

ROMA EDUCATION FUND

**VLADIMÍR KLEIN
JURINA RUSNÁKOVÁ
VIERA ŠILONOVÁ**

**NULTÝ ROČNÍK
A EDUKÁCIA RÓMSKYCH ŽIAKOV**

SPIŠSKÁ NOVÁ VES 2012

Táto publikácia bola vydaná v rámci realizácie projektu Roma Education Fund (REF). Project Code: SLO 042 School for Everybody

© doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
Mgr. Jurina Rusnáková, PhD.
PhDr. Viera Šilonová

Recenzenti: doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Redakčná úprava textu: Mgr. Lenka Jalilah Hrušková
Obálka: © Mgr. Milan Mesároš

ISBN 978-80-971181-0-5

EAN 9788097118105

OBSAH

1	TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ	13
1.1	Charakteristika základných pojmov	13
1.1.1	Akceleračný program	36
1.1.2	Inkluzívne vzdelávanie	46
1.2	Prehľad legislatívnych noriem v SR (vo vzťahu k edukácii rómskych žiakov)	50
1.2.1	Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR na školské roky 2011/2012 a 2012/2013	55
1.3	Analýza vybraných koncepcií a názorov na system edukácie rómskych žiakov na Slovensku	60
1.3.1	Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike	60
1.3.2	Dekáda začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015 a Rómsky vzdelávací fond (Uznesenie vlády SR č. 28/2005)	62
1.3.3	Amnesty International, UNDP a vzdelávanie rómskych detí na Slovensku	66
1.3.4	Legislatívny zámer zákona o sociálne vylúčených spoločnostiach	68
1.3.5	Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020	74
1.4	Negatívne tendencie v školskom systéme SR	76
1.5	Úroveň starostlivosti o žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v základných školách v SR	80
2	SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCE PROSTREDIE	86
2.1	Sociálne znevýhodňujúce prostredie – prístupy v zahraničí	86
2.2	Sociálne znevýhodňujúce prostredie – prístupy v SR	94
2.2.1	Sociálne znevýhodňujúce prostredie – definícia	98
3	NULTÝ (PRÍPRAVNÝ) ROČNÍK V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A V ČESKEJ REPUBLIKE	101

3.1	Prípravný ročník v Českej republike	101
3.2	Nultý ročník v Slovenskej republike	104
3.3	Nultý ročník – analýza prístupov a výskumov (prieskumov) v SR	
	aj v zahraničí v edukácii sociálne znevýhodnených detí a žiakov	110
3.3.1	Analýza výskumov (prieskumov) zameraných na nultý (prípravný) ročník v zahraničí	110
3.3.2	Analýza výskumov (prieskumov) zameraných na nultý ročník na Slovensku	119
4	VÝSKUM EFEKTIVITY NULTÝCH ROČNÍKOV	126
4.1	Výskumný problem, výskumné ciele a otázky	126
4.2	Metódy	131
4.3	Charakteristika výskumného súboru	134
4.3.1	Charakteristika miest a obcí	134
4.3.2	Charakteristika škôl	136
4.3.3	Charakteristika participantov	139
5	ZÁKLADNÉ KVANTITATÍVNE A KVALITATÍVNE ZISTENIA	143
5.1	Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo rómski žiaci?	143
5.2	Vzdelávanie rómskych žiakov (motivácia a prekážky)	147
5.2.1	Programy pre rómskych žiakov a pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia	153
5.3	Nulté ročníky v SR a v okrese Spišská Nová Ves (experimentálne overovanie)	155
5.3.1	Školská pripravenosť detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia – diagnostika a rediagnostika	162
5.4	Nulté ročníky v skúmaných školách	171
5.5	Žiaci v nultých ročníkoch	173
5.5.1	Dochádzka žiakov v nultých ročníkoch	175
5.5.2	Spolupráca s rodičmi	176
5.6	Pedagogickí zamestnanci v nultých ročníkoch	178
5.6.1	Asistent učiteľa v nultom ročníku	179

6	PRÍNOSY NULTÉHO ROČNÍKA	181
6.1	Výhody a nevýhody nultého ročníka	182
6.2	Prínosy podľa učiteľov a riaditeľov	185
6.3	Prínosy podľa rodičov	187
6.4	Úspešnosť absolventov nultého ročníka	188
6.4.1	Absolventi nultého ročníka vo vybraných školách okresu Spišská Nová Ves	188
6.4.2	Absolventi nultého ročníka v skúmaných školách	194
6.4.3	Životné príbehy absolventov	198
7	DISKRIMINÁCIA V NULTOM ROČNÍKU – NÁZORY PARTICIPANTOV	206
7.1	Základné východiská – diskriminácia a segregácia v školstve	206
7.2	Názory riaditeľov a učiteľov	210
7.3	Názory rodičov	213
7.4	Názory expertov a zástupcov škôl s dlhodobou tradíciou nultého ročníka	215
8	ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX	219
8.1	Stručne k záverom	219
8.2	Návrhy na zvýšenie efektivity vzdelávania rómskych žiakov a zmeny v organizácii nultého ročníka podľa participantov	222
8.3	Návrhy alternatívnych foriem vzdelávania	222
8.4	Návrhy zmien podmienok vzdelávania v nultých ročníkoch vedúcich k prípadnej diskriminácii a segregácii podľa expertov	223
8.5	Naše odporúčania	224
	ZÁVER	241
	ZHRNUTIE	243
	SUMMARY	246
	ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV	249

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Tabuľka 1	Počty žiakov rómskej národnosti ZŠ v SR	26
Tabuľka 2	Počet asistentov učiteľov v SR	27
Tabuľka 3	Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka ZŠ Zelená (22/9 dievčat)	38
Tabuľka 4	Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka ZŠ Modrá (21/11 dievčat)	39
Tabuľka 5	Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka ZŠ Červená (16/7 dievčat)	40
Tabuľka 6	Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníkov spolu v troch základných školách v okrese Spišská Nová Ves (59/27 dievčat)	41
Tabuľka 7	Neúspešnosť žiakov v bežných triedach základných škôl v SR v školských rokoch 1995/1996 až 2010/2011	83
Tabuľka 8	Mestá a obce	135
Tabuľka 9	Údaje o školách v školskom roku 2011/2012	136
Tabuľka 10	Počet participantov podľa výskumných metód	139
Tabuľka 11	Otázky pre expertov	140
Tabuľka 12	Údaje o rodičoch	140
Tabuľka 13	Stručná charakteristika participantov – pedagógov	141
Tabuľka 14	Prekážky vo vzdelávaní	152
Tabuľka 15	Nulté (prípravné) ročníky ZŠ v SR	156
Tabuľka 16	Experimentálne overovanie nultých (prípravných) ročníkov v okrese Spišská Nová Ves (1. 9. 1993 – 31. 8. 2002)	160
Tabuľka 17	Prehľad vyšetrených detí v siedmich vybraných základných školách	163
Tabuľka 18a	Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť	165
Tabuľka 18b	Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť a následne zaradené do nultého ročníka	165

Tabuľka 19	Deti vyšetrené v rámci školskej spôsobilosti a následného zaradenia do nultého ročníka podľa pohlavia	167
Tabuľka 20	Objasnenie súvislosti medzi školskými rokmi v oblasti rediagnostiky	168
Tabuľka 21	Preraďovanie žiakov do špeciálnej základnej školy po absolvovaní nultého ročníka a po psychologicknej rediagnostike	169
Tabuľka 22	Prehľad výsledkov psychologicknej rediagnostiky u zlyhávajúcich žiakov v nultom ročníku a počty žiakov zaradených do systému základného alebo špeciálneho školstva	170
Tabuľka 23	Nulté ročníky na skúmaných školách	173
Tabuľka 24	Žiaci v nultých ročníkoch na skúmaných školách	175
Tabuľka 25	Údaje o asistentoch	180
Tabuľka 26	Zaradenie absolventov nultých (prípravných) ročníkov v nasledujúcom školskom roku	189
Tabuľka 27	Absolventi nultých (prípravných) ročníkov zo školského roku 1992/1993, ktorí ukončili ZŠ	190
Tabuľka 28	Absolventi nultých ročníkov zo školského roku 1992/1993 po ukončení povinnej školskej dochádzky	192
Tabuľka 29	Zaradenie absolventov nultých ročníkov v nasledujúcom školskom roku (k 1. 9. príslušného roku)	194
Tabuľka 30	Počet žiakov v NR a vzdelávacia kariéra v ZŠ ich absolventov – ZŠ Zelená	195
Tabuľka 31	Počet žiakov v NR a vzdelávacia kariéra v ZŠ ich absolventov – ZŠ Modrá	196
Tabuľka 32	Počet žiakov v NR a vzdelávacia kariéra v ZŠ ich absolventov – ZŠ Červená	196
Tabuľka 33	Absolventi boli zaradení do špeciálnej základnej školy, špeciálnej triedy ZŠ a vyrovnávacej triedy	197
Tabuľka 34	Podiel absolventov nultých ročníkov zaradených do špeciálnej ZŠ a do vyrovnávacej triedy	198
Tabuľka 35	Segregácia v nultom ročníku	218

Graf 1	Počet asistentov učiteľov v SR a v okrese Spišská Nová Ves	28
Graf 2	Vývoj počtu neprospievajúcich žiakov v bežných triedach základných škôl v SR v rokoch 1996 – 2011 (1. – 9. ročník spolu)	84
Graf 3	Vývoj miery neúspešnosti žiakov v bežných triedach základných škôl v SR v rokoch 1996 – 2011 (1. – 9. ročník spolu)	84
Graf 4a	Počet ZŠ v SR, z toho s nultými ročníkmi	157
Graf 4b	Počet tried ZŠ v SR, z toho počet nultých ročníkov	157
Graf 4c	Počet žiakov ZŠ v SR, z toho v nultom ročníku	158
Graf 5a	Počet tried a žiakov nultých ročníkov na ZŠ v okrese Spišská Nová Ves	160
Graf 5b	Priemerný počet žiakov v jednej triede nultého ročníka v ZŠ v okrese Spišská Nová Ves	161
Graf 5c	Počet asistentov učiteľov v nultých ročníkoch na ZŠ v okrese Spišská Nová Ves, z toho Rómov	161
Graf 6a	Prehľad vyšetrených detí (školská zrelosť) v siedmich vybraných ZŠ v okrese Spišská Nová Ves spolu	164
Graf 6b	Prehľad vyšetrených detí (školská zrelosť) v siedmich vybraných ZŠ v okrese Spišská Nová Ves v nultých ročníkoch	164
Graf 7a	Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť	166
Graf 7b	Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť a následne zaradené do nultého ročníka	166
Graf 8	Porovnanie školských rokov v rámci zaraďovania detí do nultných ročníkov	166
Graf 9	Deti vyšetrené v rámci školskej spôsobilosti a následného zaradenia do nultého ročníka podľa pohlavia	167
Graf 10	Objasnenie súvislosti medzi školskými rokmi v oblasti rediagnostiky	168

Graf 11	Preraďovanie žiakov do špeciálnej základnej školy po absolvovaní nultého ročníka a po psychologickúj rediagnostike	169
Graf 12	Výsledky psychologickúj rediagnostiky u zlyhávajúcich žiakov v nultom ročníku a počty žiakov zaradených do systému ZŠ a ŠZŠ	170
Graf 13	Zaradenie absolventov nultých (prípravných) ročníkov v nasledujúcom školskom roku	190
Graf 14a	Absolventi nultých (prípravných) ročníkov zo školského roku 1992/1993, ktorí ukončili ZŠ	191
Graf 14b	Absolventi nultých (prípravných) ročníkov zo školského roku 1992/1993, ktorí ukončili ZŠ spolu	191
Graf 15a	Absolventi nultých ročníkov zo školského roku 1992/1993 po ukončení povinnej školskej dochádzky	193
Graf 15b	Absolventi nultých ročníkov zo školského roku 1992/1993 po ukončení povinnej školskej dochádzky spolu	193

ÚVOD

V súčasnej spoločnosti, charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov sa ukazuje ako mimoriadne dôležité hľadať a nachádzať kľúčové stratégie a prístupy k zmierňovaniu ich dopadov. V danom kontexte stúpa význam vzdelávania, a to vo vzťahu k celej populácii, teda aj k tzv. novým cieľovým skupinám. V podmienkach Slovenskej republiky v posledných dvoch desaťročiach reaguje na výzvu – zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov rómskeho etnika – veľké množstvo erudovaných a angažovaných odborníkov na úrovni teoretickej, výskumnej, decíznej či na úrovni výkonu rôznych pomáhajúcich a iných profesií.

Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou, sa zhodujú v názoroch, že jedným zo základných problémov rómskeho etnika a spoločnou „prapríčinou“ mnohých ťažkostí v ich živote a v živote celej spoločnosti je ich nízka vzdelanostná úroveň (a my s nimi súhlasíme). Tento fakt zároveň naznačuje, že kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne rómskeho etnika bude mať zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne. Vzdelanie znamená tiež vyššiu hodnotu človeka v spoločnosti, uznanie a úctu ostatných. V našej publikácii nebudeme pátrať po príčinách, ani hľadať vinníka. Ponúkame čitateľovi teoreticko-empirickú analýzu konkrétneho vzdelávacieho (kompenzačného) nástroja – nultého ročníka ZŠ, ktorý je v slovenskom školskom systéme legislatívne inštitucionalizovaný už desať rokov. Jeho úlohou by malo byť pripraviť žiaka, ktorý nedosiahol školskú spôsobilosť a pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, na čo najúspešnejšie zaškolenie v základnej škole. Čitateľovi ponúkame komplexnú analýzu odborných literárnych zdrojov týkajúcich sa nultého ročníka a analýzu názorov a prístupov k vzdelávaniu rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a zároveň sprostredkujeme názory pedagogických zamestnancov škôl, rodičov a expertov na význam a efektivitu nultého ročníka ZŠ v vzdelávacích kariérach rómskych žiakov. Publikáciu sme napísali v rámci realizácie projektu *Roma Education Fund (REF) – Project Code: SLO 042 School for Everybody* s cieľom skúmať efektivitu nultého ročníka.

Na tomto mieste sa chceme úprimne poďakovať všetkým našim respondentom – zamestnancom škôl, rodičom a expertom, ktorých spolupráca bola pre vytvorenie publikácie kľúčová.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

V úvodnej kapitole sa pokúsime o charakteristiku základných pojmov relevantných k téme našej práce. Viedli nás k tomu zistenia, že v laickej (ale aj odbornej) verejnosti často dochádza k rozporným diskusiám a vyjadreniam, ktoré vyplývajú z nevedomostí a slabej orientácie v odborných témach zameraných na edukáciu a zvlášť na edukáciu rómskych detí a žiakov. Našou snahou je oboznámiť čitateľov s presnými a aktuálnymi informáciami a s legislatívnymi normami v oblasti edukácie detí a žiakov¹ pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (predovšetkým rómskych detí a žiakov). Pri spracovaní informácií sme vychádzali z aktuálnych legislatívnych noriem a z domácej aj zahraničnej odbornej literatúry. Jednoznačné definovanie základných pojmov pomôžu čitateľovi publikácie správne sa orientovať v textoch celej vedeckej štúdie.

1.1 Charakteristika základných pojmov

Základná škola: má spravidla deväť ročníkov s možnosťou zriadenia nultého ročníka. Člení sa na prvý a druhý stupeň, v ktorých sa vzdelávanie realizuje samostatnými na seba nadväzujúcimi vzdelávacími programami. Povinný obsah výchovy a vzdelávania na získanie kompetencií v školách vymedzujú štátne vzdelávacie programy. Úspešným absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti môže žiak získať niektorý zo stupňov základného vzdelania:

a) *primárne vzdelanie (ISCED 1)* – vzdelanie, ktoré získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pre prvý stupeň základnej školy; alebo žiak s mentálnym postihnutím absolvovaním posledného ročníka špeciálnej základnej školy,

¹ V práci budeme používať termín „dieťa v materskej škole“, „žiak základnej alebo strednej školy“ a „študent na vysokej škole“.

b) *nižšie stredné vzdelanie (ISCED 2)* získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pre druhý stupeň základnej školy.²

Špeciálna základná škola: Pri výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím sa postupuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím sa uplatňuje pri vzdelávaní žiakov v základnej škole, v špeciálnej základnej škole pre žiakov s mentálnym postihnutím a v ďalších školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, v špeciálnych triedach základných škôl alebo pri individuálnom začlenení. Špeciálna základná škola vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným postihnutím a vnútorne sa člení podľa stupňa mentálneho postihnutia žiakov na:

- a) variant A pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia,
- b) variant B pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia,
- c) variant C pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia alebo pre žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie, sú držiteľmi preukazu zdravotne ťažko postihnutých a nemôžu sa vzdelávať podľa variantu A alebo B.³

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 sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu 1. ročníka základnej školy.⁴ Nultý ročník je štartovací rok v škole pre deti zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, takže by do neho nemali byť zaradované deti s iným dôvodom na odklad. Detailne sa problematike nultých ročníkov budeme venovať v ďalších častiach práce.

² <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=8>. 15-09-2011.

³ podľa § 94 ods. 2, písm. a) zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

⁴ Zákon NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. § 19, odst. 6.

Prípravný ročník: je určený pre žiakov špeciálnych základných škôl podľa § 2 písm. k) školského zákona⁵, ktorí k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad zvládnutia 1. ročníka špeciálnej základnej školy. Absolvovanie prípravného ročníka sa považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky. Podľa nášho názoru je zriaďovanie prípravných ročníkov na ŠZŠ zlé riešenie, pretože posilňujú segregáčne tendencie v školskom systéme SR. Absolvent prípravného ročníka pokračuje v plnení povinnej školskej dochádzky na špeciálnej základnej škole a to ho predurčuje na získanie potenciálne najvyššieho vzdelania na úrovni ISCED 1 (primárne vzdelávanie tak, ako žiak 1. stupňa ZŠ).

Zjednodušene:

- *nultý ročník* – pre deti zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia na základných školách,
- *prípravný ročník* – pre deti so zdravotným znevýhodnením, vývinovými poruchami a poruchami správania na špeciálnych základných školách.

Špecializovaná trieda: je určená pre žiakov, ktorí z výchovno-vzdelávacieho hľadiska potrebujú kompenzačný program alebo rozvojový program a pre žiakov, ktorí boli vzdelávaní v škole so vzdelávacím programom pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Taká trieda sa zriaďuje s počtom najmenej štyroch žiakov, najviac osem žiakov z jedného ročníka alebo rôznych ročníkov. Ak je počet žiakov menší ako štyri, trieda sa zruší.⁶

Podľa uvedenej vyhlášky MŠ SR sa v špecializovanej triede vzdelávajú aj žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí po absolvovaní nultého ročníka nemajú predpoklad úspešne zvládnuť obsah vzdelávania 1. ročníka školy, alebo nezvládajú obsah vzdelávania prvého ročníka školy, alebo u ktorých sa na základe psychologického vyšetrenia zistí, že nemajú predpoklady,

⁵ Dieťaťom so zdravotným znevýhodnením alebo žiakom so zdravotným znevýhodnením je dieťa so zdravotným postihnutím alebo žiak so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené, alebo žiak chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa s vývinovými poruchami alebo žiak s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania alebo žiak s poruchou správania.

⁶ Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. o základnej škole z 23. júla 2008, § 13, odst. 3.

aby úspešne zvládli obsah vzdelávania 1. ročníka. Špecializovaná trieda nepatrí do sústavy špeciálnych škôl, teda nemusí v nej vyučovať špeciálny pedagóg. Pri zriaďovaní špecializovanej triedy by mala škola spolupracovať s centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Zjednodušene:

V špecializovanej triede sa vyučuje podľa osnov základnej školy s redukovaným obsahom učiva, hodnotenie sa uskutočňuje podľa metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ s prihliadnutím na ich schopnosti a potreby. V špeciálnej triede sa vyučuje podľa osnov špeciálnej základnej školy a hodnotí podľa metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s mentálnym postihom.

Špeciálna trieda základnej školy: V škole možno po súhlase zriaďovateľa zriadiť triedu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.⁷ Do špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím je možné prijímať len žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím po dôkladnom diagnostickom vyšetrení s preukázateľným stupňom mentálneho postihnutia. Špeciálna trieda základnej školy nie je určená pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia s intelektom v norme ani pre žiakov bez mentálneho postihnutia.⁸

Tranzitívna trieda: V školskom roku 2008/2009 sa na vybraných základných školách v Slovenskej republike realizovalo experimentálne overovanie projektu *Tranzitívne triedy v základných školách* s jeho pokračovaním pod názvom *Špecializované triedy na 1. stupni základných škôl*. Gestorom experimentálneho overovania bol Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave.⁹ Experimentálne overovanie tzv. tranzitívnych tried sa podľa nášho názoru uskutočnilo aj v dôsledku záväzkov Slovenskej

⁷ Podľa § 29 ods. 9 Zákona NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

⁸ Podľa § 2, 5 a 9 vyhlášky MŠ SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách.

⁹ <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=154>, 24. 9. 2011

republiky vyplývajúcich z novely zákona NR SR o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou.¹⁰ Tranzitívne triedy boli súčasťou projektu PHARE *Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl* a práve tranzitívna trieda mala byť jednou z organizačných foriem vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole. Do tranzitívnych tried boli zaraďované deti vo veku povinnej školskej dochádzky, u ktorých sa na základe psychologického vyšetrenia RR screeningom nepotvrdila mentálna retardácia, ale kvôli sociálnemu znevýhodneniu, bez špecifickej prípravy, nemali predpoklad úspešne zvládnuť učivo 1. ročníka základnej školy, ak neabsolvovali nultý ročník v základnej škole, alebo diagnostický pobyt v prípravnej triede špeciálnej základnej školy, alebo ak po ich absolvovaní bola pre úspešnosť ich vzdelávania v základnej škole potrebná ďalšia individualizovaná príprava.¹¹ Tranzitívne triedy mali funkčne dopĺňať chýbajúci článok medzi špeciálnou základnou školou a základnou školou. Mali predstavovať nový fenomén garantujúci flexibilitu školského systému na prvom stupni základnej školy, mali umožniť odborne vyprofilovanú integráciu pri prechode žiaka zo systému špeciálno-pedagogickej starostlivosti do systému bežného vzdelávania. V súčasnej platnej legislatíve sa ale pojem tranzitívna trieda neobjavuje a podľa našich zistení výsledky tohto projektu neboli predmetom ich implementácie do školskej legislatívy a teda ich nepovažujeme v súčasnosti za aktuálne.

Vyrovňavacia trieda: Pojem vyrovnávacia trieda sa v súčasnosti (po prijatí nového školského zákona¹² od 1. 9. 2008) nepoužíva a ani sa v súčasnej platnej legislatíve neobjavuje. Do tohto času bolo možné zriaďovať špecializované prípravne a vyrovnávacie triedy pre žiakov, ktorí mali z rôznych príčin dočasne znížené predpoklady pre úspešné plnenie osnov ZŠ (aj po odklade školskej dochádzky). Vo vyrovnávacej triede sa plnili štandardné učebné

¹⁰ [http://www.snspl.sk/rs/snspl_rs.nsf/0/CE591DEA3068370DC1256FF000224BF8?](http://www.snspl.sk/rs/snspl_rs.nsf/0/CE591DEA3068370DC1256FF000224BF8?OpenDocument)
OpenDocument, 07-09-2011

¹¹ ČECHOVÁ, D. – ČEREŠŇÍKOVÁ M. – KONČOKOVÁ, E. – MAJZLANOVÁ, K. – PETRASOVÁ, A. 2006. *Tranzitívna trieda. Príručka na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Projekt 2002/000.610-03 Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl. Bratislava.

¹² Zákon NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

osnovy 1. ročníka ZŠ, pričom sa upravoval iba rozsah a náročnosť učiva. Vyrovňavacia trieda bola určená pre žiakov, ktorí boli školsky zrelí, ale zlyhávali v niektorej zo zručností alebo schopností, ktoré boli potrebné pre úspešný štart v škole. Vyrovňavacie triedy teda neboli prípravkou, vyučovalo sa podľa osnov štandardnej prvej triedy základnej školy. Do vyrovňovacích tried boli najčastejšie zaradované deti hyperaktívne, deti s poruchami pozornosti alebo s poruchami reči. Vyrovňavacie triedy fungovali obvykle od 1. do 3. ročníka. Často boli zriaďované predovšetkým pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (predovšetkým pre rómskych žiakov).

Socializácia: Je zložitý celoživotný proces. Ľudský jedinec prichádza na svet ako biologická bytosť odkázaná na starostlivosť rodiny, ktorá zabezpečuje prípravu detí pre kompetentný život v spoločnosti. V priebehu dlhodobej a rôznorodej sociálnej interakcie, prostredníctvom rôznych foriem sociálneho učenia, sa každý jedinec mení. Mení sa v jedinca vybaveného všetkými výkonnými a sociálnymi kompetenciami vrátane zvnútornených kultúrnych noriem a pravidiel. Jedinec sa stáva plnohodnotným členom spoločnosti a začleňuje sa do nej.¹³ Jandourek¹⁴ rozlišuje socializáciu *primárnu*, ktorá sa odohráva v rodine v období detstva a dospelovania.¹⁵ Dieťa sa učí zvládať biologické impulzy svojho tela. Je to obdobie, kedy je učenie do značnej miery emočnou záležitosťou. *Sekundárna* socializácia sa odohráva v menších sociálnych skupinách. Týka sa dospelovania i života dospelých. *Terciárna* socializácia zaberie zvyšok života. Aj Ondrejko¹⁶ hovorí, že *pod socializáciou rozumieme najčastejšie vysoko pozitívny proces – proces aktívnej adaptácie človeka k spoločenskému systému.*

¹³ KOTEKOVÁ, R. – ŠIMOVÁ, E. – GECKOVÁ, A. 1998. *Psychológia rodiny*. 1. vyd. Michalovce : PeGaS s. r. o, 1998. s. 68 – 69. ISBN 80-967901-0-2.

¹⁴ JANDOUREK, J. 2008. *Průvodce sociologií*. Vydání 1. Praha : Grada Publishing, 2008. s. 81 – 88. ISBN 978-80-247-2397-6.

¹⁵ Problematikou socializácie sa zaoberajú mnohí iní domáci a zahraniční autori. Za všetkých odporúčame napríklad J. P. Piageta, G. H. Meada, P. Ondrejko, M. Zelinu.

¹⁶ ONDREJKOVIČ, P. 2003. *Základy sociologie mládeže*. Nitra : FSV UKF, 2003. s. 120. ISBN 80-8050-658-2.

Socializácia jedincov má svoje špecifiká a rôzne stupne. Ak jedinec nedosiahne všetky stupne socializácie, neznamená to, že je menejcenný. Sovák z pohľadu špeciálnej pedagogiky a podľa miery úspešnosti rozlišuje štyri stupne socializácie:¹⁷

1. *integrácia* – je najvyšším stupňom socializácie, kedy dochádza k úplnému zaradeniu jedinca do spoločnosti,
2. *adaptácia* – nie je dokonalým stupňom socializácie. Jedinec sa môže zapojiť do pracovného a spoločenského života, ale iba za predpokladu, že sú uskutočnené určité opatrenia, napríklad v práci, v škole,
3. *utilita* – jedinec sa môže začleniť do spoločnosti iba za pomoci a bezprostredného dohľadu ďalších ľudí, čo mu umožňuje dosiahnuť isté spoločenské uplatnenie, spoločenskú užitočnosť a osobné uspokojenie, napríklad u osôb mentálne postihnutých,
4. *inferiorita* – neschopnosť akéhokoľvek pracovného a spoločenského začlenenia, napríklad pri ťažkom telesnom a mentálnom postihnutí. Osoba je odkázaná na celoživotnú ochranu a pomoc, najčastejšie v ústavoch.

Edukácia: Všeobecne je možné edukáciu vnímať ako akúkoľvek situáciu s účasťou ľudských subjektov, pri ktorej prebieha nejaký edukačný proces, to znamená, že dochádza k nejakému druhu učenia.¹⁸ Edukácia prebieha v určitom edukačnom prostredí, ktoré je determinované fyzikálnymi podmienkami a zúčastnenými subjektmi, aj ich psychosociálnymi vzťahmi. *Edukačný proces* je akákoľvek činnosť, prostredníctvom ktorej nejaký subjekt (T) inštruuje (vyučuje) a nejaký subjekt (P) sa učí.¹⁹ V slovenskej odbornej literatúre sa v tejto súvislosti stretávame s rozlišovaním subjektu a objektu výchovy (za subjekt výchovy sa považuje učiteľ, objektom výchovy je žiak).

Efektivita (efektívnosť): Vyjadrujeme ňou praktickú účinnosť nejakej (akejkoľvek zmysluplnej) ľudskej činnosti, najčastejšie ľudskej práce. Ide

¹⁷ SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha : SPN, 1980.

¹⁸ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 1998. s. 60. ISBN 80-7178-252-1.

¹⁹ PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. s. 75. ISBN 80-7178-631-4.

o súhrnné vyjadrenie konkrétneho účinku nejakého efektu alebo i viacerých rôznych vzájomne pôsobiacich efektov. V bežnej praxi sa stretávame napríklad s pojmami: hospodárska efektivita, ekonomická efektivita alebo pedagogická efektivita. Efektivita býva obvykle hlavným kritériom pri posudzovaní úspešnosti.

Efektivita učenia: Je základným stavebným kameňom procesu vzdelávania. Ak totiž učenie nie je efektívne, "žiak" môže na konci procesu odísť len s vedomosťami, nie so zručnosťami. Ako sa to prejaví v praxi? Pre bežnú prácu bude "žiak" v podstate nepoužiteľný. Aby sme takýmto situáciám predišli, je potrebné zmapovať (zmerať) súčasnú efektivitu učenia a navrhnúť korekčné mechanizmy. Efektivita učenia závisí od vzájomnej interakcie vnútorných a vonkajších podmienok. K najvýznamnejším vnútorným podmienkam patria: motivácia (podnecuje záujem, zvyšuje pozornosť, pracovnú schopnosť, pamäť a iné), predchádzajúce vedomosti, schopnosti a skúsenosti, osobné vlastnosti a metóda učenia. Z vonkajších podmienok sú to napríklad: rodinné, školské, skupinové vplyvy, emočná atmosféra v triede, v skupine...²⁰

Celková efektívnosť učenia a vzdelávania závisí od kvality edukačného procesu a je nástrojom skvalitňovania edukačného procesu i jeho očakávaným výsledkom. Považujeme za dôležité pripomenúť, že efektivita učenia je ovplyvnená aj mnohými rizikami, ktorým musia žiaci a učitelia čeliť (nedôvera vo vzťahoch v rámci edukácie, nedôvera v edukačný systém, stereotypy a predsudky voči menšinám).

Kvalita edukácie: Možno ju vnímať aj ako normatívnu kategóriu, ktorú možno vyjadriť pomocou indikátorov. Kvalita vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy je žiaduca (optimálna) úroveň fungovania alebo produkcie týchto procesov či inštitúcií. Môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napríklad vzdelávacími štandardami) a môže byť teda aj objektívne meraná a hodnotená.²¹

²⁰ ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993.

²¹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. s. 366.

Výsledky edukácie – bezprostredné zmeny u vzdelávajúcich sa, ktoré vznikli pôsobením určitých kurikulárnych obsahov. Výsledky edukácie možno zisťovať, merať, hodnotiť, čiže diagnostikovať už v čase, keď vznikajú.

Majú podobu:

- kognitívnych vlastností (vedomosti, zmeny v intelektovej úrovni jedinca),
- kognitívno-motorických vlastností (senzomotorické, komunikačné, pracovné zručnosti),
- kognitívno-afektívnych vlastností (záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnotová orientácia a podobne).

Efekty edukácie – dôsledky alebo účinky vyvolané u vzdelávajúcich sa, prípadne v spoločnosti, pôsobením výsledkov edukácie. Efekty edukácie, na rozdiel od výsledkov, majú dlhodobý, niekedy celoživotný charakter. Efekt edukácie sa prejavuje spôsobom a mierou využitia výsledkov vzdelávania v profesijnom a osobnom živote.

Sociálne efekty edukácie možno vymedziť ako:

- zmeny, ktoré vzdelanie vyvoláva v sociálnej štruktúre spoločnosti,
- vplyv vzdelanosti na vývoj vzťahov medzi jednotlivými sociálnymi skupinami,
- vplyv vzdelanostnej úrovne ľudí na kvalitu a fungovanie rodiny,
- vplyv vzdelania na myslenie a konanie ľudí, ich pracovnú iniciatívu, záujem o celoživotné vzdelávanie a zvyšovanie kvalifikácie,
- vplyv vzdelania na zmeny v oblasti hmotnej a nehmotnej spotreby.²²

Celková efektívnosť vzdelávania závisí od kvality edukačného procesu. Efektívnosť a kvalita sú navzájom prepojené a podmieňujú sa. Produkty edukácie, ktoré sa javia ako efektívne, sa použijú ako vstupy nového procesu s cieľom jeho skvalitnenia. Efektívnosť je teda nástrojom skvalitňovania edukačného procesu i jeho očakávaným výsledkom.

²² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. s. 384.

Školská integrácia: Je výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V školskom zákone²³ sú okrem iného uvedené aj postupy a formy v oblasti školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (aj róm-ských žiakov) a aj možnosti reintegrácie týchto žiakov zo špeciálnych škôl do základných (bežných) škôl. Pojem „školské začlenenie“, používaný v niektorých paragrafoch školského zákona, je synonymum pojmu „školská integrácia“.

Individuálny výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: Je dôležitou súčasťou školskej integrácie, ktorý, v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo zariadením špeciálno-pedagogického poradenstva, vypracuje a priebežne dopĺňa triedny učiteľ. Pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov vidíme možnosti využitia asistentov učiteľov najmä v oblastiach úpravy prostredia triedy, učebných postupov, organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, učebných plánov a učebných osnov, pri zabezpečení kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok a v personálnej pomoci.

Štruktúra individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu (IVVP) žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

1. Súčasný zdravotný stav, druh a stupeň postihnutia, výchovno-vzdelanostná úroveň žiaka a charakteristika jeho osobnostných predpokladov.
2. Učebný plán a učebné osnovy, respektíve ich modifikácia, podľa ktorej sa bude postupovať pri výchove a vyučovaní žiaka.
3. Špeciálne učebné a technické pomôcky, modifikácia učebných materiálov, ktoré treba zabezpečiť pre výchovu a vyučovanie žiaka.
4. Charakteristika a popis špeciálno-pedagogického servisu.
5. Dlhodobé a krátkodobé ciele výchovno-vzdelávacieho procesu, spôsob hodnotenia a klasifikácie učebných výsledkov žiaka.

²³ § 32 Zákon NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

6. Priebežné hodnotenie úprav učebných textov, ktoré boli odporúčané na vypracovanie pre žiaka so ŠVVP v individuálnom výchovno-vzdelávacom programe.²⁴

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba: Je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.²⁵

Intaktný žiak: (z lat. *intactus*: nedotknutý, nezranený, neporušený, celistvý, nedotknuteľný). V pedagogickej teórii a v praxi používame pojem „intaktný žiak“ v zmysle bežného, „normálneho“ žiaka v bežnej triede (škole) základnej alebo strednej školy. Opozitum pojmu „intaktný žiak“ je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: Je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia. Podľa školského zákona NR SR č. 245/2008 patria do tejto kategórie deti a žiaci:

- so zdravotným znevýhodnením a žiaci so zdravotným znevýhodnením,
- s nadaním,
- pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného prostredia.

V našej práci sa budeme zaoberať predovšetkým kategóriou sociálne znevýhodnených detí a žiakov, do ktorej patria predovšetkým Rómovia.

²⁴ Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole. Informatívno-metodický materiál schválený MŠ SR dňa 10. 9. 1999 č. 260/1999-44 s účinnosťou od 1. 9. 1999.

²⁵ Podľa § 2, písmeno i) Zákona NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia: Žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia je žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti (bližšie sa tejto problematike budeme venovať v samostatnej kapitole práce).²⁶

Rómovia: Používanie termínu Róm, Rómovia vyvoláva istú mieru nejasností, najmä vo vzťahu k oficiálnej sebaidentifikácii v národnostnej kategórii (pozri sčítanie ľudu z roku 2001²⁷ s údajom: 1,7 % obyvateľov – Rómov a sčítanie ľudu v roku 2012, kedy sa mierne zvýšil podiel obyvateľov hlásiacich sa k rómskej národnosti: z 1,7 % – 83 tisíc obyvateľov v roku 2001 na 2 % – 130 tisíc obyvateľov v roku 2011) a „neoficiálnej štatistike“ (odhad reálne žijúcich Rómov na Slovensku je od 300 do 450 tisíc)²⁸. Róm je definovaný ako občan, spoluobčan, ktorý je za Róma považovaný väčšinovým obyvateľstvom. Zároveň je dôraz kladený na medzinárodne prijaté závery a odporúčania o používaní pojmu Rómovia (Svetový národný kongres Rómov²⁹). Druhou rovinou je definovanie Rómov ako národnostnej menšiny. Odborné i vedecké diskusie sa vyznačujú nejednoznačným vymedzením týchto pojmov, kategórií a preto je sťažené dosiahnuť určitú „pojmovú čistotu“ v každodennej praxi. Pri používaní uvedených kategórií vychádzame z Ústavy Slovenskej republiky a vymedzeného statusu uznania rómskej národnostnej menšiny s preferovaním občianskeho princípu a princípu budovania multikultúrnej a pluralitnej spoločnosti. Tretiu rovinu predstavuje požiadavka akceptácie súčasnej

²⁶ Zákon NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

²⁷ Sčítanie obyvateľov, domov a bytov v roku 2001. <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=5835>, 1. 9. 2011.

²⁸ Považujeme za dôležité pripomenúť gramatickú stránku pojmu Róm – Neróm. Podľa Pravidiel slovenského pravopisu (s. 56) je gramaticky správne takéto používanie: Róm (príslušník rómskej národnosti, etnickej skupiny), Neróm (príslušník inej národnosti, inej etnickej skupiny ako Róm, napríklad Slováč, Maďar, Rus...). Aj v našej práci budeme používať pomenovania v týchto intenciách, napríklad: asistent učiteľa – Róm, asistent učiteľa – Neróm, rómsky žiak – nerómsky žiak.

²⁹ V dňoch 8. až 12. apríla 1971 sa v Orpingtone pri Londýne zišiel prvý Svetový kongres Rómov.

romologickej diskusie, ktorá zohľadňuje žiaducu zmenu postavenia Rómov na Slovensku:

- vo vzťahu k tradičnej rómskej kultúre s množstvom pozitívnych prvkov v sociokultúrnych oblastiach, nadčasovosťou prínosu rómskych umeleckých a iných osobností (tradície a ďalšie socio-kultúrne a normatívne prvky rómskej kultúry, obyčajové právo, etika, obradový folklór, tradičné rómske remeslá, kategórie duchovných a materiálnych hodnôt rómskej kultúry),
- vo vzťahu k rómskej národnej kultúre (etnická revitalizácia, sebaidentifikácia v národnostnej kategórii, generovanie a konštruovanie rómskeho národa a iné aktuálne otázky v súvislosti so zmenami),
- vo vzťahu k rómskym okrajovým komunitám, ktoré vykazujú prvky marginalizácie/sociálneho vylúčenia a mnohonásobnej deprivácie.

Rómsky žiak: Za mimoriadne problematické považujeme definovanie rómskeho žiaka ako príslušníka rómskej národnosti, pretože aj v oficiálnych štatistikách³⁰ sú žiaci rómskej národnosti vykazovaní iba v minimálnom počte (čo považujeme za jednu z prekážok pri skúmaní edukácie rómskych žiakov). K 15. septembru 2010 z celkového počtu 233 534 žiakov základných škôl (štátnych, súkromných aj v cirkevných) je počet rómskych žiakov 1020, teda iba 0,43 % (bližšie tabuľka 1). V okrese Spišská Nová Ves sú dokonca iba traja žiaci vykazovaní ako rómski žiaci (0,029 %), čo určite nekopíruje reálnu situáciu. Často preto mnohí autori definujú rómskych žiakov podľa rôznych ukazovateľov (genotyp, bydlisko žiakov) tak, aby neporušili zákon o ochrane osobných údajov.³¹ V našej práci budeme definovať rómskych žiakov podľa vyjadrení pedagógov a rodičov týchto žiakov.

³⁰ Štatistické ročenky – základné školy. Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave. <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>. 1. 9. 2011.

³¹ Zákon NR SR č. 428/2002 Z. z. o ochrane osobných údajov v znení neskorších predpisov.

Tabuľka 1 Počty žiakov rómskej národnosti ZŠ v SR (zdroj ÚIPŠ SR)

Školy	Počet žiakov ZŠ rómskej národnosti v SR					
	k 15.9.2006	k 15.9.2007	k 15.9.2008	k 15.9.2009	k 15.9.2010	k 15.9.2011
štátne	2090	1907	634	1245	876	1477
súkromné	31	91	10	185	5	8
cirkevné	90	139	120	127	139	126
spolu	2211	2137	764	1557	1020 *	1611**

* z celkového počtu žiakov ZŠ 439 675 je počet rómskych žiakov 1020, čo predstavuje 0,23 %.

** z celkového počtu žiakov ZŠ 434 477 je počet rómskych žiakov 1611, čo predstavuje 0,37 %.

Pedagogický asistent: Podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy sa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, základnej školy, školy pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním, špeciálnej školy, alebo výchovného programu pre deti a žiakov vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky, najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Pedagogický asistent môže pôsobiť aj v stredných školách, ak ide o zabezpečenie vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím. Podľa kategórie pedagogického zamestnanca, pre ktorého pedagogický asistent vykonáva asistenciu, sa pedagogický asistent zaraďuje do jednotlivých podkategórií takto:

- a) asistent učiteľa,
- b) asistent vychovávateľa,
- c) asistent majstra odbornej výchovy.³²

Žiakom škôl podľa školského zákona³³ pomáhajú asistenti učiteľa prekonávať bariéry vyplývajúce z ich zdravotného znevýhodnenia. Ustanovenie asistenta učiteľa je možné v takých triedach, ktoré navštevuje viac ako päť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom odporúčaný počet na jedného asistenta učiteľa je dvadsať žiakov. Pri jeho pracovnej činnosti treba dôsledne vyžadovať vykonávanie výchovno-vzdelávacej a komunitnej

³² Podľa § 16 Zákona NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

³³ Podľa § 94 ods. 1 a 9 Zákona NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

činnosti.³⁴ Zavedenie profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní žiakov základnej školy alebo špeciálnej základnej školy so zdravotnými bariérami nie je viazané na počet žiakov s postihnutím v triede, respektíve v skupine (ani v škole), ale na závažnosť ich postihnutia.³⁵ Profesiou asistent učiteľa sa zaoberal napríklad Klein.³⁶ Na ilustráciu uvádzame v tabuľke 2 prehľad o počtoch asistentov učiteľov na základných školách v Slovenskej republike.

Tabuľka 2 Počet asistentov učiteľov v SR

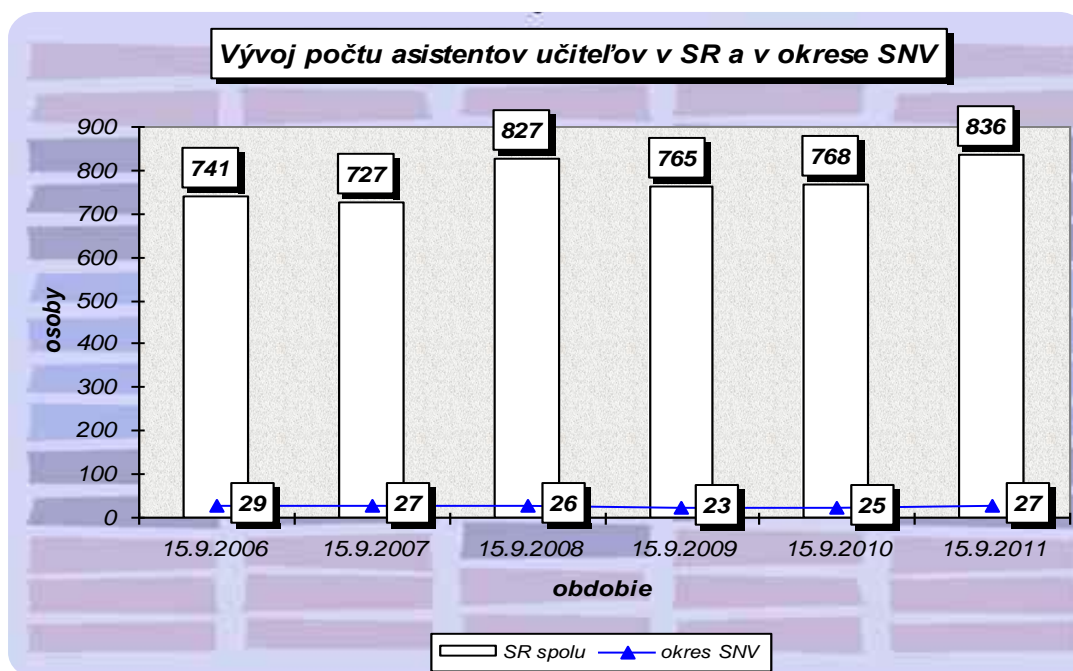
Základné školy	Počet asistentov učiteľov v ZŠ v SR											
	k 15.9.2006		k 15.9.2007		k 15.9.2008		k 15.9.2009		k 15.9.2010		k 15.9.2011	
	spolu	z toho žien	spolu	z toho žien	spolu	z toho žien	spolu	z toho žien	spolu	z toho žien	spolu	z toho žien
štátne	711	583	694	589	791	680	711	617	717	629	782	685
súkromné	7	7	11	9	7	7	6	1	14	12	10	9
cirkevné	23	20	22	19	29	26	38	35	37	34	44	39
spolu	741	610	727	617	827	713	765	653	768	675	836	733
počet AU v okrese SNV	29	22	27	21	26	21	23	16	25	22	27	24

³⁴ Podľa nariadenia vlády SR č. 341/2004 Z. z., ktorým sa ustanovujú *katalógy pracovných činností* pri výkone prác vo verejnom záujme a o ich zmenách a doplnení.

³⁵ Smernica MŠ SR č. 19/2006-R z 15. júna, ktorou sa určuje *systém rozpisu finančných prostriedkov* na mzdy a odvody do poisťovních fondov asistentov učiteľa na jednotlivé krajské školské úrady a postup ich poskytnutia zriaďovateľom základných škôl a špeciálnych základných škôl.

³⁶ Bližšie KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra : UKF, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6 a KLEIN, V. 2007. *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistentov učiteľov a nultých ročníkov*. Ružomberok : Katoľická univerzita, 2007. 115 s. ISBN 978-80-8084-176-8.

Graf 1 Počet asistentov učiteľov v SR a v okrese Spišská Nová Ves



Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie:³⁷ Poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom, okrem detí so zdravotným postihnutím, najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosť o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. V spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť deťom a ich zákonným zástupcom najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu a porúch správania a výskytu sociálno-patologických javov v populácii.

Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva:³⁸ Poskytuje komplexnú špeciálno-pedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú, výchovno-vzdelávaciu a inú odbornú činnosť a súbor špeciálno-pedagogických intervencií deťom so zdravotným

³⁷ Podľa § 132 ods. 1, 2 Zákona NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

³⁸ Podľa § 133 ods. 1 Zákona NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene doplnení niektorých zákonov.

postihnutím, vrátane detí s vývinovými poruchami s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu.

Inklúzia: Včleňovanie postihnutého žiaka do bežnej školy, keď je škola na to pripravená po stránke personálnej aj technickej, vystihuje pripravenosť triedy – kolektívu prijať postihnutého žiaka medzi seba. Znamená to, že žiak nemusí byť ešte v triede, ale táto už je na to pripravená (bližšie v časti Inkluzívne vzdelávanie).

Sociálne vylúčenie: Koncept sociálneho vylúčenia zdôrazňuje dynamiku a procesy, ktoré vyvolávajú depriváciu, multidimenzionalitu v znevýhodnení, vzťahové aspekty (napríklad sociálna participácia, integrácia). Týka sa viac skupín (napríklad etnických) ako jednotlivca a odvoláva sa skôr na zlyhanie spoločnosti, respektíve spoločenských systémov, ako na zlyhanie jednotlivca. Vymedzeniu konceptu sociálneho vylúčenia sa venuje viacero autorov.³⁹ Zhodujú sa na tom, že sociálne vylúčenie je dôsledkom nerovného prístupu jednotlivcov alebo skupín obyvateľstva k základným zdrojom spoločnosti, je vylúčením z možnosti participovať na živote spoločnosti a prejavuje sa v mnohých dimenziách, ktoré možno identifikovať a charakterizovať v konkrétnom geografickom priestore.⁴⁰

Marginalizácia: Predstavuje vytváranie vzťahov sociálnej nerovnosti. Nejde len o chudobu či ekonomickú depriváciu, ale o celkové zníženie životných šancí a obmedzenie príležitostí podieľať sa na rozhodovaní, respektíve možnostiach toto rozhodovanie ovplyvňovať. Ide v konečnom dôsledku o vylúčenie z participácie na bežnom spôsobe sociálneho života (vrátane edukácie). Existujú dva základné druhy marginalizácie:

1. ekonomická – súvisí s chudobou, týka sa rómskej komunity, občanov so zdravotným postihnutím, utečencov, nezamestnaných, bezdomovcov. Vždy je spojená aj s hrozbou spoločenskej a kultúrnej izolácie.

³⁹ Napríklad Abrahamson, 1995; Atkinson, 1998, 2000; Berghman, 1995; Mareš, 2000, Džambazovič, 2002, 2004, 2005 a iní.

⁴⁰ Najčastejšie ide o vylúčenie z prístupu k zamestnaniu, bývaniu, sociálnej ochrane a vzdelaniu.

2. symbolická – súvisí s predsudkami a stereotypmi vládnucimi v spoločnosti a týka sa týchto skupín: etnické a náboženské skupiny, sexuálne menšiny. Niektoré skupiny môžu byť zahrnuté do oboch kategórií a oba typy marginalizácie sa často prekrývajú.⁴¹

Segregácia: (odlíšenie, odlúčenie, oddelenie). Odlúčenie určitej časti obyvateľstva z rasových, náboženských a iných dôvodov. Sociologička Elena Gallová Kriglerová⁴² z Centra pre výskum etnicity a kultúry poukázala najmä na segregáciu vo vzdelávaní. Dôvodom je podľa jej názoru aj skutočnosť, že vzdelávací systém na Slovensku nie je natoľko otvorený, aby vedel vzdelávať rôzne deti, čo sa ale netýka len otázky rómskych detí. Dôležité je aj vnímanie Rómov na Slovensku. Výskumy, podľa sociologičky, ukazujú, že Rómovia sú najodmietanejšou skupinou. V neposlednom rade je to aj samotné vnímanie rómskych detí ich nerómskymi spolužiakmi či rodičmi týchto nerómskych žiakov.

Segregáciu vnímame aj ako stav nerovnomerného rozmiestnenia príslušníkov minoritnej skupiny v priestore (bývanie) v porovnaní so zvyškom väčšinovej populácie.

Separácia: Sociálna odlúčenosť jedinca od ostatných ľudí (alebo odlúčenosť minoritnej sociálnej skupiny vo vzťahu k majoritnej sociálnej skupine), vedúca k prežívaniu pocitu osamelosti. V odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom *sociálna izolácia* – absencia kontaktov s ľuďmi, najmä s tými, ktorým jedinec pripisuje sociálny význam.

Adaptácia (sociálna adaptácia): Interakčný proces odohrávajúci sa medzi subjektom adaptácie (jedincom, sociálnym útvarom) a prostredím, ktorým sa subjekt adaptácie vyrovnáva s novými alebo zmenenými faktormi sociálneho prostredia a do tohto prostredia sa začleňuje.

⁴¹ http://www.culture.gov.sk/pk/SIL_27_10_05/priloha_c3.htm. 15. 9. 2011.

