia iných škôl lobujú u poslancov, len aby školu, kam chodia, nezrušili („*To bolo, keď chceli rušiť túto školu, tak na škole na XZ, keď sa dozvedeli rodičia, že tam dajú Rómov, všetci išli k riaditeľovi a povedali, pokiaľ tu prídu, my berieme deti preč. To bolo hneď, a žiadne uvidíme, pozrieme, nie.*“ nerómski rodičia)

Na druhej strane pre obec je rušenie škôl ekonomicky motivované. Zníženie počtu škôl bude postupne vynútené demografickým vývojom a racionalizačnými opatreniami. Tomuto problému sa zatiaľ nikto systémovo nevenuje.

4. Profil žiakov

Pohľad na tabuľky 3 a 4 ukazuje, že v porovnaní so školským rokom 2007/2008 je menší podiel rómskych detí, menej detí zo SZP a podstatne menej detí s iným materinským jazykom ako slovenským (z 139 klesol ich počet na 21). Tieto čísla samozrejme nehovoria o miere integrácie a inklúzie vo vzdelávaní, ukazujú však, že trendy celkového poklesu žiakov a vyššej

43 Prieskum ROCEPO v roku 2009 ukázal, že na ZŠ na Slovensku je v priemere 16,28 % detí zo SZP, v Prešovskom kraji 20,11 %, najviac je v Košickom (29,84 %), najmenej v Bratislavskom (1,05 %) (*Správa o výsledkoch...*, 2011, s. 9-10).

44 Sivý, R.: Europoslanci skúmali segregáciu rómskych detí. 8. októbra 2010.

<http://www.webnoviny.sk/slovensko/europoslanci-skumali-segregaciju-romsk/233121-clanok.html>

koncentrácie žiakov zo SZP sa zastavili. Oba fenomény boli v škole prítomné približne pred 8 – 9 rokmi, keď nastúpilo súčasné vedenie.

Pravdepodobne je to spôsobené najmä týmito faktormi:

1. aktívnou stratégiou vedenia školy pri získavaní detí zo spádového sídliska;
2. zavedením špeciálnych tried pre deti s NKS, ktoré svojou úrovňou vyhovujú deťom bez ohľadu na ich sociálne zázemie a etnický pôvod.

Čo sa nepodarilo výraznejšie zmeniť – ale to je mimo pôsobnosti ZŠ – je počet detí, ktoré pred nástupom na povinnú školskú dochádzku navštevovali MŠ – aktuálne ich je len 28 (z toho len 3 rómske), pred 5 rokmi 24 (5 rómskych).

Tabuľka 3

Profil žiakov v školskom roku 2011/2012

Indikátor		Žiaci			Komentár
		Spolu	Nerómovia	Rómovia	
Počet žiakov po ročníkoch	prípravný	18	17	1	Prípravný ročník je pre žiakov s NKS
	1.	57	36	21	
	2.	24	17	7	
	3.	30	17	13	
	4.	43	21	22	
	5.	26	20	6	
	6.	30	14	16	
	7.	31	31	0	
	8.	29	28	1	
	9.	38	27	11	
Spolu		326		98 (30,1 %)	
Počet detí zo SZP		65	7	58	V ZŠ neidentifikujeme deti zo SZP, len žiakov v hmotnej núdzi
Počet žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako slovenský (rómsky, maďarský)		21	0	21	
Počet detí v prvom ročníku, ktoré navštevovali materskú školu		28		3	

Zdroj: Údaje školy.

Tabuľka 4
Profil žiakov v školskom roku 2007/2008

Indikátor	Žiaci			Komentár
	Spolu	Nerómovia	Rómovia	
Počet žiakov	332		139 (41,9 %)	
Počet detí zo SZP	86		75	V ZŠ neidentifikujeme deti zo SZP, len žiakov v hmotnej núdzi
Počet integrovaných detí	129		28	
Počet žiakov, ktorí majú materinský jazyk iný ako slovenský (rómsky, maďarský)	139		139	
Počet detí v prvom ročníku, ktorí navštevovali materskú školu	24		5	

Zdroj: Údaje školy.

5. Výsledky vo vzdelávaní

Je všeobecne známe, že deti zo SZP dosahujú slabší prospech, majú viac vynechaných hodín, častejšie neukončia školskú dochádzku, resp. ju neukončia v 9. triede, menej často pokračujú v štúdiu.⁴⁵ Školy nevykazujú samostatné indikátory výsledkov vo vzdelávaní za rómskych (resp. žiakov zo SZP) a nerómskych žiakov, takže tieto údaje môžeme len extrapolovať z rozsiahleho výskumu ROCEPO v roku 2009. Škola iba celkovo uvádza počet vymeškaných hodín za 2010/2011 – 86 807, čo znamená priemer na 1 žiaka 256 vyučovacích hodín.

Ak sa však pozrieme na výsledky v prospechu – 46,1 % žiakov úspešne zvládlo monitorovací test z matematiky v 9. ročníku v 2011, celoslovenský priemer bol 52,9 %. Podobne v rámci slovenského jazyka – na sledovanej škole ho zvládlo 40,7 % žiakov, kým celoslovenský priemer bol 57,8 %. Škola samostatne nevyhodnocuje deti zo SZP, resp. rómske deti. Výsledky sú však pod celoslovenským priemerom.

Na druhej strane je dôležité vyzdvihnúť, že v tejto ZŠ sa dostalo do 9. triedy 11 rómskych žiakov a teda predstavujú necelú tretinu všetkých deviatakov.⁴⁶

⁴⁵ Bližšie pozri výskum MPC ROCEPO 2009-ZŠ (*Správa...*, 2011).

⁴⁶ Podľa výskumu MPC ROCEPO 2009-ZŠ z detí, ktoré končia povinnú školskú dochádzku na ZŠ, ju v 9. triede končí 65,6 %, 19 % končí v 8. triede a každý desiaty už v 7. triede (*Správa...*, 2011, s. 23).