⁴² <http://www.sme.sk/c/4817667/oravec-segregacia-vo-vzdelavani-romov-je-odrazom-segregacie-v-byvani.html#ixzz1V5LiACQJ>

Adaptácia dieťaťa na školské prostredie

Vo veku okolo troch rokov si dieťa začína uvedomovať seba, svoju osobnosť v systéme sociálnych vzťahov v rodine a vo svojom okolí. Dieťa, pre ktoré je jeho rodina so svojimi zvykmi, hodnotami a normami celým svetom, sa v predškolskom veku dostáva zrazu do sveta celkom odlišného, plného nových ľudí, vecí, pravidiel a povinností, ktoré do „jeho“ sveta nepatria. Dostáva sa do materskej školy, ktorá by mala byť „jeho referenčnou skupinou“, v ktorej by malo nájsť svoje miesto a byť v nej akceptované a prijímané. Ak pojem „adaptácia“ vnímame ako proces prispôsobenia sa sociálnemu prostrediu s jeho normami a požiadavkami, je zrejmé, že nové prostredie s iným kultúrno-sociálnym pozadím bude dieťaťu prinášať množstvo nových situácií, s ktorými sa musí vyrovnávať samé. Rómske dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bude pri vstupe do slovenskej školy v porovnaní s deťmi z primerane podnetného prostredia majoritnej rodiny viditeľne znevýhodnené v mnohých oblastiach, ktoré súvisia s jeho kultúrno-sociálnou odlišnosťou.⁴³

Školská zrelosť: Dosiahnutie takého stupňa vývoja, ktorý umožňuje dieťaťu úspešne si osvojiť školské vedomosti a zručnosti.⁴⁴ V odbornej literatúre sa používajú rôzne termíny, napríklad školská zrelosť, pripravenosť na školu, školská spôsobilosť. Ide o komplexný jav, o dosiahnutie takého stupňa vývinu dieťaťa (telesného, rozumového, emocionálneho a sociálneho), ktorý mu umožňuje osvojiť si školské znalosti a zručnosti s relatívnym úspechom.

Sociálna zrelosť:⁴⁵ Spočíva v prijatí roly školáka a zvládnutí jednoduchých sociálnych situácií v škole, v prejavení potreby stýkať sa s rovesníkmi a inými ľuďmi, v schopnosti spolupracovať, podriaďiť sa skupine a autorite učiteľa, dobre znášať odlúčenie od matky a blízkych.

⁴³ Podľa: KLEIN, V. 2008. Sociálne znevýhodnené dieťa v materskej škole. In *Predškolská výchova: Celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. ISSN 0032-7220, roč. 62, č. 6 (2008), s. 1 – 12.

⁴⁴ ŘÍČAN – VÁGNEROVÁ a kol. 1991. *Detská klinická psychológia*. Praha : Avicenum, 1991.

⁴⁵ BAĎURÍKOVÁ, Z. 2006. Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí predškolského veku. Partizánske. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2005/06, roč. LX, č. 4, s. 1 – 7.

Príčiny školskej nezrelosti:

- nedostatky v somatickom vývine a zdravotnom stave,
- oneskorený mentálny vývin, zníženie inteligencie,
- nerovnomerný vývin, oslabenie čiastkových schopností a funkcií,
- neurotický povahový vývin, neurotické rysy a symptómy,
- nedostatky vo výchovnom prostredí a v pôsobení na dieťa.

Rómske deti, žijúce v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, sú pri vstupe do školy vo vysokom percente hodnotené ako pre školu nezrelé. Podľa vyjadrení vedcov teoretikov, ale aj odborníkov z praxe, je príčin viacero. Kľúčovú rolu zohráva nekonzistentnosť medzi prípravou zo sociálneho prostredia a očakávaniami školy.

Školská pripravenosť: Pri vstupe do školy by dieťa malo spĺňať tieto kritériá školskej pripravenosti:

1. fyzický vek šesť rokov,
2. telesná zrelosť,
3. psychická zrelosť: kognitívna, emocionálna, sociálna a pracovná.

Ak dieťa nespĺňa viacero kritérií školskej zrelosti, je hodnotené ako pre školu nezrelé. Synonymom termínu „školská pripravenosť“ je termín „školská spôsobilosť“.⁴⁶

Diagnostika: Teória objektívnych postupov k určovaniu stavu určitých javov a procesov, ich vlastností, príčin týchto vlastností, odchýlok vlastností.⁴⁷

Pedagogická diagnostika: Vedecká disciplína zaoberajúca sa otázkami diagnostikovania subjektov v edukačnom prostredí (prevažne v školskom prostredí). Formuluje teóriu pedagogického diagnostikovania, metódy diagnostikovania a taktiež spôsobmi interpretácie pedagogických diagnóz.⁴⁸

⁴⁶ Bližšie: KLEIN, V. 2008. Integrované predškolské vzdelávanie rómskych detí. In *Predškolská výchova: celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. ISSN 0032-7220, roč. 63, č. 1 (2008), s. 11 – 14.

⁴⁷ PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2006. s. 132. ISBN 80-7178-944-5.

⁴⁸ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Psychologická diagnostika: Je skôr zisťujúca, konštatujúca stav a príčiny a naznačujúca pravdepodobnú prognózu vývoja jedinca.⁴⁹

Pedagogicko-psychologická diagnostika: Je vnímaná ako poznávanie a hodnotenie individuálnych zvláštností a špecifik osobnosti vychovávaného jedinca (skupín) s orientáciou na prognózu a vyústením do návrhov na optimalizáciu vývoja.⁵⁰ Väčšina porovnaní koncepcií pedagogickej diagnostiky s pedagogicko-psychologickou diagnostikou sa dokladuje predovšetkým tým, že pedagogická diagnostika sa od pedagogicko-psychologickej diagnostiky neodlišuje ani v teórii, ani využívanými metódami, ale iba vzťahom k pedagogickému rozhodovaniu.

Špeciálno-pedagogická diagnostika: Patrí podobne ako pedagogická diagnostika⁵¹ k pomerne mladým vedným disciplinám. „Jej miesto v systéme špeciálno-pedagogických vied určuje metodológia vied, v zmysle ktorej diagnostika plní gnozeologické funkcie, je teda súčasťou metodológie odboru.“⁵² Pre pochopenie charakteristík špeciálno-pedagogickej diagnostiky považujeme za dôležité stručne zmieniť, že táto sa vyvíjala v kontexte s pedagogickou diagnostikou, ktorá má podľa Zelinkovej⁵³ v Česku⁵⁴ dlhoročnú tradíciu siahajúcu až k dielam Jána Ámosa Komenského.⁵⁵ V našich krajinách zaznamenáva nesporný rozmach od začiatku 20. storočia, najmä v dielach Klímu (1978) a Vajcíka (1968). Zo slovenských autorov k najznámejším patrí najmä Gavora (1992, 1999, 2000).

ISCED: *Európske hodnotenie vzdelania (The International Standard Classification of Education, skrátene ISCED)* je stupnica vytvorená organizáciou

⁴⁹ SPÁČILOVÁ, H. 2003. *Pedagogická diagnostika v primárni škole*. Olomouc : UP, 2003. s. 8. ISBN 80-7178-544-X.

⁵⁰ HRABAL, V. 1989. *Pedagogickopsychologická diagnostika žaka*. Praha : SPN 1989.

⁵¹ ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. s. 16. ISBN 80-7178-544-X.

⁵² VAŠEK, Š. 1991. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava : 1991. s. 9. ISBN 80-08-00396-0.

⁵³ ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

⁵⁴ Podľa nášho názoru aj na Slovensku.

⁵⁵ Napríklad Informatórium školy materskej.

UNESCO začiatkom 70. rokov, aby slúžila ako nástroj na porovnávanie, kompiláciu a prezentáciu štatistických údajov o vzdelávaní v rámci jednotlivých krajín, ako aj medzinárodne. Hodnotenie bolo potvrdené na Medzinárodnej konferencii pre vzdelanie v Ženeve v roku 1975.⁵⁶

ISCED 0: Štátny vzdelávací program (ŠTVP) pre predprimárne vzdelávanie v MŠ, je prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov.⁵⁷

ISCED 1: Štátny vzdelávací program (ŠTVP) pre primárne vzdelávanie na prvom stupni základnej školy. Program primárneho vzdelávania (1. stupňa základnej školy) má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností.⁵⁸

ISCED a nultý ročník ZŠ: Výhodou nultého ročníka na ZŠ je tá skutočnosť, že nultý ročník je súčasťou vzdelávacích štandardov v kategórii ISCED 1. Škola teda môže poskytovať vzdelávanie v rámci primárneho vzdelávania aj v nultom ročníku. Celkový týždenný počet vyučovacích hodín v nultom ročníku je dvadsaťdva. Učebný plán a učebné osnovy pre nultý ročník vypracováva škola podľa potrieb a rozvojových možností konkrétnej skupiny žiakov, vychádzajúc zo štátnych vzdelávacích programov pre predprimárne a primárne vzdelávanie (ISCED 0 a ISCED 1).⁵⁹

ISCED a špeciálna základná škola: Primárne vzdelanie získa žiak absolvovaním vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie s doložkou (ISCED 1).⁶⁰ Absolvent špeciálnej základnej školy (iba vo vzdelávacom

⁵⁶ *International Standard Classification of Education. (ISCED) 2011. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Geneva.*

⁵⁷ <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=34>. 15. 9. 2011.

⁵⁸ *Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike. 2008. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav. Bratislava.*

⁵⁹ Podľa § 19 zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

⁶⁰ Podľa § 16 ods. 3 písm. a) zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

programe pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia – variant A) dosiahne vzdelanostný strop podľa klasifikácie ISCED maximálne na stupni ISCED 1, čo ho v budúcnosti znevýhodňuje na trhu práce i v spoločenskom živote.

Chudoba: V SR pojem „chudoba“ nie je legislatívne ukotveným pojmom (i keď sa používa v strategických dokumentoch). Slovným ekvivalentom je pojem „hmotná núdza“, teda stav, kedy príjem občana nedosahuje životné minimum ustanovené predpisom, ktoré ustanovuje minimálne príjmové hranice pre jednotlivca alebo členov rodiny. Rómovia sú nadmerne zastúpení medzi najchudobnejšou vrstvou a sú na tom horšie než iní z pohľadu ktoréhokoľvek základného sociálneho ukazovateľa, vrátane vzdelania, zdravotného stavu, podmienok bývania a prístupu k príležitostiam na trhu práce v rámci občianskej spoločnosti.⁶¹

Kultúra chudoby: Jej hlavnými charakteristikami sú najmä vysoká miera sociálnej odkázanosti, chronická ekonomická neistota, zadlženosť, choroby, zvýšená miera delikvencie, patológie a tolerancie k nim, pocit marginality, bezmocnosti, fatalizmu a orientácie na prítomnosť, nízka kontrola emócií a impulzov, nízka úroveň vzdelanosti, výrazne odlišné reprodukčné správanie v porovnaní s dominantnou spoločnosťou, nízka miera participácie na činnosti širších spoločenských inštitúcií (cirkev, občianska spoločnosť, samospráva, spoločenské a kultúrne inštitúcie) a podobne. Členovia týchto zoskupení zvládajú životné situácie, ktorým čelia, alternatívnym (často deviačným) správaním. Toto správanie sa cestou kultúrneho dedenia prenáša na ďalšie generácie a v rámci danej komunity sa normalizuje, stáva sa sociálnou normou. Tým sa zároveň, v dlhodobom meradle, posilňuje miera odklonu od charakteru a noriem dominantnej spoločnosti, posilňujú sa sociálne a kultúrne bariéry a dochádza k oslabeniu, ba až k zániku sociálnych

⁶¹ *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. 2002. Bratislava: Svetová banka, Nadácia S.P.A.C.E., INEKO, Inštitút otvorenej spoločnosti, 2002. 74 s. ISBN 80-88991-14-5.

väzieb s okolitým prostredím mimo danej lokality – posilňuje sa sociálne vylúčenie danej komunity a jej príslušníkov.⁶²

Akcelerácia: zrýchlenie, urýchlenie vývinu detí (žiacov), ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z rómskych marginalizovaných osád) s cieľom umožniť rýchlejší postup v edukácii a predovšetkým v procese ich socializácie prostredníctvom uplatňovania akceleračných a stimulačných programov.

1.1.1 Akceleračný program

Neoddeliteľnou súčasťou špeciálno-pedagogickej diagnostiky a rediagnostiky je aj realizácia akceleračných programov v triedach s vyšším počtom rómskych žiakov, ktoré sme v rámci projektu REF *Škola pre všetkých* začali uplatňovať od októbra 2011 v prvých ročníkoch na troch základných školách (ZŠ Spišská Nová Ves, Nejedlého ulica; ZŠ Markušovce; ZŠ Smižany, Komenkého ulica). Efektivitu akceleračných programov budeme môcť vyhodnotiť až vo finálnej fáze implementácie projektu v mesiaci jún 2013, ale aj napriek tomu považujeme za potrebné oboznámiť čitateľov s touto problematikou a podeliť sa s našimi skúsenosťami aj v tejto oblasti náročnej práce v nultých (alebo aj v prvých) ročníkoch základných škôl.

Akceleračný program je odborne a profesionálne spracovaný program určený všetkým žiakom prvých ročníkov základných škôl, ktorí majú z najrôznejších dôvodov ťažkosti v osvojovaní čítania, písania, matematiky a získavaní jazykových vedomostí a zručností, pre potreby školskej úspešnosti. Je vytvorený tak, aby uspokojil potreby žiakov v tých oblastiach, ktoré majú dlhodobo oslabené. Program je vhodným a nevyhnutným pomocníkom pre prácu každého pedagóga, špeciálneho pedagóga (aj rodičov pre prácu s deťmi v domácom prostredí).

Metodika akceleračného programu je spracovaná tak, aby umožnila dostatočný výber jednotlivých vyučovacích hodín, rešpektuje individualitu

⁶² *Legislatívny zámer zákona o sociálne vylúčených spoločnostiach*. 2011. Interný materiál MPSVaR. Bratislava.

žiaka aj možnosti učiteľov. Akceptuje aktuálne odborné poznatky a reálnu situáciu škôl. Je určená nielen pre žiakov prvých ročníkov ZŠ, ale aj pre tých žiakov, ktorí zaostávajú vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania. Metodika jednotlivé oblasti iba naznačuje, keďže akceleračný program môže byť implementovaný výlučne graduovanými pedagógmi, u ktorých predpokladáme potrebnú odbornú spôsobilosť. Takto nastavené kritériá boli použité aj v prípade pilotného overovania v rámci projektu *Škola pre všetkých* (VŠ pedagogického zamerania, odborná prax minimálne pätnásť rokov – vrátane pracovnej skúsenosti s vyučovaním rómskych žiakov).

Akceleračný program sa skladá z teoretickej časti (metodika) a praktickej časti, obsahuje pracovné listy, ktoré sme navrhli tak, aby v prípade problémov u žiakov v niektorej oblasti bolo možné rozmnožiť ich a tým umožniť žiakom, aby príslušné cvičenie mohli opakovať toľkokrát, koľko bude na zvládnutie príslušnej úlohy potrebné. Toto precvičovanie môže žiak vykonávať v škole aj v domácom prostredí tak, aby nebol vystavený stresu z toho, že musí danú úlohu zvládnuť ihneď. Je žiaduce, aby sa žiak vrátil k úlohe niekoľkokrát, aby na neho nebol vyvíjaný tlak, že cvičenie musí urobiť ihneď.

Charakteristika akceleračného programu:

- je tvorený na každý mesiac v školskom roku,
- pozostáva z dvoch vyučovacích hodín týždenne, ktoré obsahujú vybrané oblasti určené na akceleráciu,
- okrem pokynov pre učiteľa obsahuje aj pracovné listy pre žiakov.

Východiská akceleračného programu:

Východiskom pre tvorbu akceleračného programu boli závery a odporúčania odborných špeciálno-pedagogických vyšetrení realizovaných u päťdesiatich deviatich žiakov prvých ročníkov troch základných škôl v okrese Spišská Nová Ves. Pri vyšetrení boli spravidla použité štandardizované, ale aj modifikované skriningové psychodiagnostické metodiky (testy, dotazníky...) s predpokladom, že skúmaná vzorka žiakov prvých ročníkov absolvovala nultý ročník a v určených špeciálno-pedagogických testoch pre uvedenú vekovú kategóriu by došlo k ďalším ťažkostiam v učení. Z toho dôvodu sme sa pri špeciálno-pedagogickej diagnostike zamerali na predpokladané proble-

matické oblasti, ktoré by mali byť predmetom akcelerácie a následnej úspešnosti v škole (najmä zlepšovanie prospechu).

Analýza špeciálno-pedagogických vyšetrení žiakov prvých ročníkov vybraných základných škôl

V nasledujúcich tabuľkách 3 až 6 prezentujeme údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka na troch základných školách.

Tabuľka 3 *Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka ZŠ Zelená (22/9 dievčat)*

Diagnostikovaná oblasť	Popis	Úroveň zvládnutia počet	%
Nebol v nultom		-	-
Opakuje 1. ročník		-	-
Úroveň reči	porozumenie v spisovnom jazyku	22	100
	nesprávna výslovnosť hlások (dyslália)	13	59,1
Kognitívna oblasť	celkovo	15	68,18
	orientácia v čase	5	22,7
Fonematické uvedomovanie	celkovo	16	72,72
	určovanie prvej hlásky v slove	10	45,45
	vytvorenie slova na určenú hlásku	19	86,36
	identifikácia určenej hlásky v slede slov	11	50
Pravoľavá orientácia		11	50
Sluchová percepcia	sluchová diferenciácia	1	4,54
	sluchová analýza a syntéza	12	54,54
Dynamická praxia		2	9,09
Zraková percepcia	0%	1	4,54
	pod 50 %	3	13,63
	pod 60 %	3	13,63
	pod 70 %	4	18,18
	pod 80 %	4	18,18
	pod 100 %	7	31,82
Grafomotorika		14	63,63
Matematické predstavy	celkovo	21	95,45
	rozlišovanie geometrických tvarov	17	77,27
	orientácia v číselnom rade zostupne	12	54,54

Tabuľka 4 Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka ZŠ Modrá (21/11dievčat)

Diagnostikovaná oblasť	Popis	Úroveň zvládnutia počet	%
Nebol v nultom		-	-
Opakuje 1. ročník		-	-
Úroveň reči	porozumenie v spisovnom jazyku	11	52,38
	nesprávna výslovnosť hlások (dyslália)	3	14,28
Kognitívna oblasť	celkovo	8	38,1
	orientácia v čase	-	-
Fonematické uvedomovanie	celkovo	1	4,76
	určovanie prvej hlásky v slove	1	4,76
	vytvorenie slova na určenú hlásku	2	9,52
	identifikácia určenej hlásky v slede slov	1	4,76
Pravoľavá orientácia		6	28,57
Sluchová percepcia	sluchová diferenciacia	1	4,76
	sluchová analýza a syntéza	-	-
Dynamická praxia		-	-
Zraková percepcia	0 %	5	23,81
	pod 50 %	4	19,05
	pod 60 %	3	14,28
	pod 70 %	6	28,57
	pod 80 %	2	9,52
	pod 100 %	1	4,76
Grafomotorika		5	23,81
Matematické predstavy	celkovo	9	42,86
	rozlišovanie geometrických tvarov	5	23,81
	orientácia v číselnom rade zostupne	2	9,52

Tabuľka 5 Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníka ZŠ Červená (16/7 dievčat)

Diagnostikovaná oblasť	Popis	Úroveň zvládnutia počet	%
Nebol v nultom		1	6,25
Opakuje 1. ročník		8	50
Úroveň reči	porozumenie v spisovnom jazyku	12	75
	nesprávna výslovnosť hlások (dyslália)	2	12,5
Kognitívna oblasť	celkovo	10	62,5
	orientácia v čase	2	12,5
Fonematické uvedomovanie	celkovo	2	12,5
	určovanie prvej hlásky v slove	8	50
	vytvorenie slova na určenú hlásku	1	6,25
	identifikácia určenej hlásky v slede slov	1	6,25
Pravoľavá orientácia		10	62,5
Sluchová percepcia	sluchová diferenciácia	1	6,25
	sluchová analýza a syntéza	1	6,25
Dynamická praxia		-	-
Zraková percepcia	0 %	1	6,25
	pod 50 %	1	6,25
	pod 60 %	1	6,25
	pod 70 %	4	25
	pod 80 %	7	34,75
	pod 100 %	2	12,5
Grafomotorika		5	31,25
Matematické predstavy	celkovo	13	81,25
	rozlišovanie geometrických tvarov	13	81,25
	orientácia v číselnom rade zostupne	10	62,5

Tabuľka 6 Údaje o výsledkoch špeciálno-pedagogickej diagnostiky žiakov 1. ročníkov spolu v troch základných školách v okrese Spišská Nová Ves (59/27 dievčat)

Diagnostikovaná oblasť	Popis	Úroveň zvládnutia počet	%
Nebol v nultom		1	1,69
Opakuje 1. ročník		8	13,56
Úroveň reči	porozumenie v spisovnom jazyku	45	76,27
	nesprávna výslovnosť hlások (dyslália)	18	30,51
Kognitívna oblasť	celkovo	33	55,93
	orientácia v čase	7	11,86
Fonematické uvedomovanie	celkovo	19	32,2
	určovanie prvej hlásky v slove	19	32,2
	vytvorenie slova na určenú hlásku	22	37,29
	identifikácia určenej hlásky v slede slov	13	22,03
Pravoľavá orientácia		27	45,76
Sluchová percepcia	sluchová diferenciacia	3	5,08
	sluchová analýza a syntéza	13	22,03
Dynamická praxia		2	40,68
Zraková percepcia	0 %	7	11,86
	pod 50 %	8	13,56
	pod 60 %	7	11,86
	pod 70 %	14	23,73
	pod 80 %	13	22,03
	pod 100 %	10	16,95
Grafomotorika		24	40,68
Matematické predstavy	celkovo	43	72,88
	rozlišovanie geometrických tvarov	35	59,32
	orientácia v číselnom rade zostupne	24	40,68

V tabuľkách 8 až 11 uvádzame podrobnú analýzu špeciálno-pedagogickej diagnostiky a rozbor jednotlivých diagnostikovaných oblastí. V tejto súvislosti upozorňujeme na fakt, že z celkového počtu diagnostikovaných žiakov 1. ročníka 1,69 % žiakov nenavštevovalo nultý ročník a 13,56 % žiakov prvý ročník opakuje. Najproblematickejšími oblasťami v rámci diagnostiky sú dynamická praxia 40,68 %, oblasť fonematického uvedomovania 32,2 %, grafomotorika 40,68 % a pravoľavá orientácia 45,76 %. Rozbor jednotlivých diagnostikovaných oblastí poukazuje na skutočnosť, že

problémových oblastí u jednotlivých žiakov je veľa a pokiaľ nebudú stimulované a akcelerované, takýto žiak bude i naďalej v škole zlyhávať.

Oblasti rozvíjané prostredníctvom akceleračného programu

V tejto časti našej práce budeme bližšie charakterizovať oblasti, u ktorých na základe dlhoročných odborných skúseností z praxe predpokladáme výrazné oslabenie schopností a zručností žiakov. Výber týchto oblastí sa nám opakovane potvrdil aj po realizácii a zhodnotení špeciálno-pedagogickej diagnostiky u žiakov prvých ročníkov v troch vybraných základných školách. Diagnostika preukázala, že práve v týchto oblastiach majú žiaci najčastejšie problémy, ktoré im následne sťažujú možnosť úspešne napredovať v primárnom vzdelávaní.

Oblasti podpory prostredníctvom akceleračného programu

- reč, jazyk a komunikácia,
- pravoľavá a priestorová orientácia,
- zrková a sluchová percepcia,
- motorika a grafomotorické zručnosti,
- matematické schopnosti.

Reč, jazyk a komunikácia

Odborné poznatky v oblasti pedagogiky a psychológie poukazujú na reálnu potrebu rozvoja sociálno-komunikačných kompetencií, ktoré zďovodňujú nasledovne:

Metódy

- metódy zmien postojov,
- situačné metódy – inscenačné metódy (*role playing*, hra),
- metódy exemplifikácie (problematika vzorov, príkladov, modelov správania),
- metódy výcviku asertívneho správania,
- diagnostika žiakov na konci nultého ročníka (po aplikácii stimulačného programu).

Ciele

- zlepšiť komunikačné zručnosti u žiakov,
- upevniť pamäťové schopnosti,
- vytvoriť základy sémantickej siete (základ sémantickej pamäte), ktoré sú predpokladom rozvoja logického myslenia,
- rozvíjať a posilniť pamäťové schopnosti dieťaťa,
- rozvíjať základné myšlienkové operácie prostredníctvom rozvoja schopnosti počúvať, rozumieť hovorenému a formulovať vlastné výpovede,
- rozvíjať schopnosť komunikovať v materinskom jazyku,
- rozvíjať schopnosť komunikovať v slovenskom jazyku,
- rozvíjať schopnosť sebaaprezentácie a podporiť pozitívny sebaobraz.

Pravoľavá a priestorová orientácia

Pravoľavá priestorová orientácia je predpokladom orientácie v priestore, súvisí s lateralizáciou jedinca.

Metódy

- orientácia na činnosť, manipulácia s predmetmi,
- experimentovanie, pozorovanie, poznávanie, meranie, triedenie, porovnávanie,
- rozvoj hrových činností, dramatizácia rozprávok.

Ciele

Žiaci získajú zručnosti v oblasti uvedomenia si miesta v priestore, v rozvoji orientácie v priestore a v rovine. Predpokladáme zlepšenie úrovne zvládania pravoľavej orientácie v matematike, v geometrii a v ostatných predmetoch.

Zraková a sluchová percepcia

Cielené rozvíjanie a reedukácia zrakového vnímania, pravoľavej orientácie, priestorového vnímania a vizuomotoriky detí od predškolského veku až po nižšie stredné vzdelanie.

Metódy

- rozvoj hrových činností, dramatizácia rozprávok,
- sluchové cvičenia, sluchovo–pohybové cvičenia, pohybovo–sluchovo-zrakové cvičenia zamerané na rozvoj zmyslovej percepcie.

Ciele

Zrakové vnímanie: zvýšiť úroveň vývoja zrakového vnímania a eliminácia chýb v rozlišovaní písmen alebo arabských a rímskych číslic. Sluchové vnímanie: zlepšiť úroveň sluchového vnímania, ktoré sa podieľa na určovaní hláskovej stavby slov a manipulácie s hláskami v slove, skvalitnenie analýzy ľudskej reči na slová, slabiky a hlásky a syntézy slabík a hlások do slov.

Motorika a grafomotorické zručnosti

Metódy

- hra,
- tvorivé manipulačné činnosti,
- pracovné listy,
- stimulácia a precvičovanie koordinácie svalstva ruky,
- tvorivé manipulačné činnosti zamerané na rozvoj elementárnych grafických a manipulačných zručností žiakov.

Ciele

Cieľom rozvoja motorických a grafomotorických zručností je akcelerovať proces psychomotorického zrenia a rozvíjať základné grafomotorické zručnosti, čo smeruje k pripravenosti dieťaťa na osvojovanie si zručností písania. Stimulovanie procesov psychomotorického zrenia a rozvoj základných grafomotorických zručností, čo podporí pripravenosť dieťaťa na osvojovanie si pohybových zručností, písania, hrubej aj jemnej motoriky. Žiaci získajú základnú gramotnosť, schopnosť manipulovať s predmetmi. Formou hry bude podporovaný proces zdokonaľovania hrubej aj jemnej motoriky a zmyslového vnímania.

Matematické schopnosti

Keďže väčšina rómskych detí neovláda spisovný jazyk, rozvoj ich matematického myslenia, ktoré je priamo spojené s rečou, má potom logicky iný charakter, obsah a inú úroveň ako u ostatných detí v tom istom veku.

Metódy

- orientácia na činnosť, manipulácia s predmetmi,
- experimentovanie, pozorovanie, poznávanie, meranie, triedenie, porovnávanie,
- tvorba aktivít na rozvoj tvorivosti, riešenie logických a matematických hádaniek, rébusov, hlavolamov, tangramov a skladačiek,
- rozvoj hrových činností, dramatizácia rozprávok,
- zavádzanie propedeutiky algoritmizácie na reálnych situáciách.

Ciele

Zlepšenie úrovne matematických predstáv, čím sa zvýši úroveň presnosti, vytrvalosti, sústredenosti, využívanie kritického a funkčného myslenia, logické zdôvodňovanie, abstrakcia a zovšeobecňovanie. Žiaci sa naučia porovnávať a triediť predmety podľa danej vlastnosti, počítať ich, vytvárať prvotné predstavy o číslach, orientovať sa v čase, priestore, rade, poznať čísla, usporadúvať, sčítavať a odčítavať.

Akceleračný program umožňuje učiteľom, školským i poradenským špeciálnym pedagógom, ale taktiež aj rodičom, intenzívne pracovať so žiakmi a posilňovať u nich tie oblasti, ktoré sú prekážkou na ceste k školskej úspešnosti. S výsledkami a s hodnotením efektivity akceleračného programu oboznámime pedagogickú aj laickú verejnosť po ukončení jeho overovania v roku 2013.

1.1.2 Inkluzívne vzdelávanie

- spôsob edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie tých bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup k vzdelávaniu,
- automatické právo dieťaťa navštevovať bežnú základnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu,
- zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov pre získanie efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplnujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach veku primeraných s cieľom pripraviť žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti.⁶³

Základné princípy inkluzívneho vzdelávania rómskych detí a žiakov

Princíp inklúzie, solidarity, rovnakého zaobchádzania (nediskriminácie), komplexnosti, individuálneho prístupu, motivácie, zásluhovosti a princíp spolupráce. Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri vzdelávaní majú brať do úvahy. Väčšinový školský systém má prijať *inkluzívnu orientáciu* ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komunít, budovania inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých.⁶⁴ Princípy inkluzívneho vzdelávania sú podľa autorov v súčasnej pedagogickej praxi málo implementované. *Inkluzívny prístup* možno definovať ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí“. Smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť chápala ako normalita.⁶⁵ Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a tie, ktoré ich nemajú. Jednou z vízií je smerovanie k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti, vychádzajúc z interkulturality, z heterogénnosti, čiže

⁶³ Celonárodná štúdia *Inclusive Educatin*. 1995. City University v New Yorku, Národné Centrum pre vzdelávacie a reštrukturalizáciu. New York.

⁶⁴ ARMSTRONG, F. Inclusive education. In MCCulloch, G. – Crook, D. (ed.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York : Routledge, 2008. ISBN 0-415-27747-7.

⁶⁵ LEONHARDT, A. – LECHTA, V. a kol. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verzus jej realizácia*. Efeta, 17, 2007, č. 2, s. 2 – 5.

z rôznosti kultúrneho, jazykového a sociálneho prostredia.⁶⁶ V praxi nám ide o bezpodmienečné prijatie detí učiteľom a detí medzi sebou, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie (akceptácia, prosociálnosť, empatia). Inkluzívna pedagogika je teda snahou o nachádzanie možností optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením (vrátane rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.

Pri definícii pojmu „inkluzívne vzdelávanie“ sa vychádza z príslušných dokumentov UNESCO,⁶⁷ Rady Európy a Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania. Koncept inkluzívneho vzdelávania je považovaný za širší a obsažnejší ako koncept integrovaného vzdelávania. Kým pri integrácii ide predovšetkým o fyzické začleňovanie detí so znevýhodnením do „bežných“ škôl, pri inklúzii ide najmä o naplnenie základného práva na prístup všetkých ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality, ktoré vo svojej obsahovej zložke zahŕňa aj hodnotový aspekt a v prístupe ku skupinám a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje princípy spravodlivosti (férovosti) a rovnosti šancí. 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, respektíve k 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. Úplné inkluzívne vzdelávanie je cieľom budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia.⁶⁸ Je nevyhnutné, aby sa vypracovali konkrétne modely inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny a aby sa v budúcnosti vypracoval všeobecný model

⁶⁶ SCHMIDTOVÁ, M. *Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika*. Efeta, 17, 2007, č. 1, s. 2 – 3.

⁶⁷ Policy Guidelines on the Inclusion in Education, 2009.

⁶⁸ Závery z rokovania Pracovnej skupiny pre problematiku inkluzívneho vzdelávania, zriadenej v rámci Rady vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť dňa 14. júna 2011, Úrad vlády SR.

inkluzívnej školy. Týka sa to predovšetkým niekoľkých cieľových skupín, ktorých osobitosti by sa mali prioritne zohľadniť pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia: Rómovia, osobitne osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia; osoby so zdravotným postihnutím; príslušníci národnostných menšín; cudzinci a migranti.⁶⁹ Vo vzťahu k deťom z marginalizovaných rómskych komunit je potrebné skvalitniť diagnostiku pri ich zaradovaní do špeciálnych škôl a v prípade objektívne posúdenej potreby vzdelávať ich v špeciálnych školách, umožniť im v ktoromkoľvek bode ich vzdelávacej cesty prechod do bežnej školy a aj následný postup na vyššie vzdelávacie stupne. V prípade týchto detí je nutné uvoľniť uzavretosť systému a otvoriť im možnosť plnej sociálnej inklúzie a plnohodnotného začlenenia do trhu práce.⁷⁰

Pri implementácii inkluzívneho vzdelávania vychádzame z týchto medzinárodných dohovorov a dokumentov:

1. *Záver z konferencie v Salamance* (7. – 10. jún 1994), na ktorej bolo zastúpených deväťdesiatdva krajín a dvadsaťpäť medzinárodných organizácií, ktoré sa zjednotili na akčných programoch podporujúcich inkluzívne vzdelávanie pre všetkých žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.⁷¹
2. *Lisabonská stratégia* (Zasadnutie európskej rady 23. a 24. marca 2000 v Lisabone), ktorá, okrem iného, zaviazala európske krajiny zabezpečiť dostupnosť kvalitného vzdelávania pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov, dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne handicapovaných a aj odstraňovanie diskriminácie.⁷²
3. *Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím* z 1. 12. 2006 ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených inkluzívne sa vzdelávať, čím sú jednotlivé štáty povinné transformovať svoje školstvo tak, aby vyhovovalo podmienkam potrebným pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania do praxe. Národná rada SR dňa 9. marca 2010 schválila návrh vlády SR na ratifikáciu

⁶⁹ <https://lt.justice.gov.sk/Material/MaterialHome.aspx?instEID=1&matEID=4043&langEID=1>. 24. 2. 2012.

⁷⁰ Tamtiež.

⁷¹ *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. 14. 5. 2012.

⁷² *Lisabonská stratégia*. http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_sk.htm. 14. 5. 2012.

Dohovoru Organizácie Spojených národov o právach osôb so zdravotným postihnutím a Opčného protokolu k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. Po podpísaní ratifikačnej listiny prezidentom republiky sa tak Slovensko pripojilo k osemdesiat jeden krajinám, ktoré Dohovor už ratifikovali a k päťdesiat jeden krajinám, ktoré ratifikovali aj Opčný protokol.⁷³

4. *UNESCO – Politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní v nadväznosti na 48. ročník Medzinárodnej konferencie pre vzdelávanie s názvom Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti.* UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako proces reagujúci na rôznorodosť potrieb všetkých žiakov a to prostredníctvom zvýšenia ich účasti na vzdelávaní. „Nazerať na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému.“ (UNESCO, 2009).⁷⁴
5. *Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb., II. hlava Základné práva a slobody, oddiel Hospodárske, sociálne a kultúrne práva , čl. 42,* kde je ustanovené, že každý má právo na vzdelanie. Koncept inkluzívneho vzdelávania je záväzkom štátu, ktorý mu vyplýva z medzinárodných ľudsko-právnych dohovorov. Inkluzívne vzdelávanie si nesmieme mýliť s desegregáciou alebo s mechanickou integráciou rôznych skupín žiakov.
6. *Členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania (Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 682 z 2. novembra 2011),* čo nám umožní byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania.⁷⁵ Nosnou filozofiou agentúry je inklúzia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu.
7. *Závery z medzinárodnej konferencie: Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku (8. 11. 2011 Bratislava),* z ktorých vyplýva záväzok SR predchádzať všetkým formám diskriminácie, s osobitým zreteľom

⁷³ *Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím.* <http://www.zpmpvvsr.sk/dokum/dohovorOSN.pdf>. 14. 5. 2012.

⁷⁴ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf. 14. 5. 2012.

⁷⁵ *Rokovania vlády Slovenskej republiky 2. novembra 2011.* http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Rok-Sub1378?listName=RokovanieSubory&prefixFile=rs_. 14. 5. 2012.

na vybrané cieľové skupiny, predovšetkým rómske deti, deti so zdravotným znevýhodnením, deti patriace k národnostným menšinám, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ako aj deti cudzincov.⁷⁶

Na Slovensku sa problematike inkluzívneho vzdelávania venujú viacerí autori (Zelina, Gábor, Porubský...). Najviac nás oslovili názory Horňáka, ktorý uvádza, že "... myšlienka inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutným, ale do istej miery aj módnym trendom v pedagogike, podobne ako to bolo po roku 1989 s integratívnym vzdelávaním. Prílišná horlivosť a zároveň nepripravenosť na integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami spôsobila mnohokrát opačný efekt. Preto by sme sa mali poučiť a v otázkach inkluzívnej pedagogiky postupovať pomaly a uvážene."⁷⁷ Súhlasíme aj s jeho návrhmi v oblasti inkluzívneho vzdelávania sociálne znevýhodnených žiakov (uvádzame výberovo):

- Povinná trojročná predškolská výchova pre všetky deti.
- Intenzívnejšie zohľadňovať osobitosti žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít.
- Zavedenie celodenného výchovného systému na základných školách.
- Špecifická príprava učiteľov a asistentov učiteľa vyučujúcich a vychovávajúcich rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.
- Vypracovanie konkrétnych modelov školskej inklúzie pre rôzne cieľové skupiny.⁷⁸

1.2 Prehľad legislatívnych noriem v SR (vo vzťahu k edukácii rómskych žiakov)

Pre zlepšenie informovanosti uvádzame v tejto časti aktuálne koncepcie a právne normy relevantné k téme našej práce.

⁷⁶ Medzinárodná konferencia o inkluzívnom vzdelávaní. 2011. <http://www.governance.sk/index.php?id=1826>. 14. 5. 2012.

⁷⁷ HORŇÁK, L. 2010. Rómovia a inkluzívna pedagogika. In Lechta, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Ročenka časopisu Efeta, vyd. EMITplus s. r. o., 2010, s. 207 – 215. ISBN 978-80-970623-2-3.

⁷⁸ HORŇÁK, L. 2012. *Špecifická inkluzívnej edukácie u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Smolenice – v tlači.

1. *Dohovor o právach dieťaťa*, ktorý prijalo Valné zhromaždenie Spojených národov 20. novembra 1989⁷⁹, stanovuje povinnosť orgánov štátnej správy a samosprávy vytvárať podmienky pre rovnaké možnosti detí v prístupe ku vzdelávaniu, so zvláštnym dôrazom na tie skupiny, ktoré sú z dôvodu sociálnych a kultúrnych špecifik vo vzdelávacom systéme znevýhodnené.
2. *Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013*, schválená vládou SR dňa 6. 3. 2008, v ktorej je načrtnutý proces tvorby politiky vo vzťahu k riešeniu problémov časti Rómov, ich spoločenskej integrácie a spolužitia s majoritnou spoločnosťou. „Rómsky problém“ je definovaný ako viacdimenzionálny okruh problémov, ku ktorým je nutné pristupovať komplexne a najmä adresne. Jedným z možných efektívnych spôsobov, ako riešiť súčasný stav, je odhaliť a pomenovať príčinné súvislosti presnejším definovaním aktuálnych sociálnych (aj edukačných) problémov a situácií najmä vo vzťahu k marginalizovaným rómskym komunitám.
3. *Dekáda začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015 a Rómsky vzdelávací fond* (Uznesenie vlády SR č. 28/2005), ktorých základným princípom je politický záväzok vlád bojovať proti chudobe, vylúčeniu a diskriminácii Rómov v regionálnom rámci. Hlavným cieľom Dekády je zrýchliť pokrok v zlepšovaní životných podmienok Rómov začleňovaním Rómov do rozhodovacieho procesu a hodnotiť takýto pokrok transparentným a kvantifikovateľným spôsobom. *Rómsky vzdelávací fond* (REF) je grantovou nadáciou, ktorá spája a podporuje programy a projekty zamerané na zlepšenie rómskeho vzdelávania. Aktívne vyhľadáva podnetné myšlienky a poskytuje technické odborné znalosti a poradenstvo pre prípravu a realizáciu návrhov. Hlavným cieľom REF je podpora systémovej zmeny politiky v oblasti vzdelávania Rómov tým, že využíva skúsenosti a poznatky z lokálnych projektov mimovládnych organizácií. Je grantovou

⁷⁹ Zverejnené v zbierke zákonov ČSFR pod č. 104/1991.

nadáciou, ktorá spája a podporuje programy a projekty zamerané na zlepšenie „rómskeho“ vzdelávania.⁸⁰

4. Uznesenie vlády SR č. 206/2008 *Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania* vytvára predpoklady na prijatie opatrení na kvalitnejšie vzdelávanie detí zo sociálne málo podnetného prostredia.
5. Dočasné vyrovnávacie opatrenia Ministerstva školstva Slovenskej republiky s cieľom pripraviť dostatočný počet pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku (úloha č. 29 uznesenia vlády SR č. 278/2003), ktoré schválilo Ministerstvo školstva SR pod číslom CD-2004-7613/14980-1:097 zo dňa 28. 6. 2004.
6. *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín*, ktorý bol schválený uznesením vlády SR č. 1100/2007 zo dňa 19. 12. 2007. Zmyslom koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín je vytváranie vhodných podmienok na rovnoprávne vzdelávanie všetkých občanov Slovenskej republiky, príslušníkov štátotvorného národa a všetkých príslušníkov národnostných menšín (s dôrazom na Rómov).
7. Zákon NR SR č. 365/2004 Z. z. *o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou* a o zmene a doplnení niektorých predpisov. V tzv. „antidiskriminačnom zákone“ je kladený dôraz na dodržiavanie zásady rovnakého zaobchádzania, ktoré spočíva v zákaze diskriminácie z dôvodu pohlavia, náboženského vyznania alebo viery, rasy, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotného postihnutia, veku, sexuálnej orientácie, manželského stavu a rodinného stavu, farby pleti, jazyka, politického alebo iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu alebo iného postavenia.
8. Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. *o výchove a vzdelávaní* upravuje výchovu a vzdelávanie detí, vrátane osobitných podmienok vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, pozíciu asistenta učiteľa ako pedagogického zamestnanca na prekonanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu a systemizuje nulté ročníky na základných školách.

⁸⁰ <http://www.romaeducationfund.hu/romsky-vzdelavaci-fond>. 1. 9. 2011.

9. Zákon NR SR č. 597/2003 Z. z. o *financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení* zabezpečuje financovanie výchovno-vzdelávacieho procesu, prevádzku, rekonštrukcie a modernizácie školských objektov a ich vybavenia. Upravuje taktiež financovanie materských škôl, vrátane osobitného právneho režimu financovania vo vzťahu k deťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a príspevok na čiastočnú úhradu nákladov na výchovu a vzdelávanie detí rok pred plnením povinnej školskej dochádzky.
10. Zákon NR SR č. 544/2010 Z. z. o *dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky* upravuje dotácie na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením a na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením.
11. Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o *pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* upravuje systém kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, sebvzdelávanie a tvorivé aktivity pedagogických a odborných zamestnancov vrátane tých, ktorí pracujú s rómskymi žiakmi.
12. ZÁKON NR SR č. 596/2003 Z. z. z 5. novembra 2003 o *štátnej správe v školstve a školskej samospráve* a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
13. NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky č. 422/2009 Z. z. zo 7. októbra 2009, ktorým sa ustanovuje *rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov* (vrátane pedagogických asistentov pracujúcich s rómskymi žiakmi).
14. NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. z 10. decembra 2008, ktorým sa ustanovujú *podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov* zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia, podľa ktorého sa stanovuje aj normatív na žiaka nultého ročníka základnej školy.
15. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 649/2008 Z. z. zo 17. decembra 2008 o *účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, podľa ktorej sa určujú príspevky zamerané na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne

- znevýhodneného prostredia s možnosťou ich použitia na úhradu nákladov, okrem iného aj na mzdy asistentov učiteľov žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.
16. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 *o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*. Uvedená vyhláška vymedzuje pôsobnosť centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centier špeciálno-pedagogického poradenstva aj v oblasti posudzovania školskej zrelosti a následného prijímania žiakov do nultých ročníkov.
 17. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 *o špeciálnych výchovných zariadeniach*. Táto vyhláška upravuje podrobnosti o organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v špeciálnych výchovných zariadeniach, o individuálnych reedukačných programoch, o formách a metódach výchovy a vzdelávania uplatňovaných v procese reedukácie, o výchovných skupinách, diagnostických skupinách a podobne.
 18. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 *o špeciálnych školách*. Táto vyhláška upravuje podrobnosti o organizácii, vnútornej diferenciacii a dĺžke výchovy a vzdelávania v špeciálnych školách, upravuje postup pri prijímaní detí a žiakov do týchto škôl, podrobnosti o osobitostiach výchovy a vzdelávania, o hodnotení a klasifikácii prospechu a správania žiakov a o počtoch detí a žiakov v triedach špeciálnych škôl.
 19. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. z 23. júla 2008 *o základnej škole*. Táto vyhláška upravuje organizáciu základnej školy, plnenie povinnej školskej dochádzky, organizáciu a zabezpečovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v škole (aj v nultom ročníku), vrátane integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v škole aj mimo nej, žiakov s nadaním a pravidlá hodnotenia a klasifikácie.
 20. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. z 23. júla 2008 *o materskej škole*. Táto vyhláška upravuje podrobnosti o spôsoboch organizácie a zabezpečovania výchovnovzdelávacej činnosti

v materskej škole. Deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú podľa tejto vyhlášky zaraďované do triedy spolu s ostatnými deťmi; ak samostatnú triedu tvoria len deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, v takejto triede môže byť najviac šesťnásť detí.

21. METODICKÝ POKYN Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 32/2011 *na hodnotenie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ISCED-1.*
22. METODICKÝ POKYN Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 35/2011 *na hodnotenie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia ISCED-1.*
23. SMERNICA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 10/2008-R z 28. augusta 2008, ktorou sa určuje *postup úhrady cestovných nákladov na dopravu žiakov základnej školy a základnej školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*
24. SMERNICA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 16/2008-R z 18. decembra 2008, ktorou sa určuje *postup poskytnutia finančných prostriedkov zriaďovateľom škôl na mzdy a odvody do poisťovních fondov asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, alebo pre žiakov s nadaním.*
25. *Pedagogicko-organizačné pokyny* Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR na školský rok 2011/2012, ktoré špecifikujú prístupy škôl a školských zariadení, okrem iného aj v oblasti vzdelávania rómskych žiakov (aj v nultých ročníkoch).

1.2.1 Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR na školské roky 2011/2012 a 2012/2013

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2011/2012 považujeme za mimoriadne dôležité najmä v oblasti riešenia odkladu plnenia povinnej školskej dochádzky sociálne znevýhodnených (prevažne rómskych) žiakov.

Ak dieťa po dovŕšení šiesteho roku veku nedosiahlo školskú spôsobilosť a pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, riaditeľ školy (v zmysle týchto pokynov), na základe odporúčania centra pedagogicko-

psychologického poradenstva a prevencie, rozhodne o zaradení dieťaťa do nultého ročníka základnej školy. Odklad školskej dochádzky možno odporúčať iba v závažných a odôvodnených prípadoch na základe vyjadrenia pediatra (samotná nedostatočná školská pripravenosť nie je dôvodom na odklad školskej dochádzky bez zabezpečenia rozvíjajúcich programov a celoročnej pravidelnej účasti dieťaťa v takomto programe). Riaditeľ školy môže rozhodnúť o odklade začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky dieťaťa alebo o jeho zaradení do nultého ročníka aj na návrh materskej školy na základe odporúčania školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Za dôvod zaradenia dieťaťa do nultého ročníka sa nepovažuje nezabezpečenie priestorov zriaďovateľom na výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole⁸¹. K rozhodnutiu riaditeľa školy je nevyhnutná žiadosť zákonného zástupcu dieťaťa. Po súhlase zákonného zástupcu vydá riaditeľ školy rozhodnutie o odklade začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky pre dieťa, ktoré bude navštevovať materskú školu, alebo vydá rozhodnutie o prijatí žiaka do školy pre to dieťa, ktoré bude zaradené do nultého ročníka. Takéto dieťa začína plniť povinnú školskú dochádzku.

Ministerstvo školstva v oblasti národnostných menšín a sociálne znevýhodňujúceho prostredia odporúča:

- uplatňovať v školách a školských zariadeniach zákaz všetkých foriem diskriminácie a segregácie,
- eliminovať tie problémy žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných skupín, ktoré komplikujú proces ich prijímania do bežných škôl a školských zariadení,
- zaraďovať týchto žiakov do bežných tried,
- vytvárať vhodné podmienky na ich vzdelávanie v školách a triedach spolu s majoritnou populáciou,
- zabezpečiť súčinnosť pri výskume Metodicko-pedagogického centra o postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia vo výchovno-vzdelávacom systéme SR so zameraním na segregáciu.

⁸¹ Poznámka autorov: Napriek platnej legislatíve je však, podľa skúseností autorov, nedostupnosť materských škôl (najmä na vidieku) pre mnohé rómske deti významným faktorom ovplyvňujúcim ich pripravenosť na vstup do základnej školy a v konečnom dôsledku aj potrebu absolvovania nultého ročníka.

V školách, ktoré vzdelávajú deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, MŠVVaŠ SR odporúča prijímať opatrenia na zlepšenie dochádzky, správania a vzdelávacích výsledkov a vytvárať pri výchove a vzdelávaní týchto detí a žiakov vhodné individuálne podmienky a taktiež odporúča využiť experimentálne overené pedagogické dokumenty ako pomôcku pri plánovaní vyučovania rómskeho jazyka a literatúry a rómskych reálií v rámci školského vzdelávacieho programu (pedagogické dokumenty: učebné osnovy rómskeho jazyka pre 1. – 4. ročník ZŠ, učebné osnovy rómskeho jazyka pre stredné odborné školy a gymnáziá, cieľový vzdelávací štandard rómskeho jazyka pre stredné odborné školy a gymnáziá, učebné osnovy predmetu Rómske reálie).⁸²

Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR na školský rok 2012/2013⁸³ ešte dôraznejšie akcentujú potrebu zmeny slovenského segregáčného školského systému na systém integračný, inkluzívny, najmä v oblasti edukácie rómskych žiakov. V časti *Národnostné menšiny, sociálne znevýhodnené prostredie, cudzinci, diskriminácia* sú stanovené tieto úlohy (uvádzame výberovo):

1. V školách a školských zariadeniach uplatňovať zákaz všetkých foriem diskriminácie a segregácie. Eliminovať nežiaduce javy, akými sú priestorové, organizačné, fyzické a symbolické vylúčenie alebo oddelenie rómskych žiakov v dôsledku ich etnickej príslušnosti (často v kombinácii so sociálnym znevýhodnením) od ostatných žiakov. Dôsledne riešiť problémy detí a žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných skupín, ktoré komplikujú proces ich prijímania do bežných škôl a školských zariadení, zaraďovania do bežných tried a následný výchovno-vzdelávací proces. Vytvárať vhodné podmienky na ich vzdelávanie v školách a triedach spolu s majoritnou populáciou.
2. Zabezpečovať a plniť úlohy vyplývajúce z Revidovaného národného akčného plánu Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 na roky 2011 – 2015 najmä:

⁸² http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/POP/POP_2011_2012.pdf. 15. 9. 2011.

⁸³ http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/POP/POP_2012-2013.pdf. 27. 6. 2012

- riešiť účasť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len „SZP“) na predprimárnom vzdelávaní najmä detí vo veku štyroch až šesť rokov,
 - podporovať materské školy pri zavádzaní programov orientovaných na zlepšenie spolupráce s rodičmi rómskych detí a pri zapájaní asistentov učiteľa v materských školách,
 - kontrolovať dôsledné dodržiavanie postupov prijímania žiakov do špeciálnych základných škôl,
 - zabezpečovať vykonávanie psychologickkej diagnostiky detí pred ich nástupom na povinnú školskú dochádzku výlučne v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej len „CPPPaP“),
 - podporovať používanie rómskeho jazyka v predprimárnom a primárnom vzdelávaní (prvý stupeň) a pri zápise na základnú a strednú školu zisťovať záujem rómskych rodičov o výučbu rómskeho jazyka.
3. Rómske vzdelávacie, informačné, dokumentačné, poradenské a konzultačné centrum (ROCEPO) s celoslovenskou pôsobnosťou poskytuje odbornometodickú pomoc školám a školským zariadeniam v oblasti výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov zo SZP.
 4. Školy zabezpečia súčinnosť pri výskume Metodicko-pedagogického centra (ďalej len „MPC“) o postavení dieťaťa a žiaka zo SZP vo výchovno-vzdelávacom systéme Slovenskej republiky so zameraním na inkluzívne vzdelávanie.
 5. V rámci národného projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* začne MPC uskutočňovať na dvesto vybraných školách pedagogický model celodenného výchovného systému (ďalej len „CVS“).
 6. V školách, ktoré vzdelávajú deti a žiakov zo SZP, v spolupráci so zriaďovateľmi, príslušnými úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny a komunitnými centrami prijímať opatrenia na zlepšenie dochádzky, správania a vzdelávacích výsledkov a pri výchove a vzdelávaní týchto detí a žiakov vytvárať vhodné individuálne podmienky.
 7. Zintenzívniť poradenskú a osvetovú činnosť pedagogických zamestnancov škôl pre zákonných zástupcov detí a žiakov zo SZP.

8. Pri obsadzovaní miest asistentov učiteľa v školách s vysokým počtom detí a žiakov z marginalizovaných komunít prihliadať aj na ovládanie rómskeho jazyka.
9. V školách s vysokým počtom žiakov z marginalizovaných komunít informovať rodičov o možnosti vyučovania rómskeho jazyka a literatúry a v prípade záujmu rodičov zabezpečiť uplatňovanie tohto práva.

Pri zápise detí do prvého ročníka základnej školy sa odporúča účasť psychológa, špeciálneho pedagóga, učiteľa materskej školy a asistenta učiteľa s akcentom na zintenzívnenie spolupráce s poradenskými zariadeniami, najmä pri zaraďovaní detí do nultých ročníkov. Do špecializovanej triedy bude možné zaraďovať žiakov len na nevyhnutný čas, na realizáciu kompenzačného alebo rozvojového programu, podľa jeho potrieb. V oblasti školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie je pri zisťovaní školskej spôsobilosti detí dôležité venovať osobitnú pozornosť deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä deťom z marginalizovaných komunít. Ak sa vyšetrením zistí, že dieťa nedosiahlo školskú spôsobilosť z dôvodu SZP, nenavštevuje materskú školu a nie je predpoklad dosiahnutia školskej spôsobilosti v období odkladu školskej dochádzky cieľenými postupmi (napríklad pravidelnou dochádzkou do materskej školy, stimulačnými a rozvíjajúcimi programami), je vhodnejším postupom zaradenie dieťaťa do nultého ročníka alebo využitie ďalších foriem výchovy a vzdelávania. Odporúča sa sledovať deti s odkladom začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky a pred ich zaškolením vykonať kontrolné psychologické vyšetrenia.

Myslíme si, že pokiaľ sa budú uvedené pokyny striktne dodržiavať, môže sa v školách pozitívne zmeniť celková situácia v prospech budovania inkluzívneho prostredia škôl. K tomu, aby sa tieto odporúčania naplnili, je potrebná snaha všetkých zainteresovaných strán.

1.3 Analýza vybraných koncepcií a názorov na systém edukácie rómskych žiakov na Slovensku

V tejto časti našej práce oboznámime čitateľov s niektorými významnými koncepciami a názormi zahraničných organizácií na edukačný systém rómskych žiakov v Slovenskej republike, ktorý je často považovaný za vysoko segregáčny.

1.3.1 Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike

Dôležitým koncepčným materiálom v oblasti edukácie Rómov je *Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013*, ktorú schválila vláda SR na svojom 89. zasadnutí dňa 26. 3. 2008 na základe prijatého programového vyhlásenia vlády, ktoré bolo schválené uznesením Vlády SR č. 660 dňa 31. 7. 2006.⁸⁴ Ambíciou koncepcie je okrem iného systémovo riešiť oblasť výchovy a vzdelávania Rómov.

Vzdelanostná úroveň rómskej populácie je dlhodobo pod celoslovenským priemerom, čo vo zvýšenej miere platí najmä o príslušníkoch marginalizovaných rómskych komunit. Súčasný vzdelávací systém v SR sa naďalej javí ako silne monokultúrny a neústretovej voči etnicky minoritným a ohrozeným skupinám a málo úspešný pri aktivizácii a motivácii žiakov z takýchto skupín. K problémom patria aj: etnická segregácia v školách, vysoký podiel Rómov v špeciálnych školách, ale aj vysoký počet žiakov v triedach všeobecne. Jedným z prejavov nízkej integrácie rómskych detí do spoločnosti je ich malé zastúpenie v predškolskej výchove, neukončené základné vzdelanie, nízke zastúpenie na stredných a vysokých školách.

Vychádzajúc z návrhu koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (MŠ SR, 2008), vláda SR odporúča v období 2008 – 2015 orgánom štátnej správy, verejnej správy, samosprávy a mimovládnych organizáciám zamerať

⁸⁴ <http://romovia.vlada.gov.sk/index.php?ID=5048>, 29. 5. 2010.

svoju činnosť na strategické zámery a navrhované opatrenia. Výberovo uvádzame strategické zámery súvisiace s témou našej práce.

Strategické zámery v oblasti výchovy a vzdelávania

- v spolupráci s príslušným rezortom reformovať riadenie edukačného procesu v podmienkach SR tak, aby boli rešpektované lokálne špecifické sociálne a kultúrne podmienky pri tvorbe a realizácii školského kurikula, reflektujúce potrebu zvýšenia vzdelanostnej úrovne rómskej komunity,
- stabilizovať a profesionalizovať pozíciu *asistenta učiteľa* pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia ako výchovno-pedagogického pracovníka – špecialistu,
- pripraviť návrhy a opatrenia, ktorých cieľom bude otvorenie nových akreditovaných vysokoškolských študijných odborov zameraných na rómsky jazyk a rómske reálie (Ústav romologických štúdií na Fakulte sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v spolupráci s Filozofickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove, Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave, Pedagogickou fakultou Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogickou fakultou Katolíckej univerzity v Ružomberku a iné),
- legislatívne podporiť uskutočnenie kurikulárnej transformácie škôl tak, aby školy dostali možnosť spolupodieľať sa na školskom kurikule s ohľadom na vzdelávacie potreby žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- legislatívne zdefinovať pojem „dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia“ a v spolupráci s príslušným rezortom definovať žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia ako žiakov so špecifickými (individuálnymi) výchovno-vzdelávacími potrebami,
- pri reforme školského systému postupovať tak, aby bola zameraná aj na individualitu vzdelávaných jedincov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami,
- vytvoriť možnosť výchovy a vzdelávania pre deti a žiakov rómskej národnostnej menšiny na národnostnom princípe.

Navrhované opatrenia v oblasti výchovy a vzdelávania (výberovo):

V materských školách

- legislatívne riešiť normatívne financovanie *asistentov učiteľov* v materských školách v obciach s vysokou koncentráciou rómskych detí

V základných školách

- udržať a rozvíjať systém *nultých ročníkov* základných škôl pre šesťročné deti nedosahujúce školskú spôsobilosť (odôvodnenie: systém nultých ročníkov sa osvedčil); rozvíjať obsah a systém vyučovania v nultom ročníku tak, aby stimuloval rozvoj osobnosti, kognitívnych funkcií a socializácie a nahradil deficit predškolskej prípravy; po absolvovaní nultého ročníka určiť ďalší spôsob vzdelávania žiakov po posúdení dosiahnutej úrovne školskej spôsobilosti prostredníctvom psychologickéj metodiky,
- do normatívu zaradiť *asistenta učiteľa* pri počte viac ako sedem žiakov v triede zo sociálne znevýhodneného prostredia (uvedeným opatrením sa skvalitní edukačný proces a vytvorí sa priestor na rozvoj spolupráce školy s rodinou a asistenti učiteľa z radov miestnej komunity získajú stabilné uplatnenie v pedagogickom procese),
- vymedziť rozdiel medzi *asistentom učiteľa* pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a asistenta pre zdravotne postihnutého žiaka,
- *v oblasti stredoškolského vzdelávania* rozšíriť pôsobnosť profesie *asistenta učiteľa* aj na stredné školy

1.3.2 Dekáda začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015 a Rómsky vzdelávací fond (Uznesenie vlády SR č. 28/2005)

*Dekáda začleňovania rómskej populácie*⁸⁵ ako rámcový dokument vymedzuje prioritné oblasti. Na ňu nadväzuje *Národný akčný plán Slovenskej republiky k Dekáde začleňovania rómskej populácie*, ktorý rozpracúva jednotlivé oblasti až po úroveň indikátorov merania. *Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike 2007 – 2015* je aktuálny dokument integrujúci všetky smerodajné stratégie a odporúčania, vrátane

⁸⁵ <http://www.romadecade.org/files/downloads/Decade%20Documents/SK%20Action%20Plan%20-%20Slovak.pdf>. 1. 9. 2011.

Dekády. Všetky analyzované dokumenty odporúčajú zisťovania pre jednotlivé oblasti a pre potreby projektu budú slúžiť ako cenné informačné zdroje v súvislosti s dosahovaním cieľa projektu. Dekádu prijalo osem európskych krajín (Bulharsko, Chorvátsko, Česká republika, Maďarsko, Macedónsko, Rumunsko, Srbsko a Čierna Hora, Slovensko).

Medzinárodný riadiaci výbor (zodpovedný za plánovanie pre Dekádu) stanovil tieto *prioritné oblasti*:

- vzdelávanie,
- bývanie,
- zamestnanosť,
- zdravotníctvo

a tieto *spoločné témy*:

- chudoba,
- diskriminácia,
- rodové záležitosti.

V kontexte s témou našej práce vyberáme tie časti Dekády, ktoré súvisia s edukáciou rómskych žiakov a nadväzujú na Konceptiu integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže (2004). Akčný plán odporúča zamerať sa na (výberovo):

- zlepšenie vzdelávacích výsledkov Rómov,
- zlepšenie zaškolenosti a pripravenosti rómskych detí,
- podporu vzdelávania rómskych žiakov v stredných školách,
- zníženie percenta rómskych detí navštevujúcich špeciálne základné školy a zariadenia,
- podporu celoživotného vzdelávania Rómov.

Podmienkou vytvárania priestoru pre integráciu Rómov do spoločnosti je zmena negatívnych postojov časti majoritného obyvateľstva, ktorú je možné dosiahnuť aj systematickou zmenou obsahu vzdelávania. Ľudský rozvoj s dôrazom na marginalizovanú rómsku komunitu sa v rezorte školstva realizuje v troch základných rovinách:

- príprava učiteľa, asistenta učiteľa, vychovávateľa, atď. ako jedného z rozhodujúcich činiteľov realizácie zmien,

- tvorba učebníc, metodických príručiek pre učiteľov, poskytnutia učebných pomôcok a ďalších materiálov potrebných na výchovno-vzdelávací proces a oboznámenie rodičov,
- kurikulárna transformácia zabezpečujúca zmenu jednostrannej orientácie na materiálne vzdelanie s cieľom transmisie čo najväčšieho množstva učebnej látky smerom k vzdelaniu formálnemu, ktorého cieľom je celostný rozvoj osobnosti žiaka pri akceptácii jeho individuálnych osobitostí a potrieb a s orientáciou na rozvíjanie základných kompetencií.

Komplementárnou aktivitou k Dekáde začleňovania rómskej populácie je zriadenie *Rómskeho vzdelávacieho fondu (ROMA EDUCATION FUND – REF)*. Jeho hlavným zámerom je poskytovať finančnú pomoc participujúcim krajinám na implementáciu akčných plánov v priorite vzdelávanie. Zriaďovateľom fondu je Svetová banka. Časť aktivít slovenského Národného akčného plánu v priorite vzdelávanie bude kofinancovaná z prostriedkov fondu.

Okrem uvedených koncepčných materiálov dôležitú úlohu v oblasti vzdelávania Rómov zohrávajú dve významné štátne organizácie:

- *medzirezortná komisia pre záležitosti rómskych komunít* pri Úrade splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity⁸⁶,
- *Rada expertov Ministerstva školstva SR pre výchovu a vzdelávanie Rómov*.⁸⁷

REF negatívne hodnotí existujúce prípravné ročníky na špeciálnych základných školách pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím, ktoré majú zjednodušené osnovy a majú skôr tendenciu slúžiť ako začiatok postupu v špeciálnom vzdelávaní.⁸⁸

Podľa publikácie *Advancing education of Roma in Slovakia 2011*⁸⁹ v časti Strategické smerovanie budúcich aktivít REF sa uvádza strategické smerovanie budúcich aktivít REF na Slovensku v oblasti vzdelávania (uvádzame výberovo):

⁸⁶ <http://romovia.vlada.gov.sk/index.php?ID=3614>. 6. 6. 2008.

⁸⁷ <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=36>. 6. 6. 2008.

⁸⁸ <http://www.romaeducationfund.hu/romsky-vzdelavaci-fond-0>. 24. 6. 2011.

⁸⁹ Tamtiež.

- Podpora udržateľného preradenia rómskych detí, ktoré boli chybné zaradené do špeciálnych škôl a tried, naspäť do štandardného vzdelávania predovšetkým formou podpory lokálnych pilotných projektov s potenciálom ich rozšírenia na regionálnu a národnú úroveň.
- Prevencia chybného zaradenia rómskych detí do špeciálneho vzdelávania prostredníctvom opatrení zahŕňajúcich okrem iného napríklad poskytovanie zrozumiteľných informácií rodičom o dôsledkoch špeciálneho vzdelávania pre ďalšie vzdelávanie a zamestnanie ich detí, poskytovanie integrovaného predškolského vzdelávania a mimoškolskej podpory počas prvých rokov základného vzdelávania. Projektové aktivity v nultých ročníkoch pravdepodobne nebudú podporené, pretože skúsenosť s nultými ročníkmi je taká, že prispievajú k segregovanému vzdelávaniu a že rozdelenie prvého ročníka základnej školy do dvoch rokov znevýhodňuje tieto deti voči tým, ktoré navštevujú predškolské vzdelávanie.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že názory REF na nulté ročníky v školskom systéme Slovenska sú skôr skeptické, negatívne. Organizácia REF podporovala v poslednom období projekty (súvisiace s témou našej štúdie), zamerané na poskytovanie integrovaného predškolského vzdelávania v Prešovskom kraji na východnom Slovensku. Projekt SLO 008 *Podme spolu do školy – Koncept integrovaného vzdelávania rómskych študentov na Slovensku* bol realizovaný od júla 2006 do decembra 2008 a viedlo ho Ministerstvo školstva SR, ktoré koordinovalo aktivity viacerých ďalších implementujúcich partnerov zo štátnej správy aj mimo nej. Nezávislé externé hodnotenie projektu SLO 008 ukázalo, že projekt bol pre rómske deti, ktoré sa ho zúčastnili prínosom, zvýšil účasť na predškolskom vzdelávaní a zlepšil aj dochádzku detí, ktoré už boli zapísané do predškolského vzdelávania. REF je riadiacou implementujúcou organizáciou aj projektu *A Good Start – Dobrý štart*, ktorý financuje EÚ v sume 1,9 milióna EUR v rámci otvorenej výzvy na predkladanie projektov z roku 2009 pre *Pilotný projekt paneurópskej koordinácie metód integrácie Rómov – inklúzie Rómov*. Projekt prebieha od júna 2010 do apríla 2012 v Maďarsku, Macedónsku, Rumunsku a na Slovensku, kde projektové

aktivity spájajú skúsenosti Rómskeho vzdelávacieho fondu a jeho partnerov v predškolskom vzdelávaní a pri prechode na základné vzdelávanie.⁹⁰

1.3.3 Amnesty International, UNDP a vzdelávanie rómskych detí na Slovensku

AMNESTY INTERNATIONAL, International secretariat, Peter Benenson House v Londýne vydali publikáciu *Slovensko: Stále segregovaní, stále v nerovnom postavení (Porušovanie práva na vzdelanie rómskych detí na Slovensku)*, v ktorej sa veľmi kriticky vyjadrujú k stavu vzdelávania rómskych detí.⁹¹ Podľa nášho názoru je hodnotenie tejto organizácie príliš tendenčné, neobjektívne a vychádza iba z jednostranných informácií bez poznania reálnych globálnych podmienok v oblasti vzdelávania rómskych detí na Slovensku. V publikácii sú hodnotené „najproblematickejšie“ lokality na Slovensku (Letanovce, Jarovnice, Svinia, Markušovce a Trebišov) bez komparácie s inými pozitívne sa rozvíjajúcimi lokalitami, čo považujeme za málo objektívne hodnotenie, vytrhnuté z kontextu. Na druhej strane musíme priznať, že veľa poznatkov a informácií poukazuje na problémy a nedostatky v procese edukácie rómskych detí. Najkritickejšie je hodnotenie segregovaného bývania Rómov a jeho nebezpečných podmienok, odopieranie práva Rómom na vzdelanie, ktoré prebieha v systéme segregovaných škôl v špeciálnych základných školách, v odopieraní jazykových a kultúrnych práv a v nedostatočnom prístupe rómskych detí k predškolskému vzdelávaniu. Autori publikácie relatívne pozitívne hodnotia zavedenie profesie asistent učiteľa a nultého ročníka základných škôl. Kritizujú predovšetkým nedostatok kvalifikovaných asistentov učiteľov (Rómov), ich nedostatočné finančné zabezpečenie, uzatváranie krátkodobých pracovných pomerov s nimi a nedostatočné ďalšie vzdelávanie učiteľov a asistentov učiteľov v oblasti kultúry, jazyka, histórie a náboženstva Rómov.⁹²

⁹⁰ <http://www.romaeducationfund.hu/romsky-vzdelavaci-fond-0>. 24. 6. 2011.

⁹¹ AMNESTY INTERNATIONAL. 2007. *Slovensko: Stále segregovaní, stále v nerovnom postavení. (Porušovanie práva na vzdelanie rómskych detí na Slovensku)*. International Secretariat Peter Benenson House v Londýne (al index EUR 72/001/2007). Bez ISBN.

⁹² AMNESTY INTERNATIONAL. 2007. *Slovensko: Stále segregovaní, stále v nerovnom postavení. (Porušovanie práva na vzdelanie rómskych detí na Slovensku)*. International Secretariat Peter Benenson House v Londýne (al index EUR 72/001/2007). s. 31. Bez ISBN.

Dňa 28. mája 2008 organizácia AMNESTY INTERNATIONAL vo svojej výročnej správe za rok 2007 hodnotila situáciu v oblasti dodržiavania ľudských práv vo viac ako stopäťdesiatich krajinách sveta. Veľa Rómov na Slovensku je podľa výročnej správy v bludnom kruhu chudoby a vytesnenia na okraj spoločnosti. „Rómski žiaci sú často bezdôvodne umiestňovaní do segregovaných škôl oddelene od majoritnej populácie a mnohokrát ich zaraďujú do špeciálnych tried alebo zvláštnych škôl pre mentálne postihnutých. Pretrvávajúca segregácia rómskych detí vo vzdelávacom systéme porušuje ich právo na vzdelanie bez diskriminácie s tým, že vláda zlyháva pri poskytovaní adekvátneho vzdelania Rómov.“⁹³

Programy UNDP (United Nations Development Programme) a Rómovia

Problematikou Rómov na Slovensku sa zaoberá aj medzinárodná organizácia OSN (*United Nations Development Programme – UNDP*), ktorá má dlhodobý záujem podieľať sa na príprave rôznych projektov zameraných na problematiku marginalizovaných rómskych komunít. Jedným z nich bola aj výzva na prehodnotenie národných akčných plánov Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015, ktorej cieľom bolo využiť túto medzinárodnú iniciatívu na efektívnejšie a rýchlejšie začleňovanie marginalizovaných rómskych komunít do spoločnosti a mala by prispieť k transparentnejšiemu a zreteľnejšiemu hodnoteniu jednotlivých priorít Dekády. Prioritou UNDP je zlepšenie životných podmienok domácností Rómov.⁹⁴ Výsledky prieskumov a analýz životných podmienok domácností Rómov slúžia ako predpoklad pre vytvorenie účinnej vnútroštátnej politiky na integráciu zraniteľných skupín všeobecne, a najmä Rómov, do spoločnosti. Zameriavajú sa na chudobu a jej príčiny, zamestnanosť a nezamestnanosť, na sociálnu pomoc a aj na pomoc v integrácii rómskych žiakov v školskom systéme SR.

⁹³ <http://www.google.sk/search?hl=sk&q=Spr%C3%A1va+Amnesty+International+&btnG=HC4%BEada%C5%A5+v+Google&meta=>). 29. 5. 2010.

⁹⁴ <http://www.europeandcis.undp.org/.../D81C0CB0-F203-1EE9-B419EE8ABDD358BD>. 29. 5. 2010.

1.3.4 Legislatívny zámer zákona o sociálne vylúčených spoločnostiach

V nasledujúcej časti našej práce budeme analyzovať základné problematické oblasti v edukácii rómskych detí a žiakov. Výberovo uvedieme tie najzákladnejšie a v tomto kontexte budeme analyzovať aj návrh zákona o sociálne vylúčených spoločnostiach, ktorý pripravuje Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, s akcentom na témy relevantné k našej vedeckej štúdii, čiže ako postupovať ďalej v nachádzaní efektívnych nástrojov v edukácii Rómov a v celkovom skvalitňovaní procesov efektívnej socializácie rómskej menšiny na Slovensku.

Vychádzajúc z poznatkov z odbornej literatúry i z vlastných skúseností sme sa v úvode tejto kapitoly pokúsili o definovanie *problematických oblastí v systéme vzdelávania vo vzťahu k Rómom*, ktorými sú predovšetkým tieto oblasti:

- Najhoršiu vzdelanostnú úroveň dosahujú obyvatelia sociálne vylúčených spoločností (osobitne platí pre rómske deti zo segregovaných osídlení).
- Existujúce nástroje a programy nevytvárajú dostatočný rámec na zásadné skvalitnenie vzdelanosti detí zo sociálne vylúčených spoločností. Školskú neúspešnosť žiakov z prostredia sociálne vylúčených spoločností sa tak, napriek v minulosti realizovaným zmenám v právnej úprave a v čiastočnej systemizácii overených nástrojov (asistent učiteľa, nulté ročníky), nedarí minimalizovať.
- Súčasný právny systém nevytvára podmienky na prekonanie sociálnych a kultúrnych bariér existujúcich v školskom systéme pre deti zo sociálne vylúčených spoločností. Výraznou bariérou je v tomto smere aj nízka zaškolenosť detí pochádzajúcich z prostredia sociálne vylúčených spoločností. Napriek preukázanej potrebe predškolskej výchovy u detí zo sociálne vylúčených spoločností minimálne od štvrtého roku veku dieťaťa neexistuje efektívna právna úprava na zabezpečenie podmienok pre lepší prístup obyvateľov sociálne vylúčených spoločností k týmto službám.
- V oblasti základného a stredného školstva je pretrvávajúcim problémom nízka úspešnosť žiakov pochádzajúcich z prostredia sociálne vylúčených spoločností.

- Oblasť špeciálneho školstva a nadmerné prijímanie rómskych detí zo sociálne vylúčených spoločností do špeciálnych škôl je jedným z najzávažnejších a najdiskutovanejších problémov súvisiacich so vzdelávaním detí zo sociálne vylúčených spoločností. Súčasná právna úprava problematiky testov školskej zrelosti, financovania špeciálneho školstva je značne nevyhovujúca a vytvára podmienky pre nadmerné zaraďovanie detí zo sociálne vylúčených spoločností do špeciálnych škôl.
- Napriek existencii niekoľkých nástrojov zameraných na odstránenie ekonomických bariér prístupu ku všetkým stupňom vzdelávania zostáva tento faktor stále významným činiteľom pri analyzovaní dôvodov nízkej miery vzdelanostnej úrovne detí zo sociálne vylúčených spoločností.
- Súčasný právny systém nevytvára dostatočné podmienky pre kvalitné vzdelávanie a pre metodické vedenie pedagogických pracovníkov pôsobiacich v špecifickej oblasti vzdelávania detí zo sociálne vylúčených spoločností.
- Nízka vzdelanostná úroveň je jedným z významných indikátorov chudoby a sociálneho vylúčenia a priamo súvisí s vysokou mierou nezamestnanosti a nezamestnateľnosti. Obyvatelia sociálne vylúčených spoločností sú sociálnou skupinou s najnižšou úrovňou vzdelania, ktorá priamo ovplyvňuje kvalitu ich života, ich postavenia v spoločnosti a úroveň životných príležitostí všeobecne.
- Súčasná vzdelanostná úroveň a štruktúra obyvateľstva žijúceho v prostredí sociálne vylúčených spoločností je výsledkom konkrétnych krokov uskutočnených v rámci vzdelávacieho systému, ktorý v súčasnej podobe nie je prispôsobený na vzdelávanie detí s odlišným sociálnym a kultúrnym kapitálom.
- Nízka zaškolenosť rómskych detí do predškolskej výchovy. Napriek kľúčovej úlohe predškolskej výchovy detí zo sociálne znevýhodneného prostredia absentujú údaje o počte týchto detí v materských školách. Ústav informácií a prognóz školstva (UIPŠ) nezisťuje počet detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materských školách ani materinský jazyk týchto detí. Z dostupných údajov je však možné odhadnúť, že návštevnosť

detí zo sociálne vylúčených spoločností je v porovnaní s dominujúcou populáciou zhruba polovičná.

- Nízka úspešnosť žiakov zo sociálne vylúčených spoločností v systéme základného a stredoškolského vzdelávania žiakov zo sociálne vylúčených spoločností sa prejavuje jednak ukončovaním povinnej školskej dochádzky skôr ako v 9. ročníku základnej školy, ako aj sústreďovaním detí zo sociálne vylúčených spoločností v takých typoch škôl, ktoré sú menej perspektívne z hľadiska dĺžky vzdelávania a stupňa získaného vzdelania. Obyvatelia sociálne vylúčených spoločností majú najhoršiu vzdelanostnú štruktúru obyvateľov Slovenska, dominuje základné vzdelanie, v prostredí sociálne vylúčených spoločností žije obyvateľstvo s najvyšším podielom neukončeného základného vzdelania.
- Nadmerné prijímanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do systému špeciálneho vzdelávania. Oblasť špeciálneho školstva a nadmerného zaraďovania detí zo sociálne vylúčených spoločností do špeciálnych škôl je jeden z najzávažnejších a najdiskutovanejších problémov súvisiacich so vzdelávaním detí zo sociálne znevýhodneného prostredia/sociálne vylúčených spoločností. Aj v tejto oblasti sa v posledných rokoch zaviedlo do praxe viacero nástrojov, ktorých cieľom by mala byť integrácia detí do základných škôl, ktoré však nemali systémový charakter a priniesli len čiastočné zlepšenie situácie. Nesprávne prijímanie týchto detí do systému špeciálneho školstva znamená zásadné zníženie šancí na ich ekonomické uplatnenie počas celého života.

Údaje o vzdelanostnej úrovni populácie, ktorá žije v prostredí sociálne vylúčených spoločností, priniesol rozsiahly reprezentatívny štatistický prieskum UNDP.⁹⁵ Preukázal predpokladanú najhoršiu vzdelanostnú štruktúru obyvateľov segregovaných osád s najvyšším podielom neukončeného základného vzdelania (až 44,2 %). Štúdia dokumentuje aj výrazný nárast návštevnosti špeciálnych škôl mladšou generáciou (12 %) v porovnaní s generáciou

⁹⁵ FILADELFIOVÁ, J. – ŠKOBLA, D. – GERBERY, D., 2006. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností*, ktorá vychádza zo sociografického mapovania rómskych komunít a je založená na porovnávaní rómskych domácností (žijúcich v segregovaných, separovaných alebo rozptýlených osídleniach) a geograficky blízkej populácie. Výskum pokrýval široký záber oblastí od bývania, domácnosti, migrácie, zdravia, vzdelania, ekonomickej aktivity, sociálnej pomoci a chudoby, ako aj príjmov a výdavkov domácností.

s už ukončeným vzdelaním (3,9 %). Jedným z významných zistení štúdie REF (2009) o zastúpení rómskych detí v školách bolo, že podiel rómskych žiakov v špeciálnych triedach základných škôl je najvyšší a tvorí asi 85,8 %, zatiaľ čo v bežných triedach základných škôl predstavuje asi 35,2 %. V triedach špeciálnych základných škôl je podiel rómskych žiakov asi 59,4 %. Kým celoslovensky podiel vyššieho ako základného vzdelania prekročil 90 %, u populácie žijúcej v prostredí definovanom obdobne ako sociálne vylúčené spoločenstvo, základné vzdelanie stále dominuje. Významný podiel má dokonca neukončené základné vzdelanie.⁹⁶

Z týchto dôvodov bude potrebné veľmi rýchlo zaviesť také opatrenia, ktoré by prispeli k riešeniu alarmujúcej situácie na úseku edukácie rómskych detí a žiakov.

Na zlepšenie situácie bude potrebné (uvádzame výberovo):⁹⁷

I. V oblasti predškolskej prípravy:

- Zvýšenie účasti detí z prostredia sociálne vylúčených spoločenstiev na predškolskej výchove už od veku štyroch rokov a zvýšenie kapacity štátnych materských škôl v blízkosti sociálne vylúčených spoločenstiev.
- Zavedenie dotačného mechanizmu pre podporu vzniku a prevádzkovania neštátnych materských škôl prípadne iných zariadení, ktoré poskytujú programy včasnej starostlivosti v lokalitách sociálne vylúčených spoločenstiev.
- Povinnosť obce s určitým percentom obyvateľov zo sociálne vylúčených spoločenstiev, respektíve s určitým počtom detí zo sociálne vylúčených spoločenstiev, zabezpečiť realizáciu predškolského vzdelávania, prípadne inú formu programov zameraných na predškolské vzdelávanie detí z prostredia sociálne vylúčených spoločenstiev.

⁹⁶ HOJSÍK, M. F., 2010. *Externé hodnotenie projektov podporených zo strany rómskeho vzdelávacieho fondu na Slovensku so zameraním na predchádzanie a odstraňovanie segregácie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní*. Bratislava.

⁹⁷ *Legislatívny zámer zákona o sociálne vylúčených spoločenstvách*. 2011. Interný materiál MPSVaR. Bratislava.

- Povinnosť materskej školy prijať dieťa z prostredia sociálne vylúčených spoločností do predškolského vzdelávania dva roky pred nástupom do povinnej školskej dochádzky.
- Možnosť bezplatného navštevovania materskej školy pre deti z prostredia sociálne vylúčených spoločností.
- Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa z prostredia sociálne vylúčených spoločností v materskej škole.
- Dotácia na podporu výchovy detí z prostredia sociálne vylúčených spoločností v materskej škole (prostredníctvom osobitnej dotácie, ktorej príjemcom by bolo konkrétne zariadenie, ktoré dieťa navštevuje, napríklad na výchovno-vzdelávacie pomôcky, základné interiérové vybavenie, zariadenie, respektíve iné potreby na zabezpečenie výchovy v prostredí materskej školy).
- Zabezpečenie prítomnosti asistenta učiteľa v predškolskom vzdelávaní detí z prostredia sociálne vylúčených spoločností.

II. V oblasti zlepšenia výsledkov žiakov zo sociálne vylúčených spoločností v systéme základného vzdelávania:

- *Zaviest' príspevok na žiaka z prostredia sociálne vylúčených spoločností.* Zavedenie podkategórie detí a žiakov z prostredia sociálne vylúčených spoločností do existujúcej legislatívy vytvorí priestor na vytváranie osobitných opatrení a aktivít pre tieto deti v školskom prostredí zameraných na ich lepšiu adaptáciu a úspešnosť v školskom prostredí a na skvalitnenie ich výchovno-vzdelávacieho procesu.
- *Podporiť profesiu pedagogický asistent.* Dostupné údaje preukazujú významný pokles počtu asistentov učiteľa po roku 2008, súvisiaci so zmenou spôsobu ich financovania. Financovanie vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je aj v súčasnosti založené na príspevku na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorý základné a špeciálne základné školy získavajú na základe počtu týchto žiakov a sumy, ktorú každoročne určuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (v rokoch 2009 a 2010 to bolo 90 EUR na jedného žia-

ka zo sociálne znevýhodneného prostredia na rok). Platná právna úprava⁹⁸ stanovuje päť účelov využitia príspevku: zamestnanie asistenta učiteľa, vybavenie špecializovanej triedy didaktickou technikou, učebnými a kompenzačnými pomôckami, účasť žiakov na aktivitách (výlety, exkurzie, kurzy, školy v prírode a podobne), vzdelávanie žiakov v špecializovaných triedach a odstraňovanie pedikulózy. Analýza využitia príspevkov na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorú v roku 2010 realizovalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ukázala, že takmer polovica uvedených prostriedkov bola použitá na prevádzkové náklady, predovšetkým na vybavenie tried, teda spôsobom, ktorý len v malej miere prispieva k úspešnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme. Zriaďovatelia škôl prostredníctvom príspevku na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia zväčša riešia nedostatočné financovanie technickej vybavenosti škôl.

III. V oblasti špeciálneho školstva:

- Skvalitnenie procesu prijímania žiakov do systému špeciálneho vzdelávania a odstránenie príčin neoprávneného zaraďovania detí do tohto systému.
- Zavedenie povinnej rediagnostiky žiakov zo sociálne vylúčených spoločností na špeciálnych školách.
- Vytvorenie pozície špecialistu v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pre skupinu detí z prostredia sociálne vylúčených spoločností. Je potrebné, aby vznikla pozícia špecialistu, ktorý bude zameraný na prácu s rodinami detí z prostredia sociálne vylúčených spoločností, respektíve na problematiku vzdelávania detí zo sociálne vylúčených spoločností. Špecialista by sa mal venovať problematike vzdelávania detí z prostredia sociálne vylúčených spoločností, zberu dát, vyhod-

⁹⁸ Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 649/2008 Z. z., o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v znení neskorších predpisov.

nocovaniu účinnosti prijatých opatrení, skúmaniu efektívnosti aplikovanej metodiky, a podobne.⁹⁹

IV. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov:

- Vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti práce s deťmi z prostredia sociálne vylúčených spoločností v rámci ich dodatočného vzdelávania predstavuje jedno z opatrení, ktoré môže napomôcť vyššej úspešnosti detí v školskom prostredí. Je nevyhnutné poskytnúť učiteľom, pôsobiacim v špecifickom prostredí na školách s vysokým počtom žiakov z prostredia sociálne vylúčených spoločností, zvýšenú metodickú podporu.
- V súčasnosti pripravuje Ministerstvo školstva, v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave, Národný projekt ESF *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít*, ktorého cieľom je umožniť všetkým pedagogickým zamestnancom, ktorí pôsobia na školách s vysokým počtom žiakov z prostredia sociálne vylúčených spoločností, absolvovať v rámci systému dodatočného vzdelávania vzdelávacie aktivity, ktoré sú zamerané na prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, zo sociálne vylúčených spoločností, prípadne na deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Projektové aktivity sa realizujú od septembra 2011.

1.3.5 Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020¹⁰⁰

Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity predložil vláde *Stratégiu Slovenskej republiky pre integráciu Rómov* (ako Rámec EÚ pre vnútroštátne stratégie integrácie Rómov) do roku 2020. V novej stratégii je široký priestor venovaný (okrem iného) problematike vzdelávania rómskych detí a žiakov. Vo vzťahu k predmetu skúmania našej vedeckej štúdie je dôležité zdôrazniť, že v Stratégii je pozitívne hodnotená profesia pedagogický asistent v triedach s vyšším počtom rómskych žiakov a taktiež inštitút nultého ročníka. Mini-

⁹⁹ *Legislatívny zámer zákona o sociálne vylúčených spoločnostiach*. 2011. Interný materiál MPSVaR. Bratislava.

¹⁰⁰ Uznesenie vlády SR č. 1/2012 zo dňa 11. januára 2012.

málny počet žiakov v triede nultého ročníka je osem, maximálny šesťnásť. Na každého žiaka, zaradeného do nultého ročníka, dostáva škola 200 % bežného normatívu. Pre mnohých učiteľov je toto významný a zmysluplný nástroj na to, aby žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia dobehli v sociálnej a kognitívnej oblasti deti vyrastajúce v bežnom prostredí tak, aby sa neskôr mohli zaradiť do „hlavného prúdu vzdelávania“. Tým, že školský vzdelávací program nultého ročníka je vytvorený rozložením učiva prvého ročníka do dvoch školských rokov, je umožnené pomalšie tempo vyučovania. Žiaci nultého ročníka tvoria obvykle homogénnu triedu aj v prvom ročníku a vo vzdelávaní v rovnakej triede pokračujú počas celej dochádzky do základnej školy. Žiaci nultých ročníkov majú nárok na podporu v podobe dotácií na stravu, pomôcky a taktiež motivačný príspevok za pravidelnú dochádzku dieťaťa.¹⁰¹ Nulté ročníky by podľa uvedenej Stratégie mali prispieť k zlepšeniu motivácie, školských výsledkov a dochádzky rómskych žiakov v základnom vzdelávaní a zabezpečiť, aby ISCED 2 získalo 100 % všetkých školopovinných detí, čo je aj pre nás základným indikátorom úspešnosti a efektivity edukácie rómskych žiakov v nultých ročníkoch.¹⁰² S touto úlohou korešponduje aj opatrenie č. 2.4: „Podporovať na školách na základnom stupni vzdelania celodenný výchovno-vzdelávací systém, vypracovať metodiku celodenného výchovného systému a overiť ju v praxi.“¹⁰³ Práve táto problematika je predmetom Národného projektu č. 26130130051 Európskeho sociálneho fondu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit*, ktorého nosnou časťou je tvorba a implementácia pedagogického modelu celodenného výchovného systému na dvesto základných školách v Slovenskej republike v rokoch 2012 – 2015. Implementáciou a riešiteľom národného projektu je Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Významný priestor v projekte bude venovaný implementácii celodenného výchovného systému v nultých ročníkoch základných škôl.

¹⁰¹ Uznesenie vlády SR č. 1/2012 zo dňa 11. januára 2012, s. 27.

¹⁰² Tamtiež, s. 29.

¹⁰³ Tamtiež, s. 82.

1.4 Negatívne tendencie v školskom systéme SR

Podľa nášho názoru existujú konflikty v platnej legislatíve v SR, ktorú prijala Národná rada SR, dotýkajúce sa riešenia diskriminačných javov v škole a v spoločnosti. Ako príklad uvádzame konflikty týkajúce sa samotného Antidiskriminačného zákona¹⁰⁴ v článku XV, § 32b, kde sa vytára priestor pre špeciálne základné školy, pri ktorých sú v mnohých prípadoch zriadené centrá špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré robia servis predovšetkým svojej škole a až potom tým ostatným. V pedagogickej praxi sa často stáva, že riaditeľ centra špeciálno-pedagogického poradenstva a súčasne riaditeľ špeciálnej základnej školy (tá istá osoba) diagnostikuje dieťa, navrhne jeho prijatie do špeciálnej školy a ten istý riaditeľ rozhodne o prijatí dieťaťa do špeciálnej základnej školy. Takýto postup zaručí dostatočný počet rómskych žiakov a dostatok finančných prostriedkov pre špeciálnu základnú školu, ktorú v segregovaných podmienkach navštevujú často iba rómski žiaci. V oblastiach východného Slovenska je to často až 100-percentný podiel Rómov, čo neprispieva ku skvalitňovaniu inkluzívnej pedagogiky v školách. Taktiež školská legislatíva v zákone NR SR č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe a školskej samospráve v znení neskorších predpisov v § 8 nariaďuje vytváranie školských obvodov v prípade zápisu detí do prvých ročníkov ZŠ, čo je diskriminačné voči rodičom, pretože iba oni majú právo slobodného výberu školy. Týmto spôsobom sa rómski žiaci podľa bydliska rodičov koncentrujú do škôl podľa obvodov, ktoré stanovujú zriaďovatelia škôl a školských zariadení, čiže úradníci verejnej správy. Jedným zo spôsobov eliminácie nedostatkov je zosúladenie školskej legislatívy s Antidiskriminačným zákonom. V súčasnosti hodnotíme negatívne aj postoje a vyjadrenia niektorých politikov, napríklad Jana Slotu k národnostným menšinám („... na Cigánov malý dvor – veľký bič...“), aj napríklad k občanom s inou sexuálnou orientáciou, ktoré sú hanlivé a urážajúce („buzeranti, špiny...“) nielen pre príslušníkov týchto skupín, ale aj pre väčšinu slušných ľudí žijúcich v Slovenskej republike a v Európskej únii. Sú zlým signálom aj pre mladých ľudí, porušujú sa

¹⁰⁴ Zákon NR SR č. 365 z 20. mája 2004 *o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou* a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

základné princípy humanizmu, demokracie, porušuje sa Antidiskriminačný zákon a nedodržiavajú sa základné ľudské práva a slobody. A to všetko počujeme z úst predsedu strany, dnes už bývalého poslanca NR SR. Ako bude naša spoločnosť, naše školstvo schopné v týchto podmienkach implementovať zásady inkluzívnej pedagogiky do života a praxe?

Súhlasíme s niektorými názormi Milana Fica, ktorý vo svojom príspevku¹⁰⁵ píše, že oblasť školstva a vzdelávania detí je nepochybne verejnou doménou a spadá aj pod oblasť verejne definovaného záujmu, a teda aj pod ochranu antidiskriminačného zákona. Moderná demokratická spoločnosť sa zhodne aj na tom, že nie je žiaduce rozlišovať a posudzovať ľudí na základe určitých atribútov, ktoré nemôžeme ovplyvniť a medzi ne patrí aj etnicita. V súvislosti so vzdelávaním rómskych detí je v budúcom záujme štátu, aby tieto deti neboli diskriminované a aby etnicita nehrala žiadnu úlohu ani pri prijímaní detí do špeciálnych škôl. Vylučovanie týchto rómskych detí zo štandardného systému vzdelávania, segregácia celých rómskych tried a ich vyradenie z ekonomických procesov v spoločnosti, odsunutie a následné spadnutie do sociálnej siete, spôsobuje neskoršie problémy. Pri opise situácie nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve autor Fico vychádzal z vybraných poznatkov reprezentatívneho prieskumu, ktorý zmapoval situáciu v oblasti vzdelávania v základných špeciálnych školách, v špeciálnych triedach základných škôl a v stredných praktických školách, ktorého názov je *Škola ako geto*.¹⁰⁶ Nemôžeme ale súhlasiť s niektorými tvrdeniami autora. Napríklad na strane 73 Fico (povolaním sociológ) uvádza: „... jedinou možnosťou, ako získať maturitu pre žiaka, ktorému bolo diagnostikované mentálne postihnutie, je individuálna integrácia na bežnej základnej škole.“ Podľa aktuálnej slovenskej legislatívy aj individuálne integrovaný žiak s mentálnym postihnutím postupuje vo vzdelávaní podľa učebných plánov

¹⁰⁵ FICO, M. 2010. *Rovnosť príležitostí ako cieľová agenda voči rómskym deťom (v kontexte problematiky umiestňovania rómskych detí do špeciálneho školstva)*. 2010. In Osvedčené postupy v nediskriminácii a v presadzovaní diverzity v pracovnoprávných vzťahoch. Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, Bratislava. 2010. s. 69 – 78. ISBN 978-80-89016-50-1.

¹⁰⁶ FRIEDMAN, E. – GALLOVÁ, KRIGLEROVÁ, E. – KUBÁNOVÁ, M. – SLOSIARIK, M. 2009. *Škola ako geto (Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku)*. Roma Education Fund. Bratislava, 2009. ISBN 978-963-9832-09-1.

špeciálnej základnej školy s možnosťou ukončenia vzdelávania na úrovni ISCED 1 a, samozrejme, bez možnosti dosiahnuť ISCED 3, teda úplného stredoškolského vzdelania s maturitou. Rovnako aj jeho ďalšie tvrdenia nemajú oporu v školskom zákone č. 245/2008, pretože od 1. 9. 2008 nie je legislatívne možné zriaďovať prípravné ročníky pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách a ani nikdy v minulosti nemohli byť do takýchto tried zaraďované rómske (žiadne) deti bez mentálneho alebo fyzického postihnutia.

Veľké nedostatky vidíme v používaní odbornej terminológie (napríklad nulté, respektíve prípravné ročníky, nesprávne: „pedagogicko-psychologické poradne“ versus správne: „centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie“ na stranách 69 až 78).¹⁰⁷

Možným diskriminačným a segregačným praktikám v školskom systéme sa venujú aj publikácie *Diskriminácia v školstve – ako sa brániť* a *Odpovede na otázky (de)segregácie žiakov vo vzdelávacom systéme Slovenska*.

Príkladom povrchného (neodborného) prístupu k zložitej téme (edukácia Rómov) je podľa nášho názoru napríklad publikácia (príručka?) *Diskriminácia v školstve – ako sa brániť*, ktorú vydal Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI).¹⁰⁸ V takzvanej „príručke“ sú nedostatky zásadného charakteru, napríklad používanie nesprávnej terminológie („zaraďovanie do zvláštnych tried“ – správne: „prijímanie“; „zvláštne triedy“ – správne: „špeciálne triedy“...), obsahové nedostatky, nezrozumiteľné formulácie, konštatovania bez overenia reálnej situácie a podobne. Z textov je evidentné, že autori príručky nepoznajú reálnu situáciu, o danej problematike nemajú ani elementárne vedomosti a predpokladáme, že v školstve nikdy nepracovali. Je nám ľúto finančných prostriedkov vynaložených na takúto publikáciu (určite by bolo rozumnejšie využiť ich napríklad na podporu vzdelávania rómskych detí a žiakov na konkrétnej škole).

¹⁰⁷ FICO, M. 2010. *Rovnosť príležitostí ako cieľová agenda voči rómskym deťom (v kontexte problematiky umiestňovania rómskych detí do špeciálneho školstva)*. 2010. In *Osvvedčené postupy v nediskriminácii a v presadzovaní diverzity v pracovnoprávných vzťahoch*. Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, Bratislava. 2010. s. 69 – 78. ISBN 978-80-89016-50-1.

¹⁰⁸ ALEXANDER, J. – HODÁL, P. *Diskriminácia v školstve – ako sa brániť*. Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI). Bratislava. Rok neuvedený. Bez ISBN.

V publikácii *Odpovede na otázky (de)segregácie žiakov vo vzdelávacom systéme Slovenska* sa niektorí autori venujú aj problematike nultých ročníkov. Miroslava Hapalová, Peter Dráľ¹⁰⁹ vo svojom príspevku píše, že aj napriek všeobecne pozitívnemu hodnoteniu nultých ročníkov zo strany odbornej verejnosti aj pedagógov v praxi, efektívnosť systému nultých ročníkov a jeho vplyv na školskú úspešnosť (ako aj na ďalšiu vzdelávaciu dráhu detí) neboli doteraz podrobené hodnoteniu. Spornosť integračného významu nultého ročníka vyvstáva najmä z hľadiska ďalšieho zaradenia detí do tried po jeho absolvovaní. Vzhľadom na to, že osnovy nultého ročníka sú tvorené rozložením učiva prvého ročníka do dvoch školských rokov (čím sa umožní pomalšie tempo výučby), žiaci nultého ročníka tvoria obvykle homogénnu triedu aj v prvom ročníku a následne pokračujú vo vzdelávaní v rovnakej triede počas celej dochádzky do základnej školy. Legislatíva takýto postup umožňuje, keďže otázka ďalšieho vzdelávania detí po nultom ročníku je riešená pomerne vágne a jednou z legitímnych možností je zaradenie detí do takzvanej špecializovanej triedy. Petrasová¹¹⁰ v spomínanej publikácii uvádza, že chýbajú dôkazy o tom, či nultý ročník prispieva k neskoršej integrácii žiakov, alebo naopak umocňuje ich ďalšiu segregáciu. Sú žiaci, ktorí navštevovali nultý ročník úspešnejší v školskej edukácii v porovnaní so svojimi rovesníkmi, ktorí neprešli touto formou kompenzačnej pedagogiky? Pauliniová, Tichý¹¹¹ sa taktiež pýtajú, či je nultý ročník užitočným opatrením. Aký dosah má dlhoročné pôsobenie špeciálnych škôl? To, čo chýba, je vyhodnotenie dosahu projektov a využitie etnických údajov. Súčasťou programu desegregácie vzdelávania rómskych žiakov by teda malo byť nielen nastavenie a prijatie opatrení, ale aj zavedenie systému vyhodnocovania týchto opatrení cez existujúce štruktúry (napríklad štátna školská inšpekcia).

¹⁰⁹ Rafael, V. (edit.). 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie žiakov vo vzdelávacom systéme Slovenska*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. s. 75 – 77. ISBN 978-80-970143-7-7.

¹¹⁰ Rafael, V. (edit.). 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie žiakov vo vzdelávacom systéme Slovenska*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. s. 75 – 77, s. 102. ISBN 978-80-970143-7-7.

¹¹¹ Tamtiež, s. 169.

1.5 Úroveň starostlivosti o žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v základných školách v SR

V tejto časti budeme analyzovať stav a úroveň starostlivosti základných škôl o žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dôrazom na rómskych žiakov.¹¹² Vychádzame zo správ Štátnej školskej inšpekcie Slovenskej republiky, ktorá v školskom roku 2010/2011 vykonala 829 inšpekcií v materských, základných a stredných školách v SR, zameraných na zistenie stavu a úrovne pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania, ktoré uvádzame nižšie:

Pozitívne zistenia

- zapracovanie výchovy k ľudským právam do školských vzdelávacích programov a ďalšej pedagogickej dokumentácie súvisiacej s organizáciou a riadením škôl,
- zameranie koncepčných zámerov škôl na humanizáciu výchovy a vzdelávania,
- akceptácia regionálnych podmienok, demografickej situácie v regióne, tradície a akceptácia konkrétnych reálnych požiadaviek pedagogickej, rodičovskej aj žiackej komunity pri stanovení výchovno-vzdelávacích cieľov,
- vytváranie rovnakých podmienok výchovy a vzdelávania pre všetkých žiakov,
- zriaďovanie nultých ročníkov,
- vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa individuálnych výchovno-vzdelávacích programov,
- zapájanie žiakov, nevynímajúc žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, do mimoškolskej záujmovej činnosti,
- vypracovanie rozvojových projektov zameraných na socializáciu a zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov v spolupráci s ROCEPOM v školách s vyšším počtom žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

¹¹² KADLEČÍKOVÁ, Z. – ONDRAŠOVÁ, K. 2012. *Úroveň starostlivosti o žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Interný materiál. MŠVVaŠ SR. Bratislava.

Negatívne zistenia

- nerealizovaná diagnostika žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia odbornými zamestnancami centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
- celkový pokles počtu žiakov majoritnej skupiny v školách.

Štátna školská inšpekcia sa venovala aj hodnoteniu úrovne obsahu, rozsahu, formy a efektivity poskytovaného vzdelávania rómskym žiakom v porovnaní s nerómskym obyvateľstvom na Slovensku v roku 2011. V 176 kontrolovaných ZŠ evidovali z celkového počtu 36 345 žiakov 943 (2,59 %) sociálne znevýhodnených žiakov, z nich 584 navštevovalo prvý stupeň (vrátane nultého ročníka), druhý stupeň navštevovalo 359 a školský klub detí 121 žiakov. Sociálne znevýhodnení žiaci boli v ZŠ vzdelávaní v nultom ročníku, v bežných a špeciálnych triedach a v špecializovanej triede. Riaditelia pre 17,3 % žiakov zabezpečili individuálne výchovno-vzdelávacie podmienky, v jednej ZŠ zaviedli celodenný výchovný systém. Pre 24,7 % žiakov v rámci úpravy organizácie výchovy a vzdelávania školy uvádzali pomoc asistentov učiteľov, doučovanie a dostatok času pri samostatnej práci žiakov. Pre 14,2 % sociálne znevýhodnených žiakov v ZŠ upravili prostredie, napríklad vytváraním tried s menším počtom žiakov, imitovaním rodinného prostredia v triede, vybavením tried počítačmi s videoprojekciou a prezentačnými plochami, koberce v triedach, zabezpečením priestoru na oddych a hru počas prestávok, prístup ku knihám a hračkám.