6. Kvalita vzdelávacieho procesu a jej faktory

6.1. Predškolská výchova

Odborníci i naši respondenti sa zhodujú v tom, že predškolská výchova je pre integráciu detí v škole mimoriadne dôležitá. Napriek tomu, že vo výskumnej lokalite je 20 materských škôlok, počet rómskych detí, ktoré ich v rámci skúmanej školy pred nástupom školskej dochádzky navštevovali, je kriticky nízky – 3 z 21, čiže 14 %.⁴⁷ Medzi nerómskymi prvákmi je toto číslo podstatne väčšie – dosahuje 70 %. Podľa slov učiteľky: *„Ak deti navštevovali materskú školu, vedia komunikovať, sú smelšie, majú aspoň tie základy, vedia chytiť ceruzku. Ak nenavštevovali, chytajú ceruzku ako palicu.“* (učiteľka, 1. stupeň).

Ako pozitívny príklad môžeme v lokalite D uviesť občianske združenie, ktoré prevádzkuje materskú školu. Bolo založené v bezprostrednej blízkosti rómskej komunity. Podľa slov jeho zakladateľov existujú dva prístupy k Rómom: *„Zobrať deti z komunity alebo vojsť do komunity.“* (predstavitelia OZ) Rozhodli sa pre druhý prístup, vzdialenosť MŠ od bývania je 5 minút pešo. OZ bolo založené v roku 2002.

V MŠ majú zapísaných 44 detí, v priemere príde polovica. Polovica detí je z rodín v hmotnej núdzi, to znamená, že platia za dieťa 6 centov na deň. Mesto dalo OZ k dispozícii starší dom, ktorý si rekonštruovali. Ako najbližší partner v takomto projekte sa však k OZ nesprávalo nijako ústretovo.

Prínos predškolskej výchovy sumarizujú zakladatelia OZ takto: *„Ak dieťa zo SZP chodí celé tri roky do škôlky, je na úrovni bežného dieťaťa v predškolskom veku. Avšak v škole túto štartovaciu pozíciu stratí a veľmi rýchlo začne zaostávať. Na 1. stupni sa deťom dostatočne nevenujú, dieťa nepokračuje kontinuálne, na 1. stupni chýba aj popoludňajšia výchova – škola by mala pokračovať v 8-hodinovom režime. Škola je pre tieto deti prekážka – nemôžu tam chcieť chodiť.“* (predstavitelia OZ)

Rodičia rómskych detí – účastníci fokusovej skupiny z veľkej časti mali deti v MŠ: *„Chodili; Chodil do škôlky, mal tam rovesníkov, to bola škôlka pre rómske deti, ale boli aj pomiešaní; Naučili sa dačo napísať, vymalovať, farby vedeli; Malé deti si naučili poskladať si veci, keď išli spať, na stoličku; Nemám s tým problém, ide spať, prezlečie sa a uprace si veci. Toto ich tam naučili...“* (rodičia rómskych detí)

Rómski rodičia škôlky neodmietajú v zásade, práve naopak. Problém však nastáva, keď musia platiť plnú sumu a keď je škôlka ďalej od bydliska. V OZ zvažovali aj možnosť vyzdvihnúť deti priamo v komunite, ale túto myšlienku nakoniec zavrhl ako prílišné zbavovanie sa rodičovskej zodpovednosti.

Deficity v predškolskej výchove a možnosti ich odstránenia:

- a) slabá komunikácia medzi školou a predškolskými zariadeniami, začleniť MŠ do systému škôl, prípadne spojiť v jednej budove, nielen administratívne;

⁴⁷ V priemere malo v roku 2010 predškolské zaškolenie 18 % rómskych detí. Cieľom do roku 2020 je dosiahnuť predškolské zaškolenie u polovice rómskych detí (*Stratégia...*, 2011). Na dosiahnutie tohto cieľa sa však neprijali žiadne konkrétne opatrenia.

b) použiť finančné nástroje aj na motiváciu k predškolskému vzdelávaniu („finančne pritlačiť“, Rómovia sa správajú ekonomicky zdatne);

c) OZ malo slabú pomoc zo strany mesta. Dostali do prenájmu starší dom, ktorý rekonštruovali. Dá sa povedať, že daný výsledok dokázali napriek prístupu mesta, nie vďaka nemu. Rozdiel – MŠ – vedia komunikovať, sú smelšie – aspoň tie základy – chytiť ceruzku, ak nemá MŠ – chytá ceruzku ako palicu.

OZ prevádzkuje aj nízkoprahové centrum, ktoré funguje ako „družina“ alebo systém celodenného vzdelávania – keď deti prídu zo školy, môžu sa tam učiť, robiť si úlohy a pod.

6.2. Jazyk

Na tému materinský jazyk a problémy rómskych detí pri zvládaní učiva v slovenčine sa názory rôznia. Podľa vedenia školy – jazyk nie je problém. Aj deti, ktorých materinský jazyk je rómčina, sa rýchlo naučia po slovensky. Rómsky jazyk využívajú, keď sú nahnevaní a chcú učiteľovi alebo spolužiakom povedať niečo neslušné.

Učiteľka prvákov však popisuje aj prípady, keď deti slovenčinu nezvládajú a potom „*nastupuje mimika, ruky-nohy, obrázky; alebo zoberiem žiaka, ktorý rozumie po slovensky, aby to pretlmočil do rómčiny*“. (učiteľka, 1. stupeň)

Rodičia rómskych detí uvádzali, že doma hovoria buď iba po slovensky (prípadne miestnym nárečím), alebo po slovensky aj po rómsky. Vzhľadom na to, že rómske komunity žijú síce „na okraji“, ale predsa len ako súčasť väčšej lokality, nie je jazyková izolácia taká výrazná ako v prípade menších segregovaných komunít. Neznalosť slovenského jazyka nie je v tejto lokalite zásadnou prekážkou kvality vzdelávania.

Aj žiaci štvrtého ročníka na otázku jazyka väčšinou odpovedali, že doma hovoria po slovensky, dokonca niektorí hovoria po rómsky iba v škole so svojimi spolužiakmi.

Aj z hľadiska jazykovej prípravy na základnú školu je veľmi dôležitým faktorom predškolská výučba – podľa slov prevádzkovateľov MŠ – ak deti prídu bez znalosti slovenčiny, v priebehu 3 mesiacov sa naučia.

6.3. Očakávania a postoje učiteliek

Škola vidí celkom jednoznačne dôvod slabej motivácie a slabých výkonov žiakov v rodine a do veľkej miery sa zbavuje zodpovednosti.

„*Ako môžeme od dieťa chcieť, aby išlo do školy, keď rodičia tú povinnosť nemajú a ležia doma a spia*.“ (učiteľka, 1. stupeň)

„*Škola nemá možnosť vstúpiť do rodiny – ak dieťa v tom 6 rokoch žije, tie deti majú iný systém zažitý...*“ (vedenie školy)

V rodinách zo SZP sa situácia mení, ak aspoň jeden rodič pracuje.

Podľa učiteliek rómske deti často nechodia do školy, nevydržia sa sústrediť, nedonesú si pomôcky z domu, domáce úlohy sú zbytočné – doniesli ich len dvaja, nemôžem im dávať ani pracovné zošity – nedonesú ich naspäť, pomôcky im nedávame domov.

Vina/zodpovednosť za existujúci stav je teda jednoznačne pripisovaná rodine, rodinnému prostrediu, ktoré je málopodnetné. Na druhej strane škole chýba schopnosť hľadať aj iné faktory, najmä tie, ktoré by nejako mohli ovplyvniť. Súčasný prístup školy a učiteľov nie je zo strany školy a pedagógov nijako spochybňovaný. Zodpovednosť je tiež pripisovaná esencionalizovaným „vlastnostiam“ Rómov, pritom škola sa ich nesnaží prekonávať.

Medzi učiteľmi i v ďalších školských inštitúciách (Štátna školská inšpekcia) je hlboko zakorenený mýtus o našom vynikajúcom, kvalitnom školstve. Ani konfrontácia s novou skúsenosťou – pobyt rómskych detí na školách vo Veľkej Británii – ho nijako nenabúrала. Práve naopak – posilňuje sa vysvetlením: rómske deti tam prosperujú (a radi chodia do školy), lebo tamojšie školstvo je nenáročné, ergo nekvalitné.

Vedenie školy si uvedomuje, že deti môže získať a nadchnúť len „úžasný“ učiteľ, *„musia to byť výnimoční učitelia“*, ktorí to dokážu (vedenie školy). Na otázku „Koľko máte na škole takých učiteľov?“ zaznela odpoveď „60 – 70 % sú takí, že to s deťmi vedia“. Náročnosť práce s rómskymi deťmi riaditeľka uzavrela slovami: *„My tu s nimi ostávame denno-denne, kto nechce, s nimi nebude, radšej bude na úrade práce...“*

Predstavitelia školy však niekoľkokrát zdôrazňovali, že nedostatočná motivácia nie je len problémom rómskych detí, chýba aj nerómskym deťom z bežných rodín. Podľa nich deti všeobecne stratili záujem o vzdelanie, lebo nevidia rozdiel, či budú alebo nebudú zamestnaní. V minulosti sa tešili, že z nich budú murári, tesári a pod., dnes táto motivácia chýba. Ako príčina bol čas to uvádzaný nemotivujúci systém sociálnej pomoci, ale aj celkový nedostatok pracovných príležitostí posilnený zlou infraštruktúrou a zaostalosťou daného regiónu a aktuálne aj ekonomickou krízou.

6.4. Očakávania a postoje rodičov rómskych detí

Pohľad učiteľov na rodinu a pohľad rodičov na školu – to sú dva úplne nespojité svety. Viacerí rómski rodičia považujú vzdelanie za dôležitú hodnotu a snažia sa k tomu viesť svoje deti. O ich výkon v škole sa zaujímajú. Za málopodnetnú považujú školu a prekáža im laxný prístup učiteliek. Progresívnejší vyberajú pre svoje deti školy s menším podielom rómskych detí, lebo ich považujú za kvalitnejšie. Segregáciu vnímajú ako faktor nižšej kvality vzdelávania.

„My sme takisto chodili do základnej školy a toto nebolo, že by boli rómske triedy, to nikdy nebolo. A vieme aj písať, aj čítať a máme niečo v hlave, ale naše deti, teraz čo na xx chodia, to je niečo ne-normálne. Jak sa môžu učiť, keď knihy domov nenosia.“ (rómski rodičia)

„Pre naše deti by bolo najlepšie byť s bielymi, lebo Róm s Rómom v triede sa nenaučí nikdy, aj keby neviem čo bolo, ani sa nedostane nikde.“ (rómski rodičia)

Rodičia tiež vyjadrovali záujem o výsledky detí v škole:

„Ja som v škole každý týždeň a riaditeľka hovorí, že to je nemožné, že takých rodičov tu nemám na tejto škole, čo sa takto zaujímajú, že sme rešpektovaní, že sa staráme o deti. Keď niečo treba, nám riaditeľka zavolá, alebo učiteľka, a hneď sme tu...“ (rómski rodičia)

Aj výchovný vplyv na svoje deti, snahu viesť ich k dôležitosti vzdelania:

„Ja by som ju dotlačila, na mojom mieste, ja by som ju dotlačila, či by chcela, či nie. Muž môj má 32 rokov a ešte furt sa hlási do školy, chce ísť do školy, a také decko, čo má celý život pred sebou, a nechcú sa učiť, dneska keď nemáš vzdelanie, nemáš ani peniaze...“ (rómski rodičia)

„A ja tak straším toho 16-ročného, že pozri sa, koľko detí je v detskom domove, ty sa keď nebudeš učiť, skončíš školu a nedostaneš nič, budeš chodiť holý a bosý, a keď budeš piť, fajčiť a kraďnúť, pôjdeš nie do detského domova, ale pôjdeš do basy. Ja na balíky nemám, na návštevy nebudem chodiť, a tam budeš. Mám aj 17-ročného, minulý rok skončil školu, takisto na XX, on sa nejde učiť, on zo seba urobil veľkého frajera, nejde, ani nešiel, dobre, je to tvoja vec, si bez haliera, bez centa, ješť ti dám, a čo nosíš, ti vyperiem, viacej ti nekúpim. Do 25 rokov budeš bez jedného centa. Len keď pôjdeš na brigády, zarobíš si. Nepôjdeš, nebudeš mať nič.“ (rómski rodičia)