Riaditelia škôl poukazovali na skutočnosť, že v regiónoch s vysokou nezamestnanosťou narastá počet detí žijúcich v prostredí, ktoré nepodporuje ich socializáciu a neposkytuje im dostatok primeraných podnetov na rozvoj ich osobnosti. Väčšina z nich neabsolvovala predškolskú prípravu, čo sa negatívne odrazilo na úrovni samoobslužných činností, ale aj hygienických návykov. *Rozvíjaniu socializácie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia napomáhalo aj zriaďovanie nultých ročníkov.* Poskytovali žiakom možnosť dlhšieho adaptačného procesu na školské prostredie. Získavali v nich základné sociálne, hygienické a pracovné návyky, nevyhnutné pre úspešné zvládnutie edukačného procesu. Pretrvávajúcim problémom

sa vo veľkej miere javila spolupráca s rodičmi žiakov, ktorí majú nedbalý postoj k príprave svojich detí na školu, k samotnému školskému výkonu detí, ale aj k angažovanosti pri riešení výchovno-vzdelávacích potrieb a problémov svojich detí.

Najčastejšie uvádzaným dôvodom slabých výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia naďalej zostáva nezáujem žiakov o učenie a následne vysoký počet vymeškávaných hodín, nedostatočná domáca príprava súvisiaca s málo motivujúcim rodinným prostredím. Škola zabezpečujúca celodenný výchovný systém konštatovala prínos tohto spôsobu starostlivosti o žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ich úspešnosťou vo vyšších ročníkoch a predpokladmi pre zvládnutie základného vzdelania. Pri uplatňovaní individuálneho prístupu sa zlepšil ich vzťah k učeniu a zvýšila sa ich seba dôvera. Štátna školská inšpekcia zhrnula zistenia do dvoch kategórií nasledovne:

Pozitívne zistenia

- poskytovanie žiakom možnosti dlhšieho adaptačného procesu na školské prostredie,
- zlepšovanie vzťahu medzi špeciálnym pedagógom a žiakmi,
- záujem žiakov o činnosti vyžadujúce manuálne zručnosti,
- zapájanie žiakov do kolektívnych činností na vyučovaní i mimo neho,
- zabezpečenie celodenného výchovného systému spôsobu starostlivosti o žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Negatívne zistenia

- nezáujem, slabá (až žiadna) komunikácia zo strany niektorých rodičov,
- nesystematická a nedostatočná domáca príprava,
- pomalšie napredovanie vo výchove a vzdelávaní (časté zabúdanie pomôcok; problémy pri prispôbovaní sa pravidlám, normám a požiadavkám; rečová, jazyková a kultúrna bariéra; nevytvorené pracovné a sociálne návyky; nepravidelná dochádzka do školy),
- zhoršovanie priemeru prospechu a dochádzky v triede.

V tabuľke 7 a v grafoch 2 a 3 uvádzame prehľady o školskej neúspešnosti žiakov základných škôl.

Tabuľka 7 *Neúspešnosť žiakov v bežných triedach základných škôl v SR v školských rokoch 1995/1996 až 2010/2011*¹¹³

Školský rok	Počet žiakov na začiatku šk. roka ¹	V tom ročníku		Z celkového počtu žiakov 1. až 9. ročníka žiaci rómskej národnosti ²	Počet žiakov 1. až 9. ročníka na konci školského roka ³	Z toho žiaci, ktorí neprospeli		Z celkového počtu žiakov, ktorí neprospeli, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia	
		0.	1. – 9.			absolútne	v %	absolútne	v %
1995/1996	661 082	–	661 082	8 113	659 354	14 743	2,24	–	–
1996/1997	644 902	–	644 902	7 698	640 728	15 482	2,42	–	–
1997/1998	647 001	1 060	645 941	5 915	644 796	15 389	2,39	–	–
1998/1999	648 684	807	647 877	6 123	645 729	15 599	2,42	–	–
1999/2000	672 660	954	671 706	5 546	670 277	16 203	2,42	8 981	55,43
2000/2001	652 053	1 087	650 966	4 654	649 980	15 924	2,45	9 397	59,01
2001/2002	627 749	1 104	626 645	4 489	625 617	15 017	2,40	8 633	57,49
2002/2003	603 330	970	602 360	4 255	600 888	15 597	2,60	9 144	58,63
2003/2004	580 791	1 780	579 011	3 072	576 728	14 813	2,57	9 811	66,23
2004/2005	557 328	1 993	555 335	3 454	553 902	14 916	2,69	9 758	65,42
2005/2006	534 147	1 959	532 188	2 758	530 981	13 768	2,59	9 505	69,04
2006/2007	510 510	2 380	508 130	2 231	505 905	14 798	2,93	9 920	67,04
2007/2008	485 018	2 452	482 566	2 137	481 026	14 192	2,95	9 494	66,90
2008/2009	461 715	2 542	459 173	1 840	457 965	13 678	2,99	8 331	60,91
2009/2010	448 371	3 134	445 237	1 559	444 456	12 552	2,82	7 903	62,96
2010/2011	439 675	3 024	436 651	1 020	435 638	12 037	2,76	7 835	65,09

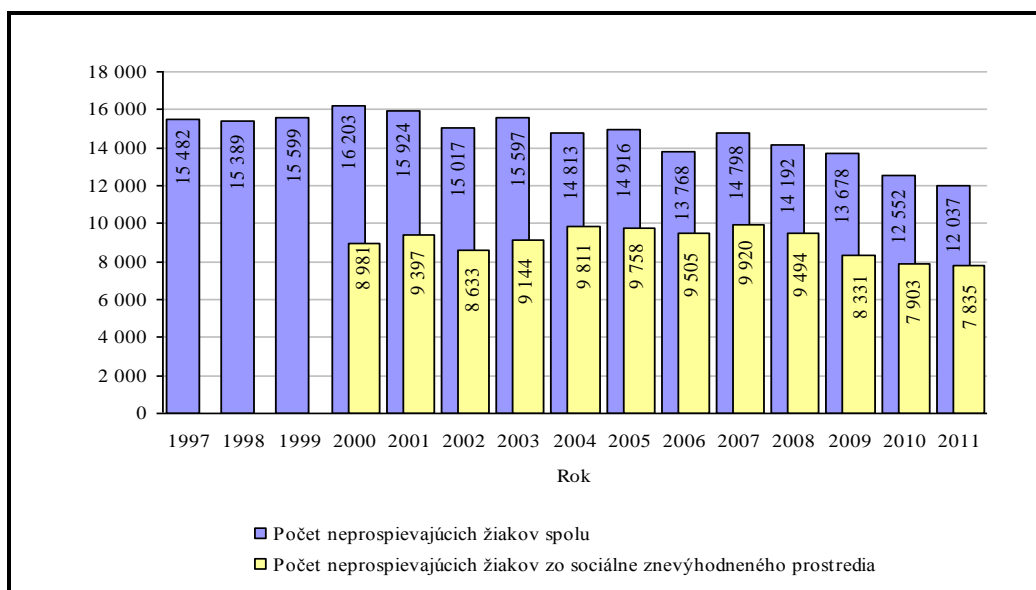
¹ Stav k 15. 9. v roku, v ktorom sa školský rok začal.

² Od školského roku 2009/2010 z celkového počtu žiakov 0. – 9. ročníka k 15. 9. v roku, v ktorom sa školský rok začal.

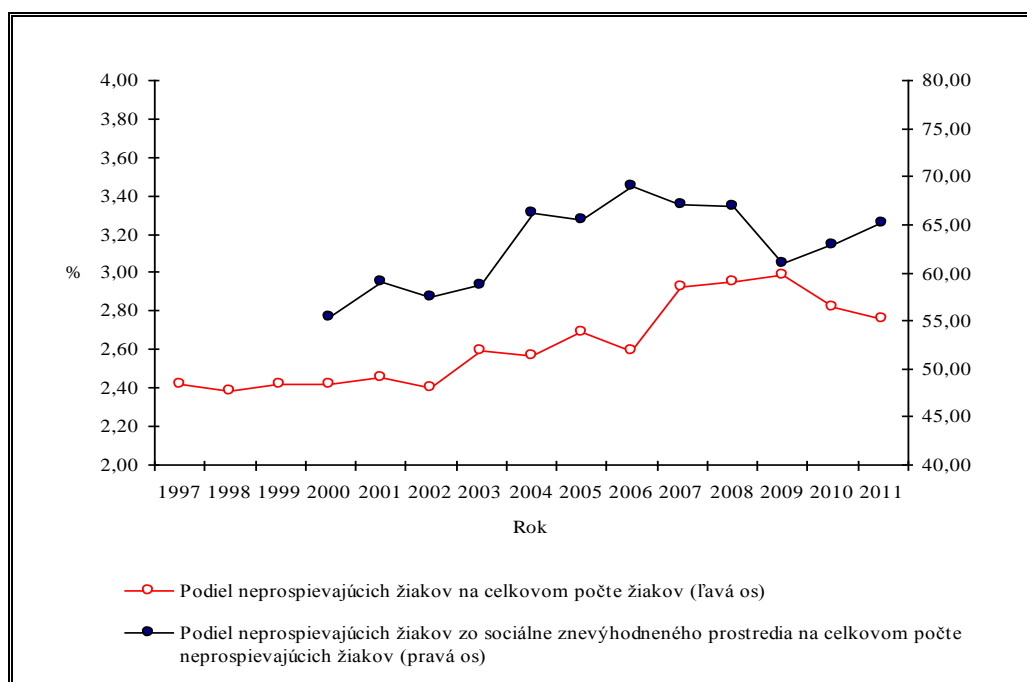
³ Stav k 31. 8. v roku, v ktorom sa školský rok skončil.

¹¹³ LIPSKÁ, M. 2012. *Neúspešnosť žiakov v bežných triedach základných škôl v SR. Ústav informácií a prognóz školstva SR. Bratislava.*

Graf 2 Vývoj počtu neprospievajúcich žiakov v bežných triedach základných škôl v SR v rokoch 1996 – 2011 (1. – 9. ročník spolu)¹¹⁴



Graf 3 Vývoj miery neúspešnosti žiakov v bežných triedach základných škôl v SR v rokoch 1996 – 2011 (1. – 9. ročník spolu)¹¹⁵



Z uvedenej tabuľky 7 a grafov 2 a 3 vyplývajú šokujúce zistenia o vysokej miere školskej neúspešnosti tých žiakov na základných školách, ktorí

¹¹⁴ LIPSKÁ, M. 2012. *Neúspešnosť žiakov v bežných triedach základných škôl v SR*. Ústav informácií a prognóz školstva SR. Bratislava.

¹¹⁵ Tamtiež

pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómski žiaci). Podiel neprospievajúcich žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia predstavuje v celkovom počte neprospievajúcich žiakov rozpätie od 55 až do 69 percent (v uplynulých školských rokoch). Bohužiaľ sa nám nepodarilo zistiť relevantné informácie o podiele žiakov nultých ročníkov na školskej neúspešnosti žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (bližšie sa tejto problematike budeme venovať vo výskumnej časti našej vedeckej štúdie).

2 SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCE PROSTREDIE

V druhej kapitole našej práce sa budeme zaoberať prístupmi a riešeniami vzdelávania detí, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (deti z chudobných rodín, deti prisťahovalcov, deti iných národností, deti zdravotne znevýhodnené...), v zahraničí aj v Slovenskej republike, s akcentom na deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rómskych marginalizovaných komunít.

2.1 Sociálne znevýhodňujúce prostredie – prístupy v zahraničí

Pre úspešnosť edukácie etnických alebo sociálne znevýhodnených minorít je rozhodujúce to, aký charakter má školský systém, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje. Školský systém sa formuje dlhodobo pod vplyvom sociálnej politiky štátu a premietajú sa doň preferované pohľady na súžitie majority a minority, na chápanie aspektov rovnosti všeobecne a vo vzdelávaní zvlášť. To, ako sa nakoniec možnosť zabezpečenia rovnosti vo vzdelávaní skutočne realizuje, je možné posúdiť až prostredníctvom hlbšej analýzy z viacerých hľadísk, napr. sociálno-ekonomického, kulturologického, politicko-organizačného, sociologicko-výchovného a pod.¹¹⁶ V niektorých krajinách Európy boli v osemdesiatych alebo v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia podľa presne stanovených podmienok identifikované znevýhodnené regióny s nízkou sociálnou a ekonomickou úrovňou v oblastiach so silnou koncentráciou populácie z nižších sociálnych vrstiev. Vlády týchto krajín prijali osobitné programy politiky boja proti sociálnemu vylúčeniu a vyčlenili na ne zvlášťne dodatočné finančné prostriedky. Okrem ekonomických a sociálnych opatrení tvorilo nosnú os týchto programov predovšetkým zlepšenie výsledkov školského vzdelávania. Školy v týchto regiónoch boli zaradené do tzv. zón vzdelávacích činností a tieto riešenia môžu byť vhodnou inšpiráciou aj pre náš školský systém. Ako príklad môžeme uviesť:

¹¹⁶ KOSOVÁ, B. 2004. *Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému*. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004.

1. Veľká Británia – Zóny vzdelávacích činností alebo Pedagogicky prioritné oblasti (EPA),
2. Francúzsko – Zóny prioritného vzdelávania. Zóny zvýšenej pedagogickej starostlivosti,¹¹⁷
3. Belgicko – Zóny pozitívnych akcií,
4. USA – Afirmatívna akcia,
5. Španielsko – Centrá komunitného rozvoja.

Vo Veľkej Británii sa uplatňujú:

- zóny vzdelávacích činností,
- pedagogicky prioritné oblasti (EPA).¹¹⁸

Program zón vo Veľkej Británii sleduje:

- zlepšenie kvality vyučovania s lepšími tímami učiteľov a účinnejšou pedagogikou,
- zlepšenie kvality nadobudnutých vedomostí žiakov,
- podporu žiakov,
- podporu rodín, spoluprácu s podnikmi a s ostatnými organizáciami v zónach.

V Anglicku sa v súčasnosti presadzuje vzdelávacia politika takzvanej *rozšírenej školy*. Ministerstvo školstva poukázalo na významne slabšie výsledky žiakov pochádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia (rok 1998). Následne vzniká v Škótsku nový typ *komunitných škôl* a od roku 2002 sa v Anglicku začala aktívne podporovať koncepcia „rozšírenej školy“. Podporujú sa inovatívne projekty, ktoré sú (okrem iného) zamerané na vstup sociálne znevýhodnených detí do školského systému.¹¹⁹

Vo vzťahu k rómskym žiakom (pristáhovalcom z Českej republiky a zo Slovenska) sa uplatňuje princíp, podľa ktorého rómske deti chodia vo Veľkej Británii do škôl v hlavnom vzdelávacom prúde aj napriek tomu, že ich prvým jazykom nie je angličtina. S cieľom integrovať tieto deti do britského školského systému existujú vo Veľkej Británii ďalšie inštitúcie:

¹¹⁷ Bližšie: KUČERA, M. 1992. *Zóny vzdelávaciej péče vo Francii*. 1992.

¹¹⁸ RAWLES, D. 2004. Deväť zón prioritných vzdelávacích činností. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004. s. 28 – 38.

¹¹⁹ EURÓPSKA ÚNIA, 2010. *Príručka o integrácii pre tvorcov politiky a odborníkov*. Dostupné na http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_12892_89887398.pdf. 30.1. 2012.

- Podporná vzdelávacia služba pre Travellery (Traveller Education Support Service).
- Služba pre žiakov z etických minorít (Ethnic Minority Achievement Service).
- Služby tradične poskytované príslušníkom komunít Gypsies a Travellers v hlavnom vzdelávacom prúde.

Od konca deväťdesiatych rokov sa poskytujú služby aj rómskym deťom. Podľa britského zákona o špeciálnych vzdelávacích potrebách a zdravotných postihnutiach z roku 2001 (Special Educational Needs and Disability Act 2001) sa fakt, že angličtina nie je prvým jazykom dieťaťa, nepovažuje za špeciálnu vzdelávaciu potrebu, ale iba za jednu z oblastí ďalšej podpory žiaka zo strany učiteľa/školy.¹²⁰

Vo Francúzsku sa *Zóny prioritného vzdelávania (Zóny zvýšenej pedagogickej starostlivosti)* javia ako veľmi účinná forma s prioritou zlepšenia kvality služieb učiteľskej verejnosti a školskej ponuky v znevýhodnených zónach. Zóny prioritného vzdelávania ponúkajú v škole i mimo nej viac:

- kultúrnych a intelektuálnych prínosov,
- stimulácií a činností,
- príležitostí učiť sa a porozumieť,
- výskumných situácií,
- pomoci pri osobnej práci,
- doplnkov.¹²¹

Výber škôl do zón s touto špecifickou pomocou sa uskutočňuje podľa objektívnych socio-kultúrnych handicapov žiakov, ktorých škola nie je priamym zdrojom (nejde teda o školy, kde sú nízke školské výsledky spôsobené nekvalitným vyučovaním).

V *Belgicku* poznáme podporu sociálne znevýhodnených žiakov v školskom systéme pod názvom *Zóna pozitívnych akcií a prioritného vzdelávania*, v ktorej sa zdôrazňuje, že nejde o príspevky na priamu individuálnu pomoc jednotlivcom, ale o dodatočné prostriedky pre školy, aby v nich, za zvýhodne-

¹²⁰ <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/Inclusion.cfm>. 22. 2. 2012.

¹²¹ HALPIN, D. 2004. Pozitívna diskriminácia v Spojenom kráľovstve. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004. s. 5 – 9.

ných podmienok, mohli pôsobiť najlepší učitelia a poskytovať čo najintenzívnejšiu pomoc a čo najkvalitnejšiu špecifickú edukačnú ponuku žiakom. „Dať viac tým, ktorí majú menej, neznamená dať viac hodín tradičného vyučovania tým, čo majú menej peňazí, nadania, úsilia alebo menej dobrých učiteľov. Ide o to – dať viac kvality a nie kvantity. Teda dať viac pedagogickej inovácie, o skvalitnenie prostredia a didaktických prostriedkov, osobnej pomoci, stimulácie, radosti z učenia, významu vzdelania tým, ktorí majú menej podpory, starostlivosti, vzdelania vo svojom socio-rodinnom prostredí.“¹²²

V mesiaci február 2012 sme sa zúčastnili pracovnej cesty v Belgicku s cieľom poznania školského systému v nemecky hovoriacom spoločenstve v Belgicku, v ktorom žije spolu iba 75 222 obyvateľov. Navštívili sme školy a školské zariadenia v mestách Eupen (hlavné mesto spoločenstva s 18 717 obyvateľmi) a Eynatten a aj Ministerstvo pre nemecké spoločnosti Belgicka. Podľa nášho názoru by sme mohli mnoho pozitívnych skúseností implementovať aj do nášho školského systému. Súhlasíme s uplatňovaním afirmatívnej akcie (pozitívnej diskriminácie), ktorá je uplatňovaná v Belgicku (aj v Nemecku) vo vzťahu k žiakom pochádzajúcim z rodín migrantov, ale aj vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V Slovenskej republike je pozitívna diskriminácia zakázaná rozhodnutím Ústavného súdu SR, ktorý na podnet ministra spravodlivosti SR preskúmal súlad paragrafu 8 Zákona 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (Antidiskriminačný zákon) s Ústavou SR. Sporný paragraf totiž pripúšťal pozitívnu diskrimináciu na zabránenie znevýhodnenia súvisiaceho s rasovým a etnickým pôvodom a preto bol Ústavným súdom SR zrušený. Určite si uvedomujeme rozličnosť podmienok v Belgicku a na Slovensku a nemáme na mysli iba životnú úroveň ekonomicky vyspelej krajiny, ale aj celkový prístup k integrácii žiakov z rodín migrantov, či žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Celý vzdelávací systém Belgicka je postavený na silných pilieroch demokracie, integrácie a na občianskom princípe. Vyplýva to napríklad aj z pomenovania národnostnej nemeckej menšiny, ktorá má značnú autonómiu (okrem iného)

¹²² DEMEUSE, M. 2004. *Redukovať rozdiely: áno, ale ktoré?* In Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum. 2004. s. 10 – 22.

aj v školstve. Ich pomenovanie je „nemecky hovoriaci Belgičania“, majú samostatný parlament aj vládu pre nemecké spoločnosti v Belgicku so sídlom v Eupene. Zaujímavým zistením pre nás bol prístup k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré belgický vzdelávací systém nerieši špeciálnymi školami, ale takzvanou Podpornou pedagogikou pre žiakov nachádzajúcich sa mimo hlavného vzdelávacieho prúdu (*Förder Pädagogik für behinderte Kinder*) a s pôsobením takzvaného Integračného pedagóga v belgických školách. Súhlasíme aj s uplatňovaním takzvanej *Sonderpädagogische Förderung* (voľný preklad: Osobitná, zvláštna podporná pedagogika), ktorá sa realizuje v širokej sieti rôznych organizácií. Medzi najvýznamnejšie systémy a zariadenia patria napríklad:

- *Systém celodennej školy* v Belgicku (vzdelávacie aktivity v škole, popoludňajšie aktivity pre deti, voľno-časové aktivity, školský klub, doučovanie a pomoc s domácimi úlohami, organizácia celodennej školy, deti s problémami učenia, spolupráca s rodičmi, vzdelávacie programy a ďalšie vzdelávanie),
- *Das Kompetenzzentrum: Zentrum für Förderpädagogik (ZFP)* – kompetenčné centrum,
- *Integrative Förderung* – integračná podpora,
- *Jugendtreff Inside* – kluby mládeže,
- *animačné centrá*, zamerané predovšetkým na prípravu na vyučovanie žiakov pochádzajúcich z rodín migrantov, v ktorých pôsobia najmä dobrovoľníci – študenti stredných a vysokých škôl,
- *integrační pedagógovia*.

Tieto prístupy môžu byť pre nás príkladom a cestou, ako riešiť problémy so sociálne znevýhodnenými žiakmi (s rómskymi žiakmi) v našom školskom systéme. Určite nie je pre Slovensko dobrým riešením zriaďovanie segregovaných špeciálnych škôl (tried) pre rómskych žiakov. Do školského systému SR by sme mali implementovať mnoho podnetných vecí a pozitívnych myšlienok podľa vzoru belgického vzdelávacieho systému. Pravdou je aj tá skutočnosť, že sme sa v Belgicku nestretli ani s inštitútom nultého ročníka. Vo vzťahu k celodennému výchovnému systému je dôležité poznamenať, že v navštívených lokalitách Belgicka neexistuje na základných školách

jednotný celodenný výchovný systém. Výchovná činnosť je diverzifikovaná na mnohé školské, kultúrne a sociálne zariadenia s viaczdrojovým financovaním a s uplatňovaním afirmatívnej akcie vo vzťahu k sociálne znevýhodneným žiakom (predovšetkým k prisťahovalcom). Žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je v Belgicku poskytovaná masívna integračná podpora v zmysle myšlienky: „*Es ist normal, verschieden zu sein. – Je normale byť iný*“. A práve takýto prístup môže byť riešením aj pre naše školstvo.

V USA dochádza od polovice šesťdesiatych rokov až po súčasnosť k uskutočňovaniu zvláštnych podporných politík a opatrení voči príslušníkom znevýhodnených skupín, ktoré súhrnne nazývame *afirmatívnou akciou*. Afirmatívna akcia bola, a aj v súčasnosti je, kontroverznou témou ako v rovine politicko-morálnej, tak aj v rovine právnej. Nie je preto ľahké podať jej neutrálnu definíciu. Autorom jedného z často citovaných vymedzení je americký vedec James Jones (1963), ktorý afirmatívnu akciu definuje ako „Verejné alebo súkromné opatrenia alebo postupy, či programy, ktoré poskytujú, alebo chcú poskytnúť, príležitosti alebo iné výhody osobám na základe ich príslušnosti k osobitnej skupine alebo skupinám“.¹²³

Politika pozitívnej diskriminácie v podmienkach školskej edukácie dosiahla v mnohých krajinách určité pozitívne výsledky a preto je perspektívnou do budúcnosti. To zároveň naznačuje, že ani u nás – bez celkovej zmeny koncepcie vzdelávania, bez zásadnejšej transformácie skrytého selektívneho modelu školského systému, bez cielenej podpory skvalitňovania vzdelávania v ohrozených oblastiach – sa otázka zlepšenia vzdelávania rómskej minority nemôže zásadnejšie zmeniť. V SR nie je afirmatívna akcia (pozitívna diskriminácia) dovolená. Rozhodol o tom Ústavný súd SR, ktorý na podnet ministra spravodlivosti SR preskúmal súlad paragrafu 8 Zákona 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (Antidiskriminačný zákon) s Ústavou SR. Sporný paragraf totiž pripúšťal pozitívnu diskrimináciu na zabránenie znevýhodnenia súvisiaceho s rasovým a etnickým pôvodom a preto bol Ústavným súdom SR zrušený. Aj napriek tomu sa podľa nášho názoru princípy afirmatívnej akcie

¹²³ <http://www.dpspke.vssvalzbety.sk/docs/romreal.pdf>. 6. 7. 2009

uplatňujú v praxi aj na Slovensku, minimálne vo vzťahu k edukácii rómskych detí a žiakov (pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít) ako dočasné vyrovnávacie opatrenia v týchto formách: predškolská príprava, nultý ročník, nižšie počty rómskych žiakov v triedach, asistent učiteľa, tranzitívne triedy, školy druhej šance, celodenný výchovný systém, a tak ďalej.

V USA sa presadzuje aj systém *full-service*. Autori Joy Dryfoos a Sue Maguire tvrdia, že základná, pôvodná predstava bola taká, aby sa školy stali miestom poskytovania vzdelávacích, zdravotných a sociálnych služieb. To znamená, že v budove školy je určené miesto, kde sú všetky tieto služby poskytované. "Full-service" škola integruje vzdelávacie, zdravotné aj sociálne služby prospešné pre uspokojovanie potrieb detí, mládeže a ich rodín, na školských pozemkoch alebo na miestach, ktoré sú ľahko prístupné. Presadzujú aj model takzvaných prípravných tried pre žiakov prisťahovalcov a sociálne znevýhodnených žiakov.¹²⁴

V Španielsku sa podpora sociálne znevýhodneným skupinám (napríklad aj Rómom) uplatňuje prostredníctvom programov *Centier komunitného rozvoja*. Ich súčasťou sú okrem iného aj programy zamerané na skvalitňovanie edukačného procesu detí a žiakov v týchto oblastiach:

- základná starostlivosť,
- podpora a sledovanie detí v škole, programy zamerané na doučovanie žiakov,
- odborné vzdelávanie a hľadanie práce,
- sociálno-edukatívne aktivity pre deti,
- programy zamerané na podporu a zotrvanie v štúdiu až po vysokú školu,
- programy zamerané na predchádzanie všetkým formám diskriminácie v školskom systéme,
- sociálna participácia na vzájomnej komunikácii, združenia rodičov a priateľov škôl,

¹²⁴ DRYFOOS, J., MAUGUIRE, S. 2012. *Inside Full-Service Community Schools*. Dostupné na <http://www.amazon.com/Inside-Full-Service-Community-SchoolsDryfoos/dp/0761945113>. 31. 1. 2012.

- podpora osobného rozvoja rómskych žien.¹²⁵

V súčasnosti sa v *Spolkovej republike Nemecko* presadzujú celodenné školy (až 41,7 % škôl primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa vzdelania realizuje celodenné výchovné pôsobenie) vrátane zriaďovania takzvaných prípraviek pre deti nepripravené na vstup do 1. ročníka základnej školy.¹²⁶

V *Grécku* je špeciálny typ školy – *Holoimero*. Názov je odvodený od gréckych slov *holo*: všetko a *imer*: deň. To znamená, že *holoimero* je označenie pre všetky celodenné školy. Škola *Holoimero* bola založená v Grécku v roku 1998, ako súčasť centrálne riadeného reformného úsilia gréckej vlády o rehabilitáciu primárneho vzdelávania s cieľom posilniť (okrem iného) aj prípravné triedy pre sociálne znevýhodnené deti.¹²⁷

Mnohé výskumy jednoznačne preukázali súvislosť medzi chudobou a školskou úspešnosťou. So zvyšujúcim sa podielom chudobných sa znižuje úspešnosť školy, napríklad:

- Zvýšenie priemerného príjmu rodiny sa spája s lepšími výsledkami vo vzdelávaní (Duncan, Brooks, Gunn, Klebanov;¹²⁸ Smith¹²⁹).
- Sociálne a kognitívne fungovanie chudobných malých detí sa s veľkou pravdepodobnosťou zlepšuje, ak sa ich rodinám zvýši príjem (Dearing, McCartney, Taylor. Harvard Graduate School of Education).¹³⁰
- Riziko vplyvu chudoby v ranom detstve na úspešnosť v matematike a čítaní na prvom stupni ZŠ (Entwistle, Alexander¹³¹; Lipman, Oxford¹³²; Gershoff, Aber, Raver¹³³).

¹²⁵ FRESNO, J. M. – FERNÁNDEZ, C. *La Comunidad Gitana en España y Eslovaquia*. Madrid : Asociación Secretariado General Gitano, 2001. s. 108 – 111. M-50847-2001.

¹²⁶ PAVLÍKOVÁ, B. 2010. *Sociální pedagogika*. Brno.

¹²⁷ LOUKERIS, D. – VERDIS, A. – KARABATZAKI, Z. – SYRIOU, I. *Aspects of The Effectiveness of The Greek HOLOIMERO ('ALL-DAY') Primary School*. Dostupné na http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0011/89849/09_-_2_karabatzaki-syriou.pdf. 30. 1. 2012.

¹²⁸ <http://www.google.sk/search?q=Duncan%2C+Brooks%2C+Gunn%2C+Klebanov%2C+1994&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:sk:official&client=firefox-a>. 20. 7. 2009.

¹²⁹ <http://www.google.sk/search?hl=sk&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Ask%3Aofficial&hs=ODC&num=100&newwindow=1&q=Smith%2C+Brooks%2C+Gunn%2C+Klebanov%2C+1997&btnG=H%C4%BEada%C5%A5&meta=>. 20. 7. 2009.

¹³⁰ <http://www.google.sk/search?hl=sk&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Ask%3Aofficial&hs=8uW&num=100&newwindow=1&q=Dearing%2C+McCartney%2C+Taylor%2C+Harvard+Graduate+School+of+Education%2C+2001&btnG=H%C4%BEada%C5%A5&meta=>. 20. 7. 2009.

- Ekonomické pozadie rodiny má významný vplyv na školskú úspešnosť žiaka (Halsey¹³⁴).

2.2 Sociálne znevýhodňujúce prostredie – prístupy v SR

V súčasnej dobe sa v odbornej literatúre často stretávame s pojmami, ktorými sa autori snažia o definovanie sociálneho prostredia, ktoré spôsobuje kultúrnu a psychickú depriváciu a takéto prostredie označujú napríklad ako:

- sociálne znevýhodnené prostredie (Průcha¹³⁵, Zelina¹³⁶, Kariková – Kasáčová¹³⁷, Kovalčíková¹³⁸),
- výchovne a sociálne menej podnetné prostredie (Hornák¹³⁹, Portik¹⁴⁰),
- sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie (Drapák¹⁴¹),
- sociálne a výchovne nedostatočne podnetné prostredie (Zelina a kol.¹⁴²),
- výchovne a sociálne patologické prostredie (Cipro¹⁴³),
- verbálne málo podnetné prostredie (Belásová¹⁴⁴),

¹³¹ <http://www.google.sk/search?hl=sk&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Ask%3Aofficial&hs=UHC&num=100&newwindow=1&q=Entwistle%2C+Alexander+1992&btnG=H%C4%BEada%C5%A5&meta=>. 20. 7. 2009.

¹³² <http://www.google.sk/search?hl=sk&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Ask%3Aofficial&hs=cKC&num=100&newwindow=1&q=Lipman%2C+Oxford+1997&btnG=H%C4%BEada%C5%A5&meta=>. 20. 7. 2009

¹³³ <http://www.google.sk/search?hl=sk&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Ask%3Aofficial&hs=ofr&num=100&newwindow=1&q=Gershoff%2C+Aber%2C+Raver+2001&btnG=H%C4%BEada%C5%A5&meta=>. 20. 7. 2009.

¹³⁴ HALSEY, A. H. 1980. *Origins an Desination*. Oxford. University Press. 1980.

¹³⁵ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha. Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.

¹³⁶ ZELINA, M. a kol. 2004. *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, 2004. 161 s. ISBN 80-89055-47-8.

¹³⁷ KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. 2005. Príprava asistenta učiteľa pre edukáciu rómskych žiakov. In Hornák, L. – Scholtzová, I. (eds.) *Zborník príspevkov z pracovného seminára Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov. 2005. Pedagogická fakulta. s. 23 – 46. ISBN 80-8068-374-3.

¹³⁸ Bližšie: projekt APVV *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. 2007 – 2009.

¹³⁹ HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov. PF PU. 2005. s. 357. ISBN 80-8068-356-5.

¹⁴⁰ PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov. PdF PU. 2003. s. 177. ISBN 80-8068-155-4.

¹⁴¹ DRAPÁK, J. 2000. *Gramotnosť rómskej národnostnej menšiny*. In *Učiteľské noviny*. 2000. roč. L, č. 5. s. 1 – 2.

¹⁴² ZELINA, M. – VALACHOVÁ, D. – KADLEČÍKOVÁ, Z. – BUTAŠOVÁ, A. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava : SPN. 2002. s. 205. ISBN 80-08-03339-8.

¹⁴³ CIPRO, M. 2001. Úvaha o výchove sociálne handicapovaných skupín. In Balvín, J. – Tancoš, J. a kol. *Romové a sociální pedagogika*. 18. setkání Hnutí R v Přerově a Levoči 7. – 9. června 2001. Ústí nad Labem. Hnutí R. 2001. s. 200. ISBN 80-902461-4-1.

- málopodnetné sociálne a kultúrne prostredie (Kasáčová¹⁴⁵),
- sociálne znevýhodnené rómske prostredie (Daňo¹⁴⁶),
- sociálne znevýhodnené a výchovne menej podnetné prostredie (Liba¹⁴⁷),
- málopodnetné sociálne prostredie (Kosová¹⁴⁸),
- socio-kultúrne znevýhodňujúce prostredie (Porubský¹⁴⁹),
- sociálne znevýhodňujúce prostredie (Klein – Rosinský¹⁵⁰, Porubský¹⁵¹),
- sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Džuka – Kovalčíková¹⁵²),
- sociokultúrny handicap (Knausová¹⁵³).

Väčšina autorov spája pojem „sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie“ so spôsobom života rómskych komunít. V pedagogickom slovníku¹⁵⁴ je „sociálne znevýhodnený žiak“ definovaný ako žiak, ktorý „má v dôsledku svojho sociálneho postavenia obmedzený prístup k niektorým spoločenským či materiálnym statkom. Znakom týchto detí je psychická deprivácia, ktorá

-
- ¹⁴⁴ BELÁSOVÁ, L. 2006. Kompetencie asistenta učiteľa v procese utvárania počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. 2006. Nitra. ISBN 80-8050-998-0.
- ¹⁴⁵ KASÁČOVÁ, B. 2006. *Teoretický kontext diagnostickej kompetencie učiteľov v elementárnej a predškolskej edukácii*. Pedagogické rozhľady. 15. 2006. č. 2. s. 13 – 15.
- ¹⁴⁶ DAŇO, J. 2004. Utváranie osobne charakterových vlastností u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In Balvín (edit.) *Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. 2004. Praha. ISBN 80-902972-6-9.
- ¹⁴⁷ LIBA, J. 2006. Kompetencie asistenta učiteľa v procese primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. 2006. Nitra. ISBN 80-8050-998-0.
- ¹⁴⁸ KOSOVÁ, B. 2008. Vzdelávanie pre všetkých alebo sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní. In LUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšení přístupu Rómův k vzdělání*. 2008. UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-639-9.
- ¹⁴⁹ PORUBSKÝ, Š. 2008. Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia. In LUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšení přístupu Rómův k vzdělání*. 2008. UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-639-9.
- ¹⁵⁰ ROSINSKÝ, R. – KLEIN, V. 2007. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia. In *Pedagogická revue: Časopis pre pedagogickú teóriu a prax*. ISSN 1335-1982. Roč. 59, č. 5. 2007. s. 589 – 598.
- ¹⁵¹ PORUBSKÝ, Š. 2008. Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia. In LUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšení přístupu Rómův k vzdělání*. 2008. UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-639-9.
- ¹⁵² DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem, definícia. 2008. In *Československá psychologie*, 52, číslo 6.
- ¹⁵³ KNAUSOVÁ, I. 2009. Problematika sociokultúrneho handicapu dieťaťa v jeho školskom vzdelávaní. In *Naša škola*. Číslo 10, roč. XII. Bratislava. ISSN 1335 - 2733.
- ¹⁵⁴ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 1995. s. 203. ISBN 80-7178-029-4.

sa objavuje u detí z podnetovo chudobnejšieho prostredia. Navonok sa prejavuje intelektovou nevypelostou, vývojovou nerovnomernosťou a poruchami správania.“ Autori Klein a Matulayová¹⁵⁵ spájajú sociálnu znevýhodnenosť s chudobou, ktorá „... je považovaná za základný determinant kvality života.“ a konštatujú, že „Všeobecne uznávaným kľúčom k riešeniu chudoby je vzdelávanie.“ Loran¹⁵⁶ definuje sociálne znevýhodnené prostredie cez jeho priestorové vymedzenie ako „Reálne spoločenské prostredie, ktoré z urbanistického hľadiska nevytvára samostatný územný celok. Znevýhodnenie takého prostredia, oproti iným sídelným útvarom, spočíva najčastejšie v jeho uzavretosti voči širšiemu okoliu. Následkom vplyvu takého prostredia na človeka je jeho postupná sociálno-ekonomická degradácia (marginalizácia) a exkludovanosť“. Naopak Zelina¹⁵⁷ hovorí o tom, že „... hranice sociálne znevýhodneného prostredia nemožno presne vymedziť“. Zamýšľa sa nad tým, či nie je sociálne znevýhodneným prostredím napríklad aj rodina, kde sú rodičia workoholici a na dieťa nik nemá čas, alebo rodina, kde sa praktizuje tvrdá a drastická výchova. Kladie aj otázku, či sociálne znevýhodneným prostredím nie je aj škola, kde je žiak ustavične kritizovaný, ponížovaný, vysmievaný, kde na žiaka kladú neúmerne požiadavky, alebo kde sedí v poslednej lavici a nikto si ho nevšima. Vanková¹⁵⁸ uvádza, že „Sociálne znevýhodnené prostredie sa vyznačuje nedostatkom, dramaticky ohraňeným deficitom v oblasti realizácie základných ľudských potrieb (materiálnych, ekonomických, kultúrno-duchovných), ktorých uspokojovanie determinuje celkové správanie ľudí žijúcich v tomto prostredí.“

¹⁵⁵ KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Vplyv chudoby na edukáciu rómskych žiakov v regióne Spiš. In *Technológia vzdelávania*. 2006, roč. 0, č. 1, Slovenský učiteľ – príloha. s. 8 – 9. ISSN 1335-003X.

¹⁵⁶ LORAN, T. 2007. *Inklúzia verzus exklúzia rómskych žiakov do edukačného prostredia*. Násilie v škole a rodine III. Zborník. Nitra. FSVaZ. 2007. s. 2.

¹⁵⁷ ZELINA, M. 2001. *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov. PF PU. 2001. s. 14.

¹⁵⁸ VANKOVÁ, K. 2006. Analýza znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In Rosinský R. (edit.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. FSVaZ. 2006. s. 22 – 32. ISBN 80-8050-987-5.

Najviditeľnejšou a zároveň najväčšou časťou chudobného obyvateľstva Slovenska je rómska národnostná menšina. Rosinský¹⁵⁹ poukazuje na to, že 80 % detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku je rómskych detí. Ich situácia je charakteristická hmotnou núdzou, nízkou vzdelanostnou úrovňou, všeobecne nízkou životnou úrovňou, vysokou mierou nezamestnanosti. Dôkazy o chudobe a sociálnom vylúčení Rómov sú šokujúce. Miera chudoby Rómov je niekedy až desaťkrát vyššia ako u zvyšku obyvateľstva. Rómovia boli začiatkom deväťdesiatych rokov minulého storočia často prepúšťaní zo zamestnania ako prví a patria medzi ľudí, ktorí majú neustále zablokovaný prístup na trh práce. Vylúčenie z trhu práce udržiava existenciu kruhu chudoby a nižšej životnej úrovne. Mnoho Rómov má obmedzené možnosti vymaniť sa v budúcnosti z chudoby, kvôli nízkej úrovni ľudského rozvoja a dlhodobej diskriminácii – vrátane nedostatočného vzdelania, zlého zdravotného stavu a obmedzeným možnostiam zúčastňovať sa na spoločenskom a politickom živote. Rozdiely v životnej úrovni sú všadeprítomné. Čo sa týka vzdelávania, až 90 % Rómov na Slovensku neukončí vzdelanie poskytované základnou školou. 50 až 85 % rómskych detí, ktoré navštevujú školu, chodí do škôl pre mentálne a fyzicky postihnutých.¹⁶⁰ Deti predstavujú najviac ohrozenú skupinu populácie aj na Slovensku. Miera rizika chudoby detí vo veku 0 až pätnásť rokov na úrovni 30 % je však u nás najvyššia a to v porovnaní s novými (17 %) ale i starými členskými štátmi EÚ (15 %). Nesporne má na to vplyv skutočnosť, že v rómskych osídleniach, kde žije najchudobnejšie obyvateľstvo SR, až 50 % chudobných ľudí sú deti. Materiálne znevýhodnenie týchto detí sa prejavuje v ich celkovom zaostávaní, nízkej úrovni vzdelania a v konečnom dôsledku v obmedzenej možnosti zamestnania sa a úniku z pretrvávajúcej chudoby.¹⁶¹

Na tvorbe sociálne znevýhodneného prostredia Rómov sa podieľa viacerých faktorov:

¹⁵⁹ ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učniu*. Nitra. FSVaZ UKF. 2006. s. 263. ISBN 80-8050-955-7.

¹⁶⁰ Bližšie: *Dekáda rómskeho začleňovania 2005 – 2015*. <http://www.orgovanova.vlada.gov.sk/index.php?ID=1804>. 15. 3. 2009.

¹⁶¹ Bližšie: *Národný akčný plán sociálnej inklúzie*. 2004 – 2006. Bratislava. MPSVaR. 2004. www.employment.gov.sk/new/index.php?id=580. 10. 3. 2009.

- *historický faktor*: podmieňuje vznik sociálne znevýhodneného prostredia v súvislosti s odlišným historickým vývojom v porovnaní s históriou majoritnej spoločnosti. Proces akulturácie a integrácie do majoritnej spoločnosti bol a je sprevádzaný separáciou a pestovaním obranných mechanizmov,
- *rodinný faktor*: je najsilnejším výchovným vplyvom a vstúpuje deťom nie práve najpriaznivejšie návyky k sebe samým, ale i k spoločnosti,
- *ekonomický faktor*: prejavuje sa v sociálne znevýhodnenom prostredí, nedostatkom ekonomického potenciálu vyplývajúceho z nízkej vzdelanostnej úrovne Rómov a aj z následného neuplatnenia sa na trhu práce, čím zároveň vzniká priestor pre rôzne asociálne tendencie,
- *osobnostno-individuálny faktor*, do ktorého patria somatické, komunikatívne a kognitívne faktory, prejavujúce sa najmä pri vstupe rómskych detí do školy,
- *kultúrny faktor*: najmenej nepriaznivo vplýva na znevýhodňujúce sociálne prostredie Rómov. Rómska kultúra, bohatá na hudobné, tanečné, literárne i výtvarné formy, poskytuje široký priestor na upevňovanie a rozvoj ich identity. A práve prostredníctvom nej je možné búrať hranice sociálne znevýhodneného prostredia ich vlastnými silami z pozície identity Rómov.¹⁶²

2.2.1 Sociálne znevýhodňujúce prostredie – definícia

Na základe analýzy odbornej literatúry a empirických skúseností odporúčame definovať prostredie, ktoré má negatívny vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa predovšetkým z aspektov edukácie nasledovne:

Sociálne znevýhodnené prostredie – je také 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 osob-

¹⁶² VANKOVÁ, K. 2006. Analýza znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In Rosinský R. (edit.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. FSVaZ. 2006. s. 22 – 32. ISBN 80-8050-987-5.

nosti. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociokultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca, ktorého z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Sociálne znevýhodňujúce prostredie – základná charakteristika (kritériá):

- rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie (ekonomickú, výchovnú, socializačnú a podobne),
- chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov),
- nedostatočné vzdelanie rodičov dieťaťa, respektíve zákonných zástupcov dieťaťa (ak žiadny z nich nezískal ani vzdelanie poskytované základnou školou),
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá,
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí,
- segregované rómske komunity (napríklad marginalizované osady), v ktorých žije rodina dieťaťa,
- sociálna exklúzia komunity (napríklad osady), alebo rodiny dieťaťa v rámci majoritnej spoločnosti.

Za jedinca pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia považujeme takú osobu, ktorá spĺňa aspoň tri z vyššie uvedených kritérií.¹⁶³

Sociálne prostredie považujeme za významný činiteľ, ktorý ovplyvňuje kvalitu edukácie, vrátane edukácie rómskych žiakov, pretože sociálne znevýhodnené prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie takých potrieb, ktoré sú nevyhnutné na primeranú výchovu a rozvoj detí. Je charakteristické nedostatočnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa po stránke somatickej a psychickej. Dieťa má nedostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností, rozvoj zmyslov, citov a osobnostných vlastností. Je to spôsobené buď nedostatkom času na výchovu dieťaťa, alebo nezaujmom o jeho

¹⁶³ Podobná charakteristika (prevzatá od autorov Klein, Rosinský) je v Zákone NR SR č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <http://www.nrsr.sk/default.aspx?sid=zakony/prehľad>. 27. 7. 2011

výchovu. Tento stav spôsobuje sociálnu a výchovnú zanedbanosť detí, vyrastajúcich v takomto prostredí, čo už na začiatku školskej dochádzky vytvára problémy v oblasti rozvoja poznávacích funkcií a vedomostí a tiež problémy so socializáciou na jednej strane a problémy s uznávaním platných spoločenských noriem väčšinovej spoločnosti na strane druhej. Dieťa z takého prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavujú zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej.

Sociálne znevýhodnené prostredie vnímame ako *sociálne veľmi špecifické prostredie, ktoré negatívne vplýva na dieťa, žiaka*. Môžeme hovoriť aj o *prostredí znevýhodňujúcom žiaka, ktorý v ňom žije a je ním formovaný*. Na základe uvedeného širokého diapazónu synonymov môžeme konštatovať, že čo autor, to odlišné pomenovanie prostredia. Prevažná väčšina autorov vo svojich názvoch preferuje určitú konkrétnu javovú stránku znevýhodnenia (napríklad jazyk, kultúru, patológiu, zvyrazňujú etnicitu prostredia a podobne). Sociálna oblasť toto všetko postihuje a preto sa nám zdá, že najvhodnejším a najuniverzálnejším pomenovaním môže byť *sociálne znevýhodňujúce prostredie*. Dalo by sa polemizovať medzi pojmami *sociálne znevýhodnené prostredie*, ktoré používajú Průcha, Zelina a ďalší autori. Pri porovnávaní týchto veľmi podobných názvov sme si pomohli sémantikou a logickým výkladom. *Sociálne znevýhodňujúce prostredie* vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, teda v intenciách možností jeho zmeny. *Sociálne znevýhodnené prostredie* vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť.

3 NULTÝ (PRÍPRAVNÝ) ROČNÍK V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A V ČESKEJ REPUBLIKE

K novým prístupom v edukácii rómskych detí zaraďujeme aj zavádzanie prípravného (nultého) ročníka. Vzhľadom na spoločnú históriu Českej a Slovenskej republiky, ktorá nachádzala a nachádza svoj odraz aj v pedagogickej teórii a praxi i v súčasnej úrovni spolupráce, sa v nasledujúcich častiach práce zaoberáme aj situáciou v Českej republike.

3.1 Prípravný ročník v Českej republike

V tejto kapitole sa budeme venovať problematike prípravných ročníkov v Českej republike. Vychádzame najmä z *Uznesenia vlády ČR č. 210 z 28. apríla 1993*¹⁶⁴, *Pokynu MŠMT č. j. 18004/93-21 zo 6. júna 1993*, *Štatútu pokusného overovania prípravných tried č. j. 12748/97-20 z 30. 6. 2000*¹⁶⁵, zo zborníka *Romové a sociální pedagogika*¹⁶⁶ a z prác Balvína.¹⁶⁷

Pre uľahčenie prechodu rómskeho dieťaťa z rodiny do školského sveta boli od roku 1993 v Českej republike zriaďované takzvané prípravné triedy. Prvotný záujem bol o rómskeho žiaka, ktorý pri vstupe do prvého roku povinnej školskej dochádzky zlyhával v mnohých smeroch. Bolo to spôsobené nielen jazykovými bariérami, ale i kultúrnymi a veľmi často sociálnymi prekážkami. Pre prekonanie týchto evidentných bariér bol zvolený systémový krok, ktorý mal prispieť k odstráneniu týchto prekážok a vytvoriť pre rómskeho žiaka relatívne rovnocenné podmienky pri nástupe do prvej triedy základnej školy a pri prekonávaní bariér pri ďalšom pokračovaní v plnení povinnej školskej dochádzky.

¹⁶⁴ Uznesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k *Situační zprávě o problematice romské komunity*.

¹⁶⁵ Uznesení vlády ČR č. 599 ze dne 14. června 2000: *Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti*.

¹⁶⁶ BALVÍN, J. – TANCOS, J. a kol. 2001. *Romové a sociální pedagogika*: 18. setkání Hnutí R v Přerově a Levoči 7. – 9. června 2001. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. 200 s. ISBN 80-902461-4-1.

¹⁶⁷ BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha : Radix, s. r. o., 2004. 206 s. ISBN 80-86031-48-9.

Vo väčšine prípadov sa obsah, metodika, vytváranie prostredia pre vyučovanie, i učebné materiály opierali o skúsenosti „prípravných ročníkov“ materských škôl. Riaditelia základných a špeciálnych základných škôl pre prácu s deťmi v prípravných triedach zamestnávali predovšetkým učiteľky, ktoré mali pôvodne dlhoročnú prax v materských školách. Zároveň v priebehu praktickej realizácie prípravných tried dochádzalo k ich profilovaniu ako špecifickej organizačnej formy, ako pomoc deťom, pochádzajúcich zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia, v prekonávaní komunikačných bariér pri vstupe do prvej triedy.

Podľa uznesenia vlády ČR č. 599 zo dňa 14. júna 2000 *Koncepcia politiky vlády voči príslušníkom rómskej komunity napomáhajúcej ich integrácii do spoločnosti* „... sú prípravné a vyrovnávacie triedy jednou z metód vyrovnávacej akcie plánované do roku 2020“.¹⁶⁸

Prvý podnet k zriadeniu prípravných tried vzišiel od predstaviteľov rómskej komunity. Rómovia pochopili, že pre ich deti je adekvátna príprava na vstup do školy dôležitá. Z. Helus¹⁶⁹ označuje vstup do školy za prahovú udalosť, za zážitok v živote dieťaťa s ďalekosiahlymi následkami.

Ďalším dôvodom zriaďovania prípravných tried pre rómske deti bol ich jazykový handicap. Vládny dokument č. 686 z 29. októbra 1997¹⁷⁰ uvádza výsledky sociologického prieskumu, ktoré potvrdzujú že „Väčšina majoritnej spoločnosti považuje jazykovú bariéru za podradný, až úplne bezvýznamný faktor pre integráciu Rómov“. Ale podľa názoru odborníkov „blokáda spôsobená jazykom je sama o sebe zdrojom mnohých neúspechov rómskych detí už na samom začiatku vzdelávacieho procesu vrátane schopnosti abstrakcie, komunikácie a podobne. S postupujúcou náročnosťou vyučovania sa jazykový nedostatok razantne prehĺbuje a jeho prejavy bývajú často chybné posudzované ako handicap oprávňujúci preradenie dieťaťa do osobitnej školy...“

¹⁶⁸ Uznesení vlády ČR č. 599 zo dne 14. června 2000: *Koncepcie politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.*

¹⁶⁹ HELUS, Z. 1993. Dítě jako východisko transformace obecné školy. In Piřha, Petr, Helus, Zdeněk *Návrh pojetí Obecné školy.* MŠMT ČR : Portál, 1993, s. 19.

¹⁷⁰ Uznesení vlády ČR č. 686 z 29. října 1997: *Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě.* s. 13.