Postoje rodičovského odhodlania sa striedali aj s istou rezignáciou, najmä vo vzťahu k deťom, ktoré sú staršie (2. stupeň). Ako negatívny faktor vidia rovesnícke prostredie svojich detí:

„Teraz končí dcéra deviatku a nič sa nenaučí, už skončí len tak, nič z nej nebude, skončí, rok pochoď, žeby mala desaťročnú dochádzku, ona už tak myslí, že má také kamarátky, a koniec. Ani robotu nebude mať, ani peniaze, ani oblečenie, čo chce, všetko.“ (rómski rodičia)

„Veľa závisí od kamarátov. A kamaráti sa snažia tiež v partii, chodia do školy, tak je to v poriadku. Ale keď začnú vymýšľať, že ja dnes nejdem do školy, a tak nejde ani ten.“ (rómski rodičia)

Ambicióznejší rodičia vyberajú pre svoje deti školy, kde je podiel rómskych detí nižší. Ich skúsenosti so zápisom detí na inú ako spádovú školu sú pozitívne.

„Áno, bolo to naše rozhodnutie (dať dcéru na inú školu, ako je škola zaradená do výskumu), nedali sme ju preto, lebo už dlhší čas chodia moje deti na D a robí sa to od prvého ročníka, že doma si nenesia knižky, pomôcky, nič, neučia sa. Sme sa dozvedeli o X, že ako ja tá škola náročná, že je jazyková škola, hneď sme ju zapísali tam. Dali sme ju do prípravky, do materskej škôlky, chodila tam dva roky, a potom sme ju zapísali na X. So zápisom nebol žiadny problém...“ (rómski rodičia)

6.5. Spolupráca školy a rodičov

Ako sme už uviedli, školy vidia hlavnú zodpovednosť slabých výsledkov a slabej motivácie žiakov v rodine. Podľa učiteliek i vedenia školy rodičia sa o výsledky detí v škole ani nezaujímajú, neučia sa s deťmi, nemotivujú ich. Rodičia, účastníci fokusovej skupiny, tvrdili:

„Áno, chodíme do školy, aby sme zistili, aké majú správanie, ako sa správajú, držia v škole, všetko je v poriadku. Chodíme na združenia...“

„Ja sa pýtam každé ráno pani učiteľky, či vyrušuje, či čo, ale nie, je s ním spokojná, dáva pozor, to len doma nepočúva...“

Podľa informácií nerómskych rodičov v priebehu viacerých rokov, ktoré chodia ich deti do školy, nebol ani jeden rómsky rodič členom rady školy. Opäť sa opakuje známa schéma – škola a nerómski rodičia tvrdia, že ani niet koho navrhnúť a rómski rodičia berú školu svojich detí iba ako povinnosť, nič ďalšie ich nezaujíma. Škola by mala vyvinúť väčšiu iniciatívu a vziať na seba niejakým spôsobom rómskych rodičov, aby sa viac podieľali na správe školy, určite by ich prijali, problém je – podľa nerómskych rodičov – v nezaujatosti rodičov rómskych detí:

„Verím tomu, že takúto iniciatívu by tu na škole prijali, aj čo sa týka vedenia školy, iniciatívu takéhoto rodiča by prijali, pretože on by priniesol svoje návrhy, svoje know-how ako pomôcť deťom, ale nie je tu ochota.“

6.6. Pohľad rómskych žiakov (segregovaná trieda, 4. ročník)

Z tejto časti empirického materiálu využívame vyjadrenia respondentov k niektorým základným témam a ponechávame ich bez komentára.

Učiteľia:

„Páči sa mi XY, lebo nás učí, vie, čo s nami robiť, učí sa s nami, rozpráva sa s nami, keď ideme písať na tabuľu, tak nevrieska na nás. Iba keď dačo robíme, tak trošičku pokričí. Iba trošičku kričí.“

Domáce úlohy:

„Nemáme. Ani nie, nie až tak veľmi často, iba dakedy, keď neposlúchame, keď budeme robiť na nervy učiteľke, tak nám dá, ale normálne nie. ... Keď treba niečo prepísať, tak cez prestávku a rýchlo si prečítame... Keď sme dobrí, učiteľka nám domáce úlohy nedáva...“

Dochádzka do školy:

„Daktorí sú takí, že mama, mne sa nechce ísť do školy, a ona mu povie, tak si pospi, nechod' do školy. Ale mne to nepovie. Ja keď nie som chorý, musím ísť do školy.“

Všetci: *„Ani mne to nepovie.“*

Rodičia (Čo sa vás mama spýta, keď prídete zo školy?):

„Či som bola dobrá v škole. Či sa dobre učíš. Povie, ukáž žiakku knižku. Či tam nemáš poznámku, či si dnes neliezol učiteľke na nervy.“

Vzdelanie a predstavy o vlastnej budúcnosti:

„Je to určite dôležité, napríklad ako jeho sestra, teraz zo štvrtého ročníka ide vonku. A ona nemôže ísť teraz na strednú školu. Nikde ju nezoberú. Ja skončím školu, pôjdem na strednú, aby som mal, napríklad kuchár-čaišník, aby som mal výučný list, lebo bez výučného listu ťa nikde nezoberú do roboty...“ „Aj môj ocko, keď ukázal ten výučný list, tak ho hneď zobrali do práce. Normálne.“

Čím by ste chceli byť:

„Ja by som chcela byť po mamke kuchárka. Moja bola kuchárka, ale už nerobí. Tiež kuchárka. Ja by som chcel byť murár. Ja futbalová hviezda – Messi alebo Rinaldo. Kaderníčka.“

Škola v Anglicku:

„Mne sa tá škola páčila, išli sme o deviatej do školy, odchádzal som o 15:15 a išli sme domov. Škola bola výborná, dobre učili, predtým som nevedel anglicky, potom som sa trochu naučil, a už som rozumel všetko, potom sa mi tam lepšie páčilo.“

7. Integrované nástroje

Škola aplikuje viacero integračných prístupov – škola má 1 asistenta učiteľa, v minulosti bola zapojená do viacerých projektov na podporu inklúzie a zlepšenia vzťahov v škole (aktuálne nie je, ale od septembra 2012 štartuje CSV), deti dostávajú zadarmo obedy.