Kamiš¹⁷¹ uvádza, že z komunikačného hľadiska predstavuje vstup do prvej triedy základnej školy pre množstvo detí (nielen pre rómske) verbálny šok. Dôvodom je skutočnosť, že prevažná časť výchovy a vzdelávania na prvom stupni ZŠ má verbálny charakter a prebieha v spisovom jazyku, ktorý je často pre väčšinu detí relatívne novým fenoménom.

Pri prekonávaní jazykového handicapu rómskych detí sú významnou pomocou práve prípravné triedy (s. 49).¹⁷² Skutočná pomoc ale spočíva v zachovaní multikultúrneho prístupu, v rešpekte ku konkrétnej sociálnej a jazykovej situácii rómskeho dieťaťa a v dodržaní dvoch zákonitostí:

- „Predškolská jazyková výchova rómskeho dieťaťa by mala prebiehať v jeho materinskom jazyku, a to predovšetkým v rómskom rodinnom prostredí. Socializácia rómskeho dieťaťa nie je mysliteľná bez rešpektovania špecifickosti rómskej rodiny a jej dorozumievacieho kódu.
- Popri tom by mala byť zastúpená i jazyková výchova v českom jazyku v predškolskom veku, pretože rómske dieťa bude chodiť do českej školy vyžadujúcej spisovný štandard, ktorý je v porovnaní s rečou rómskeho dieťaťa pre neho ťažký až nezrozumiteľný. Tým môže vyvolať potenciálnu kódovú bariéru pre mladšieho rómskeho žiaka nezávisle na jeho intelligenčnej kapacite. Predísť tejto komunikačnej bariére je možné využitím prípravnej triedy pre budúceho mladšieho rómskeho školáka.“¹⁷³

Pri vyučovaní v prípravných triedach pracovali od začiatku rómski pedagogickí asistenti, ktorí sa stali pomocníkmi učiteľov. V prípravných triedach pracovali a pracujú pri prekonávaní handicapov rómskych detí v niekoľkých smeroch:

- pri optimálnom prekonávaní „psychologického i verbálneho šoku“, ktorý prežíva rómsky žiak pri prechode do prvej triedy,
- pri rozvíjaní potrebnej komunikácie medzi školou a rómskou rodinou,

¹⁷¹ KAMIŠ, K. 1996. Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte... In BALVÍN, J. a kolektiv. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. s. 31.

¹⁷² BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha : Radix, s. r. o., 2004. s. 49. ISBN 80-86031-48-9.

¹⁷³ KAMIŠ, K. 1996. Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte. In BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. s. 31.

- pri rozširovaní osvetu medzi rómskymi rodičmi o dôležitosti vzdelávania, prospešnosti materských škôl a predškolskej prípravy v prípravných triedach,
- pri získavaní vzťahu a motivácie žiakov ku škole, pri vytváraní ich vlastnej perspektívy v živote,
- pri vytváraní atmosféry tolerantných interkultúrnych vzťahov medzi občanmi. Multikultúrna učiteľská dvojica – český učiteľ a rómsky asistent, ich korektná deľba práce a medziľudské vzťahy, vytvárajú pre dieťa obraz a vzor tolerantného spoluzitia ľudí rôznych národností a odlišných kultúr,
- pri utváraní identického národnostného vzoru, ktorý rómskemu dieťaťu v českej škole často chýbal.¹⁷⁴

Problematiku prípravných tried v súčasnosti upravuje § 47 zákona č. 561/2004 Sb. o predškolskom, základnom, strednom, vyššom odbornom a inom vzdelávaní¹⁷⁵ a vyhláška č. 48/2005 Sb. o základnom vzdelávaní a niektorých náležitostiach plnenia povinnej školskej dochádzky¹⁷⁶ v § 7 Prípravné triedy.

3.2 Nultý ročník v Slovenskej republike

Úspešný vstup dieťaťa do školy predpokladá istú úroveň psychického, fyzického, emocionálneho a sociálneho vývinu. Hravá činnosť dieťaťa je vo veľkej miere nahradená školskou prácou, učením, ktoré od dieťaťa vyžaduje aktívnu pozornosť, koncentráciu, obmedzenie pohybu, spoluprácu, podriadenie sa stanovenému pracovnému tempu školského poriadku a disciplíne. Túto závažnú zmenu nezvládne každé dieťa rovnako úspešne.

Určité percento populácie šesťročných detí nie je spôsobilé pre plnenie náročných požiadaviek školy. Pre tieto deti je potom vstup do školy traumou, začiatkom doteraz nepoznaných vlastných neúspechov, rad nepretržitých, na seba nadväzujúcich problémov.

¹⁷⁴ BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdelávaní romských žáků jako pedagogický systém*. Praha : Radix, s. r. o., 2004. s. 51. ISBN 80-86031-48-9.

¹⁷⁵ <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>. 24. 6. 2011.

¹⁷⁶ <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>. 24. 6. 2011.

Podľa niektorých odborníkov (napríklad Adamovič)¹⁷⁷ sa v bežnej populácii nachádza asi 10 až 15 % detí nedostatočne spôsobilých (používajú sa aj pojmy „školská zrelosť“, „školská spôsobilosť“, „pripravenosť na školu“) pre vstup do školy. Dočasnú školskú nespôsobilosť je potrebné odlíšiť od trvalej, globálnej nespôsobilosti. Možno hovoriť o reparablem a ireparablem zaostávaní školskej spôsobilosti žiaka. Za dočasnú nespôsobilosť sa pokladajú prípady, keď dieťa nedosiahlo potrebnú spôsobilosť pre školu, lebo jeho vývin bol dočasne spomalený, zastavený alebo ustrnutý. Trvalú ireparabilnú nespôsobilosť charakterizuje natrvalo zastavený psychický vývin. Najčastejším prípadom dočasnej nespôsobilosti detí pre školu sú *deti sociálne a výchovne zanedbané*, s častými somatickými ochoreniami a dočasnou psychickou traumatizáciou, citovou karenciou a deti psychicky deprimované. „Za trvalú ireparabilnú nespôsobilosť pre školu sa považuje celkový defekt intelektu.“¹⁷⁸

Pedagogická prax ukazuje, že veľký počet šesťročných detí, nepripravených na úspešné zvládnutie prvého ročníka základnej školy pochádza práve zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia. Ide o deti, ktoré žijú v nepriaznivom sociálnom prostredí, majú nesprávnu výchovu alebo výchova absentuje. Ak je spoločenské prostredie chudobné na podnety pre mentálny, emocionálny a sociálny vývin, stáva sa brzdou tohto vývinu. Vzniká disproporcia mentálneho a chronologického vývinu. Ide predovšetkým o deti z rozvrátených rodín, z rodín so sociálne a kultúrne nízkou úrovňou, o deti zanedbané, sociálne izolované, s ktorými sa nikto nezaobrá, a ide predovšetkým o rómske deti. Dieťa v takýchto podmienkach stagnuje, alebo sa vyvíja mentálne, psychicky, emocionálne, osobnostne pomalšie, než by zodpovedalo jeho chronologickému veku, jeho potenciálnym možnostiam a požiadavkám školy.¹⁷⁹ Tieto deti v drvivej väčšine nenavštevujú predškolské zariadenia z rôznych dôvodov. Bežnou praxou bolo, a ešte v určitej miere aj je, že na základe psychologického vyšetrenia sa týmto deťom odkladá povinná školská dochádzka, často aj dvakrát po sebe. Podľa platnej legislatívy

¹⁷⁷ ADAMOVIČ, K. 1985. *Diagnostika školskej pripravenosti a sledovanie školskej úspešnosti v prvých ročníkoch dochádzky na ZŠ. Záverečná práca.* Bratislava : VÚDPaP, 1985.

¹⁷⁸ BAJO, I. – VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých.* Bratislava : Sapientia, 1994.

¹⁷⁹ Tamtiež.

nie je dieťa do šesť rokov ani po odložení školskej dochádzky povinné navštevovať predškolské zariadenie. Jediným efektívnym možným východiskom je neodkladať šesťročným deťom pochádzajúcim zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia povinnú školskú dochádzku a zriaďovať nulté ročníky.

Vychádzajúc z dokumentu *Stratégia vlády Slovenskej republiky na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny a súboru opatrení na jej realizáciu* má vláda záujem účinne riešiť pretrvávajúce nedostatky v kvalite výchovy a vzdelávania rómskych detí. Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné vytvoriť také podmienky na zmenu existujúceho rigidného školského systému, aby v ňom boli rómske deti rovnako úspešné ako ostatné deti.

Vláda preto podporila iniciatívu pedagógov z praxe a rozšírila aplikáciu prípravných (nultých) ročníkov, zavedených experimentálne v roku 1992 v Košiciach, aj v rámci celého Slovenska. V našej práci používame termín „prípravný ročník“ do 1. 9. 2002. Po prijatí zákona NR SR č. 408/2002 Z. z. budeme používať termín „nultý ročník“. Prvým uceleným materiálom, ktorý vyšiel k uvedenej problematike, bolo *Metodické usmernenie na otvorenie prípravných ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia* od autorky Márie Maczejkovej v roku 1995.¹⁸⁰ Cieľom zriadenia prípravných ročníkov bolo intenzívne pôsobiť na žiaka vo forme celodenného výchovno-vzdelávacieho systému, s prelínaním programu výchovnej práce materskej školy a čiastočne plnením učebných osnov 1. ročníka ZŠ.

Košický model prípravných ročníkov jednoznačne poukázal na výrazné zvýšenie úspešnosti detí navštevujúcich prípravný ročník oproti deťom navštevujúcich bežné prvé ročníky ZŠ v oblasti akcelerácie grafomotoriky, vo vyjadrovaných schopnostiach a plynulosti reči, v bohatosti verbálneho prejavu aj slovnej zásoby, ale aj v náraste výkonov v oblasti sociálnych kompetencií žiakov.

V tom istom období, na základe žiadosti o otvorenie prípravných ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo znevýhodneného prostredia, podľa materiálu schváleného gremiálnou radou MŠMaTV SR zo dňa 29. 5. 1992,

¹⁸⁰ MACZEJKOVÁ, M. 1995. *Metodické usmernenie na otvorenie nultých ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia*. Košice : MO ŠS, 1995.

č. 2135/9222/HE, prebiehal v okrese Spišská Nová Ves v obciach Smižany, Bystrany, Kluknava a Hrabušice projekt prípravných ročníkov. Podstatou tohto projektu bolo rozloženie učiva 1. ročníka ZŠ na dva školské roky. Počas prvého roka povinnej školskej dochádzky si žiaci osvojovali a rozvíjali jazykové zručnosti, jemnú motoriku, matematické predstavy, zrakové a sluchové vnímanie, pamäť a pohybové schopnosti pomocou špeciálneho programu zostaveného, sledovaného a vyhodnocovaného pedagogicko-psychologickou poradňou.

Úlohy zohľadňovali zásadu postupnosti od jednoduchších úloh k zložitejším a požiadavku proporcionálneho zastúpenia výberu úloh z každej oblasti, ktoré mali byť v priebehu dňa precvičované. Pre zosúladenie úloh zo stimulačného programu s bežným dokumentovaním preberaného učiva v triednej knihe bolo učiteľkám odporúčané pretransformovať úlohy programu do mesačných učebných plánov a podľa vlastného uváženia ich priradiť k jednotlivým predmetom. V druhom polroku prvého roka plnenia povinnej školskej dochádzky si žiaci osvojovali učivo 1. ročníka ZŠ primeraným tempom, podľa platných učebných osnov.

V druhom roku školskej dochádzky, po získaní „dlhšej štartovacej čiary“, boli žiaci schopní bez problémov pracovať podľa učebných osnov 1. ročníka základnej školy. Výhodou novoveského programu oproti košickému celodennému programu bola jeho menšia finančná náročnosť, keďže program bol pripravený v súlade s platnou školskou legislatívou. Žiaci sa učili dopoludnia s jednou učiteľkou, popoludní navštevovali školský klub detí, kde bola jedna vychovávateľka. V školskom klube detí žiaci pracovali podľa výchovného programu pre školské kluby detí. Tento projekt nepotreboval mať na vzdelávanie zabezpečený celodenný výchovný program s dvomi učiteľkami a s celodennou stravou, ktorý si vyžadoval zvýšené finančné náklady v oblasti miezd učiteľov a stravovania žiakov.

Obidva uvedené projekty vyjadrovali skúsenosti pedagógov z praxe, ktorí s uvedenou skupinou detí pracovali dlhé roky a zároveň museli čeliť nedokonalejšej školskej legislatíve. Uvedené dva projekty tvoria obsahový

základ publikácie *Prípravný ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*,¹⁸¹ kde kolektív autorov definuje:

- prípravný ročník,
- cieľ prípravného ročníka,
- organizačnú prípravu jeho zriaďovania,
- úlohu vedenia školy, pedagógov,
- spoluprácu s rodinou, tretím sektorom, komunálnou sférou a medzirezortnou spoluprácou,
- a ponúka návrh učebných osnov prípravného ročníka s orientačnými časovo tematickými plánmi.

Pozitívne hodnotíme *legislatívnu inštitucionalizáciu nultých ročníkov na základných školách* prijatím zákona NR SR č. 408/2002 Z. z. z 27. júla 2002, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov. Legislatíva zaraďuje nultý ročník k základnej škole, definuje nultý ročník a vymedzuje charakteristiku žiaka nultého ročníka.

Ministerstvo školstva SR v záujme zjednotenia zavádzania nultých ročníkov základných škôl vydalo *Metodický pokyn č. 600/2002-43 k zavedeniu nultých ročníkov základných škôl* a poverilo Štátny pedagogický ústav v Bratislave vypracovaním učebných plánov a učebných osnov pre nultý ročník ZŠ a zároveň prípravou Návrhu časovo-tematických plánov pre nultý ročník ZŠ. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove vydalo v roku 2005 Pracovný materiál pre nultý ročník základnej školy, ktorý bol vypracovaný expertmi v rámci projektu PHARE SK 0002.01 *Better conditions for Roma selfrealisation in education system*. Tento materiál zostavili učitelia s dlhoročnými skúsenosťami v teoretickej oblasti, ale aj z praktických aspektov edukácie rómskych žiakov a slúži učiteľom i žiakom nultých ročníkov vo všetkých zložkách edukácie v nultom ročníku.

Nultý ročník základnej školy je v súčasnosti definovaný v zákone NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a

¹⁸¹ MACZEJKOVÁ, M. a kol. *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. Prešov : MC, 2000. 78 s. ISBN 80-8045-218-0.

doplnení niektorých zákonov, v ktorom sa uvádza, že 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 sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy. Ak dieťa ani po odložení začiatku povinnej školskej dochádzky, alebo po dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky, nedosiahlo školskú spôsobilosť, najneskôr však 1. septembra, ktorý nasleduje po dni, v ktorom dieťa dovŕšilo ôsmy rok veku, bude zaradené do prvého ročníka, alebo so súhlasom zákonného zástupcu do nultého ročníka základnej školy.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky podporuje vzdelávanie rómskych detí v nultých ročníkoch základných škôl, čoho dôkazom sú nimi stanovené úlohy pre riaditeľov základných škôl v Pedagogicko-organizačných pokynoch na školský rok 2008/2009.¹⁸²

1. Do nultého ročníka základnej školy *môže byť zaradené dieťa len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa*. Takéto dieťa začína plniť povinnú školskú dochádzku v nultom ročníku.
2. Základné školy s nultým ročníkom a základné školy so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia spolupracujú s MPC v alokovanom pracovisku Prešov a s jeho Rómskym vzdelávacím, informačným, poradenským a dokumentačným centrom (ROCEPO), ktoré má celoslovenskú pôsobnosť a využívajú ho školy v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych žiakov.
3. Integrálnou súčasťou edukácie rómskych žiakov v nultých ročníkoch (ba nevyhnutnosťou) je aplikácia akceleračných programov v uvedenej forme kompenzačnej edukácie. (Tejto téme sa budeme venovať v ďalšej časti práce).

Nultý ročník považujeme za formu kompenzačnej edukácie. Jeho zriaďovanie je prijímané pozitívne, ale napriek tomu sa v súčasnej pedagogickej teórii i praxi ukazuje potreba:

- monitorovať a merať kvalitu edukačného procesu v triedach nultého ročníka,

¹⁸² <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=154>. 24. 6. 2010.

- dokladovať poznatky o ďalšom osude absolventov nultých ročníkov, a odpovedať na tieto otázky:
- Sú absolventi nultých ročníkov úspešnejší v školskej edukácii ako podobní žiaci, ktorí neprešli takouto formou?
- Vedie táto forma ich počiatočnej „segregácie” v škole k ich úspešnej integrácii alebo naopak túto segregáciu umocňuje?
- Stačí učivo jedného ročníka rozložiť na dva školské roky?

V našej štúdii sa budeme snažiť odpovedať na tieto otázky v jej empirickej časti.

3.3 Nultý ročník – analýza prístupov a výskumov (prieskumov) v SR aj v zahraničí v edukácii sociálne znevýhodnených detí a žiakov

V tejto časti vedeckej štúdie predstavíme čitateľom analýzu rôznych výskumov (prieskumov), ktoré realizovali domáci i zahraniční autori z oblasti teórie a praxe v edukácii sociálne znevýhodnených žiakov (s akcentom na rómske deti a rómskych žiakov). Cieľom analýzy výskumov je získanie prehľadu o rôznych prístupoch doma i vo svete, o úspešných (alebo aj neúspešných) edukačných koncepciách, čo môže prispieť ku skvalitneniu procesov, foriem a metód v edukácii rómskych detí a žiakov na Slovensku.

3.3.1 Analýza výskumov (prieskumov) zameraných na nultý (prípravný) ročník v zahraničí

Pri písaní tejto časti našej práce sme vychádzali z relevantných poznatkov zahraničnej odbornej literatúry a zamerali sme sa na tie výskumy a prieskumy, ktoré by mohli byť inšpiráciou pre slovenských pedagógov (psychológov) pri tvorbe efektívnych školských vzdelávacích programov pre rómske deti a rómskych žiakov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rómskych marginalizovaných komunít.

Výskum: Panayota Mantzicopoulos. *Academic and School Adjustment Outcomes Following Placement in a Developmental First-Grade Program*

Výskum bol realizovaný v USA v rokoch 1993 až 2000. Zameriaval sa na adaptáciu detí na školské prostredie a realizovala ho Panayota Mantzicopoulos pod názvom *Academic and School Adjustment Outcomes Following Placement in a Developmental First-Grade Program*.¹⁸³ Autorka merala efektivitu zavedenia prípravného programu pre deti v materskej škole pred vstupom do 1. ročníka základnej školy. Porovnávala a hodnotila vývoj tridsiatich štyroch detí v prípravnej triede a tridsiatich siedmich detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré sa programu príležitostne zúčastňovali. Prípravné vyučovanie bolo zamerané na pamäťové cvičenia, na rozvoj sociálnych zručností, elementárnej znalosti čítania a počítania, na zvládanie problémov v správaní a na účasť rodičov na tejto príprave. *Výsledky preukázali vysokú efektivitu takýchto programov, čo malo za následok ďalšie neskoršie rozširovanie prípravných tried v USA.*

Výskum: Deanne A. Crone; Grover J. Whitehurst. *Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills*

Tristotridsaťsedem detí z ekonomicky slabších rodín bolo longitudinálne sledovaných od ukončenia programu *Head Start* (zameraný na podporu raného vzdelávania detí z chudobného prostredia) až po koniec prvého, prípadne druhého ročníka základnej školy. Výsledky výskumu informujú o tom, ako vplýva vek a absolvovanie prvého roka školskej dochádzky na gramotnosť. Z porovnaní výkonu mladších a starších detí v materskej škole a schopností vekovo rovnakých detí, z ktorých prvá skupina začala navštevovať školu o rok skôr ako druhá, vyplýva, že *vplyv školskej dochádzky na rozvoj gramotnosti a raného čítania je silnejší ako vplyv veku*¹⁸⁴.

¹⁸³ PANAYOTA MANTZICOPOULOS. 2003. Academic and School Adjustment Outcomes Following Placement in a Developmental First-Grade Program. In *Journal of Educational Research*, Roč. 97, č. 2 (2003). s. 90 – 105.

¹⁸⁴ DEANNE A. CRONE – GROVER J. WHITEHURST. 1999. Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills. In *Journal of Educational Psychology*. Roč. 91, č. 4 (1999), s. 604 – 614.

Výskum: Peter May, Martin Peters. *Bildung für Fünfjährige?*

Týmto výskumom autori preukázali *dôležitosť predškolskej prípravy*. V práci analyzovali typy predškolského vzdelávania v Hamburgu, kde majú rodičia možnosť umiestniť dieťa v poslednom roku predškolskej výchovy buď do detskej dennej starostlivosti (Kita), alebo do predškolskej triedy (VSK).¹⁸⁵

Výskum: Michael D. Coyne; D. Betsy McCoach; Susan Loftus; Richard Zipoli Jr.; Sharon Kapp. 2010. *Direct Vocabulary Instruction in Kindergarten: Teaching for Breadth versus Depth Elementary school journal*

Vo výskume autori porovnávali dve metódy práce s textom v príprav-
ných ročníkoch materských škôl jedného veľkomesta v štáte Connecticut
na severovýchode USA. Deťom zo znevýhodneného sociálneho prostredia a
z menšinových skupín boli hlasne predčítané rozprávkové príbehy. Cieľom
vyučovania bolo, aby si deti osvojili význam niekoľkých ťažších slov
v kontexte daného príbehu v čo najkratšej dobe. Výskum ukázal, že *jasné,
priame a jednoduché pokyny sú pre tento vzdelávací zámer najvhodnejšie* –
pridané vysvetľujúce pokyny odvádzali pozornosť detí od obsahu príbehu.¹⁸⁶

Výskum: Ewa Zawidniak; Agata Majewicz; Piotr Majewic. *Edukacja przed-
szkolna i wczesnoszkolna w USA*

Autori skúmali základné školské zákony a predpisy, ktoré regulujú
predškolskú výchovu a počiatkové vyučovanie v USA a sledovali aj niektoré
rozdiely medzi jednotlivými štátmi USA. *Pozitívne hodnotia program Head
Start (Dobrý štart), nultý ročník, aj jeho program.*¹⁸⁷

¹⁸⁵ PETER MAY, P. – PETERS, M. 2010. *Bildung für Fünfjährige?* Pädagogik. Roč. 62. č. 7 – 8 (2010), Hamburg : Pädagogische Beiträge Verlag, 1988. ISSN 0933-422X. s. 78 – 79.

¹⁸⁶ MICHAEL D. COYNE – D. BETSY MCCOACH – SUSAN LOFTUS – RICHARD ZIPOLI JR. – SHARON KAPP. 2010. *Direct Vocabulary Instruction in Kindergarten: Teaching for Breadth versus Depth Elementary school journal*. Roč. 110, č. 1 (2009/2010), Chicago : University Of Chicago Press. ISSN 0013-5984. s. 1 – 18.

¹⁸⁷ EWA ZAWIDNIAK – AGATA MAJEWICZ – PIOTR MAJEWIC. 2005. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w USA*. In *Zycie szkoły*. Roč. 59, č. 9 (2005). ISSN 0137-7310. s. 53 – 58

Výskum: Alain Marchive. *Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: comment s'instaurent les règles de la vie scolaire*

Autor publikuje výsledky svojho etnografického skúmania postupov, ktoré používajú učitelia v prípravných triedach v takzvaných prioritných zónach výchovy vo Francúzsku. Najdôležitejším zistením bolo to, že je nevyhnutné, *aby učitelia kládli dôraz na vštepovanie základných pravidiel spoločného života žiakom v škole.*¹⁸⁸

Výskum: James E. Gay: *The Gift of a Year to Grow: Blessing or Curse*

Autor kriticky prehodnocuje program odkladu školskej dochádzky, prípravy na školskú dochádzku alebo zotrvanie v predškolských zariadeniach určených pre menej zrelé deti. Výsledky výskumu preukázali, že *odklad školskej dochádzky školsky nezrelých detí je zbytočný a neefektívny.*¹⁸⁹ Podľa autora je riešením ich skorá zaškolenosť v základnej škole.¹⁹⁰

Výskum: Elizabeth Wood: *The impact of the National Curriculum on play in reception classes*

Výskum sa zameriaval na rozbor práce s predškolskými deťmi v takzvaných prípravných triedach vo Veľkej Británii, ktoré boli zavedené prostredníctvom národného kurikula. Autorka prezentovala *pozitívne výsledky* výskumu teoretických prístupov a praxe deviatich učiteliek prípravných tried a analyzovala teóriu a prax v oblasti plánovania kurikula, štruktúry hier, role učiteľky a hodnotenia detí týmito učiteľkami.¹⁹¹

Výskum: Hanna Krauze-Sikorska; Kinga Kusza. *Jak pomóc dziecku*

Autorky predstavili výsledky výskumu zameraného na problematiku školskej neúspešnosti šesťročných žiakov prvej triedy základnej školy a

¹⁸⁸ ALAIN MARCHIVE. 2003. Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: comment s'instaurent les règles de la vie scolaire? In *Revue française de pédagogie*. č. 142 (2003), s. 21 – 32.

¹⁸⁹ Výsledky výskumu korešpondujú s postupmi slovenskej legislatívy, v ktorej sa neodporúča odklad školskej dochádzky (Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR, Bratislava, 2011).

¹⁹⁰ JAMES E. GAY. 2003. *The Gift of a Year to Grow: Blessing or Curse*. Education. Roč. 123, č.1 (2002/03), s. 63 – 72.

¹⁹¹ ELIZABETH WOOD. 1999. *The impact of the National Curriculum on play in reception classes*. Educational Research; Roč. 41, č. 1 (1999), s. 11 – 22.

takzvaných nultých (prípravných) tried. Väčšina neúspešných žiakov má problémy s výslovnosťou a vyjadrovaním, s tempom práce v triede a so sústredením (hyperaktivita). Preto je potrebné, *aby učitelia dobre spolupracovali s odborníkmi z oblasti medicíny a psychológie i s rodinou dieťaťa*.¹⁹²

Výskum: Marc Dupuis. *Le nouveau défi de l'aristocratie enseignante*

Výskum potvrdil ťažké postavenie učiteľov, ktorí pôsobia v prípravných triedach. Ich práca je v porovnaní s prácou iných učiteľov náročnejšia, pretože vyučovanie musia prispôbiť slabším žiakom. *Autor odporúča, aby v týchto triedach vyučovali najkvalitnejší pedagógovia s adekvátnym finančným zvýhodnením*.¹⁹³

Výskum: Wojciech Brejnak. *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania*

Výskum bol zameraný na takzvané *zerówki* – nulté ročníky, ktoré boli v Poľsku legislatívne zavedené od začiatku školského roka 2004/2005 a sú povinné. Autor konštatuje, že *nulté ročníky nedokážu dostatočne pripraviť všetky deti na vzdelávanie v prvom ročníku ZŠ*.¹⁹⁴

Výskum: Mgr. Lucie Fremlová (*Equality* – mimovládna nezisková organizácia, ktorá presadzuje práva etnických menšín vo Veľkej Británii a v Európe. Primárne pomáha Rómom, ktorí odišli do Spojeného kráľovstva z nových členských štátov EÚ).¹⁹⁵ Je autorkou *Výskumnej štúdie rómskych komunít z nových členských štátov EÚ z rokov 2008 – 2009*, ktorá bola zameraná na problematiku integrácie rómskych žiakov – prisťahovalcov zo Slovenska a z Českej republiky vo Veľkej Británii.¹⁹⁶ Medzi respondentmi boli (okrem iných) aj

¹⁹² HANNA KRAUZE-SIKORSKA – KINGA KUSZA. 2007. *Jak pomóc dziecku. Życie szkoły*. Roč. 62, č. 3 (2007). ISSN 0137-7310. s. 5 – 10.

¹⁹³ MARC DUPUIS. 2007. *Le nouveau défi de l'aristocratie enseignante*. Monde de l'éducation. Roč. 2007, č. 355 (2007). s. 33 – 36. ISSN 0337-9213.

¹⁹⁴ BREJNAK, W. 2005. *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania*. Życie szkoły. Roč. 59, č. 2 (2005). ISSN 0137-7310. s. 14 – 20.

¹⁹⁵ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1097181328-udalosti/212411000100210/video>. 22. 2. 2012.

¹⁹⁶ Diskusný seminár v rámci projektu Equality: *Prenos dobrej praxe z Veľkej Británie v oblasti inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov pochádzajúcich z rómskych komunít v SR*. British Embassy Bratislava, konaný v Prešove dňa 18. 2. 2012.

„slovenskí Rómovia“ z východného Slovenska (Košice, Prešov, dvanásť z tridsiatich ôsmich slovenských Rómov pochádzali z rómskych osád z Trebišova, Sabinova, Pavloviec nad Uhom, z Vyšných Ružbách, Medzeva a z Košických Olšian). 59 % respondentov – Rómov odišlo do Veľkej Británie za prácou, ktorú v krajine pôvodu nemohli získať z dôvodu diskriminácie, 22 % odišlo za lepším životom a za nesegregovaným vzdelávaním pre svoje deti, 15 % odišlo kvôli diskriminácii. 97 % respondentov prehlásilo, že sa ich život od príchodu do Anglicka zlepšil. Prevažná väčšina respondentov bola spokojná s:

- pozitívnym postojom zo strany školského personálu,
- absenciou stereotypného vnímania Rómov,
- zistením, že jazyk či socio-kultúrne prostredie nie sú vnímané a priori ako handicap,
- rovnakými príležitosťami,
- neprítomnosťou rasovej segregácie.

Hlavné zistenia:

- 85 % všetkých respondentov bolo na Slovensku a v Čechách umiestených do špeciálnych či segregovaných škôl,
- vo Veľkej Británii neboli u žiadneho z respondentov diagnostikované špeciálne vzdelávacie potreby,
- počet rómskych detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, spôsobenými určitou formou zmyslového či telesného postihnutia, sa pohyboval v rozpätí 2 – 4 % (aj títo žiaci boli vzdelávaní v hlavnom vzdelávacom prúde),
- respondenti nezažili na britských školách žiadne prejavy rasizmu, učitelia k nim boli láskaví a ochotní individuálne sa im venovať,
- prevažná väčšina respondentov uviedla, že preferuje školy vo Veľkej Británii,
- rodičia oceňovali takmer úplnú absenciu rasizmu, diskriminácie v britskom školstve,
- respondenti sa domnievali, že šance ich detí na budúci úspech v živote sú vo Veľkej Británii vyššie než na Slovensku či v ČR.

Analýza výskumov (prieskumov) zameraných na nultý ročník v Českej republike

Výskum: Lenka Gulová. *Aktivity a programy smerujúce k rozvoju vzdelávacích perspektív rómskeho dieťaťa. (Activities and programmes leading to the development of educational perspectives of a Roma child)*

Autorka sa zaoberala definíciami pojmov sociálne znevýhodnený jediniec v kontexte vzdelávania, tradičnými podpornými mechanizmami napomáhajúcimi dosiahnutie rovnakých príležitostí vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených detí, napríklad rómskeho pôvodu: predškolská príprava, asistenti učiteľov, aktivizačné a vzdelávacie kurzy pre dospelých, nulté ročníky. Ďalšie možnosti vidí autorka *v širšom uplatnení funkcie sociálneho pedagóga a v skvalitnení študentskej praxe zacielenej na potreby sociálne znevýhodnených detí.*¹⁹⁷

Výskum: Miroslava Bartoňová, Jarmila Pipeková. *Asistent pedagóga v prípravnej triede základnej školy – Teacher's asistent in preparatory classes of primary schools*

Autorky prezentovali výsledky výskumu prebiehajúceho v školskom roku 2006/2007 v prípravných triedach základných škôl v Českej republike, ktorého cieľom bolo preukázať význam úlohy pedagogického asistenta vo vzdelávaní žiakov so sociálnym znevýhodnením vrátane rómskych žiakov. Boli zisťované názory samotných asistentov, ale aj učiteľov a ostatných pracovníkov škôl, úroveň spolupráce medzi asistentmi a učiteľmi a prínosy práce asistenta. *Výsledky výskumu preukázali potrebu pedagogických asistentov pre rómskych žiakov.*¹⁹⁸

¹⁹⁷ GULOVÁ, L. 2008. Aktivity a programy směřující k rozvoji vzdělávacích perspektiv romského dítěte – Activities and programmes leading to the development of educational perspectives of a Roma child. In Miroslava BARTOŇOVÁ – MARIE VÍTKOVÁ et al.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* – Education of pupils with special educational needs II. s. 221 – 227. Brno : Paido, 2008.

¹⁹⁸ BARTOŇOVÁ, M. – PIPEKOVÁ, J. 2008. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy – Teacher's assistant in preparatory classes of primary schools. In Miroslava Bartoňová – Marie Vítková et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* – Education of pupils with special educational needs II. Brno : Paido, 2008. s. 229 – 244.

Výskum: Marie Těthalová. *Co nabídnout předškolákům?*

Autorka zdôrazňuje potrebu prípravy detí v poslednom ročníku materskej školy v procese prechodu na prvý stupeň základnej školy prostredníctvom intenzívnejšej individualizovanej prípravy detí so sociálnym znevýhodnením.¹⁹⁹

Výskum: Lenka Gulová; Jiří Němec; Ema Štěpařová. *Edukace sociálně znevýhodněných žáků – romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů – Education of socially disadvantaged pupils – Romany pupil in preparatory class from teachers' point of view*

Výskum bol zameraný na rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia a na prípravné triedy s akcentom na doplnenie jazykovej vybavenosti detí a na rodinné spoločenstvo, ktorému sa učiteľ snaží dať nejaký poriadok. *Autori považujú hru v triede za mimoriadne dôležitú* (najprv je nutné naučiť deti hrať sa). Učiteľ v prípravnej triede musí vedieť citlivo pristupovať ku každému jednotlivcovi. Hodnoty rómskej rodiny sú obrátené: skoré materstvo, žena bez vzdelania. Hodnota vzdelania je postavená veľmi nízko.²⁰⁰

Výskum: Jana Hájková. *Nulté ročníky jako alternativní řešení školní nezralosti po zahájení školní docházky*

Autorka výskumu považuje nultý ročník za *najpriateľnejšiu alternatívu riešenia edukácie sociálne znevýhodnených žiakov (Rómov)*.²⁰¹

¹⁹⁹ TĚTHALOVÁ, M. *Co nabídnout předškolákům?* Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3 – 8 let v mateřských školách a školních družinách. Roč. 17, č. 1 (2010). Praha: Portál, 1993, ISSN 1210-7506. s. 12 – 14.

²⁰⁰ LENKA GULOVÁ – JIŘÍ NĚMEC – EMA ŠTĚPAŘOVÁ. 2007. *Edukace sociálně znevýhodněných žáků – romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů – Education of socially disadvantaged pupils – Romany pupil in preparatory class from teachers' point of view.* In Marie Vítková et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.* – Education of pupils with special educational needs I./č. 1, Brno: Paido, 2007. s. 127 – 141.

²⁰¹ JANA HÁJKOVÁ. 2000. *Nulté ročníky jako alternativní řešení školní nezralosti po zahájení školní docházky.* Pedagogická orientace. č. 3 (2000). s. 88 – 89.

Výskum: Miroslava Bartoňová. *Přístupy k počátečnímu vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním*

Autorka prezentuje výsledky výskumného šetrenia realizovaného v rokoch 2000 až 2008 v prípravných triedach základných škôl v Českej republike. Cieľom výskumu bola komplexná analýza teoretických a empirických zdrojov týkajúcich sa problematiky multikultúrnej výchovy jedincov z odlišného etnického prostredia s dôrazom na možnosti efektívnej edukácie v prípravnej triede. Výskum preukázal *správnosť zriaďovania prípravných tried v Českej republike*.²⁰²

Výskum: Vladimíra Vojtěchová. *Romové v přípravné třídě*

Autorka predstavuje prípravné triedy ako novú formu vyučovania zameranú na zlepšenie školských výsledkov rómskych detí a *akcentuje potrebu zavádzania stimulačných programov pre prípravu rómskych detí*.²⁰³

V súlade s názormi Vojtěchovej jednou z aktivít nášho projektu (*Project Code: SLO 042 Roma Education Fund "School for Everybody"*) je tvorba (aj ich experimentálne overenie) akceleračných programov pre rómskych žiakov.

Výskum: Milena Pospíšilová. *Romské děti v přípravném ročníku základní (zvláštní) školy – evaluace*

Autorka výskumu zisťovala pôsobnosť projektu prípravných ročníkov pre rómske deti. Na základe evaluačného výskumu dospela k záveru, že rómske deti, ktoré prešli prípravnou triedou, boli väčšinou v prvých triedach základnej školy úspešné. Väčšia úspešnosť bola zistená u detí, ktoré navštevovali prípravnú triedu pri základnej škole, oproti deťom z prípravnej triedy pri škole špeciálnej. Na základe týchto zistení *autorka neodporúča zakladat prípravné triedy pri špeciálnych školách*.²⁰⁴

²⁰² MIROSLAVA BARTOŇOVÁ. 2008. *Přístupy k počátečnímu vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Roč. 18, č. 2 (2008), s. 101 – 120. Praha : Univerzita Karlova. ISSN 1211-2720.

²⁰³ VLADIMÍRA VOJTĚCHOVÁ. 1998. *Romové v přípravné třídě*. Informatorium 3 – 8. Roč. 5, č. 6 (1998), s. 6 – 7.

²⁰⁴ MILENA POSPÍŠILOVÁ. 2002. *Romské děti v přípravném ročníku základní (zvláštní) školy – evaluace*. Sociální práce. č. 2 (2001/02). s. 57 – 72.

Výskum: Eva Šotolová. *Současné přístupy ke vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty*

Riešenie handicapu rómskych detí prichádzajúcich do 1. ročníka ZŠ v oblasti jazykovej, sociálnej, kultúrno-spoločenskej a pohybovej vidí autorka v rozširovaní prípravných tried ako jedného z efektívnych riešení problematiky vzdelávania rómskych detí.²⁰⁵

Prípravné ročníky pozitívne hodnotia aj ďalší autori, napríklad Jolanta Przybylaková (1996)²⁰⁶, Alexej Bechtin (1994)²⁰⁷ a ďalší odborníci z pedagogickej teórie a praxe.

Zhrnutie

Na základe analýzy výskumov zameraných na efektívnosť edukácie sociálne znevýhodnených skupín v predprimárnom a primárnom vzdelávaní (ISCED 0 a 1) s dôrazom na nulté (prípravné ročníky) v rôznych krajinách – USA, Francúzsko, Nemecko, Veľká Británia, Poľsko, Česko... môžeme konštatovať, že takmer všetky výskumy potvrdili opodstatnenosť zavádzania kompenzačnej edukácie prostredníctvom nultých (prípravných) ročníkov pre deti a žiakov pochádzajúcich zo sociálne (etnicky) znevýhodňujúceho prostredia.

3.3.2 Analýza výskumov (prieskumov) zameraných na nultý ročník na Slovensku

Na Slovensku sa problematike edukácie rómskych žiakov, problematike nových edukačných prístupov k tejto časti žiackej populácie, problematike nultých ročníkov a asistentov učiteľov venuje v posledných rokoch niekoľko autorov, napríklad Miron Zelina (2002), Dana Valachová (2002), Ladislav Horňák (2004, 2005, 2006, 2007), Vladimír Klein (2003 – 2011), Tatiana

²⁰⁵ EVA ŠOTOLOVÁ. 1999. *Současné přístupy ke vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty*. Pedagogika. Roč. 53, č. 1 (2003). s. 79 – 83.

²⁰⁶ JOLANTA PRZYBYLAKOVÁ. (1996). *Nezdělanost Romů v České republice je do budoucna zcela neúnosná*. Telegraf. Roč. 5, č. 20. VII. (1996), s. 4.

²⁰⁷ ALEXEJ BECHTIN. 1994. *Odvaha a chuť experimentovat. Obecná škola není jen obyčejný 1. stupeň ZŠ*. Školství. č. 8 (1994). s. 5.

Matulayová (2005, 2006, 2007), Milan Portik (2003, 2006), Beáta Kosová (2006), Bronislava Kasáčová (2006), Soňa Kariková (2006), Rastislav Rosinský (2006), Erika Novotná (2006), Štefan Porubský (2002, 2004), Ľubomíra Pružinská (2006), Iveta Boržíková (2006), Ľudmila Belásová (2006), Bibiána Hlebová (2006), Jozef Liba (2006), Elena Gallová-Kriglerová (2006) a Mária Hušová (2007). V tejto časti práce sa budeme venovať analýze najvýznamnejších výskumov (prieskumov) realizovaných za posledných dvadsať rokov, ktoré boli zamerané na nulté (prípravné) ročníky a na profesiu asistent učiteľa.

Ivona Bellová. *Zavedenie nultých ročníkov v ZŠ. Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka*

Autorka kladne hodnotí výsledky vyhodnocovania experimentu MŠ SR: *Zavedenie nultých ročníkov v ZŠ od roku 1992*. Publikovala porovnania výsledkov žiakov nultých ročníkov s výsledkami žiakov prvých ročníkov ZŠ, ktorí neabsolvovali nultý ročník alebo MŠ. *Výsledok porovnania je v prospech nultých ročníkov.*²⁰⁸

Viera Bystrenová. *Akceptujme práva dieťaťa na vzdelanie!*

Autorka vyjadruje vlastný názor na existenciu prípravných ročníkov. Vyučuje na ZŠ P. Dobšinského v Slavošovciach – v oblasti s vysokou koncentráciou rómskeho obyvateľstva, kde zriadili špeciálny prípravný ročník. Ten dáva deťom veľmi *kvalitnú prípravu na vstup do 1. ročníka ZŠ*. Rozvíjajú sa tu kultúrne, sociálne, hygienické a spoločenské návyky. Využíva sa špecifikum rómskeho dieťaťa – jeho muzikálne a pohybové danosti.²⁰⁹

Zavedenie nultých ročníkov hodnotia pozitívne aj ďalší odborníci, predovšetkým z praxe, napríklad Elena Pajdlhauserová (2000),²¹⁰ Anna Šaffová

²⁰⁸ BELLOVÁ, I. 1997. *Zavedenie nultých ročníkov v ZŠ. Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka*. (1997). s. 161 – 163.

²⁰⁹ BYSTRENOVÁ, V. 1999. *Akceptujme práva dieťaťa na vzdelanie!* Učiteľské noviny. Roč. 49, č.31 (1999), s. 4.

²¹⁰ PAJDLHAUSEROVÁ, E. 2000. *Analýza súčasného stavu. Návrh koncepcie*. Učiteľské noviny. Roč. 50, č.7 (2000), s. 6 – 7.

(1999),²¹¹ Mária Maczejková (2000),²¹² Katarína Ondrášová (2002),²¹³ Eva Šotolová (1996),²¹⁴ Anna Pastorová (1994),²¹⁵ Jolana Manniová (2001),²¹⁶ Ladislav Józsa (1993),²¹⁷ Elena Šimková (2000)²¹⁸ a ďalší autori.

Dôležitosťou profesie asistent učiteľa v procese edukácie rómskych žiakov v nultom ročníku sa zaoberali ďalší významní odborníci. Horňák, Petrasová už v roku 2000 navrhli *obsah pedagogicko-psychologickej prípravy asistenta učiteľa* a možnosti jeho uplatnenia v triedach (aj v nultých ročníkoch) s rómskymi žiakmi.²¹⁹

Problematikou edukácie rómskych žiakov sa zaoberali Zelina a Valachová (2002). Ich výskumy boli zamerané okrem iného na *meranie efektivity vzdelávania v nultých ročníkoch za účasti asistenta učiteľa* a realizovali aj mikroanalýzy vyučovacieho procesu, ktoré vyústili do návrhov na zlepšenie vzdelávania Rómov.²²⁰

Porubský (2004) vypracoval *Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie* a taktiež sa zaoberal *poňatím práce a štúdiá asistenta učiteľa/pedagogického asistenta* aj v nultých ročníkoch ZŠ. Pozitívne hodnotí experimentálne overovanie projektov nultý ročník a profesie asistent učiteľa.²²¹

²¹¹ ŠAFFOVÁ, A. 1999. *Dieta z málopodnetného rómskeho prostredia v prípravnom ročníku základnej školy*. Naša škola; Roč. 2, č. 1 (1998/99), s. 36 – 37.

²¹² MACZEJKOVÁ, M. 2000. *Genéza (a budúcnosť?)* Učiteľské noviny. Roč. 50, č. 37 (2000). s. 3.

²¹³ ONDRÁŠOVÁ, K. 2002. *Kvantifikácia nultých ročníkov v základnej škole*. Rodina a škola. Roč. 50, č.3 (2002), s. 11.

²¹⁴ ŠOTOLOVÁ, E. 1996. *Nulté – prípravné ročníky na Slovensku*. Speciální pedagogika. Roč. 6, č. 4 (1996). s. 47 – 49.

²¹⁵ PASTOROVÁ, A. *Nultý ročník potrebujeme!* Učiteľské noviny. Roč. 44, č. 9 (1994). s. 8.

²¹⁶ MANNIOVÁ, J. 2001. *Prípravný ročník – špecifický program rozvoja reči, komunikácie a vzdelávania rómskych detí*. Škola bez rasizmu a xenofóbie. Bratislava, Inventa. 2001.

²¹⁷ JÓZSA, L. 1993. *Som za! Ozvena na článok "Môj návrh: Nultý ročník" (pre rómskych žiakov)*. Učiteľské noviny, Roč. 43, č.14 (1993). s. 4.

²¹⁸ ŠIMKOVÁ, E. 2000. *Stručná správa z experimentu*. Učiteľské noviny. Roč. 50, č. 39 (2000), s. 5.

²¹⁹ HORŇÁK, L. – PETRASOVÁ, A. 2000. *Rómsky asistent učiteľa*. In *Naša škola*. Roč. III., č. 10, 2000.

²²⁰ VALACHOVÁ, D. – ZELINA, M. 2002. *Pedagogický monitoring – Meranie efektívnosti vzdelávania v nultých a prípravných ročníkoch*. In Butašová, A. a kol.: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. 1.vyd., Nové Zámky : CROCUS, 2002. s. 98 – 105. ISBN 80-85756-70-6.

²²¹ PORUBSKÝ, Š. 2004. *Poňatie práce a štúdiá asistenta učiteľa/pedagogického asistenta*. In Kosová, B. (edit.): *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník. Banská Bystrica. PdF UMB, 2004.

Možnosti zvyšovania úrovne socializácie rómskej komunity boli predmetom cieleného aplikovaného výskumu, ktorého riešiteľmi boli tieto fakulty jednotlivých univerzít na Slovensku: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, Pedagogická fakulta PU v Prešove, Pedagogická fakulta UK v Bratislave a Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. Výskumný projekt *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa* (2004 – 2006) predstavuje istú víziu reálneho riešenia problémov súvisiacich s procesmi socializácie rómskych detí a mládeže, okrem iného aj prostredníctvom nultých ročníkov a asistentov učiteľov.²²² Profesiou asistent učiteľa a nulté ročníky pozitívne hodnotili v rámci výskumného projektu vysokých škôl napríklad aj Kariková a Kasáčová (2006).²²³

Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť v Bratislave realizoval sériu rozhovorov s jednotlivými aktérmi vo vzdelávaní, okrem iných aj s asistentmi učiteľov, s cieľom zistiť ich postoje k zavedeným opatreniam. Výsledkom je kvalitatívny výskum pod názvom *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní* (Gallová-Kriglerová, 2006)²²⁴ realizovaný v troch lokalitách v okresoch Brezno, Michalovce a Skalica. Závety výskumu ukázali, že ideálnou formou asistencie rómskym deťom je to, ak je asistentom Róm, ktorý pochádza priamo z komunity. Rodičia aj deti ho veľmi dobre poznajú a majú k nemu dôveru. Kriticky sa ale vyjadrujú k segregácii rómskych žiakov, ktorí sa vzdelávajú v samostatných rómskych triedach (vrátane nultých ročníkov).

²²² *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľov*. Záverečná správa z riešenia Štátnej objednávky MŠ SR schválenej uznesením vlády SR č. 912/2002. UKF Nitra, UMB Banská Bystrica, UK Bratislava, PU Prešov. Nitra : 2006. ISBN 80-8050-998-0.

²²³ KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. 2006. Sumarizácia výsledkov čiastkových výskumov názorov pedagogických zamestnancov na vzdelávanie asistentov učiteľa. In Rosinský, R. (edit.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. 1. vyd., Nitra : FSVZ UKF, 2006. s. 270 – 290. ISBN 80-8085-987-5.

²²⁴ GALLOVÁ, A. – KRIGLEROVÁ, E. 2007. *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. SGI (Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť). Bratislava. 2007. Bez ISBN.

Problematikou asistenta učiteľa a nultých ročníkov sa komplexne zaoberal Klein (niekedy v spoluautorstve s Matulayovou alebo Rosinským).²²⁵ Z ich výskumov výberovo uvedieme napríklad výskum zameraný na pôsobenie asistentov učiteľov v nultých ročníkoch, ktorý realizoval Klein (2007)

- ²²⁵ KLEIN, V. 2003. Asistent učiteľa. In *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí*: Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Spišská Nová Ves : FSV UKF – VVaPC, 2003. s. 241, ISBN 80-8050-667-1.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2005. Vzdelávanie asistentov učiteľov. In *Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2005, s. 795 – 800. ISBN 80-8068-425-1.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2005. Príprava rómskych asistentov učiteľov. In *Metody výchovy a vzdelávania ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005, s. 270 – 272. ISBN 80-902972-8-9.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2005. Rómovia očami asistentov učiteľov. In *Škola očami dnešného sveta*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, s. 276 – 280. ISBN 80-8045-398-5.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Prieskum názorov rómskych asistentov učiteľov. In *Identita ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006, s. 387 – 397. ISBN 80-903727-0-8.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Niektoré poznatky a skúsenosti asistentov učiteľov na základných školách. In *Pedagogické spektrum*. 2006, roč. 0, s. 91 – 102. ISSN 1335-5589.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2007. Vzdelanie k hodnotovému systému Rómov. In *Člověk – Dejiny – Hodnoty*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 409 – 413. ISBN 80-7368-273-7.
- KLEIN, V. 2007. Edukácia výchovne a sociálne handicapovaných žiakov v nultom ročníku základnej školy. In KLEIN, Vladimír – FABIANOVÁ, Vlasta. *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007. s. 179 – 230. ISBN 978-80-8094-119-2.
- KLEIN, V. 2007. Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistenta učiteľa a nultých ročníkov. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2007. 115 s. ISBN 978-80-8084-176-8.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2007. Asistent učiteľa a multikultúrna výchova. In *ACTA HUMANICA 2/2007 Multikultúrne aspekty edukácie v učiacej sa spoločnosti*. Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity. Žilina, 2007. s. 56 – 65. ISSN 1336-5126.
- KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2007. Projekt európskeho sociálneho fondu Ďalšie vzdelávanie asistentov učiteľov a učiteľov so zameraním na marginalizované skupiny. In KLEIN, V. – FABIANOVÁ, V. (edit.) *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007. s. 6 – 43. ISBN 978-80-8094-119-2.
- KLEIN, V. – HORVÁTHOVÁ, I. 2007. Úlohy asistenta učiteľa v edukácii rómskych žiakov zo sociálne málopodnetného prostredia. In KLEIN, V. – FABIANOVÁ, V. (edit.) *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007. s. 274 – 282. ISBN 978-80-8094-119-2.
- KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra : UKF, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6.
- KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Nitra : UKF, 2008. 170 s. ISBN 978-80-8094-333-2.
- ROSINSKÝ, R. – ŠRAMOVÁ, B. – KLEIN, V. – VANKOVÁ, K. 2009. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra. UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.

pod názvom *Edukácia výchovne a sociálne handicapovaných žiakov v nultom ročníku základnej školy* v okresoch Stará Ľubovňa a Svidník. Efektivitu nultých ročníkov overoval na výskumnom súbore deväťdesiatich dvoch rodičov rómskych žiakov a štyridsiatic ôsmich učiteľov pôsobiacich v nultých ročníkoch ZŠ. Závěry výskumu potvrdili *pozitívny vplyv nultého ročníka a asistenta učiteľa na kvalitu edukácie rómskych žiakov*. Nultý ročník má veľký význam predovšetkým pre rómskych žiakov, ktorí sú výchovne a sociálne handicapovaní a najpodstatnejším zistením realizovaného výskumu je potvrdenie našich skúseností, že *vo všetkých triedach nultých ročníkov by mali pôsobiť asistenti učiteľov*.