Škola mala v minulosti aj nultý ročník, ale zrušila ho. Aktuálne má prípravné ročníky.

Nový projekt – CVS. Zo strany vedenia školy však zaznel aj skeptický tón: *„Obávam sa, že celý projekt skončí po 2 – 3 rokoch, potom už nebudú peniaze. V tejto chvíli nikto nevie, čo z toho vznikne... Keby sme mali družinárku, bolo by to lepšie...“* (vedenie školy)

Slabá ponuka krúžkoch a aktivít po vyučovaní. (*„Chlapci chodia na futbal, my dievčatá nič.“*)

V otázke inkluzívnych politík je veľmi málo systematického úsilia. Aj podľa Krajskej školskej inšpekcie *„inkluzívne prístupy sú iba lastovičky...“*.

8. Segregácia: Faktory, priebeh a dopady

Segregácia detí v škole je predovšetkým dôsledkom rezidenčnej segregácie a sociálnej exklúzie. Vzťah medzi rezidenčnou segregáciou Rómov a inštitucionálnou segregáciou v školstve prehľadne zhrnul Marek F. Hojsík (2011). Na regionálnej úrovni (intermunicipálnej) k tomu vedie migrácia potenciálne produktívneho obyvateľstva a odlišná demografická dynamika rómskych a nerómskych obyvateľov a prevaha rómskych detí v školskom veku. Na obecnej (intramunicipálnej) rovine je to extrémna chudoba a sociálne vylúčenia; súčasné i minulé verejné politiky zámerne podporujúce segregáciu Rómov, problémové interetnické vzťahy i potreby symbolického potvrdenia odlíšenia rómskych a nerómskych obyvateľov. Na oboch úrovniach sú výsledkom týchto fenoménov segregované (špeciálne) školy iba s rómskymi žiakmi a žiačkami (Hojsík, 2011, s. 45).

Aj náš výskum potvrdzuje, že segregácia na úrovni škôl je dôsledkom procesov mimo škôl. Segregáciu posilňuje aj stanovovanie školských obvodov, hoci rodič má právo voľby, rómski rodičia túto možnosť využívajú len vo veľmi malom množstve prípadov, ak vôbec takáto možnosť teoreticky existuje, spravidla je to len vo väčších lokalitách. V školskom prostredí však prevláda presvedčenie, že segregácia je pre rómske deti úľavou, pretože zaostávanie za inými deťmi, frustrácia z nemožnosti ich dobehnúť, ich demotivuje.

Vo výskume sme sa často stretli s racionalizáciou segregácie – najmä zo strany učiteľov, ale aj rodičov, rómskych i nerómskych. Argumenty pre túto racionalizáciu sú najmä v rovine – je to lepšie pre samotných Rómov, oni to vlastne chcú:

1. lebo nie sú frustrovaní z podstatne lepších výsledkov nerómskych spolužiakov,

2. sú medzi „svojimi“ aj kultúrne, lepšie sa cítia,
3. argumentmi sú esenciálne vlastnosti a mentalita Rómov (sú jedna veľká rodina).

„Je efektívnejšie, keď sú sami – je to výhodnejšie pre deti – sú medzi sebou, v bielej triede sú utiahnuté, lepšie sa im žije v čisto rómskej triede...“ (učiteľka, 1. stupeň)

„Závisí aj od výchovy, ako sú od malička vedení, tí rodičia, v podstate učím aj Rómov a sú Rómovia v klasických triedach, malých, na prvom stupni a vidieť to, keď sa rodič venuje tomu dieťaťu, tak medzi bežnými sa dokážu hrať v pohode, nie je tam žiadny problém. Je veľmi dobré, že je oddelený rómsky pavilón, lebo určité veci, by som povedala, sú naučené na také veci, ktoré by sa v škole nemali robiť, a sú zlým príkladom pre ostatné deti.“ (učiteľka, 1. stupeň)

Dokonca rómske deti z integrovaných tried „cez prestávku skôr idú do toho svojho pavilónu, medzi svojich“. (učiteľka, 1. stupeň)

Segregácia sa dokonca ospravedľňuje želaním samotných rómskych rodičov:

„My sme zažili situáciu, keď došlo k tomu, že chceli nám zobrať ďalší pavilón, a malo nastať zlučovanie tried, tam sa malo umiestniť 30 detí a bol problém s rómskymi deťmi. Rodičia týchto detí prišli sami povedať, že oni sami nechcú, aby nemali svoj pavilón, oni sami chceli byť v tom svojom pavilóniku, oni sa nechceli integrovať, aj deti, aj rodičia, bolo okolo toho veľké mediálne, Markíza a iné.“ (nerómski rodičia)

„... oni sú ako jedna veľká rodina, a preto sa nechceli zlúčiť, akoby vašu rodinu ste mali rozdeliť na pár častí, a toto ich držalo, tým pádom nechceli medzi tie deti biele, oni sú ako jedna rodina a vedeli, čo majú v sebe. A čo sa týka napríklad, chodím do školy so synom, sedím tam, máme tam rómske deti, ale to sú také, čo chcú ísť medzi tie biele, to je fakt rozdiel, nie žeby niekto diskriminoval, nie oni sú jedna rodina, jedna veľká komunita, a tým pádom je to OK, toto im vyhovuje.“ (nerómski rodičia)

„Je veľmi dobré, že je oddelený rómsky pavilón, lebo určité veci, by som povedala, sú naučené na také veci, ktoré by sa v škole nemali robiť, a sú zlým príkladom pre ostatné deti.“ (nerómski rodičia)

Na druhej strane v rozhovore s rómskymi rodičmi sa ukázalo, že mnohí si uvedomujú, že iba integrácie má šancu ich deti „potiahnuť“: *„Pre naše deti by bolo najlepšie byť s bielymi, lebo Róm s Rómom v triede sa nenaučí nikdy, aj keby neviem čo bolo, ani sa nedostane nikde.“ (rómski rodičia)*

„My sme takisto chodili do základnej školy a toto nebolo, že by boli rómske triedy, to nikdy nebolo. A vieme aj písať aj čítať a máme niečo v hlave, ale naše deti, teraz čo na školu D chodia, to je niečo nenormálne. Jak sa môžu učiť, keď knihy domov nenosia...“ (rómski rodičia)

Medzi učiteľmi, ale aj medzi nerómskymi rodičmi platí pravidlo rozdelenia rómskej komunity na tých, ktorí sa chcú vzdelávať (alebo rodičia majú záujem, aby sa ich deti vzdelávali, a tých, ktorí o to nemajú záujem a sú „beznádejné prípady“, či dokonca, ako sa vyjadrila učiteľka, „odpad“). Kde vedie čiara medzi týmito dvoma skupinami, medzi tou, ktorá menšou skupinou, ktorá príde do „áčkových“ tried a sa integruje, a tou, ktorá ide do segregovaných

„rómskych“ pavilónov, nie je celkom jasné. Podľa výpovedí rodičov toto rozdelenie určuje školská psychologička na základe testov a riaditeľka.