Komplexný pohľad na profesiu asistent učiteľa a nultý ročník podáva Klein vo vedeckých monografiách *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistenta učiteľa a nultých ročníkov* (2007) a *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov* (2008), ktorých obsahom je okrem iného aj analýza nových prístupov v edukácii rómskych žiakov vrátane asistentov učiteľov a nultých ročníkov a prezentácia empirických poznatkov z ich uplatňovania.

Výsledkom týchto výskumov (prieskumov) sú zistenia, že vplyv nultého ročníka a asistenta učiteľa na kvalitu edukácie rómskych žiakov je pozitívny a v budúcnosti bude potrebné:

- pomáhať rómskym žiakom stotožniť sa s hodnotovým systémom majoritnej spoločnosti a uvedomiť si potrebu vzdelania,
- odbúravať nepriateľské postoje rodičov ku škole a vzdelávaniu ich detí,
- začleňovať žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia do tried s nižším počtom žiakov, čím sa vytvoria lepšie podmienky pre uplatňovanie individuálneho prístupu k žiakom,
- podporovať celodenný výchovný systém (školské kluby detí, kurzy, súťaže, základné umelecké školy...),
- podporovať zamestnávanie (rómskych) pedagogických asistentov na školách, ktoré navštevujú žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- podporovať obsadzovanie pracovných miest pedagogických asistentov ľuďmi, ktorí pochádzajú z rómskeho etnika,

- podporovať permanentné zvyšovanie kvalifikácie učiteľov a pedagogických asistentov, ktorí pracujú s rómskymi žiakmi,
- do procesu edukácie rómskych detí zapájať aj ich rodičov (napríklad mimoškolská činnosť, súťaže, kultúrne predstavenia), pretože pozitívne ovplyvňujú dochádzku a záujem o školu,
- pokračovať v zavádzaní nultých ročníkov na ZŠ najmä pre žiakov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- zaviesť v systéme základného školstva systematizovanú pracovnú pozíciu pedagogického asistenta, najmä asistenta učiteľa v triedach s rómskymi žiakmi, ktorých znevýhodňujúce rodinné prostredie nedostatočne pripravuje na vstup do systému formálneho vzdelávania.

4 VÝSKUM EFEKTIVITY NULTÝCH ROČNÍKOV

V teoretickej časti publikácie sme sa v širších súvislostiach pokúsili poukázať na problémy edukácie rómskych žiakov v kontexte nultých ročníkov v základných školách v Slovenskej republike z rôznych aspektov. Analyzovali sme osobitosti vzdelávania rómskych detí, vývoj zavádzania nultých ročníkov v Slovenskej republike v komparácii so situáciou v Českej republike. Podľa nášho názoru je dôležitá tá časť práce, v ktorej sme prehľadne definovali základné pojmy a odborné termíny relevantné k téme našej vedeckej štúdie. Usporiadali sme všetky existujúce aktuálne legislatívne normy a opatrenia súvisiace s edukáciou Rómov a s nultými ročníkmi v ZŠ a za cennú považujeme aj analýzu všetkých doteraz realizovaných významných výskumov a prieskumov zameraných na nultý (prípravný ročník)²²⁶ na Slovensku aj v zahraničí, ktoré boli realizované počas uplynulých devätnástich rokov.

Výskumná časť našej práce je rovnako zameraná na nulté ročníky a bola zrealizovaná v období od septembra 2011 do júna 2012 (vrátane interpretácií a vydania záverečnej publikácie). Vo výskume využívame aj poznatky z práce a zo stretnutí s cieľovými skupinami nášho výskumu počas uplynulých rokov.

4.1 Výskumný problém, výskumné ciele a otázky

Výskumný problém

Nultý ročník považujeme za jednu z foriem kompenzačnej edukácie. Jeho zriaďovanie je prijímané všeobecne pozitívne, ale v súčasnej pedagogickej teórii i praxi sa ukazuje potreba:

- monitorovať a merať kvalitu edukačného procesu v triedach nultého ročníka,
- dokladovať poznatky o ďalšom osude absolventov nultých ročníkov,
- analyzovať efektivitu nultých ročníkov.

²²⁶ V našej práci používame termín *prípravný ročník* do 1. 9. 2002 (experimentálne overovanie). Po prijatí zákona NR SR č. 408/2002 Z. z. a inštitucionalizovaní nultých ročníkov budeme používať termín *nultý ročník*.

Výskumné ciele a otázky

Hlavným cieľom nášho výskumu je analyzovať efektivitu nultých ročníkov v procese edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na vybraných školách. Nultý ročník bol inštitucionalizovaný v roku 2002²²⁷, no dodnes nie je dostatok empirických zistení (i keď existuje niekoľko výskumov, ktoré uvádzame v iných častiach tejto publikácie), ktoré by nám podali dostatočne jasný a podrobný obraz o význame nultých ročníkov vo vzdelávacej kariére žiakov.

Jedným z indikátorov efektivity a úspešnosti nultých ročníkov je úspešnosť ich absolventov, čiže ich zaradenie do bežných tried po absolvovaní nultého ročníka; alebo naopak ich neúspešnosť, čiže ich zaradenie do segregovaného edukačného systému v špeciálnych základných školách alebo v špeciálnych triedach ZŠ pre mentálne postihnutých žiakov. Jedným z východísk posudzovania efektivity (úspešnosti absolventov nultých ročníkov) bude pre nás neskôršie dosiahnutie stupňa vzdelania podľa európskeho hodnotenia vzdelania (*The International Standard Classification of Education*, skrátene ISCED), ktoré slúži ako nástroj na porovnávanie, kompiláciu a prezentáciu štatistických údajov o vzdelávaní v rámci jednotlivých krajín ako aj v medzinárodných intenciách. Výhodou nultého ročníka na ZŠ je tá skutočnosť, že nultý ročník je súčasťou vzdelávacích štandardov v kategórii ISCED 1, ktoré vychádzajú zo štátnych vzdelávacích programov pre predprimárne a primárne vzdelávanie (ISCED 0 a ISCED 1)²²⁸ s možnosťou pokračovania vzdelávania týchto žiakov na druhom stupni základnej školy a po jeho absolvovaní aj získanie nižšieho sekundárneho vzdelania na úrovni ISCED 2.²²⁹

Zásadnou nevýhodou pre žiakov, ktorí sa vzdelávajú v segregovaných podmienkach v špeciálnych základných školách alebo v špeciálnych triedach ZŠ pre mentálne postihnutých žiakov je tá skutočnosť, že žiak

²²⁷ V súlade s novelou zákona NR SR č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení zákona NR SR č. 408 Z. z. z 27. júna 2002 o zriadení nultého ročníka v základnej škole a zavedení profesie asistenta učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole.

²²⁸ Podľa § 19 zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

²²⁹ Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre druhý stupeň základnej školy v Slovenskej republike.

po absolvovaní špeciálnej základnej školy získa absolvovaním vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím maximálne iba stupeň „primárne vzdelanie na úrovni ISCED 1“.²³⁰ Absolvent špeciálnej základnej školy alebo špeciálnej triedy ZŠ (aj to iba vo vzdelávacom programe pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia – variant A) dosiahne strop vo vzdelávaní podľa klasifikácie ISCED maximálne na stupni ISCED 1, čo ho v budúcnosti znevýhodňuje na trhu práce i v spoločenskom živote a následne rozhodujúcim spôsobom prispieva k jeho ďalšej segregácii vo všetkých oblastiach života.

Vzhľadom k tomu, že nultý ročník sa stal súčasťou povinnej školskej dochádzky v roku 2004, nie je zatiaľ možné vyhodnotiť pokračovanie absolventov v ďalšom vzdelávaní (aj prví absolventi sú zatiaľ žiakmi základných škôl). Preto do budúcnosti odporúčame sledovať aj tento aspekt ich vzdelávacej kariéry.

V súvislosti s naším výskumným problémom sa vynára množstvo otázok, na ktoré sa pokúsime nájsť odpovede.

- Aký bol vývoj nultých ročníkov v SR?
- Aká je efektivita nultých ročníkov?
- Aká je úspešnosť/neúspešnosť absolventov nultých ročníkov skúmaná na vybraných školách? Aká je ich školská kariéra (s osobitným zameraním na ich ďalšiu edukáciu v segregovaných – ŠZŠ, špeciálna trieda ZŠ, respektíve integrovaných – bežná trieda ZŠ)?
- Nesie táto forma edukácie prvky segregácie či diskriminácie? Ak áno, za akých okolností a ako sa dá tento stav zmeniť?
- Pôsobia v nultých ročníkoch pedagogickí asistenti (Rómovia)?
- Aké sú prekážky vo vzdelávacích úspechoch absolventov nultých ročníkov a rómskych žiakov na skúmaných školách?
- Aké sú názory pedagogických zamestnancov (vrátane pedagogických asistentov), rodičov a najvýznamnejších odborníkov – expertov na Slovensku a v Českej republike na:
 - prínos a efektivitu nultých ročníkov,
 - výhody a nevýhody nultých ročníkov,

²³⁰ Podľa § 16 ods. 3 písm. a) zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

- prípadnú diskrimináciu spojenú so vzdelávaním v nultých ročníkoch?
- Aké sú ich návrhy na zmeny v systéme edukácie rómskych žiakov?

Myslíme si, že ak na uvedené otázky nájdeme odpovede, môžeme tým prispieť k stabilizácii nultých ročníkov ako organickej súčasť edukačného systému v školách a školských zariadeniach, alebo naopak, preukáže sa nevhodnosť tejto formy kompenzačnej edukácie v edukačnom systéme Slovenskej republiky. Z pohľadu humanistickej výchovy a nových trendov v edukácii rómskych detí a žiakov považujeme za mimoriadne dôležité, aby sa preukázala (alebo vyvrátila) potreba zriaďovania nultých ročníkov na základných školách ako súčasť inkluzívnej (integrovanej) edukácie detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (predovšetkým rómskych detí a žiakov).

Čiastkové ciele, ktoré sme v súlade s otázkami stanovili, sme rozdelili do dvoch skupín:

A. Výskumné ciele:

1. Analyzovať vývoj nultých ročníkov v SR

- od 1. 9. 1993 do 1. 9. 2002²³¹ (počas experimentálneho overovania prípravných (nultých ročníkov),²³²
- od 1. 9. 2002 po súčasnosť (vrátane obdobia po prijatí nového školského zákona č. 245/2008).

2. Zistiť (kvantitatívne) úspešnosť absolventov nultých ročníkov vo vybraných školách prostredníctvom údajov:

- o zaraďovaní absolventov nultých ročníkov do tried (podiel absolventov zaradených do špeciálnych škôl a tried),
- o pokračovaní absolventov nultých ročníkov v ďalšom vzdelávaní (na stredných školách).

²³¹ Po prijatí zákona NR SR č. 408/2002.

²³² V našej práci používame termín prípravný ročník do 1. 9. 2002. Po prijatí zákona NR SR č. 408/2002 Z. z. budeme používať termín nultý ročník.

3. *Zistiť (kvalitatívne) názory kľúčových osôb na efektivitu, význam, výhody a nevýhody nultých ročníkov (pre žiakov, pre školu, pre spoločnosť, pre rómsku populáciu) prostredníctvom rozhovorov a ankety:*
 - s riaditeľmi vybraných škôl,
 - s učiteľmi v nultých ročníkoch,
 - s triednymi učiteľmi na prvom stupni v triedach s absolventmi nultých ročníkov,
 - s rodičmi,
 - s expertmi.

4. *Hľadať možné riziká (respektíve nevýhody) nultého ročníka s osobitným zreteľom na riziko vytvárania etnicky a sociálne homogénnych tried*
 - osobitne sledovať zloženie tried v nultých ročníkoch (etnicita, sociálno-ekonomické podmienky) a zároveň sledovať zloženie tried absolventov v ďalších ročníkoch.

5. *Identifikovať prekážky vo vzdelávacích úspechoch absolventov nultých ročníkov vo vybraných školách prostredníctvom:*
 - kvantitatívneho skúmania školských dokumentov (triedne knihy, štatistiky o školskom prospechu žiakov...),
 - kvalitatívnych rozhovorov s kľúčovými osobami.

6. *Hľadať a analyzovať podporné nástroje zamerané na rómskych žiakov a na žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia*

7. *Na základe analýzy vyvodiť závery a navrhnúť odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax so zameraním na zlepšenie situácie v oblasti edukácie rómskych žiakov s osobitným dôrazom na ďalšie možnosti uplatnenia inkluzívnych (integračných) tendencií v pedagogickom procese*

B Experimentálne ciele:

1. *Na vybraných školách zaviesť a overiť efektivitu akceleračných programov pre rómskych žiakov*
2. *Analyzovať stav školskej zrelosti (pripravenosti) šesťročných rómskych detí v okrese Spišská Nová Ves²³³ počas posledných štyroch školských rokov (2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011) a na základe diagnostiky školskej zrelosti ich následné zaradenie:*
 - do nultého ročníka ZŠ,
 - do 1. ročníka ZŠ,
 - do 1. ročníka špeciálnej základnej školy,
 - do 1. ročníka špeciálnej triedy ZŠ.
3. *Analyzovať výsledky rediagnostiky²³⁴ rómskych žiakov v okrese Spišská Nová Ves po roku ich vzdelávania v nultom ročníku ZŠ počas uplynulých štyroch školských rokov (2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011) a na základe výsledkov rediagnostiky analyzovať možnosti ich ďalšieho vzdelávania v niektorej z alternatív nášho edukačného systému.*

4.2 Metódy

V našom výskume sme zvolili kombináciu kvantitatívneho aj kvalitatívneho zisťovania s uvedením si výhod a limitov oboch prístupov. Využité boli nasledovné metódy:

a) Pozorovanie, posudzovanie

Počas návštev a hospitácií v triedach nultých ročníkov sme sa pri pozorovaní zamerali iba na javy, ktoré nás zaujímali, teda na činnosti

²³³ Školskú zrelosť posudzovali odborní zamestnanci Centra pedagogicko-psychologického poradenstva prevencie v Spišskej Novej Vsi.

²³⁴ Rediagnostiku realizovali odborní zamestnanci Centra pedagogicko-psychologického poradenstva prevencie v Spišskej Novej Vsi.

smerujúce k overeniu efektivity nultých ročníkov s vykonaním selekcie pozorovaných javov a činností. Použili sme *priame, systematické pozorovanie*, pri ktorom sme pozorovali súbor zvnútra ako účastníci pozorovania.²³⁵ Rozhovory s učiteľkami boli realizované v triedach nultých ročníkov, z každého rozhovoru a návštevy bol vypracovaný zápis. Okrem vyššie uvedeného nás zaujímalo umiestnenie, veľkosť, vybavenie triedy.

b) Interview a rozhovor

Návštevy škôl sme využili aj na realizáciu interview (individuálne aj skupinové), ktoré sme viedli s pedagogickými zamestnancami podľa vopred vypracovaných dispozií (pre každú skupinu pedagogických participantov sme vypracovali výskumný nástroj). Cieľom rozhovorov bolo prehĺbiť informácie získané z kvantitatívnej časti zisťovania, skúmať efektivitu, výhody, nevýhody a úspešnosť žiakov nultých ročníkov z pohľadu našich participantov. Rozhovory boli štruktúrované do niekoľkých tém (okrem údajov o participantovi nás zaujímali nasledovné oblasti: žiaci v nultých ročníkoch, spokojnosť participantov so zabezpečením nultých ročníkov, efektivita nultých ročníkov, výhody a nevýhody nultých ročníkov (vrátane prípadných diskriminačných postupov škôl), úspešnosť absolventov nultých ročníkov v porovnaní s ostatnými žiakmi školy, efektivita vzdelávania rómskych žiakov a prekážky v ňom, odporúčania pre skvalitnenie vzdelávania v nultých ročníkoch a vzdelávania rómskych žiakov). Pri rozhovoroch sme postupovali podľa Zelinu.²³⁶

c) Fókusová skupina (FG)

Metódu fókusovej skupiny sme využili pri práci s rodičmi žiakov v obci Modrá. Rodičom sme ponúkli niekoľko modelových situácií (a základných otázok k nim), ktoré sa týkali efektivity nultého ročníka, spokojnosti s nultým ročníkom (vrátane spokojnosti s pedagogickými zamestnancami), prípadného

²³⁵ KOMÁRIK, E. 2002. *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Univerzita Komenského. Bratislava. s. 67. ISBN 80-223-1717-9 a ONDREJKOVIČ, P. 2006. *Úvod do metodológie sociálnych vied*. REGENT, s. r. o. Bratislava. 2006. s. 130. ISBN 80-88904-44-7.

²³⁶ In ŠVEC, Š. et. al. 1998. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno – scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 1998. s. 115 – 120. ISBN 80-88778-73-5.

diskriminačného správania sa školy (sústredovanie rómskych žiakov v nul-
tých ročníkoch) a vzťahov s vedením a s pedagogickými zamestnancami ško-
ly. Napriek tomu, že FG sa konala v priestoroch školy, išlo o voľný deň, teda
v škole nebol okrem hospodárskych pracovníkov a účastníkov FG nikto.
Rodičia boli otvorení, bez problémov rozvíjali diskusie medzi sebou aj s vý-
skumníkmi.

d) Biografická metóda

Táto metóda nie je samostatná výskumná metóda. Zahrňuje predov-
šetkým analýzu dokumentov, pozorovanie, sondážnu diagnostickú metódu
a metódu dialógovú (s. 68).²³⁷ V našom výskume sme ju využili so zámerom
analyzovať a opísať predovšetkým ľudský („edukačný“) život v kontexte urči-
tého fragmentu spoločenskej reality s akcentom na istý druh činnosti z hľa-
diska odbornej práce. V našom výskume sme sa zamerali najmä na životnú
cestu žiakov základných (aj stredných) škôl po absolvovaní nultého ročníka
ZŠ.

e) Analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, dokumentov

V tejto časti výskumu je základnou výskumnou metódou štúdium do-
kumentov a ich obsahová analýza. Z logických postupov spracovania bola
použitá analýza, syntéza a generalizácia.²³⁸ Využili sme predovšetkým tieto
písomné materiály vzťahujúce sa k výskumu: štatistiky, triedne knihy, tried-
ne katalógy, inšpekčné záznamy, vlastné záznamy z kontrolnej a hospitačnej
činnosti a postupovali sme podľa obsahovej analýzy Gavoru.²³⁹ Ďalej sme
využili databázu a štatistické údaje Ministerstva školstva, vedy, výskumu
a športu SR v Bratislave, Ústavu informácií a prognóz školstva SR v Bratisla-
ve, krajských školských úradov i našu vlastnú evidenciu, keďže sa tejto pro-
blematike venujeme dlhoročne.

²³⁷ JUSZSCYK, S. 2003. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Brati-
slava : IRIS. s. 68. ISBN 80-89018-13-0.

²³⁸ ŠVEC, Š. et. al. 1998. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno – scientické a kvalitatív-
no-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 1998. s. 150 – 155. ISBN
80-88778-73-5.

²³⁹ GAVORA, P. 1977. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Univerzita Komenského,
1997. s. 108 – 114. ISBN 80-223-1173-1.

e) Dotazník

Použili sme nami zostavené dotazníky, v ktorých sme zisťovali potrebné informácie o nultých ročníkoch na sledovaných základných školách a tak tiež informácie o úspešnosti/neúspešnosti absolventov nultých ročníkov v ich ďalšom vzdelávaní. Postupovali sme podľa Šveca.²⁴⁰ V dotazníkovom zisťovaní nás zaujímali najmä údaje o žiakoch školy a žiakoch nultých ročníkov. Zisťovali sme ich školskú úspešnosť v ďalších ročníkoch, záujem o ďalšie vzdelávanie.

4.3 Charakteristika výskumného súboru

S cieľom anonymizovať participantov (zdôrazňujeme, že sme rešpektovali základné etické princípy výskumu – princíp dobrovoľnosti a anonymity), ktorým sme to sľúbili, sa budeme snažiť vyhnúť presným údajom o obciach a školách. Všetky názvy miest, obcí a škôl, rovnako aj mená osôb, sme anonymizovali.

4.3.1 Charakteristika miest a obcí

Navštívili sme celkovo tri základné školy v dvoch obciach a v jednom meste. Všetky obce sa nachádzajú v rómskych marginalizovaných regiónoch na východe Slovenska. Červená je okresným mestom, ostatné sú vidiecke obce. Všetky sa nachádzajú v tom istom okrese. V každej obci sa nachádza viac ako jedno rómske osídlenie rôzneho typu.²⁴¹ Ich stručné charakteristiky uvádzame v nasledujúcej tabuľke. Údaje uvedené v tabuľkách sme čerpali

²⁴⁰ ŠVEC, Š. et. al. 1998. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 1998. s. 125 – 158. ISBN 80-88778-73-5.

²⁴¹ Vychádzali sme zo zaužívanej typológie rómskych osídlení (podľa Atlasu rómskych komunít, 2004) založenej na polohe osídlenia vo vzťahu k obci/mestu. **V obci rozptýlené osídlenie:** obyvatelia osídlenia žijú rozptýlene medzi majoritou. V obci koncentrované osídlenie: obecné a mestské koncentrácie (napríklad štvrte, ulice). **Rómske osídlenia na okraji obce:** zoskupenie domov obývané rómskou populáciou a tvorí hranicu zastavanej časti obce. **Osídlenie mimo obce:** zoskupenie obydlí, ktoré sú od obce vzdialené, prípadne oddelené nejakou bariérou. Medzi takýmto osídlením a obcou nie je súvislá zástavba.

z lokálnych dokumentov, Atlasu rómskych komunit na Slovensku 2004²⁴², zo zrealizovaných rozhovorov a z vlastných pozorovaní.

Tabuľka 8 *Mestá a obce*

Obec	Okres	Počet obyv. (v kat.) z roku 2010	Počet Rómov (v kat.) z roku 2004	Počet ZŠ/ŠZŠ	Počet a typ rómskych osídlení (plus rodiny žijúce rozptýlene)	Charakteristika osídlení
Modrá	Červený	3500 – 4000	1500 – 2000	1/1	2 osídlenia na okraji obce, 3 osídlenia mimo obce	Ide o segregované rómske osídlenie. Neoficiálne je osídlenie rozdelené na dve časti – bohatšiu (veľké domy) a chudobnú (chatrče). Niekoľko rodín žije v bytoch nižšieho štandardu. Nezamestnanosť je tu vysoká, i keď podľa vyjadrení pedagógov viacerí rodičia pracujú v zahraničí (napríklad ČR a VB). Mnohé rodiny žiakov školy žijú vo veľmi chudobných podmienkach (bez vody a kanalizácie).
Zelená	Červený	8500 – 9000	nad 2000	2/0	1 osídlenie mimo obce	Rómske osídlenie je rozdelené na dve časti, ktoré sú už na prvý pohľad odlišné (veľké rozdiely v kvalite bývania). „Lepšia“ časť je dobre občiansky vybavená.
Červená	Červený	nad 35000	nad 2000	8/1	3 mimo mesta, 1 koncentrované osídlenie	Veľmi rôznorodé osídlenia (v kvalite obydli, vybavenosti a celkovej životnej úrovni). Nezamestnanosť je vo všetkých osídleniach veľmi vysoká.

²⁴² RADIČOVÁ, I. a kol. 2004. *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2004*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2004. ISBN 80-88991-27-7.

4.3.2 Charakteristika škôl

Všetky navštívené školy majú vysoký podiel žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a zároveň rómskych žiakov. Všetky majú dlhoročnú tradíciu nultých ročníkov a sú plneorganizované. V jednom prípade ide o mestskú školu (ZŠ Červená), ostatné školy sú vidiecke. Informácie, ktoré v nasledujúcej časti textu uvádzame, sme čerpali zo školských dokumentov, rozhovorov a z pozorovania.

Zmienky o rómskych žiakoch sa v školských dokumentoch nachádzajú len sporadicky (aj pedagógovia aj riaditelia škôl sa v rozhovoroch takémuto označeniu žiakov vyhýbali). V žiadnych dokumentoch (s malou výnimkou v prípade jedného záujmového krúžku na ZŠ Červenej) sme nenašli programy, ktoré by boli zamerané na rómskych žiakov (akcentujúce ich etnicitu), prípadne iné inkluzívne programy (i keď všetky školy majú pedagogických asistentov a nulté ročníky). V terénnom výskume sme zistili, že v ZŠ Modrá realizujú projekt zameraný na úpravu školských plánov, ktorého súčasťou sú aj krúžky pre rómskych žiakov.

Školy spomínajú žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (najmä ako výzvu pre zlepšenie ich vzdelávacích úspechov alebo v prípade zlej školskej dochádzky).

Tabuľka 9 Údaje o školách v školskom roku 2011/2012

	Počet žiakov	Podiel žiakov zo SZP v %	Podiel rómskych žiakov	Počet nultých roč.	Počet tried	Počet špeciálnych tried	Počet pedag. zam.	Počet asistentov
ZŠ Modrá	600 - 650	cca 80	cca 78	6	33	3	44	3
ZŠ Zelená	650 - 700	cca 65	cca 60	2	33	4	56	6
ZŠ Červená	600 - 650	cca 7	cca 15	1	30	2	55	3

ZŠ Modrá

ZŠ Modrá je vidiecka základná škola spojená s materskou školou. Podiel rómskych žiakov je podľa slov riaditeľa (Patrik, ZŠ Modrá) takmer osemdesiat percentný a väčšinou ide o žiakov, ktorí pochádzajú z miestnych segregovaných rómskych osídlení. Veľká časť z nich spadá podľa zákona NR SR č. 245/2008 do skupiny žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Podľa názoru riaditeľa školy je charakteristika žiakov pochádzajúcich zo SZP v praxi „skresľujúca“. V škole má žiakov, ktorých úrad práce do tejto skupiny nezaraďuje, ale životnými podmienkami (chudobou v rodine) sa od žiakov spadajúcich do tejto kategórie nijako nelíšia.

Takto vysvetľované vymedzenie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia je pre školu prekážkou z viacerých dôvodov. Jedným z nich je prepočet pedagogických asistentov na počet žiakov zo SZP – v súčasnosti má škola šesť asistentov, no potrebovala by viac. Väčšina žiakov školy pochádza z chudobných rómskych domácností, čo je podľa slov riaditeľa dôsledok demografického vývinu v obci a zároveň snahy nerómskych rodičov o umiestňovanie svojich detí do škôl v blízkom okresnom meste.

Napriek tomu, že budova školy bola v ostatných rokoch rekonštruovaná, kapacitne nezvláda nárast počtu žiakov a preto niekoľko tried (predovšetkým nultých ročníkov) funguje v dvojzmennej prevádzke. Je to prekážkou pri organizovaní mimoškolských popoludňajších aktivít, i keď v aktuálnom školskom roku je žiakom ponúkaných tridsaťsedem krúžkov (umelecké, športové, tvorivé, vzdelávacie). Odbornými učebňami je škola vybavená pomerne dobre (školské dielne, učebňa výtvarnej výchovy, jazykové, fyzikálne, chemické a biologické laboratórium, školská cvičná kuchyňa, tri učebne IKT a viacúčelové ihrisko). Škola je zapojená do niekoľkých projektov, medzi nimi aj do projektu, v rámci ktorého si dala vypracovať analýzu potrieb (so zameraním na žiakov z marginalizovaných rómskych komunít) s cieľom vytvoriť program celodenného vzdelávania a výchovy.

ZŠ Zelená

Ide o pomerne veľkú školu s takmer sedemsto žiakmi (z nich je cca 60 % rómskych). Z tohto počtu okolo 60 % pochádza zo sociálne

znevýhodneného prostredia). Škola má podľa hodnotiacej správy vytvorené výborné podmienky pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Má štyri budovy, triedy sú vybavené novým nábytkom a didaktickým materiálom na veľmi dobrej úrovni (LCD televízory, DVD prehrávače, niekoľko interaktívnych tabúľ). Okrem troch telocviční, dvoch ihrísk, posilňovne, laboratórií, cvičnej kuchynky využívajú žiaci aj pozemok so skleníkom a besiedku na vyučovanie v prírode. V aktuálnom školskom roku ponúka škola žiakom tridsaťosem rôznorodých krúžkov.

Podľa hodnotiacej správy patria medzi koncepčné ciele školy aj tieto:

- realizovať projekty, ktoré sú zamerané na zvýšenie úspešnosti rómskych žiakov v škole,
- realizovať nulté ročníky,
- zamestnávať rómskych asistentov,
- individuálnym prístupom a doučovaním zlepšovať prospech rómskych žiakov,
- zlepšovať komunikáciu medzi školou a rómskou komunitou.

V správe sa neuvádza, akým spôsobom budú tieto ciele napĺňané. Vzdelávanie rómskych žiakov sa v tomto dokumente spomína aj v časti o silných stránkach.

ZŠ Červená

ZŠ Červená je jedinou mestskou školou v našom výbere. Navštevuje ju viac ako šesťsto žiakov, z nich je len asi 15 % Rómov. Do výberu sme ju zaradili preto, lebo ju navštevujú rómski žiaci z najchudobnejšej miestnej časti. Na škole je jeden nultý ročník (navštevujú ho iba rómski žiaci), jeho absolventi pokračujú často v nezmenenom triednom kolektíve aj v ďalších ročníkoch. Podľa našich zistení, získaných z pozorovania a z rozhovoru s riaditeľom, sú v škole triedy, v ktorých sú sústredení iba rómski žiaci (neformálne nazývané „rómske“ triedy). Ide o vyrovnávacie triedy a triedy, ktoré sú pokračovaním nultých ročníkov.

Škola je po čiastočnej rekonštrukcii. Je veľmi dobre, až nadštandardne vybavená (dve telocvične, bazén, špecializované učebne, pozemky, ihriská). Ponúka štyridsať krúžkov s prevahou športových. Podľa ich názvov ide

o jediné školu, ktorá ponúka krúžok akcentujúci odlišnú etnicitu rómskych žiakov (spevácky krúžok má názov v rómskom jazyku). Škola je zapojená v niekoľkých projektoch, väčšina z nich je zameraná na dobudovanie a vybavenie školy a školských zariadení.

4.3.3 Charakteristika participantov

Našimi participantmi boli pedagogickí zamestnanci vybraných škôl – riaditelia, učiteľky v nultých ročníkoch, triedne učiteľky v prvom, druhom a v treťom ročníku na prvom stupni ZŠ (v triedach, ktoré navštevovali absolventi nultého ročníka) a pedagogickí asistenti (viď tabuľka 10). Ďalej to boli rodičia žiakov z rómskeho osídlenia pri obci Modrá a experti (uznávaní odborníci, vedci a zástupcovia základných škôl v SR s dlhodobjšou tradíciou nultého ročníka). Oslovili sme aj niekoľkých úspešných absolventov nultého ročníka, ktorých výpovede pre ilustráciu uvádzame v kapitole 6. V nasledujúcej tabuľke sú zhrnuté údaje o počte participantov a výskumných metódach.

Tabuľka 10 Počet participantov podľa výskumných metód

	Individuálny rozhovor	Skupinový rozhovor	Fokusová skupina	Anketa
Riaditelia základných škôl	–	3	–	–
Asistentky učiteľa	3	–	–	–
Učiteľky v nultých ročníkoch	3	–	–	–
Triedne učiteľky na prvom stupni	9	–	–	–
Rodičia	–	–	6	–
Expertí a zástupcovia škôl s nultým ročníkom	–	–	–	9+21
Úspešní absolventi	2	–	–	–
Učiteľky a učitelia so skúsenosťou z práce s deťmi zo ZSP a rómskymi žiakmi	–	–	–	12

Mailom sme oslovili spolu dvadsaťsedem expertov, predovšetkým zo Slovenskej republiky, a štyridsať zástupcov škôl, ktorí majú skúsenosti s nultým ročníkom. O odpoveď na niekoľko otázok (viď tabuľka 11) sme požiadali uznávaných odborníkov, vedcov a zástupcov všetkých významných štátnych a mimovládnych inštitúcií, ktoré sa venujú danej téme (napríklad Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, katedry pedagogiky na viacerých univerzitách, nadácie). Na našu prosbu zareagovalo deväť osobností. Zo štyridsiatich oslovených základných škôl reagovalo dvadsaťjeden.

Tabuľka 11 *Otázky pre expertov*

Aké má – podľa Vás – nultý ročník výhody a nevýhody? Môže byť nultý ročník považovaný za diskriminačnú formu vzdelávania? Ak áno, kedy a za akých podmienok? Čo by ste navrhovali pre nápravu? Aký iný (alternatívny) spôsob edukácie by ste navrhovali namiesto nultého ročníka? Aké by boli jeho výhody oproti nultému ročníku?

Fokusová skupina s rodičmi bola zrealizovaná v obci Modrá, pretože základná škola v tejto obci má najvyšší podiel žiakov pochádzajúcich z rómskeho segregovaného osídlenia. Stretnutia sa zúčastnilo šesť rodičov. Všetci pochádzajú zo spomínanej segregovanej osady. Väčšina rodičov (s výnimkou jednej účastníčky) má deti v školskom veku a v miestnej základnej škole, všetci sú zároveň rodičmi absolventov alebo žiakov nultého ročníka. S výberom a oslovovaním rodičov nám pomohla asistentka učiteľa, ktorá sama žije v spomenutej osade. V nasledujúcej tabuľke sú zhrnuté stručné informácie o rodičoch.

Tabuľka 12 *Údaje o rodičoch*

Pseudonym	Vek	Počet detí	Počet detí v miestnej ZŠ	Počet detí v nultom ročníku
Karin	47	4	–	–
Izidor	28	4	1	1
Viola	40	7	6	1
Ivana	32	9	6	1
Pavol	33	6	5	1
Michal	–	4	2	–

V tabuľke 13 sú zosumarizované základné údaje o pedagogických participatoch, s ktorými sme zrealizovali individuálne rozhovory a jeden skupinový rozhovor (riaditelia).

S výnimkou Lýdie (27 rokov, ZŠ Modrá), nemajú participanti záujem o vzdelávanie zamerané na prácu s rómskymi žiakmi. Lýdia má záujem o multikultúrnu výchovu a vzdelávanie „... kde by som sa viac dozvedela o rómskej problematike...“

Všetkým učiteľkám zo ZŠ Zelená sme prisľúbili, že nebudeme uvádzať žiadne ich osobné údaje (vrátane veku a dĺžky praxe). Všetky majú skúsenosti s prácou v nultom ročníku (do nultého ročníka ich vedenie školy raz za niekoľko rokov prideli).

Tabuľka 13 *Stručná charakteristika participantov – pedagógov*

Pseudonym	Škola	Vek	Zaradenie	Dĺžka praxe	Vzdelanie	Špecializované vzdelanie	Motivácia
Patrik	ZŠ Modrá	–	Riaditeľ	–	–	–	–
Eva		34	Učiteľka v NR	15 r.	VŠ	Áno (1,3 atestácia, krátkodobé školenia k predmetom, komunikačné...)	Do nultého ročníka bola pridelená
Alena		52	Učiteľka v 1. roč.	25 r.	VŠ	Áno (pre nultý ročník)	–
Dana		58	Učiteľka v 2. roč.	39 r.	VŠ	Áno (rôzne krátkodobé školenia k predmetom)	–
Lýdia		27	Učiteľka v 3. roč.	5 r.	VŠ	Áno (krátkodobé školenia zamerané na komunikáciu, asertivitu...)	–
Marta		44	Asistentka	8 r.	SOU	Kurz asistenta učiteľa	K práci sa dostala na odporúčanie.

Pokračovanie tabuľky na nasledujúcej strane

Pokračovanie tabuľky 13 z predchádzajúcej strany

Pseudonym	Škola	Vek	Zaradenie	Dĺžka praxe	Vzdelanie	Špecializované vzdelanie	Motivácia
Júlia	ZŠ Zelená	–	Riaditeľka	–	–	–	–
Ema		–	Učiteľka v NR	–	–	Áno (Krok za krokom)	–
Olina		–	Učiteľka v 1. roč.	–	–	Áno (Krok za krokom)	–
Žaneta		–	Učiteľka v 2. roč.	–	–	Áno (Krok za krokom)	–
Milada		–	Učiteľka v 3. roč.	–	–	Áno (Krok za krokom)	–
Ilona		28	Asistentka	7 r.	VŠ	Áno (kurz asistent učiteľa, doplnenie pedagogickej spôsobilosti)	Na odporúčanie (počas štúdia)
Martin	ZŠ Červená	–	Riaditeľ	–	–		
Hana		61	Učiteľka v NR	–	VŠ	Nie	Požiadala vedenie školy o prácu v NR (počas dôchodku)
Vlasta		50	Učiteľka v 1. roč.	Viac ako 30 rokov (z toho 20 rokov pracuje s rómskymi žiakmi)	VŠ	Áno (atestácie, školenia k vzdelávaniu rómskych žiakov)	
Jela		57	Učiteľka v 2. roč.	35	VŠ	Áno (atestácie)	
Klaudia		44	Učiteľka v 3. roč.	21	VŠ	Áno (kvalifikačné skúšky, vzdelávanie k predmetom)	
Jita		33	Asistentka	14	SŠ	Áno (kvalifikačné – asistent učiteľa)	Prostredníctvom úradu práce

5 ZÁKLADNÉ KVANTITATÍVNE A KVALITATÍVNE ZISTENIA

Táto kapitola prezentuje zistenia z oboch častí výskumu – kvantitatívnej aj kvalitatívnej. Ide o štatistické údaje o nultých ročníkoch, ktoré dopĺňajú vysvetlenia získané v rozhovoroch.

Skôr ako sa začneme venovať téme nasledujúcej podkapitoly, dovolíme si uviesť kritiku zákonného vymedzenia žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia, respektíve jeho uvedenia do praxe podľa riaditeľa ZŠ Modrá, s ktorou súhlasili aj ostatní prítomní riaditelia: *„Táto charakteristika žiaka zo SZP značne skresľuje, pretože úrady práce ho identifikujú podľa poberania alebo nepoberania dávok v hmotnej núdzi. Keď matka nastúpi na materskú dovolenku, oni vypadnú zo systému.“* (Patrik) Ak by to tak nebolo, riaditeľ by mohol prijať viac pedagogických asistentov, viac detí by malo nárok na podporu v hmotnej núdzi. *„Ministerstvo školstva prevzalo metodiku Ministerstva práce bez toho, že by mala akýkoľvek súvis s charakteristikou žiaka zo SZP v školstve. Ministerstvo práce má metodiku na základe príjmu na jednu osobu a nie na základe piatich podmienok, ktoré v školstve charakterizujú žiaka zo SZP. Takže sa nesledujú všetky podmienky, ale len hmotná núdza – ten kto je poberateľom dávok na stravu a školské potreby.“*

5.1 Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo rómski žiaci?²⁴³

Naším základným výskumným zámerom bolo zisťovať efektivitu (prínosy, riziká) nultých ročníkov vo vzťahu k rómskym žiakom. Predpokladali sme (a náš predpoklad sa čiastočne naplnil), že respondenti sa budú v snahe o politickú korektnosť vyhýbať označeniu etnicity žiakov v nultých ročníkoch a preto jednou z otázok, s ktorými sme sa počas prípravy výskumu aj štúdie snažili vyrovnáť, bola tá, aký význam má zisťovať etnickú príslušnosť žiakov a ako ich v rozhovoroch (aj v štúdiu) označovať. Na základe teoretickej analýzy dokumentov, odborných publikácií, výskumov a zároveň z vlastných

²⁴³ Napriek tomu, že v teoretickej časti štúdie využívame označenie „sociálne znevýhodňujúce prostredie“ (a vysvetľujeme prečo), vo výskumnej časti zostaneme pri zaužívanom pojme „sociálne znevýhodnené prostredie“ – vzhľadom k tomu, že ho využívali naši účastníci.

skúseností evidujeme kritiku negatívnych dôsledkov sústreďovania detí z podobného sociálneho prostredia a rovnakej etnickej príslušnosti do spoločných školských tried, čo je aj praktickým dôsledkom zaškolenia detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) v nultom ročníku. Považovali sme za dôležité otvoriť túto tému v rozhovoroch a zisťovať názory participantov. Zároveň sme sa rozhodli položiť aj otázky týkajúce sa etnicity žiakov. Ak zostáva etnicita zamlčaná, nevypovedané zostanú aj problémy (riziká), ktoré sú s ňou spojené – jedným z vážnych problémov je problém segregovaného vzdelávania.

V štúdií používame pomenovania rómsky žiak aj žiak pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Už sme spomenuli, že veľká časť pedagogických zamestnancov (azda s výnimkou pedagogických asistentov) sa v rozhovoroch snažila vyhnúť označeniu „rómski žiaci“. Zdôvodňovali to legislatívou a obavou z „obvinenia“ z diskriminácie.

V rozhovoroch používali označenie „žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia“, no pri ďalšej otázke na ich podrobnejšiu charakteristiku sme sa vo všetkých prípadoch dozvedeli, že ide o rómskych žiakov a aj bez väčšej snahy anketárov sa celý rozhovor týkal rómskych žiakov. Možno skonštatovať, že viacerí participantí používali označenie „žiak zo SZP“ ako nahradzujúce za „rómskeho žiaka“ a *to aj napriek tomu, že na dvoch z troch skúmaných škôl sa počet rómskych detí nezohoduje s počtom detí zo SZP. Z celkového počtu rómskych žiakov navštevujúcich ZŠ Zelená a Červená cca 50 % pochádza zo SZP (na základe zákonného vymedzenia).*

V zásade sa rozhovory týkali rómskych žiakov, ktorí žijú v chudobných podmienkach – väčšinou v segregovaných vidieckych alebo mestských osídleniach.

Aj v oblasti vzdelávania (podobne ako v ostatných oblastiach intervencií štátu smerom k Rómom) sú prítomné dva prístupy:

- *občiansky* (žiak zo SZP – nultý ročník, asistent učiteľa): oficiálne nepozná etnicitu a cieľové skupiny definuje na základe ich životných podmienok a sociálnych potrieb,

– *etnický* (rómsky žiak – národnostné školstvo): založený na etnickej odlišnosti rómskej populácie.

Zástancovia občianskeho prístupu tvrdia, že dôsledkom narábania s etnicitou môže byť pripisovanie etnických špecifik sociálnym charakteristikám – etnizácia chudoby. Podľa nich nie je dôvod pripisovať etnickú „špecifickosť“ životu v rómskych osadách, ktorý je výsledkom sociálnej izolovanosti a chudoby.

Naše rozhovory naznačujú, že toto riziko je v praxi prítomné (napriek uprednostňovaniu občianskeho prístupu) a pedagogickí zamestnanci majú tendencie pripisovať charakteristiky žiakov (respektíve ich „nedokonalosti“) etnicite.

Naši participanti (najmä riaditelia) zdôrazňovali uplatňovanie občianskeho prístupu, no aj tak sú vo všetkých školách nulté ročníky etnicky homogénne – rómske a z výpovedí pedagógov (zároveň aj z teoretickej analýzy dokumentov) sa zdá, že žiakom zo SZP je predovšetkým rómsky žiak. Niekoľko expertov poukázalo na fakt, že do nultých ročníkov nie sú zaraďované všetky na školské vzdelávanie nepripravené deti, ale najmä/iba rómske deti zo SZP.

Podľa našich participantov etnicita nemá vo formálnom vzdelávaní miesto. Učiteľa nezaujíma etnická príslušnosť jeho žiakov – aj v zmysle anti-diskriminačnej legislatívy, čo je často na škodu. Uprednostňovanie rovnakého prístupu k žiakom s odlišnými potrebami kritizuje Patrik (riaditeľ ZŠ Modrá): *„Viete, keď našu legislatívu dusí tá čertovská rovnosť príležitostí a potom je štát presvedčený o tom, že máme deti všetky ako jedno.“*

Uplatňovanie občianskeho prístupu má svoje opodstatnenie a my ho v žiadnom prípade nechceme spochybňovať. No absencia inkluzívnych programov pre rómskych (alebo iných od majority etnicky odlišných) žiakov, môže byť na škodu, pretože takéto programy poskytujú priestor pre budovanie medzietnických vzťahov a ako sme spomenuli vyššie, s odlišnou etnicitou sú spojené aj možné problémy, ktoré v prípade jej zamlčovania zostanú ukryté (najmä ak je príčinou znevýhodňovania). Jedným z nich môže byť sústreďovanie žiakov rovnakej etnickej príslušnosti do spoločných tried, ktoré, ako sa zdá, je na skúmaných školách nepriamym dôsledkom selekcie detí

podľa školskej pripravenosti, prospechu a pod tlakom rodičov. Existenciu „bielych tried“ vo svojej škole spomenul v rozhovore Martin (riaditeľ ZŠ Červená). Ide o triedy, v ktorých sú len, alebo prevažne nerómski žiaci. Na prosbu anketárky o vysvetlenie pojmu „biela trieda“ zareagovali stručne (i keď upozornili na obavu z obvinenia z diskriminácie) aj ostatní riaditelia a pripustili, že aj v ich školách sú triedy s čisto alebo prevažne nerómskymi žiakmi.²⁴⁴ Ako nám povedali rodičia z obce Modrá: ak takéto triedy navštevujú aj Rómovia, tak len z „lepších“ rodín, prípadne takí, ktorí nežijú v osade. Aj Hanna (učiteľka, 1. ročník, Červená) naznačila, že do bielych tried zaraďujú len „dobrých“ rómskych žiakov, *„...lebo žiaci, keď sú dobrí, v prvom ročníku ich dávame ku bielym žiakom.“*

Na naše otázky týkajúce sa existencie špeciálnych programov zameraných na rómskych žiakov, prípadne inkluzívnych programov odpovedala väčšina účastníkov negatívne. No v dvoch školách sme zaznamenali aktivity podporujúce etnické cítenie rómskych detí. Všetky tri školy majú projekty zamerané na vzdelávanie rómskych žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných komunit (väčšinou ide o projekty financujúce rekonštrukciu a vybavenie školy). ZŠ Modrá sa snaží prostredníctvom projektu a na základe analýzy potrieb prispôbiť školský vzdelávací program svojim rómskym žiakom (ide o školu, na ktorej je podiel rómskych žiakov takmer 80 %). V rámci spomenutého projektu sa pre rómskych žiakov organizuje rôznorodá krúžková činnosť.

Zdôrazňovanie občianskeho prístupu na jednej strane a existencia projektov zameraných na rómskych žiakov a „rómske“ nulté ročníky na strane druhej naznačujú, že školy nemajú jasnú koncepciu v prístupe k rómskym žiakom (ich etnicitu uvádzajú tam, kde je to potrebné, prípadne vyžadované – napríklad v projektoch pre MRK a v prípade etnicky homogénnych nultých ročníkov oficiálne dokumenty hovoria o žiakoch zo SZP) a prax nie je v úplnej zhode s teóriou (legislatívou).

²⁴⁴ Podrobnejšie v kapitole 7.

5.2 Vzdelávanie rómskych žiakov a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (motivácia a prekážky)

Riaditelia zhodnotili školské výsledky rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia stručne: ako veľmi slabé. „*Myslím, že tu niet čo rozprávať, proste slabé, slabé a ešte raz slabé.*“ (Júlia, ZŠ Zelená) Pripomínáme, že ide o školy, v ktorých prevažnú väčšinu rómskych žiakov tvoria deti z veľmi chudobných podmienok a segregovaných osídlení.

Podľa nich je výnimiek pomerne málo (vzhľadom k celkovému počtu takýchto žiakov).

Júlia (ZŠ Zelená): „*Tak iste, sú aj pozitívne príklady. Aj teraz máme v deviatom ročníku šesťnásť rómskych žiakov, z ktorých predpokladám, že päť až šesť pôjde na strednú školu s maturitou. Či ju dokončia, to je otázka. Ale v tomto momente majú záujem.*“

Otázka: *Sú také príklady aj u vás?*

Patrik (ZŠ Modrá): „*Minulý rok boli deviataci – to bola vychytená trieda. Z devätnástich išlo sedem na maturitné študijné odbory. Len u týchto to človeka o to viac mrzí, lebo oni majú ozaj problém so zamestnaním sa, aj keď skončia školu.*“

Martin (ZŠ Červená): „*Len tých dobrých by človek zrátal na jednej ruke.*

Júlia (ZŠ Zelená): „*Tak, ale máme aj vysokoškolákov.*“

Učiteľky boli vo svojich vyjadreniach opatrnejšie. Povedali, že výsledky sú individuálne – podľa schopností žiaka a záujmu, respektíve motivácie od rodičov. Viaceré spomenuli dobrých žiakov. No zdôrazňovali trend zhoršovania ich prospechu a straty motivácie vo vyšších ročníkoch, najmä na druhom stupni. Tu môže spočívať aj vysvetlenie odlišných skúseností oproti riaditeľom – tí hodnotili celú školskú kariéru rómskych žiakov, kým učiteľky „len“ jej prvé roky.

V skupinovom rozhovore s riaditeľmi sme sa prekážkam v dosahovaní lepšieho prospechu, respektíve vyššej školskej úspešnosti, venovali podrobnejšie. Ostatní pedagogickí zamestnanci škôl spomenuli najmä nezáujem rodičov a absenciu domácej prípravy.

Jednou z príčin školskej nepripravenosti veľkej časti rómskych žiakov je absencia zaškolenia v materskej škole (alebo nedostatočné zaškolenie trvajúce len jeden rok) a aj slabá príprava v rodine (žijúcej v chudobnom a sociálne vylúčenom prostredí). V obci Modrá navštevuje materskú školu každoročne len niekoľko rómskych detí, takmer žiadne z miestnej segregovanej osady. Preto sú všetky deti po nástupe do základnej školy zaradené do nultého ročníka. Rodičia tvrdia, že ak chcú svoje dieťa prihlásiť do materskej školy, nie je im to umožnené (vedenie školy argumentuje nedostatkom miest). Časť rómskych detí v škole Zelená absolvovala pred nástupom do základnej školy materskú školu. No ako sme sa dozvedeli, ide o „rómku“ MŠ.

Patrik (riaditeľ, ZŠ Modrá) hovorí, že žiaci v nultom ročníku zvládnu za jeden rok adaptáciu na školské prostredie a „všetko potrebné“, a to aj napriek absencii zaškolenia v materskej škole: *„Zistili sme, že efekty sú také, že deti nasajú za jeden rok to potrebné ako špongia a zmizne problém prechodu z materskej na základnú školu. Adaptačné záležitosti sa vykompenzovali.“* Toto tvrdenie nás núti zamyslieť sa nad tým, či by nultý ročník po absolvovaní materskej školy nestratil svoj význam.

Všetci traja riaditelia zhodne skonštatovali, že prospech (a zároveň dochádzka) sa u rómskych žiakov zo SZP na druhom stupni zhoršuje. Patrik to pripisuje strate motivácie z dôvodu uvedomenia si slabých možností na zamestnanie a vplyvu starších súrodencov. Záujem o vzdelanie neprejavujú ani rodičia žiakov a neprinášajú motiváciu, tak ako je to v prípade Nerómov.

Júlia (ZŠ Zelená) si nemyslí, že slabá (žiadna) ponuka trhu práce v danom regióne je pre nich nemotivujúcou. Hlavnú príčinu vidí v rodine: *„Keď oni vidia, že tí rodičia nechodia do roboty, nemajú žiadne povinnosti a relatívne solídne žijú, akú motiváciu vlastne má to dieťa, aby žilo inak ako rodič?“* Podľa Júlie má negatívny vplyv na postoj k škole aj štedrosť sociálnych dávok: *„Osobne si myslím, že sociálne dávky sú príliš štedré. Jednoducho, aby dieťa dostalo nejakých sedemnást' EUR za to, že chodí do školy, no neviem.“* Kolobeh života rodiny „závislej“ od sociálnych dávok znemožňuje podľa Patrika (ZŠ Modrá) akúkoľvek diskusiu o zamestnaní: *„Ten systém dávok debatu o zamestnaní absolútne vygumoval, niečo také z chápania týchto detí aj rodín*

zmizlo. Celý ten režim sa datuje dňom, kedy sú podpory, od toho sa odvíja fungovanie celej rodiny... Hmotné statky sa stali tým prevažujúcim stimulom.“

Na prvom stupni je rozhodujúca jazyková bariéra, čo potvrdzuje význam pedagogických asistentov so znalosťou rómskeho jazyka (predovšetkým v nultom ročníku). Patrik (ZŠ Modrá) by potreboval viac asistentov, no podľa súčasného systému financovania si ich škola nemôže dovoliť. Júlia (ZŠ Zelená) financuje plat jedného z asistentov z iných zdrojov – z plátov učiteľov. Obaja kritizovali metodiku financovania pedagogických asistentov. Keďže veľká časť rómskych detí prichádzajúcich do základnej školy nenavštevovala materskú školu (prípadne navštevovala segregovanú „rómsku“ materskú školu) a doma tieto deti nemajú veľa príležitostí na osvojenie si slovenského jazyka – odstránenie jazykovej bariéry je jednou z úloh nultého ročníka. Nedokonalé ovládanie slovenčiny spôsobuje žiakom ťažkosti aj vo vyšších ročníkoch. Ako vysvetľuje Júlia (riaditeľka ZŠ Zelená), deti učivu nerozumejú: *„Je to učivo, ktoré veľké percento z nich nezvládne. U niektorých je inteligencia nižšia, ale hlavne učivu de facto nerozumejú. (...) My si neuvedomujeme, že tí žiaci sú bilingválni. Príchodom do prvého ročníka alebo nultého ročníka, najmenej prvý rok školskej dochádzky, sú bilingválni, pretože myslia bilingválne, rozprávajú bilingválne: rómsko-slovensky. Čiže pre nich už prichádza slovenčina ako cudzí jazyk. V treťom ročníku im dáme druhý cudzí jazyk a v šiestom ročníku tretí. Oni v tom majú chaos a keď príde fyzika, chémia, matematika s rovnicami, mnohí z nich sú odrovnaní, nezvládajú to.“* Júlia navrhuje zmeniť vzdelávacie štandardy (povinný obsah učiva a zoznam povinných predmetov) a prispôbiť ich (jazykovým) schopnostiam žiakov. Pretože takto sú pre ne demotivujúce: *„Pripraviť učebné osnovy tak, aby tie deti boli úspešné. Každý jeden z nás pokračuje len vtedy, ak zistí, že je úspešný.“* Na tom sa zhodli všetci traja riaditelia.