„To my do toho nevidíme, to už je vec psychologičky a vec riaditeľky.“ (nerómski rodičia, medzi nimi aj členovia rady školy)

Deti, ktoré patria do skupiny, ktorú sa škola rozhodne integrovať, sú potom „pod ochranou“ školy aj v prípade, že by rodičia uprednostnili preradenie medzi rómske deti:

„Nie, moja je jedna Rómka medzi bielymi, a nie, nijaké problémy, nič. Ešte ja som ju chcela preložiť ku cigánskym, keď chce byť s Cigánmi, pani riaditeľka nechce ju preložiť, že nie. Ani nevidno na nej, nič.“ (rómski rodičia)

Problém však je, že ide o veľmi malé počty detí, ktoré sú takto zaradené (2 – 3 v rámci jednej triedy).

Vo väčšej lokalite s vyšším podielom Rómov sa však ukazuje:

1. existujú „osvietení rodičia“ nerómskych detí, ktorí zapisujú svoje deti na školu s vysokým podielom rómskych detí aj preto, že Rómovia tu sú a musíme sa s nimi naučiť žiť;
2. spory a konflikty medzi deťmi v škole nie sú vždy na základe rozdelenia Róm-Neróm;
3. rezidenčná segregácia vedie k oddelenému tráveniu času po škole – deti z odľahlejšej rómskej komunity nemajú kamarátov medzi nerómskymi spolužiakmi, lebo keď odídu na obed zo školy, už sa poobede do mesta nevrátia a voľný čas trávia v komunite... (*„Rovesnícke kolektívy sa stretávajú iba v škole, po skončení vyučovania každý ide svojou cestou, ak sa kamarátia, tak skôr integrované triedy.“*)

Novým a pomerne rozšíreným fenoménom v rómskej komunite je odchod Rómov za prácou do Anglicka.⁴⁸ Znovuzaradenie detí do tunajších škôl sa môže stať ďalším faktorom segregácie, lebo deti počas pobytu v zahraničí nerobia skúšky zo slovenčiny a po návrate sú zaradené do stupňa, ktorý navštevovali pred odchodom.

„Jednak je to tak, že poniektorí poprichádzali z Anglicka, a tieto deti, ktoré preberali učivo v cudzom jazyku, teraz majú problémy v našom, slovenskom. Tak preto sú zaradení aj do špeciálnych tried. Potom, keď sa ten žiak zlepší, tak ho preradí. Ona sa tam učila štyri roky, a potom je aj problém, aby dobehla ten náš predmet, lebo to je celkom iné učivo. Ale keď je šikovné decko, tak potom sa zaradí do klasickej triedy, asi tak. Ale čo sa týka týchto škôl, tak niekde sa to zneužíva, lebo rodič nevie, čo je to špeciálna trieda, a bez jeho vedomia a súhlasu proste je tam zaradené. Často s odôvodnením, že je slabé, a častokrát nemá ani posudok od psychológa.“ (nerómski rodičia)

Ako príklady dobre praxe sa ukazuje individuálna integrácia. Príklad mamy, ktorej 3 deti chodia na školu XY a najmladšia dcéra na inú školu v meste, je modelovou ukážkou ambície rómskych rodičov vymaniť sa (alebo vymaniť svoje deti) z prostredia, v ktorom vyrastajú a do

⁴⁸ Poslanec mestského zastupiteľstva dokonca označil možnosť Rómov odísť pracovať do zahraničia „za najlepší pozitívny krok, ktorý sa pre túto komunitu stal v ostatných 10 – 15 rokoch“.

ktorého ich tlačí segregácia vo vzdelávacom systéme. Iné prostredie evidentne ťahá rómske deti k lepším výkonom.

„Ona je tam teraz jediná Rómka v triede. Tam v každej triede sú najviac dvaja Rómovia. Ona sa teraz aj hanbí, či chce alebo nechce, ona je nútená, žeby sa učila, žeby nebola na hanbu. Toto je veľmi dobré pre moje dieťa, že nie je rómska trieda, lebo čo mám tri deti, čo chodia na XY a chodia sami Rómovia, ale oni nevedia, čo je to mať doma knihy a robiť si domáce úlohy, len čo tam v škole sa naučia.“ (rómski rodičia)

8. Sociálna kohézia – nie je Róm ako Róm

Miera sociálnej kohézie veľmi výrazne súvisí s tým, o ktorú skupinu Rómov ide. Nerómski rodičia detí, ktoré navštevujú, to veľmi jasne odlišujú:

„Aj záleží, v akom prostredí tí rodičia tých detí rástli. Pokiaľ oni došli z tej Tehelnej tu na sídlisko, oni sa už ťažšie včlenia, aj tie deti vidia na rodičoch, že sa ťažko rozprávajú s bielymi, máme susedov Rómov, ale ja som tam už od malinka chodila, moje deti sa tam bez problémov hrajú, tam nie je problém, ešte aj ona sama, keď si mohli dať zapísať rómsku národnosť, tak ona nešla, moja suseda, sme sa pýtali, že prečo, ona že ja som sa ako Cigánka narodila a zomriem ako Cigánka... Ešte aj v tom sa delia.“

V prípade spolužiakov a rovesníckych skupín ide skôr o kontakty limitované školou: *„(Môj syn) nemá priateľstvá s Rómom. Akceptuje ho ako spolužiaka, ako dieťa v triede, lebo musí, a k tomu ju aj viem, že bez nich sa nedá existovať, lebo sú tu, musíme ich prijať, ale ako ja ju poznám, ona sa ich bojí, jednoducho má ten rešpekt a niekedy až ten strach, pretože ako ten komunikačný slovník, ako to správanie, ako morálka, tak hygienické návyky, to neexistuje, aby to dievča alebo vôbec dieťa z rodiny, kde je normálne vychované, aby prijala za priateľa takéto dieťa. Nehovorím, vo vyššom veku, keď budú skupinové veci, keď už tie vzťahy budú iné, je možné, že sa dostane aj do takejto partie, nikdy nemôžem povedať nikdy.“*

Konflikty medzi rómskymi a nerómskymi deťmi veľmi citlivo vnímajú aj rómski žiaci. Vo svojich výpovediach však ukazujú, že problém nie je len čierno-biely:

„Keď aj napríklad oni, Rómovia skákajú do bielych, a nie že len bieli do Cigánov. A prejde napríklad Cigán a prejde biely a ten Cigán mu začne nadávať, ako minule jeden z našej školy, začal nadávať jednému, a pritom ten chlapec mu nič neurobil. Aj Cigáni urobia chybu.“ (rómski žiaci)

Nerómske deti si rómske nevyberajú za kamarátov, ale rešpektujú sa.

„Pre nich je tu priestor, sú naučení, oni sú tú roky, tí Rómovia, a neriešime my rodičia toto. Keby sme boli čisto biela škola, tam sa zľakneme a utečieme, ale to postupne narastalo. Postupne sme si na to zvykli, že sú tu, a nakoniec už sú všade. Na inú školu je zase problém presúvať sa, to stres pre dieťa. Ono si nevyberá z nich priateľov, ale akceptuje ich, rešpektuje ich, vidí výsledky činnosti, to je radosť, je jedno či biele či čierne, spievajú, tancujú spolu, takto si každý vyberá tú svoju skupinu a s nimi sa kamaráti.“ (nerómski rodičia)

Spolužitie Rómov a Nerómov charakterizuje:

1. sociálna segregácia ako dôsledok rezidenčnej segregácie;

2. pomerne bezproblémové spolužitie s integrovanými Rómami a jasná deliaca vo vnímaní Rómov nerómskymi rodičmi.

9. Stigmatizácia a diskriminácia

Prístup učiteľov k deťom je vo všeobecnosti hodnotený ako „spravodlivý“: *„Ani učitelia nerobia na tejto škole rozdiel, či sa venujú Rómovi alebo nie, je to profesionálny prístup.“* (nerómski rodičia)

Rómski rodičia popisujú aj iné skúsenosti, ale diskriminácia a protirómske postoje nie ani podľa nich pravidlom a v diskusii na túto tému často zaznievali výroky poukazujúce na vnútornú diferencovanosť rómskej komunity a z nej vyplývajúce trecie plochy vo vzájomných vzťahoch. Rozdiely sa vyhrocujú aj odchodom za prácou do Anglicka. V komunite vzniká nová podskupina „Cigáni-Angličania“.

„Ja som mala ten problém so synom, ..., lebo ona stále naňho, že ty Cigán, ty Cigán. A potom sme ho zobrali a dala mu psychologická odklad rok, bol doma a potom nastúpil naspäť do prvého ročníka, takže ten ročník sa mu nepočítal prvý. Tam sme mali strašne veľký problém, dokonca to tak išlo, prišla vonku s ním a natrhla mu ucho, a zbila som ju, pani učiteľku. Otázka: To bola vaša reakcia na to, že vaše dieťa bolo z jej strany ponižované a týrané. Áno. Ja som to aj videla, ale ona mňa nevidela. A papieriky písala, váš cigánsky syn..., tak takto sa to nepíše. Napíšem vaše dieťa, a nie váš cigánsky syn...“ (rómski rodičia)

„Čo sa týka tých vzťahov medzi Rómami na Nerómami, aj ja vnímam niekedy tie predsudky, už pohľadom, keď pozrie na mňa, Cigán, hej, sú niektorí, ale nie zas všetci. Môj taký výrok je, že najväčší rasisti sme my, Romáci, medzi sebou, lebo rýchlo sa vieme uraziť, aj medzi sebou sa nevieme sa zhodnúť, dohodnúť.“ (rómski rodičia)

„Cigán sa niekedy Cigánovi otočí skôr chrbtom ako biely.“ (rómski rodičia)

„Ale je to tak, medzi Cigánmi je rasizmus. My sme najväčší rasisti.“ (rómski rodičia)

„Teraz rasizmus, horší aj preto je, lebo Cigáni Angličania sú, a jeden druhému si závidia.“ (rómski rodičia)

Tento vzorec vnímania a komunikácie súvisí s celkovou sociálno-ekonomickou situáciou. Aj medzinárodné výskumu potvrdzujú, že nižšia miera vzdelanostnej úrovne často súvisí s nízkou mierou tolerancie a s nízkou schopnosťou bezkonfliktnej komunikácie.

10. Závbery a odporúčania

Segregácia v školskom systéme reprodukuje rezidenčnú segregáciu. Prípadová štúdia lokality D umožnila analyzovať „mechanizmy“ segregácie vo väčšej lokalite s vyšším počtom škôl a teda sa bližšie pozrieť na **školské obvody a možnosť voľby školy**. Ukazuje sa, že segregáciu rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme posilňuje aj stanovovanie školských obvodov, keď miestne samosprávy určujú „spádové“ školy. Je fakt, že napriek školským obvodom rodič má

právo voľby školy. Ak však aj táto možnosť reálne existuje – čo je prípad len vo väčších sídlach – rómski rodičia túto možnosť využívajú len v ojedinelých prípadoch a takáto voľba je výsledkom ambície vymaniť dieťa z daného prostredia a ponúknuť mu kvalitnejšiu výučbu. Ukazuje sa – na Slovensku, ale aj v zahraničí, že z práva voľby benefítujú najmä vzdelaní a ekonomicky zdatní rodičia. Sociálne slabí rodičia alebo príslušníci menšiny či marginalizovaní nemajú ani dostatok informácií, ani finančné prostriedky na to, aby mohli využiť voľbu školy ako prostriedok na zlepšenie vzdelávacích šancí svojich detí.⁴⁹