Podľa nášho názoru je otázne, či zmena vzdelávacích štandardov je tou správnou cestou k skvalitneniu vzdelávania rómskych žiakov zo SZP. Odporúčame zamerať sa na zdokonaľovanie jazykových kompetencií rómskych žiakov v slovenskom jazyku v prvých rokoch školskej dochádzky a najmä v období ich zaškolaovania.

Patrik (ZŠ Modrá) dodáva, že už od prvého ročníka sa „nožnice“ medzi tým, čo deti reálne vedia a čo by vedieť mali, roztvárajú. Pre deti, u ktorých absentuje domáca príprava a pomoc rodičov, prípadne majú veľa vymeškaných hodín, je to ešte náročnejšie. *„Zo strany rodičov nie je žiadny tlak na to, aby si dieťa učivo zopakovalo, utvrdilo. Tak, aby sa na tom dalo stavať ďalej. Osnovy idú jeden ročník za druhým, mesiac po mesiaci a nie je času sa k tomu vracať, aby sa to zopakovalo, lebo učebné plány s tým vôbec nepočítajú. Takže žiaci sa na druhom stupni dostávajú do fázy, že si nepamätajú ani ľahšie učivo. Nemajú základy, takže z princípu nerozumejú tomu, čo učiteľ rozpráva a strácajú záujem.“*

Vysoký počet vymeškaných hodín situáciu ešte zhoršuje. *„A aby som nezabudla, veľmi častá je ospravedlnená neúčast'. Podotýkam: ospravedlnená.“* (Júlia, ZŠ Zelená)

Patrik (ZŠ Modrá): *„Nie je problém prísť s papierom.“*

Martin (ZŠ Červená): *„Dva mesiace dozadu je papier.“*

Takmer všetky učiteľky, s ktorými sme sa rozprávali, zhodnotili dochádzku svojich rómskych žiakov ako dobrú. Všetky však sú učiteľkami prvého stupňa a zo sprostredkovanej skúsenosti (z porád) vedia, že tí istí žiaci vo vyšších ročníkoch už chodia do školy nepravidelnejšie. Prečo je to tak, nevedeli vysvetliť.

Ďalším problémom sú počty žiakov v triedach: *„Predstavte si, že uvoľnili stopy v počte žiakov v triedach. Viem si predstaviť kvantum starostov, ktorí si mädlia ruky, lebo ušetrili. (...) Nemusíme robiť prístavby a natrepeme im tam aj tridsaťdva žiakov do jednej triedy.“* (Patrik, ZŠ Modrá) Tento fakt spomenuli aj niektoré učiteľky.

V každej skúmanej škole sú „rómske“ a „biele“ triedy. V „bielych“ triedach je len minimum rómskych žiakov (ide o prospechovo najlepších a zároveň o žiakov s „lepším“ sociálnym zázemím). V rómskych triedach sú sústredené rómske deti s horším prospechom, napríklad v prípade ZŠ Červená ide o vyrovnávacie triedy (do ktorých v ostatných rokoch prichádzajú všetci absolventi nultých ročníkov) a zároveň aj pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Napriek tomu, že tento fakt riaditelia ani iní pedagogickí zamestnanci neuvádzali ako prekážku v ich vzdelávaní, my ju za prekážku

považujeme. Z viacerých (aj medzinárodných) výskumov je zrejmé, že slabšia motivácia z rodiny (prípadne jej absencia) je spojená so slabšou socio-ekonomickou situáciou a zároveň so slabším školským prospechom. Teda deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sú doma menej motivované a majú horší prospech. Ak sú tieto deti sústredené v jednej triede, nedokážu sa navzájom motivovať a škola tak ešte prehĺbuje ich znevýhodnenie.

Riaditelia ZŠ zaradili medzi systémové problémy aj odmeňovanie učiteľov pracujúcich s deťmi zo SZP. Nárok na odmenu majú len tí, ktorí v triede nespolupracujú s pedagogickým asistentom a tým vznikajú medzi pedagógmi pnutia.

Metodika financovania pedagogických asistentov neumožňuje školám s vysokým počtom žiakov zo SZP zamestnať toľko asistentov, koľko potrebujú (len v jednej zo skúmaných škôl financujú asistenta z iných zdrojov). Niektoré učiteľky si myslia, že asistenti by mali byť odmeňovaní lepšie: „... *viac vyzdvihnúť*“.

Absencia zaškolenia v materskej škole (prípadne zaškoľovanie v segregovanej „rómskej“ materskej škole.

Jazyková bariéra (súvisí s prostredím, v ktorom dieťa vyrastá) nie je v materskej škole odstránená a preto rómske dieťa prichádza do školy bez znalosti slovenského jazyka.

Zlý školský prospech je spôsobený:

- nedokonalým ovládaním slovenského jazyka (žiak učivu nerozumie),
- veľkým počtom ospravedlnených vymeškaných hodín na druhom stupni (sú podporené ospravedlnenkami od pediatrov),
- slabou motiváciou k vzdelávaniu z domu a absenciou domácej prípravy (podľa viacerých výskumov motivácia a školský prospech súvisí so socio-ekonomickým zázemím rodiny, deti z chudobných rodín sú z domu slabšie motivované a majú horšie známky),
- stratou motivácie prechodom na druhý stupeň (pod vplyvom starších súrodencov, uvedomením si reality na trhu práce – nemožnosti zamestnať sa),
- chudobou a sociálnym vylúčením (kolobeh života chudobnej rodiny nedovoľuje zamýšľať sa nad dlhodobjšou životnou stratégiou, akou je zamestnanie),
- sústreďovaním rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do spoločných tried (tak ich motivácia ešte klesá).

Systemové prekážky:

- selekcia žiakov na základe prospechu a socio-ekonomického zázemia (existencia rómskych a bielych tried),
- počty žiakov v triedach,
- metodika financovania pedagogických asistentov,
- metodika odmeňovania učiteľov pracujúcich s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- absencia miest v materských školách (napríklad materská škola v Modrej nestačí kapacitne pokryť potreby v obci, rómske deti zo segregovanej osady – napriek záujmu rodičov – nemajú možnosť ju navštevovať).

5.2.1 Programy pre rómskych žiakov a pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Ako sme už spomenuli, s výnimkou Modrej nemajú školy žiadne programy zamerané výlučne na rómskych žiakov (i keď v rôznych častiach hodnotiacich správ uvádzajú vzdelávanie rómskych žiakov ako jeden z cieľov, prípadne jednu zo silných stránok školy). Každá skúmaná škola je alebo bola realizátorom projektov (financovaných zo zdrojov EÚ) pre oblasť vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Všetky „špeciálne“ programy, ktoré školy realizujú sú určené žiakom pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (i keď v praxi väčšinou ide o rómske deti).

V zákone NR SR č. 245/2008²⁴⁵ sa uvádza, že pre zabezpečenie výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vytvárajú školy individuálne podmienky. Tie sú taxatívne vymenované:

- a) vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- b) úprava organizácie výchovy a vzdelávania,
- c) úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje,
- d) využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania.

V skúmaných školách ide o nasledovné:

- *individuálna integrácia,*
- *nultý ročník,*
- *pedagogický asistent,*
- *špeciálne triedy,*
- *vyrovňavacie (špecializované) triedy,*
- *štátne sociálne programy (dotácia na stravu a školské pomôcky, príspevok za dochádzku žiaka).*

Vzhľadom k tomu, že nultému ročníku a pedagogickému asistentovi sa venujeme bližšie v iných častiach štúdie, sprostredkujeme na tomto mieste názory pedagógov a riaditeľov na individuálnu integráciu, špeciálne a vyrovňavacie triedy (špecializované triedy).

²⁴⁵ Paragraf 107.

Individuálna integrácia

Júlia hovorí, že individuálne integrovaní žiaci sú na ich škole najmä tí, ktorých rodičia nesúhlasia s preradením do špeciálnej školy. *„Máme aj individuálnu integráciu mentálne postihnutých, lebo keď rodič nepodpíše, nemáme čo riešiť.“* (Júlia ZŠ Zelená) Individuálnu integráciu v prípade mentálne postihnutých žiakov nepovažuje za dobré riešenie ani pre dieťa, ani pre jeho spolužiakov, pedagógov a školu. Ak je dieťa v bežnej triede s individuálnym plánom, neučí sa z rovnakých učebníc ako jeho spolužiaci, nemá všetky predmety – a preto si viac uvedomuje svoju inakosť: *„Sme v treťom ročníku a on sa učí ešte len ako zo šlabikára. (...) Už si to uvedomuje, už je to preňho diskriminačné. Po druhé, ten učiteľ, ktorý má dvadsaťdva alebo dvadsať žiakov v prvom ročníku a má tam aj integrovaného mentálne postihnutého žiaka, nevie, komu sa venovať. Tým dvadsiatim deťom alebo mentálne postihnutému?“* Problematické je aj organizačné zabezpečenie vzdelávania v triedach s individuálne integrovanými žiakmi, pretože nemajú rovnaký počet hodín ako ostatné deti. *„Keď šiestak má okolo dvadsaťosem hodín a žiak s mentálnym postihnutím dvadsaťšesť, čo urobiť, keď je napríklad v rozvrhu posledná hodina slovenský jazyk a on slovenský jazyk musí mať.“* Súhlasí aj Patrik (ZŠ Modrá).

Špeciálne triedy

Osobitnou kapitolou sú špeciálne triedy. Špeciálne triedy (patriace do systému špeciálneho školstva) sú otvárané na všetkých skúmaných školách, i keď nie každoročne. Riaditeľka ZŠ Zelená hovorí, že špeciálnu triedu otvorí v prípade, ak má mentálne postihnutých žiakov, ktorých rodičia nesúhlasia s preradením do špeciálnej základnej školy. Špeciálne triedy môžu navštevovať aj žiaci rôzneho veku (z rôznych ročníkov). V prípade, ak riaditeľka nemá možnosť integrovať žiakov z viacerých ročníkov, a teda nemôže otvoriť špeciálnu triedu, ponúkne rodičom alternatívu: okresné mesto.

Na základe nášho pozorovania môžeme skonštatovať, že v špeciálnych triedach sú len etnickí Rómovia.

Voľbu medzi špeciálnou triedou a špeciálnou školou pre mentálne postihnutých žiakov považuje Patrik (ZŠ Modrá) za porovnateľnú, i keď sociálny status žiaka ZŠ je vyšší ako žiaka zo ŠZŠ. „V prostredí bežnej ZŠ je ich sociálny status troška vyšší, pretože sa pripodobňujú ostatným.“

Vyrovňavacie triedy (špecializované triedy)

Podľa dotazníkov sú vyrovňavacie triedy otvárané na ZŠ Červená. Väčšina absolventov nultého ročníka pokračuje práve vo vyrovňavacej triede.

5.3 Nulté ročníky v SR a v okrese Spišská Nová Ves (experimentálne overovanie)

V tejto podkapitole sa zameriame na analýzu kvantitatívnych údajov o nultých ročníkoch v SR a vo vybranom okrese.

V tabuľke 15 uvádzame počty škôl, tried a žiakov (štátnych, súkromných a cirkevných) v Slovenskej republike a taktiež vývoj počtu škôl, tried a žiakov nultých ročníkov v SR.

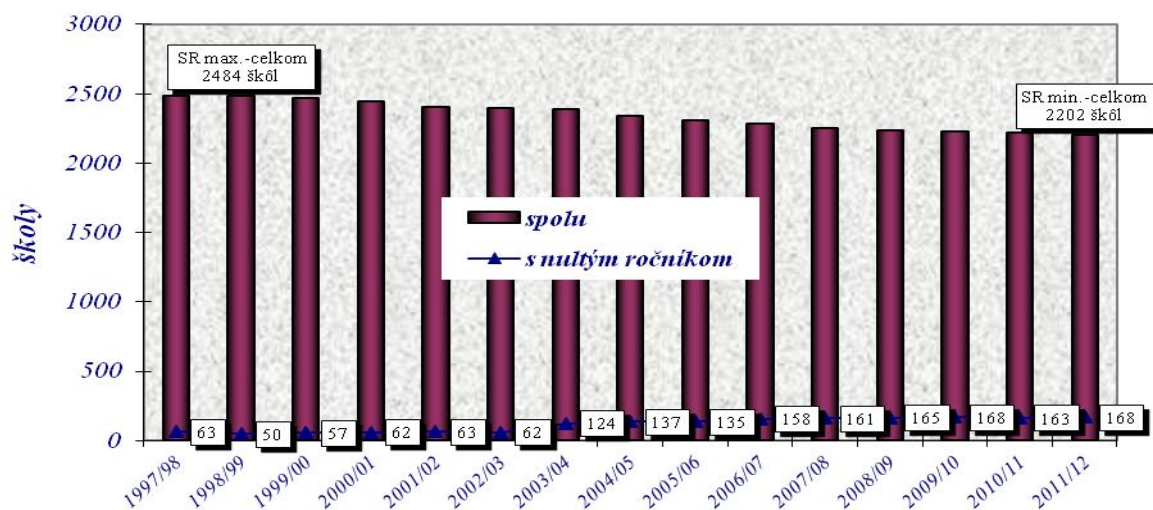
Tabuľka 15 *Nulté (prípravné) ročníky ZŠ v SR*

Školský rok	Úhrnom						
	počet spolu			z toho v nultom ročníku			
	školy	triedy	žiaci	školy	triedy	žiaci	% žiakov v nultom roč. zo všetkých žiakov
1997/1998	2482	28513	647001	63	81	1060	0,16
1998/1999	2484	28982	648684	50	64	807	0,12
1999/2000	2471	29848	672660	57	75	954	0,14
2000/2001	2447	29181	652053	62	88	1087	0,16
2001/2002	2406	28625	627749	63	86	1104	0,17
2002/2003	2396	27992	603330	62	76	970	0,16
2003/2004	2387	27272	580791	124	155	1780	0,30
2004/2005	2342	26090	557328	137	166	1993	0,35
2005/2006	2304	25172	534147	135	160	1959	0,36
2006/2007	2283	24360	510510	158	195	2380	0,46
2007/2008	2254	23446	482566	161	202	2452	0,50
2008/2009	2237	23351	459173	165	205	2542	0,55
2009/2010	2224	23541	448371	168	254	3134	0,69
2010/2011	2216	23542	439675	163	237	3024	0,68
2011/2012	2202	23659	434477	168	258	3305	0,76

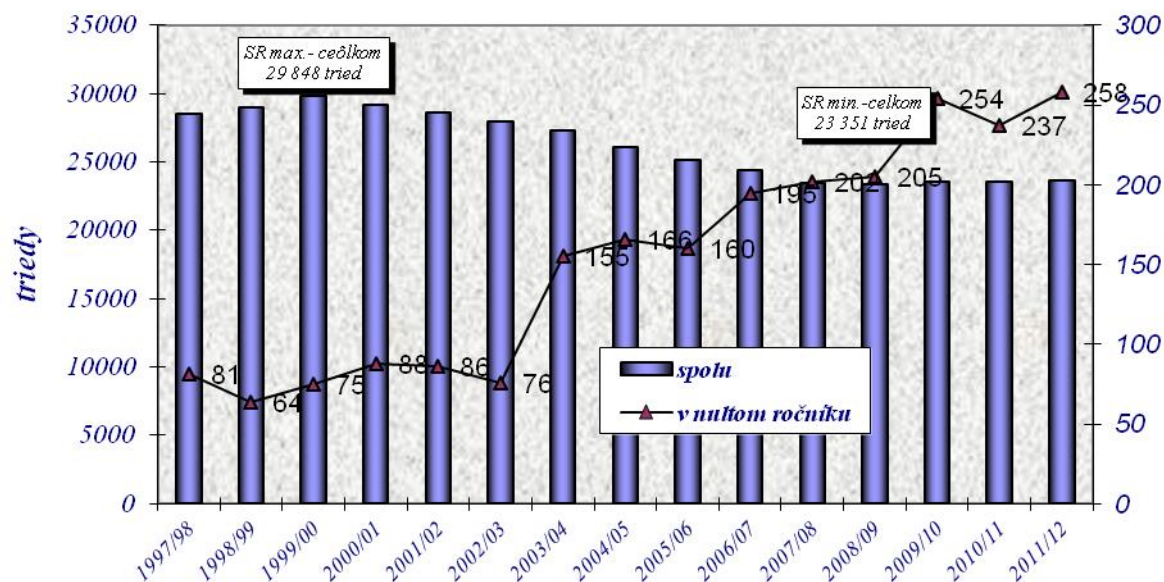
Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva SR Bratislava

Poznámka: V tabuľke uvádzame prehľad všetkých ZŠ v SR vrátane štátnych, súkromných a cirkevných škôl.

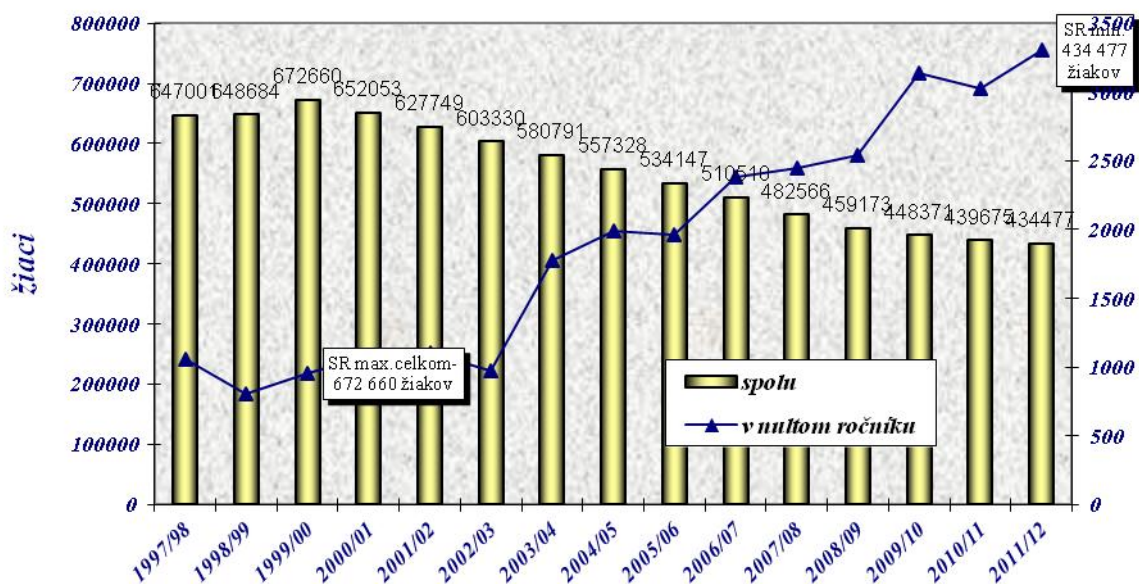
Graf 4a Počet ZŠ v SR, z toho s nultými ročníkmi



Graf 4b Počet tried ZŠ v SR, z toho počet nultých ročníkov



Graf 4c Počet žiakov ZŠ v SR, z toho v nultom ročníku



Z uvedenej tabuľky a grafov vyplýva, že od školského roku 2007/2008 do školského roku 2011/2012 došlo k výraznému poklesu žiakov na základných školách, čo vyplýva z celkového poklesu populácie na Slovensku. V sledovanom období došlo k významnému poklesu priemerného počtu žiakov v triedach. Kým v školskom roku 1997/1998 bol priemer 22,7 žiakov na jednu triedu, v školskom roku 2011/2012 klesol priemer na 18,3 žiakov na triedu, čo považujeme za pozitívnu tendenciu v skvalitňovaní podmienok pre učiteľov a najmä žiakov v základných školách SR. Nárast počtu škôl s nultými ročníkmi i nárast počtu žiakov nultých ročníkov súvisí s inštitucionalizovaním nultých ročníkov (zákon NR SR č. 408/2002) a jeho uvedením do praxe od 1. 9. 2003, kedy došlo až k stopercentnému nárastu počtu škôl, tried a žiakov v nultých ročníkoch. Od roku 1997 do roka 2002 existovali nulté ročníky na báze experimentálneho overovania. Konštatujeme, že nulté ročníky sú od roku 2006 po súčasnosť stabilizované a nedochádza k ich výraznému poklesu ani nárastu.

Okrem podrobnejšieho skúmania efektivity nultých ročníkov na vybraných troch školách sme sa rozhodli analyzovať štatistické údaje o nultých

ročníkoch na základných školách v okrese Spišská Nová Ves v období od 1. 9. 1993 do 1. 9. 2002, čiže v čase ich experimentálneho overovania.²⁴⁶ Okres Spišská Nová Ves sme zvolili z dvoch dôvodov: ide o školy, ktoré boli do programu overovania nultých ročníkov zapojené ako jedny z prvých na Slovensku a zároveň nám dobré vzťahy s vedením škôl, vybudované počas dlhodobej spolupráce, dovoľovali predostrieť zamestnancom náročnú požiadavku o pomoc pri zbere štatistických údajov. Počas získavania štatistických údajov a informácií sme narážali na veľa problémov, ktoré vyplývali z často veľmi nepresnej evidencie žiakov nultých ročníkov na základných školách zapojených do experimentálneho overovania. Vďaka ochote a podpore riaditeľov a učiteľov sa nám nakoniec podarilo počas niekoľkotýždňovej práce zozbierať údaje, čoho výsledkom je prehľad v nasledujúcich tabuľkách. Relevantné údaje sa nám podarilo získať z troch základných škôl (Bystrany, Kluknava a Smižany). Aj napriek ochote a snahe riaditeľstva ZŠ nebolo možné spracovať údaje zo základnej školy v Hrabušiciach, pretože triedne knihy a katalógové listy žiakov boli po záplavách v roku 2009 zničené. *Pripomíname, že výber škôl (a okresu) pre túto časť výskumu (vrátane kapitoly o diagnostike a rediagnostike absolventov nultého ročníka a kapitoly o školskej úspešnosti absolventov nultého ročníka) nijako nesúvisí s výberom škôl a respondentov v jeho kvalitatívnej časti.*

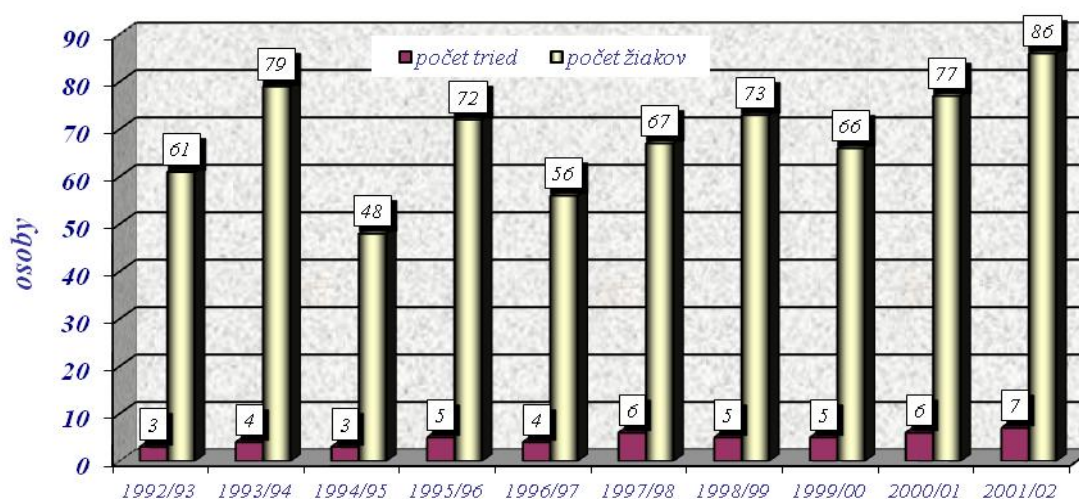
V sumárnych tabuľkách uvádzame informácie zo ZŠ v Bystranoch, ZŠ v Kluknave a ZŠ v Smižanoch.

²⁴⁶ Podľa materiálu schváleného gremiálnou radou Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy SR zo dňa 29. 5. 1992 č. 2135/9222/HE, kedy prebiehal projekt prípravných ročníkov v okrese Spišská Nová Ves na základných školách v Smižanoch, Bystranoch, Kluknave a Hrabušiciach.

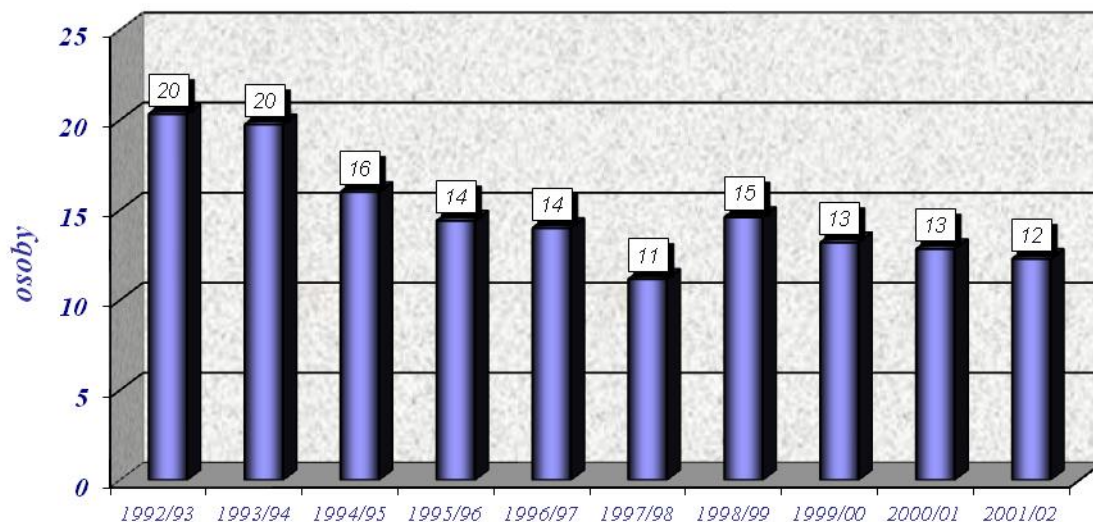
Tabuľka 16 Experimentálne overovanie nultých (prípravných) ročníkov v okrese Spišská Nová Ves (1. 9. 1993 – 31. 8. 2002)

Školský rok	Počet tried nultých (prípravných) ročníkov	Počet žiakov v nultých (prípravných) ročníkoch	Počet asistentov učiteľov v prípravných ročníkoch	
			spolu	z toho Rómovia
1992/1993	3	61	2	2
1993/1994	4	79	4	4
1994/1995	3	48	3	3
1995/1996	5	72	4	4
1996/1997	4	56	4	4
1997/1998	6	67	5	5
1998/1999	5	73	5	5
1999/2000	5	66	4	4
2000/2001	6	77	5	5
2001/2002	7	86	6	6
Spolu	48	685	42	42

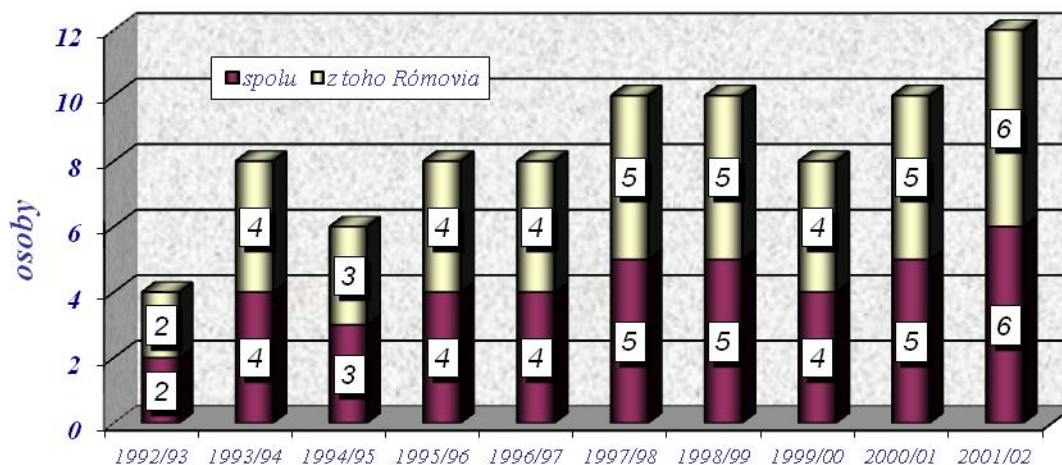
Graf 5a Počet tried a žiakov nultých ročníkov na ZŠ v okrese Spišská Nová Ves



Graf 5b *Priemerný počet žiakov v jednej triede nultého ročníka v ZŠ v okrese Spišská Nová Ves*



Graf 5c *Počet asistentov učiteľov v nultých ročníkoch na ZŠ v okrese Spišská Nová Ves, z toho Rómov*



Z tabuľky 16 a grafov 5a, 5b a 5c vyplýva, že počas experimentálneho overovania nultých ročníkov ZŠ od roku 1992 do roku 2002 došlo k nárastu počtu tried nultých ročníkov na sledovaných základných školách a samozrejme aj počtu žiakov, čo je dôkazom toho, že nultý ročník začali pedagógovia vnímať

ako pozitívny element v edukačnom systéme sociálne znevýhodnených (róm-
skych) žiakov. Toto obdobie bolo poznačené diskusiami na tému: kam patrí
nultý ročník – do materskej školy alebo do základnej školy? Nakoniec zvíťazil
zdravý rozum a nulté ročníky boli zaradené na základné školy s tým, že títo
žiaci plnia aj prvý rok povinnej desaťročnej školskej dochádzky. Pozitívne
hodnotíme aj experimentálne overovanie profesie asistent učiteľa a historicky
prvé zaradenie (rómskych) asistentov učiteľov do výchovno-vzdelávacieho
procesu a pozitívne hodnotíme najmä tú skutočnosť, že na sledovaných
školách bola táto pedagogická profesia obsadzovaná výlučne Rómami. Je ale
pravdou, že tieto pracovné miesta neboli financované z rozpočtov škôl, ale
prostredníctvom Úradov práce, sociálnych vecí a rodiny cez verejnoprospešné
práce a aj vďaka projektovým aktivitám mimovládnych organizácií, napríklad
Open society fundation, nadácie *Škola dokorán* v Žiari nad Hronom, občian-
skeho združenia *Dôstojný život* v Spišskej Novej Vsi a občianskeho združenia
Združenie mladých Rómov v Banskej Bystrici. Práve v tomto období sa kládli
základy etablovania profesie asistent učiteľa.²⁴⁷

5.3.1 Školská pripravenosť detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia – diagnostika a rediagnostika

V nasledujúcej časti našej práce prezentujeme výsledky výskumu realizova-
ného v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Spiš-
ská Nová Ves zameraného na:

- oblasť školskej zrelosti (pripravenosti),
- zaraďovanie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia
do nultých ročníkov,
- oblasť rediagnostických vyšetrení,

²⁴⁷ Bližšie: KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žia-
kov*. Nitra : UKF, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6.

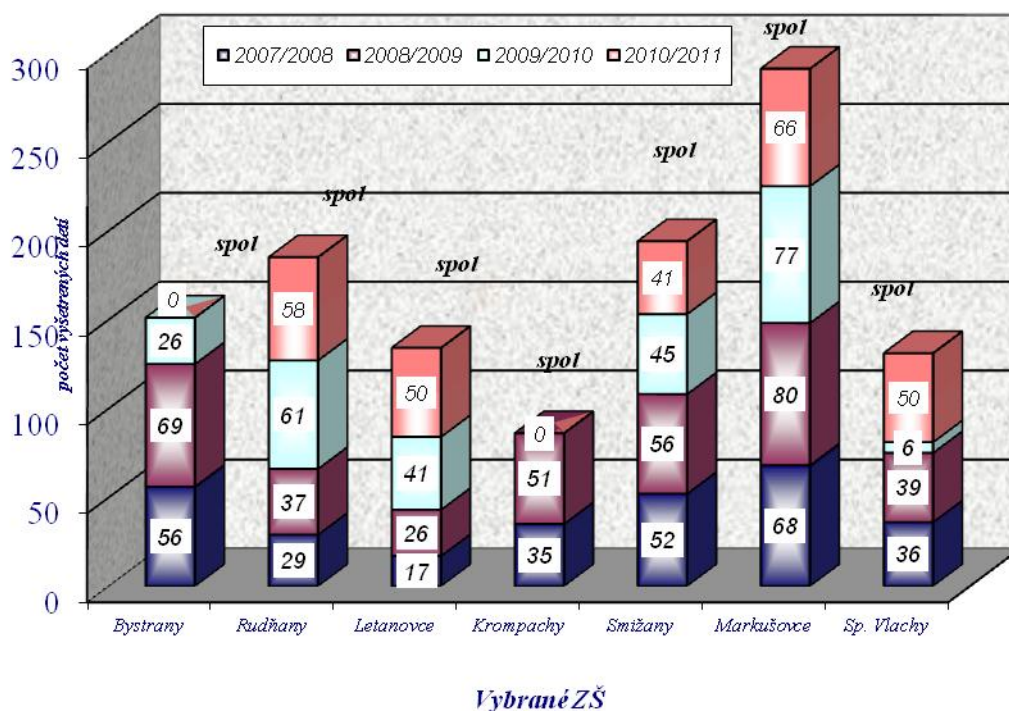
– ďalšie formy vzdelávania, ktoré vyplynuli z výsledkov a odporúčaní CPPPaP.

Metódou realizovaného výskumu bola analýza spisovej dokumentácie 1797 klientov (detí a žiakov) CPPPaP Spišská Nová Ves za uplynulé štyri školské roky. Prvotne vyšetrení žiaci navštevovali tridsaťdva základných škôl v okrese Spišská Nová Ves. Je potrebné zdôrazniť, že psychologické vyšetrenia, zamerané na školskú zrelosť (pripravenosť) detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a taktiež aj rediagnostické vyšetrenia, sú každoročne realizované priamo v lokalitách, z ktorých tieto deti pochádzajú, vždy za prítomnosti zákonného zástupcu dieťaťa. Účasť rodiča (zákonného zástupcu dieťaťa) na vyšetrení je dôležitá nielen z hľadiska poskytnutia anamnestických údajov o dieťati, ale aj z dôvodu prekonávania jazykovej bariéry medzi psychológom a dieťaťom, ktoré je zárukou relevantnosti výsledkov psychologickéj diagnostiky.

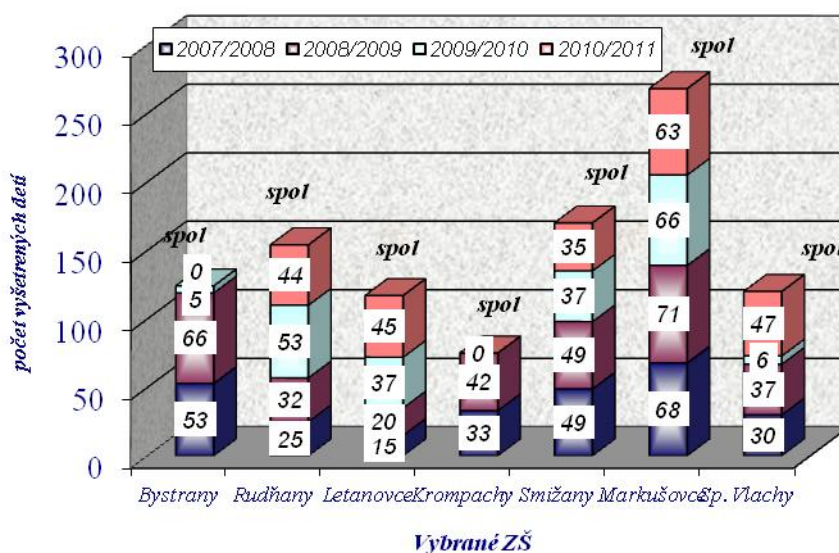
Tabuľka 17 *Prehľad vyšetrených detí vo vybraných siedmich základných školách*

	ŠKOLSKÝ ROK									
	2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		Spolu	
Názov ZŠ	školská zrelosť	nultý ročník	školská zrelosť	nultý ročník	školská zrelosť	nultý ročník	školská zrelosť	nultý ročník	školská zrelosť	nultý ročník
Bystrany	56	53	69	66	26	5	–	–	151	124
Rudňany	29	25	37	32	61	53	58	44	185	154
Letanovce	17	15	26	20	41	37	50	45	134	117
Krompachy, SNP	35	33	51	42	–	–	–	–	86	75
Smižany, Komen-ského	52	49	56	49	45	37	41	35	194	170
Markušovce	68	68	80	71	77	66	66	63	291	268
Spišské Vlachy, SNP	36	30	39	37	6	6	50	47	131	120

Graf 6a Prehľad vyšetrených detí (školská zrelosť) vo vybraných siedmich ZŠ v okrese Spišská Nová Ves spolu



Graf 6b Prehľad vyšetrených detí (školská zrelosť) vo vybraných siedmich ZŠ v okrese Spišská Nová Ves v nultých ročníkoch



V tabuľke 17 a v grafoch 6a, 6b uvádzame prehľad vyšetrených detí v oblasti školskej zrelosti a ich následné zaradenie do nultých ročníkov vo vybraných

siedmich základných školách v okrese Spišská Nová Ves. Zámerne sme zo skúmaných tridsaťdva základných škôl vybrali práve tie, v ktorých je vysoký počet takýchto žiakov. Z tabuľky 17 vyplýva, že najvyšší počet vyšetrených detí v rámci školskej pripravenosti (291) a žiakov navštevujúcich nultý ročník (268) za posledné štyri školské roky bol v ZŠ Markušovce.

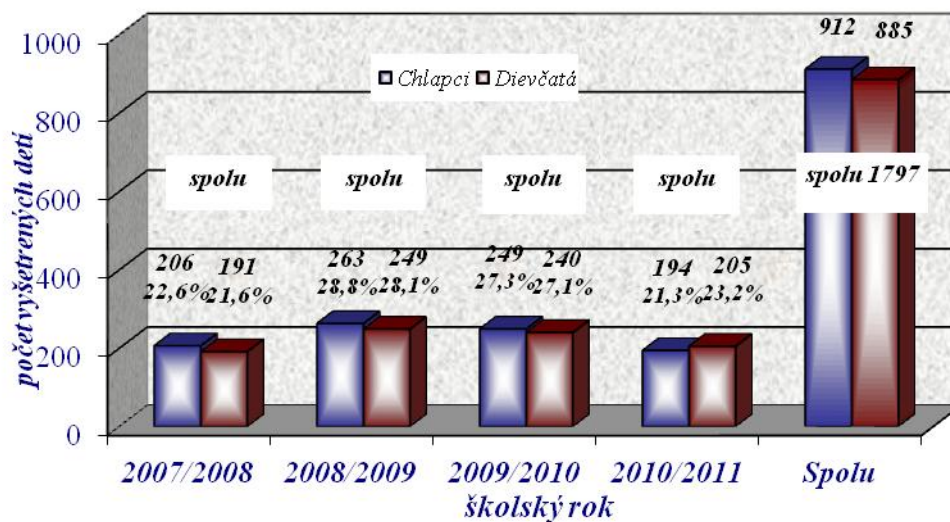
Tabuľka 18a *Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť*

Školský rok	Školská zrelosť (pripravenosť)					
	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
2007/2008	206	22,59	191	21,58	397	22,09
2008/2009	263	28,84	249	28,14	512	28,49
2009/2010	249	27,30	240	27,12	489	27,21
2010/2011	194	21,27	205	23,16	399	22,21
Spolu	912	100	885	100	1797	100

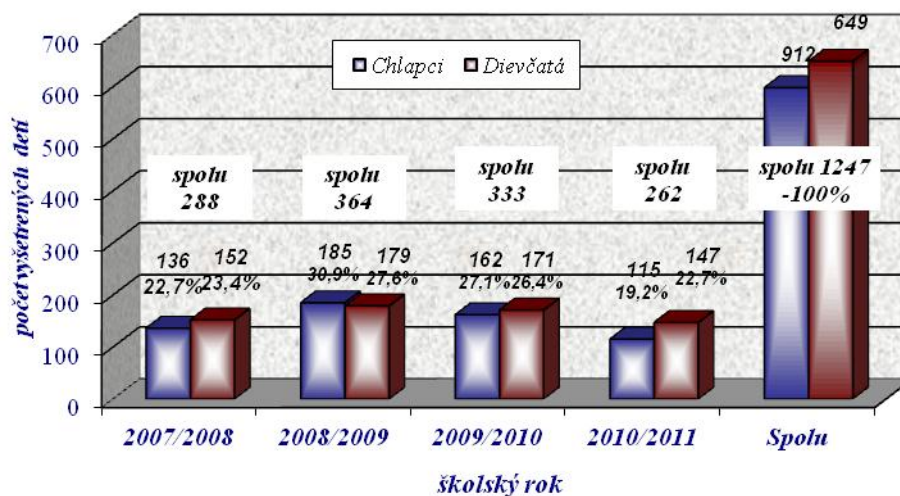
Tabuľka 18b *Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť a následne zaradené do nultého ročníka*

Školský rok	Nultý ročník					
	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
2007/2008	136	22,74	152	23,42	288	23,10
2008/2009	185	30,94	179	27,58	364	29,19
2009/2010	162	27,09	171	26,35	333	26,70
2010/2011	115	19,23	147	22,65	262	21,01
Spolu	598	100	649	100	1247	100

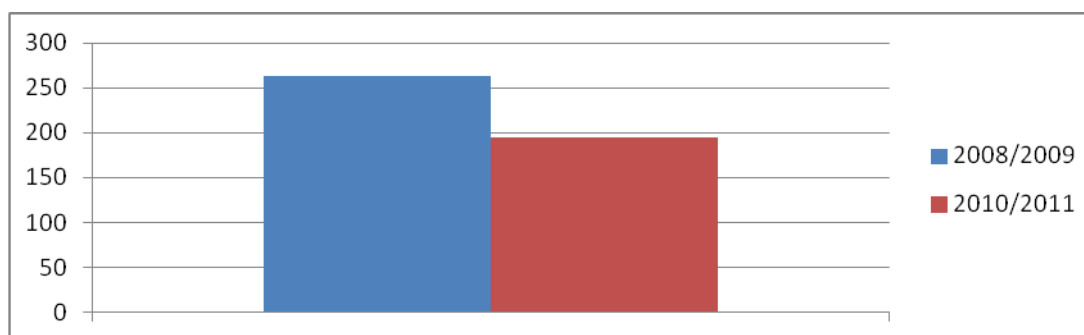
Graf 7a *Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť*



Graf 7b *Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyšetrené na školskú zrelosť a následne zaradené do nultého ročníka*



Graf 8 *Porovnanie školských rokov v rámci zaraďovania detí do nultých ročníkov*



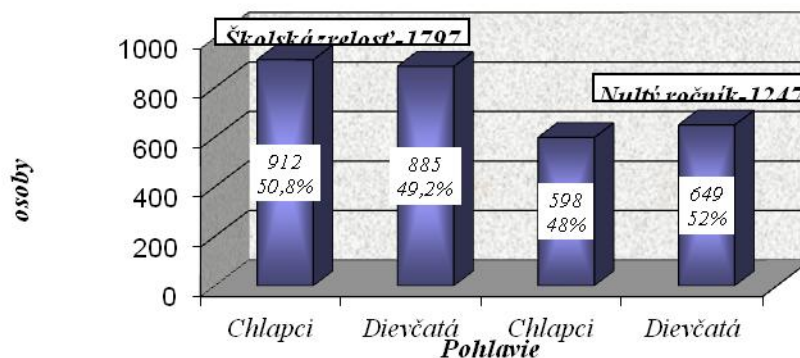
V tabuľke 18a, 18b a v grafoch 7a, 7b a 8 uvádzame počet žiakov – klientov, ktorí boli v jednotlivých školských rokoch vyšetrení v oblasti školskej zrelosti (pripravenosti) a v prípadoch školskej nezrelosti následne zaradení do nultého ročníka. Najvyšší počet detí vyšetrených v oblasti školskej zrelosti a následne zaradených do nultého ročníka bol v školskom roku 2008/2009. Najnižší počet detí vyšetrených v oblasti školskej zrelosti a následne zaradených do nultého ročníka bol v školskom roku 2010/2011.

Z uvedených údajov vyplýva, že *zaraďovanie detí do nultých ročníkov má klesajúcu tendenciu*. Daný fakt súvisí aj s možnosťami vytvárania nultých ročníkov v jednotlivých základných školách v okrese Spišská Nová Ves, pretože nie všade sú vhodné podmienky na ich zriadenie (priestory, finančné prostriedky a podobne). Táto situácia je aj dôsledkom nárastu počtu detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré navštevujú materskú školu.

Tabuľka 19 *Deti vyšetrené v rámci školskej spôsobilosti a následného zaradenia do nultého ročníka podľa pohlavia*

Školská zrelosť (pripravenosť) Spolu: 1797				Nultý ročník Spolu: 1247			
Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá	
N	%	N	%	N	%	N	%
912	50,75	885	49,24	598	47,95	649	52,04

Graf 9 *Deti vyšetrené v rámci školskej spôsobilosti a následného zaradenia do nultého ročníka podľa pohlavia*

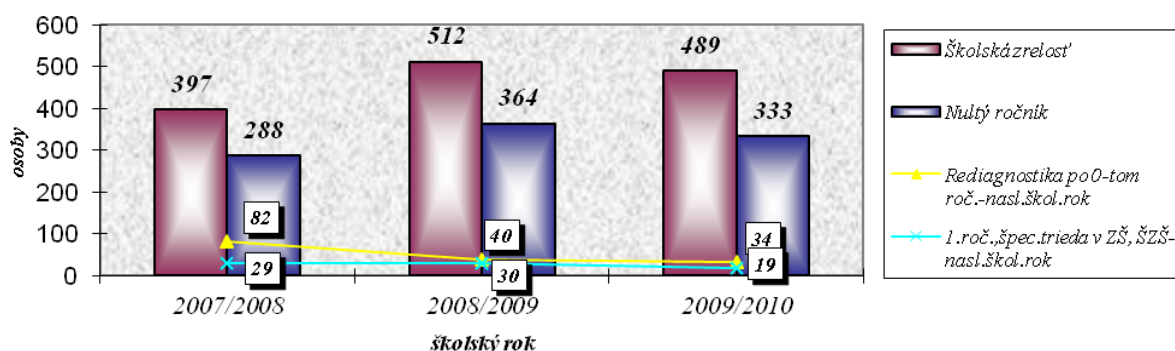


Tabuľka 19 a graf 9 poukazujú na zaujímavú skutočnosť. Zaznamenáme mierne vyšší podiel chlapcov (912 – 50,75 %) ako dievčat (885 – 49,24 %) z celkového počtu detí vyšetrených v rámci školskej zrelosti (pripravenosti), hoci pretrváva mierna prevaha dievčat (649 – 52,04 %), ktoré sú zaradené do nultého ročníka v porovnaní s chlapcami (598 – 47,95 %).

Tabuľka 20 *Objasnenie súvislosti medzi školskými rokmi v oblasti rediagnostiky*

Školský rok	Školská zrelosť (pripravenosť)	Nultý ročník	Školský rok	Rediagnostika po nultom ročníku	1. ročník, špeciálna trieda v ZŠ, ŠZŠ
		N		N	N
2007/2008	397	288	2008/2009	82	29
2008/2009	512	364	2009/2010	40	30
2009/2010	489	333	2010/2011	34	19

Graf 10 *Objasnenie súvislosti medzi školskými rokmi v oblasti rediagnostiky*

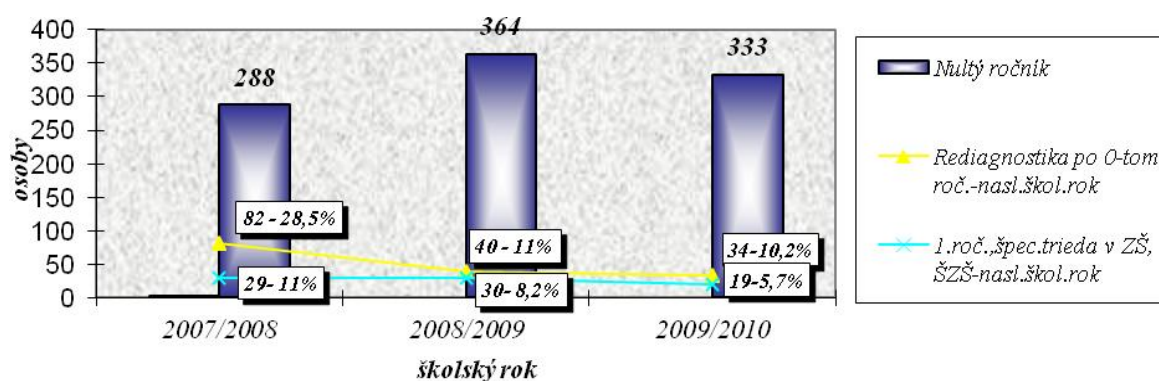


V tabuľke 20 a v grafe 10 pokladáme za dôležité vysvetliť skutočnosť, že deti, ktoré boli v jednom školskom roku (2007/2008) vyšetrené v rámci školskej zrelosti (pripravenosti) a odporučené do nultého ročníka, až v ďalšom školskom roku (2008/2009) absolvovali zlyhávajúci žiaci v nultom ročníku psychologickú rediagnostiku, na základe ktorej im bol odporučený ďalší spôsob vzdelávania (zaradenie do 1. ročníka ZŠ, špeciálnej triedy, alebo do špeciálnej základnej školy).

Tabuľka 21 Preraďovanie žiakov do špeciálnej základnej školy po absolvovaní nultého ročníka a po psychologickéj rediagnostike

Školský rok	Nultý ročník	Školský rok	Rediagnostika po nultom ročníku		Preradenie do ŠZŠ	
			N	%	N	%
2007/2008	288	2008/2009	82	28,47	29	10,07
2008/2009	364	2009/2010	40	10,98	30	8,24
2009/2010	333	2010/2011	34	10,21	19	5,70

Graf 11 Preraďovanie žiakov do špeciálnej základnej školy po absolvovaní nultého ročníka a po psychologickéj rediagnostike

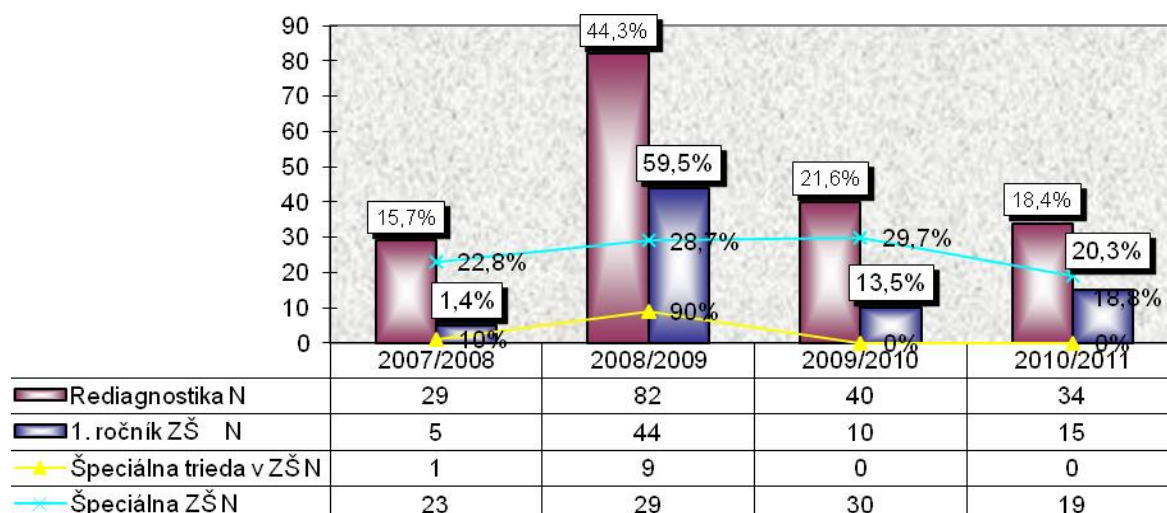


Prehľadom v tabuľke 21 a v grafe 11 chceme upozorniť na vzťah medzi počtom zaradených žiakov do nultého ročníka v jednotlivých školských rokoch a počtom rediagnostikovaných žiakov a tých, ktorí boli preradení do špeciálnej základnej školy. Z počtu tristotridsaťtri odporúčaných žiakov do nultého ročníka v školskom roku 2009/2010 bolo v nasledujúcom školskom roku 2010/2011 do špeciálnej základnej školy preradených iba devätnásť žiakov (5,70 %), čo potvrdzuje fakt, že počet žiakov preraďovaných do systému špeciálneho školstva je každoročne nižší.