Uvedomenie, že vysoká koncentrácia detí zo SZP vedie k poklesu úrovne výučby je artikulovaná aj časťou rómskych rodičov. Otázka školských obvodov bude aj do budúcnosti „horúcou“ témou. Nižší počet školopovinných detí a nerovnomerný populačný vývoj spôsobí na jednej strane preťaženosť škôl v blízkosti rómskych komunít a na druhej strane znižovanie vyťaženosť iných základných škôl a dopyt po žiakoch v záujme jej „prežitia“. V mnohých lokalitách prebiehajú dva paralelné procesy – lobovanie za zachovanie škôl, pričom v niektorých prípadoch dôvodom je to, že daná škola „odbremeňuje“ iné školy v lokalite od miestnych rómskych detí a je teda želanou školou rodičov nerómskych detí; na druhej strane prebieha „nábor“ detí (bez ohľadu na ich sociálne a etnické pozadie) z obáv pred poddimenzovanosťou a hrozbou zrušenia. Tlak na zriaďovateľov a riaditeľov škôl sa ukazuje už v súčasnosti značný. Otázkou sú odborné kapacity samospráv (najmä menších) čeliť komplexným problémom, ale aj tlaku presadzovania rôznych záujmov. Rómske deti sa v špirále týchto rôznorodých záujmov ocitajú vždy na úplnom „chvoste“.

Kľúčovou otázkou integrácie v škole je **predškolská výchova**. V záujme zvýšenia počtu detí zo SZP, ktoré navštevujú MŠ, by bolo vhodné:

- a) zintenzívniť komunikáciu medzi školou a predškolskými zariadeniami, prípadne začleniť MŠ do systému škôl a – ak je to možné – spojiť ich v jednej budove;
- b) použiť finančné nástroje aj na motiváciu k predškolskému vzdelávaniu;
- c) nájsť schémy podpory zo stany miestnej/mestskej samosprávy pre OZ, ktoré prevádzkujú zariadenia predškolskej, prípadne celodennej výchovy. Ukazuje, že tých niekoľko, ktoré existujú, fungujú viac napriek prístupu samosprávy, nie vďaka nemu.

Systém celodenného vzdelávania – od septembra 2012 sa rozbieha rozsiahly projekt celodenného výchovného systému. Napriek ambicióznym cieľom a nespochybniteľnej prospešnosti zaznievajú aj skeptické hlasy – čo so školami, ktoré nie sú zapojené do tohto pilotného projektu, a ako dosiahnuť, aby tento prístup bol udržateľný aj po skončení projektu. Návrh zo strany vedenia školy smeroval skôr k posilneniu personálu o družinárku. Systém celodennej výchovy by posilnila aj ponuka krúžkov a aktivít. Škola tvrdí, že o ne nie je záujem, na druhej strane rodičia a deti tvrdia, že škola neprichádza s ponukou.

Segregácia je racionalizovaná a „dláždená dobrými úmyslami“

Najčastejšie argumenty zdôvodňujúce segregáciu sú najmä v rovine – je to lepšie pre samotných Rómov, oni to vlastne chcú. Škola sa bráni tým, že toto riešenie vyhovuje všetkým zúčastneným a segregácia je vlastne prostriedkom vyrovnávania. Na jej „prelomenie“, aktív-

49 Pozri aj Hapalová – Dráľ, 2010, s. 70–72.

ne úsilie niečo robiť, chýba školám motivácia. Škola skôr hľadá argumenty na zdôvodnenie segregácie a vysvetlenie „prečo to inak nejde“, nie cestu, ako existujúci stav zmeniť. Ako sa ukazuje – tlak vonkajšieho prostredia (žaloba na ZŠ Šarišské Michaľany) sa zatiaľ neukazuje účinný a školy, ktoré segregujú, hľadajú argumentačné zdôvodnenia správnosti svojho postupu, prípadne sa bránia akejkoľvek komunikácii a publicite daného problému. Zvýšené povedomie o politickej korektnosti často potom vedie k hľadaniu prijateľných výhovoriek a ospravedlnení. Otázkou je, či by bolo účinné posilniť tlak na zriaďovateľov škôl.

Vina/zodpovednosť za výkony žiakov zo SZP je v školách jednoznačne pripisovaná rodine, rodinnému prostrediu, ktoré je málopodnetné. Na druhej strane škole chýba schopnosť hľadať aj iné faktory, najmä tie, ktoré by situáciu mohli nejako ovplyvniť.

Segregácia žiakov má aj dva ďalšie aspekty – absencia alebo veľmi ojedinelý výskyt rómskych učiteľov/učiteľiek a absencia rómskych rodičov v rade školy. V prípade rómskych učiteľov by bolo možno zaviesť systémy motivačných štipendií kombinovaný so stratégiou umiestnení. Takúto schému síce ponúka Nadácia otvorenej spoločnosti, ale bolo by vhodné túto myšlienku posilniť a získať pre ňu podporu aj verejnej správy. V prípade zastúpenia rómskych rodičov – individuálne stratégie vedenie vo vzťahu k vytypovaným rodičom. Skrátka – vťahovanie Rómov pomocou cielených nástrojov do dvoch dôležitých zložiek výchovno-vzdelávacieho triangu by mohlo prispieť k vyššej kvalite vzdelávania pre rómske deti.

Veľmi zložitou a komplexnou sa ukazuje otázka motivácie k dosiahnutiu vzdelania. Mať vzdelanie neznamená dnes automaticky mať lepšie šance získať zamestnanie. Je to jednak z dôvodu diskriminácie na trhu práce, ale aj slabou motiváciou pracovať v situácii, keď dávky sú vyššie ako minimálna mzda. Najmä v oblastiach s malým množstvom pracovných príležitostí je veľa práce načierno, na ktorú sa vzdelanie nevyžaduje a ktorá ešte viac devaluje riadne mzdy (zamestnávateľia neplatia odvody). V prostredí SZP sa problémom stávajú aj vzory – prácu dlhodobo nemajú ani rodičia, ani väčšina blízkeho okolia. Napriek tomu je vzdelanie deklarovanou hodnotou, aspiráciou a prioritou pre rodičov rómskych detí i samotné deti.