Tabuľka 22 *Prehľad výsledkov psychologickkej rediagnostiky u zlyhávajúcich žiakov v nultom ročníku a počty žiakov zaradených do systému základného alebo špeciálneho školstva*

Školský rok	Rediagnostika		1. ročník ZŠ		Špeciálna trieda v ZŠ		Špeciálna ZŠ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2007/2008	29	15,67	5	1,35	1	10	23	22,77
2008/2009	82	44,32	44	59,45	9	90	29	28,71
2009/2010	40	21,62	10	13,51	–	–	30	29,70
2010/2011	34	18,37	15	20,27	–	–	19	18,81
Spolu	185	100	74	100	10	100	101	100

Graf 12 *Výsledky psychologickkej rediagnostiky u zlyhávajúcich žiakov v nultom ročníku a počty žiakov zaradených do systému ZŠ a ŠZŠ*



Našou snahou je upriamiť pozornosť na počty žiakov, ktorí boli po absolvovaní nultého ročníka psychologicky vyšetrení (rediagnostikovaní). Najvyšší počet vyšetrených žiakov (82) bol v školskom roku 2008/2009, čo predstavuje 44,32 % z celkového počtu 185 rediagnostikovaných žiakov v porovnaní s ďalšími školskými rokmi, ktoré sú uvedené v tabuľke 18 a v grafe 15. Výrazný pokles zaraďovania žiakov špeciálnych tried ZŠ a výrazné zvýšenie počtu žiakov zaradených do 1. ročníka ZŠ po rediagnostike a do špeciálnej triedy základnej školy bol v tom istom školskom roku. Školský rok

2010/2011 poukazuje na významný pokles žiakov preraďovaných do špeciálnych tried základných škôl a do špeciálnych základných škôl. Vo všeobecnosti z tabuliek 21 a 22 a z grafov 11 a 12 vyplýva, že *počet žiakov zaraďovaných do segregovaného edukačného procesu má klesajúcu tendenciu*. Sme presvedčení, že daná skutočnosť vyplýva z kvalitnej prípravy žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia v nultých ročníkoch základných škôl v okrese Spišská Nová Ves. Nultý ročník vnímame ako jednu z dôležitých šancí pre rómskych žiakov, ktorá im umožňuje úspešne zvládať náročné úlohy súvisiace s primárnym vzdelávaním.

5.4 Nulté ročníky v skúmaných školách

Na všetkých školách majú nulté ročníky dlhodobú tradíciu. Najdlhšie existujú na ZŠ Zelená. Táto škola bola zaradená do programu experimentálneho overovania nultého ročníka už v roku 1992. ZŠ Modrá zriadila nultý ročník v roku 2002 prostredníctvom projektu nadácie *Škola dokorán*. Na Červenej základnej škole neotvárajú nultý ročník každý rok.

Dôvody na zriadenie (okrem ponuky) boli: vysoký počet žiakov bez predškolskej prípravy, slabá dostupnosť predškolského zariadenia. *„Deväťdesiat percent detí z rómskeho prostredia, ktoré prídu, nie je zrelých na zaškolenie a teraz je tam tá možnosť vrátiť ich naspäť do materskej školy. (...) Nebudú chodiť do materskej školy, rok budú doma, prídu o rok ako sedemročné a sú presne také isté, aké boli pred rokom. Keď ich vezmeme do prvého ročníka, jednoducho osemdesiat percent z nich prepadne, pretože nezvládnu slabikár, nenaučia sa čítať po slovensky. Ako som spomínala, je tam každopádne bilingválny problém.“* (Júlia, ZŠ Zelená) Martin (ZŠ Červená): *„Aby sa deti adaptovali, lebo u väčšiny týchto rómskych žiakov je to veľmi potrebné.“*

Podľa riaditeľov sa nulté ročníky veľmi rýchlo osvedčili. *„Zistili sme, že efekty sú také, že deti nasajú za jeden rok to potrebné ako špongia a zmizne problém prechodu z materskej na základnú školu. Adaptačné záležitosti sa vykompenzovali.“* (Patrik, ZŠ Modrá)

Finančné zabezpečenie nultých ročníkov hodnotia pedagogickí zamestnanci ako dobré aj preto, že nižší počet žiakov v triede je kompenzovaný vyšším finančným normatívom.

Učiteľka v Červenej ZŠ si vypomáha vlastným materiálom z domu (hračkami), s čím si pri výučbe zatiaľ vystačí. Eve (ZŠ Modrá) chýbajú učebné pomôcky, pracovné zošity, kritizuje aj absenciu metodického materiálu: *„Metodiky si musíme zabezpečovať len sami.“* Metodické zabezpečenie nie je takmer žiadne: *„To už si musí každá škola pomôcť sama.“* (Patrik, ZŠ Modrá) *„Ja si myslím, že väčšina už máme vlastné metodické materiály vypracované za tie roky a máme s tým také skúsenosti, že už v nultom ročníku môžeme prejsť na šlabikár, takže žiaci akoby plynule prešli z nultého ročníka do ročníka prvého.“* (Júlia, ZŠ Zelená)

Školy sa spoliehajú na vlastné znalosti a skúsenosti, menej na metodické centrá a ďalšie inštitúcie v školskom systéme. Učebnice pre nultý ročník neexistujú, učiteľky využívajú šlabikár a rôzne zdroje z internetu (napríklad obrázky). Jazykovú bariéru by bez asistentov nezvládli, k rómskemu jazyku nemajú žiadne učebnice, ani metodické materiály.

Riaditelia si uvedomujú výhodu tradície (a z nej vyplývajúcich skúseností) a neskúseným školám odporúčajú metodické návštevy tých škôl, ktoré skúsenosti majú. Metodici (napríklad na obecných školských úradoch) podľa nich nemajú význam, pretože sú mimo praxe.

V Modrej, vzhľadom k nepostačujúcim priestorovým kapacitám, funguje niekoľko ročníkov v dvojzmennej prevádzke. Toto považuje Eva (učiteľka, nultý ročník, ZŠ Modrá) za nevýhodu: *„Myslím si, že čo sa týka organizácie, je jedna nevýhoda. Deti chodia do školy popoludní a vtedy už nezvládajú učivo a nedokážu sa sústrediť tak ako žiaci dopoludnia.“*

Na otázku o umiestnení nultého ročníka reagovali učiteľky rôzne. Eve (Modrá) vyhovuje, že nulté ročníky sú separované od ostatných tried, pretože starší žiaci nechodia „otravovať“ a jej žiaci sa cítia ako v materskej škole. Staršie deti na ne nemajú vplyv. Nulté ročníky sú v tejto škole umiestnené v samostatnej budove. Pre Olinu (Zelená) je nepraktické *„... lietať z jednej*

strany na druhú, lebo nultá trieda je za rohom“. V Červenej ZŠ je nultý ročník na spoločnej chodbe s ostatnými triedami prvého stupňa.

V Aktuálnom školskom roku majú na ZŠ Modrá šesť nultých ročníkov, na ZŠ Zelená dva a na ZŠ Červená jeden.

Základné údaje o počte nultých ročníkov od roku 2004 po súčasnosť uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 23 *Nulté ročníky na skúmaných školách*

	Počet nultých ročníkov		
	ZŠ Modrá	ZŠ Zelená	ZŠ Červená
k 1. 9. 2003	2	2	1
k 1. 9. 2004	2	2	–
k 1. 9. 2005	–	2	–
k 1. 9. 2006	4	3	1
k 1. 9. 2007	4	2	–
k 1. 9. 2008	4	3	–
k 1. 9. 2009	6	3	1
k 1. 9. 2010	6	3	1
k 1. 9. 2011	5	2	1

5.5 Žiaci v nultých ročníkoch

Na všetkých troch skúmaných školách navštevujú v aktuálnom školskom roku nultý ročník len rómski žiaci. Aj v ankete pre zástupcov škôl s dlhodobou tradíciou nultého ročníka viacerí participanti spomenuli, že zloženie nultých ročníkov je etnicky homogénne.

Podľa rozhovorov s učiteľkami ide vo všetkých troch prípadoch o deti, ktoré pochádzajú zo segregovaných rómskych osád.

Do nultých ročníkov sú podľa riaditeľov zaraďované deti, ktoré nedosiahli potrebnú úroveň školskej zrelosti (na základe pedagogicko-psychologickej diagnostiky)²⁴⁸. Ide o rómske deti, ktoré nenavštevovali materskú školu, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia (chudobné a sociálne

²⁴⁸ Viac o tom v iných častiach štúdie.

vylúčené rómske osídlenia) a ich školská úspešnosť by bola v prípade prijatia do prvého ročníka ohrozená.

Učiteľka v nultom ročníku ZŠ Modrá hovorí, že jej žiaci pochádzajú z dobrého rodinného zázemia: *„Ja si myslím, že väčšina týchto detí pochádza z dobrého rodinného zázemia. Čiže nie sú z tých úplne najzanedbanejších rodín z osady.“* (Eva, ZŠ Modrá) Ich rodiny veľmi nepozná, má len sprostredkované informácie od svojej asistentky alebo od žiakov. Spomenula, že viacero rodín je neúplných – rodičia spolu nežijú alebo jeden či dokonca obaja rodičia pracujú v zahraničí a rodinu finančne podporujú.

V porovnaní s nerómskymi deťmi v prvom ročníku sú rómski žiaci nultého ročníka menej pripravení na školu: *„Tam je vlastne absencia všetkého. Od hygienických návykov, veľkej bariéry v komunikácii v slovenskom jazyku, po jemnú, hrubú motoriku, ktoré si normálne 'biele deti' zdokonaľujú či už v materských školách, alebo v domácom prostredí.“* (Eva, ZŠ Modrá) Treba pripomenúť, že v aktuálnom školskom roku je v škole otvorených šesť nultých ročníkov a participantka hovorila iba o svojich žiakoch. Miestna segregovaná rómska osada patrí medzi extrémne chudobné s absolútne nevyhovujúcimi životnými podmienkami.

Asistentka učiteľa charakterizuje žiakov v nultom ročníku nasledovne: *„Sú to rómski žiaci. Väčšina pochádza z pomerne slušných rodín, ale sú aj rodiny, kde podmienky ich života sú pod úroveň. Väčšina neovláda spisovný jazyk, majú problémy s vyjadrovaním sa a nemajú základné informácie, napríklad mená rodičov, súrodencov. Nevedia povedať svoju adresu, nepoznajú farby, nevedia počítať a podobne. Žiaci sú rôzni, niektorí šikovnejší, iní slabší, no všetko sú to milé deti.“* (Marta, ZŠ Modrá)

Žiaci nultého ročníka v ZŠ Červená žijú v chudobných a preľudnených domácnostiach. *„V jednom dome ich býva kopa. Sú to veľkopočetné rodiny. Nebývajú tam len oni, ale bývajú s babkou, ktorá ma kopec detí.“* (Hana, učiteľka v nultom ročníku, ZŠ Červená)

„Sú to všetko rómski žiaci. Deti zo znevýhodneného prostredia, kde nemajú vytvorené také podmienky, aké majú bežné deti.“ (Jita, asistentka v ZŠ Červená).

Podľa asistentky na ZŠ Zelená navštevovali niektorí žiaci nultých ročníkov aj materskú školu (rómsku), no pri vstupe do školy nedosahovali požadovanú mieru školskej zrelosti: „*Tieto deti sú veľmi milé, hravé a veľmi živé. Zaujímajú ich všetko nové, najmä školské prostredie.*“ (Ilona, ZŠ Zelená) Väčšina z nich pochádza zo sociálne slabých rodín. Sú však medzi nimi aj žiaci z rodín, ktoré sú na tom materiálne veľmi dobre a svojmu dieťaťu poskytnú všetko čo potrebuje (po materiálnej aj emočnej stránke).

Nasledujúca tabuľka ukazuje počty žiakov v nultých ročníkoch na skúmaných školách od roku 2003 po súčasnosť.

Tabuľka 24 *Žiaci v nultých ročníkoch na skúmaných školách*

	Počet žiakov		
	ZŠ Modrá	ZŠ Zelená	ZŠ Červená
k 1. 9. 2003	36	33	11
k 1. 9. 2004	37	28	–
k 1. 9. 2005	–	27	–
k 1. 9. 2006	65	39	12
k 1. 9. 2007	65	29	–
k 1. 9. 2008	62	46	–
k 1. 9. 2009	92	48	12
k 1. 9. 2010	76	44	13
k 1. 9. 2011	66	32	12

5.5.1 Dochádzka žiakov v nultých ročníkoch

Všetci participanti zo škôl sa zhodli na tom, že dochádzka žiakov v nultom ročníku je dobrá. Je lepšia v porovnaní s vyššími ročníkmi – najmä na druhom stupni. Deti nemávajú neospravedlnené hodiny, vymeškávajú väčšinou len zo zdravotných dôvodov.

„*V nultých ročníkoch je dochádzka veľmi dobrá, ale potom – to viem z rozhovorov alebo z porád iných kolegyň – sa dochádzka zhoršuje. Čím je žiak starší, tým je absencia väčšia.*“ (Eva, ZŠ Modrá) Podobne sa vyjadrila aj asistentka: „*Dochádzka žiakov v nultom ročníku je oveľa lepšia ako v iných ročníkoch, (...) pretože rodičia sa o nulťáčikov dôkladnejšie starajú a chcú, aby sa niečo naučili. (...) Do školy nechodia pre chorobu, častým dôvodom je aj*

nedostatok jedla. Rodičia im nemajú čo dať na desiatu, alebo nemajú šaty a topánky.“ (Marta, ZŠ Modrá)

„Nemôžem sa veľmi sťažovať na dochádzku, ale dvaja žiaci sú veľmi často chorí a ospravedlnenie mám stále od lekára.“ (Hana, ZŠ Červená)

Podľa asistentky deti veľmi rady chodia do školy – najmä keď sa citovo pripútajú k učiteľke alebo k asistentke. Absentujú len z dôvodu choroby. Podobne sa vyjadrili aj respondentky zo ZŠ Zelenej. Aj v tejto škole je (podľa asistentky) dochádzka žiakov v nultom ročníku lepšia ako v ostatných ročníkoch.

Triedne učiteľky vyšších ročníkov prvého stupňa (prvý, druhý, tretí ročník) nevidia veľký rozdiel v dochádzke absolventov nultého ročníka a ostatných detí. Ani jedna sa na dochádzku nestážovala. Žiaci väčšinou chýbajú len zo zdravotných dôvodov, prípadne v období dávok – v tom čase chodia s rodičmi na nákupy ošatenia a obuvi.

5.5.2 Spolupráca s rodičmi

Učiteľky v nultých ročníkoch a asistentky učiteľov hodnotia spoluprácu s rodičmi ako dobrú až výbornú. Stretávajú sa často v škole alebo na návštevách v domácnostiach rodičov.

Eva (ZŠ Modrá), ktorá v nultom ročníku pracuje prvý rok, hovorí, že spolupráca s rodičmi je na dobrej úrovni. Až na rodičov jedného žiaka všetci ostatní rodičia chodia na rodičovské združenia. Stretáva sa s nimi aj mimo združení, pretože odprevádzajú deti do školy. Poplatok na rodičovské združenie si uhrádzajú: *„Áno, ale tu musím znova vyzdvihnúť prácu rómskeho asistentu. Keď porovnáam, ako deti nosia peniaze za ZRPŠ v prvom ročníku a vo štvrtom ročníku, tak v nultom máme peniaze vyzbierané. A za to vďačíme rómskej asistentke, ktorá chodí alebo stále upozorňuje rodiča, aby tie peniažky doniesol.“*

Rodičia sa podľa nej o deti starajú. V prípade, že pracujú v zahraničí, deti vychovávajú starí rodičia.

Asistentka zdôrazňuje rôznorodosť prístupu rodičov k škole: *„Niektorí rodičia prejavujú o svoje deti záujem s plným nasadením a sú rodičia, ktorí*

nejavia žiaden záujem.“ (Marta, ZŠ Modrá). Ona sama je s nimi v každodennom kontakte – jednak v škole, ale aj na návštevách v domácnostiach.

Aj Hana, učiteľka v nultom ročníku (ZŠ Červená), hodnotí svoju spoluprácu s rodičmi žiakov ako výbornú. Stretáva sa s nimi v škole – keď odpre-vádzajú deti a najmä pri svojich návštevách v domácnostiach žiakov: „*Chodím do osady, ale chodia aj do školy, napríklad s ospravedlnenkou. Niektorí zvyknú chodiť po deti, aj s nimi do školy.*“ Hana je už na dôchodku a o prácu v nultom ročníku požiadala vedenie školy sama.

Aj asistentka považuje spoluprácu s rodičmi za dobrú. Stretáva sa s nimi často, najmä pri riešení rôznych problémov. Na rodičovské združenia nechodia, preto ich aj s učiteľkou často navštevujú doma. „*Tak sa nám to ukázalo, že je to veľmi dobré.*“ (Jita, ZŠ Červená)

Podobne sa vyjadrila aj asistentka v ZŠ Zelená: „*Zo skúseností veľmi dobrá, aj keď nie vždy je to ružové.* (pozn.: má na mysli spoluprácu s rodičmi) *Nájdu sa aj takí rodičia, ktorí si niektoré veci nedajú vysvetliť.*“ (Ilona, ZŠ Zelená) Stretáva sa s nimi na rodičovských združeniach, školských podujatiach a najmä pri práci v teréne.

Triedne učiteľky vo vyšších ročníkoch prvého stupňa hodnotia spoluprácu s rodičmi o niečo rôznorodejšie. V ZŠ Červená sú spokojné, s rodičmi sa stretávajú často. „*Veľmi dobrá si myslím.* (pozn.: má na mysli spoluprácu s rodičmi) *Vo veľkom počte navštevujú konzultácie aj združenia.*“ (Jela, ZŠ Červená) Aj učiteľky v ZŠ Modrá sa s rodičmi stretávajú. Ich skúsenosti sú rôznorodejšie, pretože nie všetci rodičia majú o konzultácie s nimi záujem. „*Moja spolupráca s rodičmi je individuálna, záleží od rodičov konkrétneho žiaka. S niektorými rodičmi je veľmi dobrá, s inými naopak žiadna.*“ (Lýdia, ZŠ Modrá) Ak sa s rodičmi potrebuje stretnúť Alena (ZŠ Modrá), vyzve ich: „*Ak sú rodičia vyzvaní, tak do školy prídu.*“ Najkritickejšia bola Olina (ZŠ Zelená). Podľa nej rodičia nemajú záujem o školské pôsobenie svojich detí a ani o spoluprácu s ňou. Na rodičovské združenia nechodia: „*Rodičia s nami nespolupracujú. Stretávame sa s nimi iba pri raňajšej – pri odovzdávaní detí (...)* – *a keď prídu po deti. Ale inak záujem o spoluprácu nemajú.*“ (Olina)

Treba zdôrazniť, že otázke spolupráce rodičov so školou sme sa venovali najmä v rozhovoroch s pedagogickými zamestnancami.

5.6 Pedagogickí zamestnanci v nultých ročníkoch

Takmer vo všetkých nultých ročníkoch spolupracujú učiteľky s pedagogickými asistentkami – s výnimkou ZŠ Červená. Väčšina z nich je kvalifikovaná.²⁴⁹ V jednom prípade (ZŠ Červená) je učiteľka už na dôchodku, no záujem o prácu v nultom ročníku má. Na každej zo skúmaných škôl (podľa riaditeľov) sú učiteľky, ktoré chcú pracovať najmä alebo iba v nultom ročníku, prípadne s rómskymi žiakmi: „*Ja mám jednu učiteľku, ktorá nechce učiť v klasickej triede, len v rómskych.*“ (Martin, ZŠ Červená) „*Ja mám dve (pozn.: učiteľky) a tie točia nultý ročník.*“ (Patrik, ZŠ Modrá).

Riaditelia prácu učiteľiek oceňujú: „... *kus roboty v nultom ročníku, ozaj pedagogické majstrovstvo.*“ (Júlia, ZŠ Zelená)

Ani jedna z učiteľiek neovláda rómsky jazyk (tlmočenie zabezpečujú asistentky). Riaditelia sa nevedeli vyjadriť k tomu, či by znalosť jazyka mohla byť ich výhodou.

Samotným učiteľkám práca v nultom ročníku vyhovuje. Hana (ZŠ Červená) si tento ročník sama vyžiadala. Eva (ZŠ Modrá) tu pracuje prvý rok: „*Spočiatku som sa práce s týmito deťmi obávala, pretože som nevedela, do čoho idem. Prvý mesiac bol asi najťažší, pretože sme si zvykali. Deti si zvykali na mňa, ja na úplne inú prácu s týmito deťmi. Tiež som si musela zvykať na asistentku a dohodnúť sa na činnostiach, ktoré budeme vykonávať. (...) Po tom prvom mesiaci, (...) práca v nultom ročníku sa mi páči a možno aj vďaka tomu, že je tu nižší počet žiakov v triede. Veľkou mierou mi pri vyučovanom procese pomáha asistentka.*“

Rodičia žiakov ZŠ Modrá majú k učiteľkám v nultom ročníku pozitívny postoj. Oceňujú ich prístup k deťom (pochvalu, pomoc, individuálny prístup, starostlivosť o deti), ale aj k nim samotným. Učiteľky sú vždy ochotné vysvetliť rodičom ako dieťa napreduje, v čom má nedostatky, aké sú jeho prednosti. Často deti chvália a málo kritizujú. „*Ako moja dcéra rozpráva, že chváli ju, že tá učiteľka ju chváli, že jej pomáha, keď nevie. Napríklad trojku píše nao-pak moja dcéra a vždy sa pani učiteľka snaží a ukáže jej to.*“ (Ivana, 32-ročná matka) Michal (otec štyroch detí) porovnáva s ostatnými učiteľkami a podľa

²⁴⁹ Viac údajov o učiteľkách v nultom ročníku v tabuľke 13.

neho sú učiteľky vo vyšších ročníkoch k deťom kritickejšie: „*Moja dcéra absolvuje tretí ročník. Na začiatku ju pani učiteľka chválila a potom, koncom roka, dala odkázať, predvolala ma do školy, aby som prišiel, že sú sťažnosti. Že chodí špinavá do školy. A popritom aj v nultom je moja druhá dcéra Nikolka a tam nič.*“

Na vedenie školy, konkrétne na riaditeľa, sa rodičia nestážujú. Oceňujú jeho záujem o deti a o spoluprácu s nimi. Napríklad: „*Mne pán riaditeľ vyhovuje. Ja na neho nemám nijaké sťažnosti. Keď dačo chce, tak si ma dá predvolať. Ja idem a porozprávam sa s ním.*“ (Ivana)

5.6.1 Asistent učiteľa v nultom ročníku

Význam asistenta učiteľa je nespochybniteľný a spočíva najmä v jeho znalosti rómskeho jazyka, ale aj pomerov v domácom prostredí žiaka. Asistenti si zväčša rozumejú s rodičmi, majú informácie o rodine a domácnosti žiaka, často ich navštevujú. „*Sme akýmsi spojovacím mostíkom medzi učiteľmi a rodičmi žiakov.*“ (Ilona, ZŠ Zelená)

V dvoch zo skúmaných škôl (ZŠ Modrá a ZŠ Zelená) pracujú asistenti aj v nultom ročníku. Všetci sú Rómovia, respektíve Rómky a participanti sa zhodli v tom, že asistent by mal byť príslušníkom rómskej etnicity. Martin (riaditeľ, ZŠ Červená): „*Je podstatné, že je tam rómska asistentka, lebo učiteľka je bez asistentky bezmocná. Kvôli komunikácii a nehovoriac o spolupráci s rodinou.*“ Júlia (riaditeľka, ZŠ Zelená): „*Ja zásadne beriem rómske asistentky. Zásadne! Pretože Nerómka, ktorá neovláda rómčinu, je mi nanič.*“

Podobného názoru sú aj všetky učiteľky. Triedne učiteľky v nultých ročníkoch by si nevedeli predstaviť komunikáciu s deťmi s jazykovou bariérou bez „tlmočenia“ asistentiek. Asistentky uľahčujú spoluprácu s rodičmi, „... *pretože rodičia ich akceptujú, vedia po rómsky, poznajú rodiny detí...*“ (Eva, ZŠ Modrá)

Tabuľka 25 Údaje o asistentoch

Anonym, škola	Vzdelanie	Prax v nultom ročníku	Prax na pozícii asistenta	Cesta k práci asistenta	Spokojnosť s prácou asistenta
Ilona, ZŠ Zelená	VŠ v odbore sociálna práca a špecializované vzdelávanie	6 rokov	7 rokov	Na odporúčanie jej VŠ pedagóga (školiť dľa diplomej práce)	Práca jej zatiaľ vyhovuje, v nultom ročníku sa jej pracuje dobre
Jita, ZŠ Červená	SŠ a kvalifikačné štúdium	6 rokov	12 rokov	Prostredníctvom úradu práce	Svoju prácu má rada
Marta, ZŠ Modrá	SOU a kvalifikačné vzdelávanie (kurz asistenta)	8 rokov	8 rokov	Prostredníctvom riaditeľky školy	Práca jej vyhovuje po každej stránke

Medzi ich povinnosti patria:

- Pomoc žiakom pri osvojovaní slovenského jazyka a tlmočenie medzi učiteľkou a žiakom.
- Spolupráca s učiteľom počas hodín.
- Práca v teréne (návštevy v rodinách) a spolupráca s rodičmi.
- Osvetová činnosť (napríklad o hygienických návykoch).
- V popoludňajších hodinách: pomoc s prípravou na vyučovanie (domáce úlohy) alebo záujmová činnosť.
- Vykonávanie dozoru (napríklad počas prestávok, v školskej jedálni).
- Sprevádzanie detí v škole a mimo školy (napríklad na psychologické vyšetrenie, do školskej jedálne).

Aj rodičia vidia význam asistenta učiteľa v nultom ročníku, predovšetkým v jeho pomoci deťom pri zdokonaľovaní (alebo osvojovaní si) slovenského jazyka: „*Tak oni ešte nevedia tie malé detičky, ako majú po slovensky rozprávať a oni ich to naučia.*“ (Ivana)

6 PRÍNOSY NULTÉHO ROČNÍKA

V súvislosti s prínosmi nultého ročníka hovorili participanti predovšetkým o eliminácii jazykovej bariéry (hlavne prácou pedagogických asistentov), o adaptácii na školské prostredie (absentujúcej najmä u detí, ktoré nenavštevovali materskú školu), preto sa nultý ročník stáva akousi „náhradou“ MŠ. Na druhej strane, Júlia (riaditeľka ZŠ Zelená) a niekoľko zástupcov škôl s dlhodobou tradíciou nultého ročníka majú žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí absolvovali materskú školu a napriek tomu boli zaradení (z dôvodu školskej nepripravenosti) do nultého ročníka. Založením nultého ročníka sa podľa nich odbúrali problémy s prepadávaním v prvom ročníku aj u týchto žiakov. V prípade ZŠ Zelená ide však o segregovanú „rómsku“ materskú školu, v ktorej majú deti obmedzené príležitosti na osvojenie si slovenského jazyka. U ostatných škôl nevieme, či deti majú možnosť zaškoľovania v etnicky zmiešaných alebo v homogénnych materských školách a koľko rokov materskej školy absolvovali.

Nultý ročník teda podporuje úspech v prvom ročníku (rozložením učiva prvého ročníka do dvoch rokov a osvojením si základov slovenského jazyka má žiak väčšie šance na jeho zvládnutie). Nultý ročník garantuje úspešnejší „štart“ školskej vzdelávacej kariéry rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Participanti nevedeli konkretizovať priame dopady na školské výsledky, motiváciu alebo dochádzku žiakov vo vyšších ročníkoch, no súvisia s ich úspešnosťou v prvom ročníku. Ak žiak, slabo hovoriaci slovensky príde do prvého ročníka, učiteľke nerozumie a s veľkou pravdepodobnosťou bude ročník opakovať. Okrem iného to prispeje k jeho strate motivácie a nebezpečné je, že hneď v začiatkoch svojej školskej kariéry zažíva neúspech. *„Školská neúspešnosť má negatívny vplyv na celkový psychický vývin dieťaťa, na jeho sebavedomie a sebaúctu.“* (ZŠ Košice) Alena (1. ročník, ZŠ Modrá) si myslí, že absolvovanie nultého ročníka má priamy súvis s opakovaním ročníkov: *„Títo žiaci menej opakujú ročníky“*.

Ešte raz pripomíname, že participanti (s výnimkou vyššie spomenutých) hovorili predovšetkým o deťoch nezaškolených v materskej škole.

6.1 Výhody a nevýhody nultého ročníka

Výhodám a nevýhodám nultých ročníkov sme sa venovali predovšetkým v rozhovoroch s riaditeľmi škôl a v ankete pre expertov a školy s dlhodobou tradíciou nultých ročníkov. Oslovení zahrnuli do odpovedí o výhodách aj prínosy nultého ročníka – preto tejto téme nebudeme venovať samostatnú podkapitolu a ich vyjadreniam dáme priestor tu.

Riaditelia skúmaných škôl a niektorí experti špecifikovali výhody nultého ročníka v porovnaní s materskou školou. *„Roky sme bojovali s problémom prechodu z materskej školy na základnú školu. Tieto deti chodili do materskej školy iba rok a za to obdobie si zvykli na učiteľku, prostredie, režim a zrazu zmena. Do iného prostredia, iný režim školy, samoobslužné návyky, a tak ďalej.“* (Patrik, ZŠ Modrá) Zaujímavé je, že Patrik v inej časti rozhovoru tvrdí, že za jeden rok sú tí žiaci nultého ročníka, ktorí nenavštevovali materskú školu, schopní adaptovať sa na školské prostredie. Podľa jeho slov by teda mohol jeden rok deťom na adaptáciu stačiť. Otázne je, prečo potom potrebujú “adaptačný” nultý ročník.

Oslovená expertka Edita Kovářová (koordinátorka národného projektu ESF *Vzdelávaním pedagogických a odborných zamestnancov k inklúzii Rómov*) ponúka iný pohľad. Podľa nej je nultý ročník iba slabou náhradou za materskú školu, v niektorých prípadoch ju nahradiť nemôže vôbec. Jeho výhodou (oproti materským školám) je, že zabezpečuje pravidelnú školskú dochádzku (tým, že je súčasťou povinnej školskej dochádzky): *„Nultý ročník nemôže nahradiť MŠ, ktorú navštevujú deti do šiestich rokov, pretože tá ako prvotná inštitúcia je pre dieťa nenahraditeľná. Je potrebné zdôrazniť, že MŠ nie je iba výchovnou inštitúciou, ale aj vzdelávacou, takže kognitívny vývin detí práve v tomto prostredí MŠ nie je možné preskočiť. Vstup do ZŠ je pre deti z MRK násilným prechodom do neprirodzeného prostredia vzhľadom k prostrediu domácejmu, v ktorom sa doteraz dieťa výlučne pohybovalo. Pre takéto deti je nultý ročník iba slabou náhradou materskej školy, pretože deti z jazykovou bariérou, absenciou základných hygienických, kultúrno-spoločenských návykov, s emocionálnou a sociálnou depriváciou, nemôžu zasadiť do školských lavíc a učiť sa poznávať písmená!“*

V podobnom duchu sa vyjadrila aj Eva Končoková (oslovená expertka, riaditeľka nadácie *Škola dokorán*): „*V zriaďovaní nultých ročníkov nevidím žiadnu výhodu. V zmysle zákona č. 245/2008 môžu byť do neho zaradené deti, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť. Nepovažujem za správne, aby sa deti nespôsobilé na školu učili (aj keď v špecifických podmienkach) čítať a písať. Z hľadiska rozvíjania nielen kognitívnych, ale aj psychomotorických a sociálnych spôsobilostí je vhodnejšie ich vzdelávanie v materskej škole v heterogénnej skupine rovesníkov. Obyčajne sa tieto deti oneskorujú v oblasti jemnej motoriky a môže prísť k ich preťažovaniu.*“

Riaditelia uprednostňujú nultý ročník aj s ohľadom na jazykové schopnosti detí, ktoré nepoznajú slovenský jazyk a majú slabú slovnú zásobu v rómčine. Podľa nich je efektívnejší ako materská škola, pretože jeho program (a samozrejme práca asistenta učiteľa) dáva viac priestoru na zdokonaľovanie ich jazykových zručností. Jedinú nevýhodu spomenul Patrik (riaditeľ ZŠ Modrá) – je ňou priestorová nepripravenosť škôl. Školy sú dizajnované na deväť ročníkov a kapacitne nezvládajú. V jeho škole sa napríklad v niekoľkých triedach vyučuje v dvojzmennej prevádzke. „*Škola, ktorá je stavaná na deväťročnú, nemá dostatok učební a teda priestoru na vyučovanie.*“

V nasledujúcej časti ponúkame čitateľovi názory expertov na výhody a nevýhody nultého ročníka.

Výhody podľa expertov

Všetci experti vychádzali v zásade zo súčasného stavu a akceptovali fakt, že mnoho rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia prichádza do základných škôl bez absolvovania materskej školy a z toho vyplývajúcich prekážok. Tieto deti zaškolenie potrebujú a zároveň je nutné odbúranie jazykovej bariéry.

Porubský (prorektor, odborný asistent, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Univierzity Mateja Bela, Banská Bystrica) konštatuje, že v momentálnej situácii (dotýkajúcej sa legislatívnych, organizačných, finančných a personálnych možností) neexistujú efektívnejšie alternatívy počiatocnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Rozloženie záťaže vstupu do školy pre nezaškolené deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré nedosahujú školskú zrelosť, za výhodu považujú: Šándorová (Rómske vzdelávacie centrum – ROCEPO), Rosinský (riaditeľ Ústavu romologických štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre), Kosová (Súkromné centrum voľného času a Súkromná základná umelecká škola *Quo vadis*, Zvolen), Kubánová (Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, SGI, Bratislava) a Kovářová. *„Rovnako je vhodný pre dieťa aj vtedy, ak malo po absolvovaní MŠ nepravidelnú dochádzku a nepreukáže školskú spôsobilosť, prípadne rodičia súhlasia s odložením školskej dochádzky. Pre takéto deti je ich zaradenie do nultého ročníka opodstatnené, pretože súvisí s prirodzenou potrebou dieťaťa po učení.“* (Kovářová)

Kubánová a Kovářová zároveň pripomínajú, že nultý ročník je vhodnou možnosťou pre deti s odkladom povinnej školskej dochádzky. *„Tá je podľa môjho názoru v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia nedosahujúcich školskú zrelosť kontraproduktívna, ak dieťa potom rok ostáva len doma a mala by byť nahradená automatickým zaradením dieťaťa do nultého ročníka alebo do predškolskej triedy v materskej škole (v prípade ak nultý ročník nie je na škole v mieste bydliska zriadený).“* (Kubánová)

Menšia trieda, inovatívnejšie metódy, možnosť individuálnejšieho prístupu (v prípade, že charakter školy neumožňuje individuálnu integráciu) k žiakom zdôrazňujú Kosová a Kubánová. Kosová navyše dopĺňa možnosť zázitia úspechu v oblasti vyučovania pri znížených nárokoch. Šándorová oceňuje čas a priestor, ktorý nultý ročník dáva žiakom na psychické, sociálne, kultúrne a telesné dozrievanie.

Podľa Rosinského získa žiak v nultom ročníku návyk na školský režim a povinnosti, nadobudne alebo rozvinie zodpovednosť k sebe samému, vyrovná sa jeho (sociálne alebo iné) znevýhodnenie.

Nevýhody podľa expertov

Zdá sa, že započítavanie nultého ročníka do povinnej školskej dochádzky môže byť výhodou aj nevýhodou. *„S ohľadom na započítavanie nultého ročníka do povinnej školskej dochádzky vzniká problém, ak žiak napríklad*

jedenkrát opakuje v priebehu ZŠ ročník, povinnú školskú dochádzku končí pred deviatym ročníkom, pričom základná škola nie je povinná umožniť mu ukončiť si vzdelávanie na nej.“ (Kubánová).

Riaditelia nevnímajú problém s predčasným ukončovaním školskej dochádzky ako závažný, pretože takéto skúsenosti nemajú (spravidla u nich platí, že žiaci, ktorí opakujú ročníky už nemajú záujem o pokračovanie v štúdiu po jej absolvovaní). V prípade, že takáto situácia nastane, ponúknú žiakovi možnosť ukončenia všetkých ročníkov ZŠ. Pripomíname, že rozhovory sme zrealizovali v troch školách a teda ochota ostatných škôl „ponechať si žiaka“ aj po absolvovaní povinnej školskej dochádzky, bude individuálna.

Vyčleniť nultý ročník z povinnej školskej dochádzky (a zároveň inak zabezpečiť dochádzku žiakov) odporúča aj Porubský. Podľa Šándorovej „skrácuje“ nultý ročník povinnú školskú dochádzku. Následkom toho je, že žiaci nie sú povinní pokračovať v štúdiu na strednej škole.

Nejednotnosť vzdelávacieho obsahu (*„Dve možnosti: buď rozdeliť učivo prvého ročníka do dvoch rokov, alebo prvý rok vyrovnať zanedbanie a druhý rok nastúpiť do prvého ročníka.“*) a nepochopenie filozofie nultého ročníka v niektorých školách (napríklad špecifikácia pre deti so zvýšenou logopedickou starostlivosťou a podobne) považuje za jeho nevýhody Rosinský. K vzdelávaciemu obsahu nultého ročníka sa kriticky postavili aj Porubský a Kosová. Porubský odporúča nezaraďovať obsah prvého ročníka. Kosová kritizuje pomer rozvoja adaptačných (napríklad hygienických) zručností a rozvoja kognitívnych schopností žiaka: *„Často však v praxi dochádza k pestovaniu hygienických návykov a zručností na úkor rozvoja grafomotorických a kognitívnych schopností dieťaťa.“*

6.2 Prínosy podľa učiteľov a riaditeľov

Riaditelia a učitelia uvádzali prínosy, ktoré sú uplatniteľné na všetkých skúmaných školách, no aj špecifické vzhľadom k podmienkam v jednotlivých rómskych komunitách.

Napríklad Patrik (ZŠ Modrá) považuje za jeden z najväčších prínosov nultého ročníka to, *„... že v plnom rozsahu kompenzuje deficit predškolskej*

úchovy.“ V obci Modrá nemajú rómske deti možnosť zaškolenia v materskej škole (kapacitne nezvláda nápor) a preto prichádzajú do základnej školy bez základných zručností.

Júlia (ZŠ Zelená) takýto problém nemá, aspoň nie u väčšiny žiakov. *„Keď mi príde štyridsať, päťdesiat Rómov do prvého ročníka, z nich je väčšina po tej imidžovej stránke absolútne v poriadku. Vedia sa poobliekať, vedia aké majú návyky, vedia používať WC. Číže ja nepotrebujem pol roka ani štyri mesiace na tie predškolské veci. Využívam to, že teraz štát ponúka vzdelávací program, ktorý definuje školský vzdelávací program na princípe predprimárneho a primárneho vzdelávania. (...) Potom začínam primárne vzdelávanie. To znamená, že začínam so šlabikárom, rozložím ho, čiže keď skončia nultý ročník, ovládajú dajme tomu päť, šesť písmen.“* Júlia zdôrazňuje, že príprava v nultom ročníku zabezpečí žiakom lepšiu perspektívu do ďalšieho vzdelávania.

Ďalšou výhodou je znížený počet detí v nultom ročníku. V tomto prípade je to výhodou pre učiteľa (jeho pôsobenie bude efektívnejšie), ale aj finančnou výhodou pre školu. *„Lebo keď otvorím klasickú triedu – prvácku, tak ja zo šestnástimi deťmi do toho nepôjdem, lebo som na tom stratová.“* (Júlia)

Učiteľky v nultých ročníkoch boli vo svojich odpovediach podrobnejšie – menovali zručnosti a vedomosti, ktoré sa žiaci v nultom ročníku naučia. Za všetky uvádzame výpoveď Lýdie (ZŠ Modrá). *„V komunikačnej oblasti sa naučia rozprávať, pozdraviť, poďakovať, porozumieť otázkam a odpovedať im, začleniť sa do kolektívu, vedieť prejaviť svoju osobnosť, naučia sa základným psycho-hygienickým návykom, osvoja si matematické vedomosti, rozvinú gramatickú zručnosť.“*

Medzi ďalšie prínosy patria: osvojenie si učebných návykov, hygienických návykov a slovenského jazyka, doplnenie slovnej zásoby, vyššia úspešnosť v prvom ročníku (menej opakujúcich žiakov), oboznámenie sa so školským prostredím a režimom.

Za zmienku stojí, že triedne učiteľky z prvého stupňa ZŠ (prvý, druhý, tretí ročník) boli vo svojich odpovediach týkajúcich hodnotenia efektivity nultých ročníkov (ale aj celkovo rómskych žiakov) pomerne stručné. Nevidia

žiadne nevýhody nultého ročníka, za významný prínos považujú uľahčenie práce pedagóga v prvom ročníku a menej prepádávajúcich žiakov.

6.3 Prínosy podľa rodičov

Všetci rodičia, ktorí sa zúčastnili fókusovej skupiny, považujú nultý ročník za prínosný. Podľa nich je najvhodnejšou a potrebnou „náhradou“ za materskú školu, vzhľadom k tomu, že ich deti do materskej školy nechodia. Vedenie MŠ ich odmieta (zdôvodňuje to kapacitnou nedostatočnosťou), no niektorí rodičia spomenuli aj vysoké finančné nároky na dieťa v MŠ, ktoré by neboli schopní/ochotní zvládať.

„Dakedy to bolo takto, že sme začínali v škôlke, tak sme vedeli pochopiť slovenský jazyk. Ale naše deti teraz nechodili do škôlky, tak je dobre pre nich tá nultá trieda. A ten začiatok do prvej triedy.“ (Michal, Modrá)

V nultom ročníku dostanú základy slovenského jazyka, získajú základné znalosti potrebné pre prvý ročník, naučia sa disciplíne a správaniu v škole: *„Lebo keď po prvý krát nastupuje do školy, napríklad chlapec od nás, nevie nerozumie slovensky. Nevie držať pero v ruke, nevie čo to je čítanka, čo to je aktovka. Takéto veci nevie a v nultom sa to naučí. Už je pripravený do prvého ročníka.“* (Izidor, Modrá)

Argumenty rodičov sa zhodujú s vyjadreniami riaditeľa a učiteliek. Všetci ako prínos nultého ročníka zdôrazňujú: okrem odbúrania jazykovej bariéry a rozloženia učiva prvého ročníka do dvoch rokov, nadobudnutie základných zručností školáka, hygienických návykov, disciplíny a orientácie v škole.

Na otázku, čo by sa stalo, keby ich deti do nultého ročníka nechodili, viacerí odpovedali, že by boli preradené do špeciálnej školy. *„No tak hneď na druhý rok ho pošlú do špeciálnej školy pre neschopnosť.“* (Karin, Modrá). Ivana si myslí, že jej deti boli do špeciálnej školy preradené práve z tohto dôvodu. Tvrdí, že preradenie dcér do špeciálnej školy jej riaditeľ predložil ako svoje rozhodnutie, ktoré ona nemala možnosť ovplyvniť. O svojom zákonnom práve rozhodovať o vzdelávacej inštitúcii svojich detí nevedela.

Ivana: Aj moje tak poslali.

Otázka: Chodili do nultého ročníka?

Ivana: Nie. (...) Nastúpili do prvého ročníka.

Izidor: A po roku ich dali tam.

Otázka: Myslíte si, že keby mali nultý ročník, tak by možno zostali tu?

Ivana: Áno, áno!

Ak dieťa nerozumie slovenskému výkladu učiva, pretože neovláda jazyk, nemôže byť v škole úspešné a zároveň stráca záujem. „*Naučí sa po slovensky, trochu. Pochopí učiteľku, keď mu vysvetľuje.*“ (Michal, Modrá)

6.4 Úspešnosť absolventov nultého ročníka

V tejto časti štúdie ponúkame čitateľom analýzu kvantitatívnych údajov o žiakoch nultého ročníka z troch škôl v okrese Spišská Nová Ves. Zamerali sme sa na sledovanie ich úspešnosti v ZŠ a zároveň sme podľa možností sledovali ich vzdelávacie osudy po ukončení povinnej školskej dochádzky. Vzhľadom k tomu, že sme vychádzali z dokumentácie základných škôl, nebolo možné zistiť, či žiaci, ktorí sa prihlásili na stredné školy, tieto školy aj ukončili a získali tak ISCED 3.

Na školách, ktoré sme vybrali do kvalitatívnej časti výskumu, nebolo možné sledovať absolventov nultých ročníkov po ukončení povinnej školskej dochádzky, pretože sú ešte v jej plnení – absolventi z roku 2003/2004 sú v súčasnosti žiakmi ôsmeho ročníka.

6.4.1 Absolventi nultého ročníka vo vybraných školách okresu Spišská Nová Ves

Informácie z tabuľky 26 a z grafu 13 považujeme za dôležité, pretože jedným z našich cieľov bolo skúmať úspešnosť/neúspešnosť absolventov nultých ročníkov a indikátorom úspešnosti absolventov nultých ročníkov bolo zistiť, aký počet žiakov zostáva na základnej škole v hlavnom vzdelávacom prúde (s reálnymi šancami dosiahnuť úroveň vzdelania na stupni ISCED 2) a koľko žiakov bolo preradených do tried špeciálneho vzdelávania (špeciálne triedy ZŠ alebo špeciálne základné školy) pre mentálne postihnutých žiakov

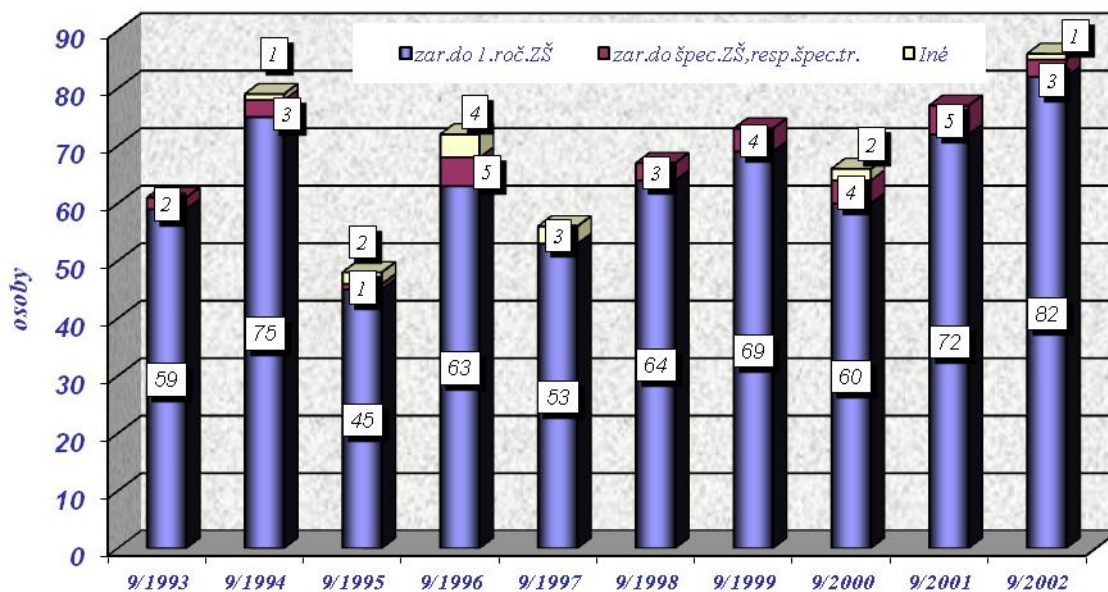
s potenciálnou možnosťou a najmä obmedzením získať maximálnu úroveň vzdelania na stupni ISCED 1. Z celkového počtu 685 žiakov nultých ročníkov bolo do 1. ročníka ZŠ zaradených 642 žiakov (93,72 %), do špeciálnych tried (škôl) 30 žiakov (4,37 %) a odsťahovalo sa 13 žiakov (1,89 %), predovšetkým do Anglicka. Ide o žiakov v troch školách okresu Spišská Nová Ves zapojených do experimentálneho overovania prípravných ročníkov v ZŠ (Kluknava, Smižany, Bystrany).

Tabuľka 26 Zaradenie absolventov nultých (prípravných) ročníkov v nasledujúcom školskom roku

Školský rok	Absolventi nultých (prípravných) ročníkov				
	zaradení do 1. roč. ZŠ	zaradení do vyrovnávacej triedy	zaradení do špeciálnej ZŠ, resp. špeciálnej triedy ZŠ	Iné	Spolu
1993/1994	59	–	2	–	61
1994/1995	75	–	3	1	79
1995/1996	45	–	1	2	48
1996/1997	63	–	5	4	72
1997/1998	53	–	–	3	56
1998/1999	64	–	3	–	67
1999/2000	69	–	4	–	73
2000/2001	60	–	4	2	66
2001/2002	72	–	5	–	77
2002/2003	82	–	3	1	86
Spolu	642	–	30	13*	685

*odsťahovaní žiaci

Graf 13 Zaradenie absolventov nultých (prípravných) ročníkov v nasledujúcom školskom roku



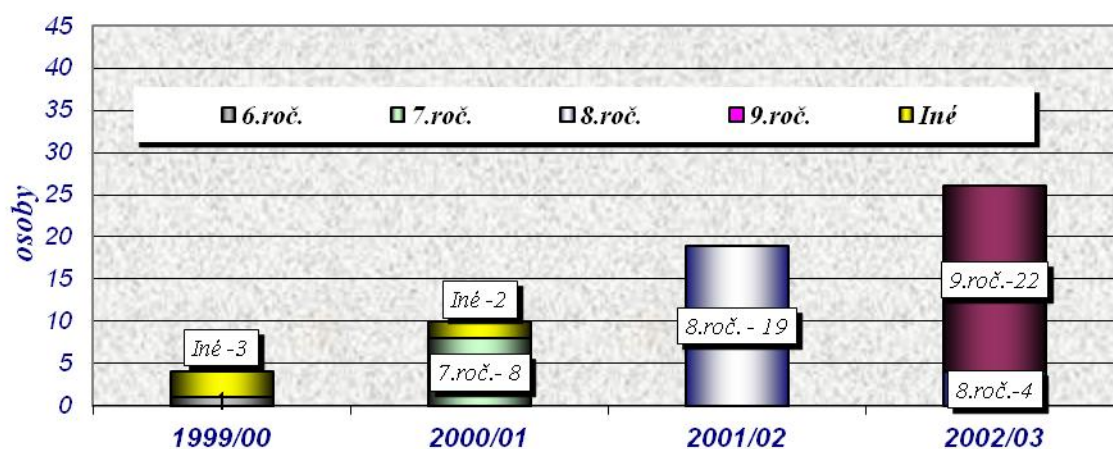
V nasledujúcej tabuľke uvádzame výsledky zistení o ďalšom vzdelávaní tých žiakov, ktorí v školskom roku 1992/1993 absolvovali nultý ročník.

Tabuľka 27 Absolventi nultých (prípravných) ročníkov zo školského roku 1992/1993, ktorí ukončili ZŠ

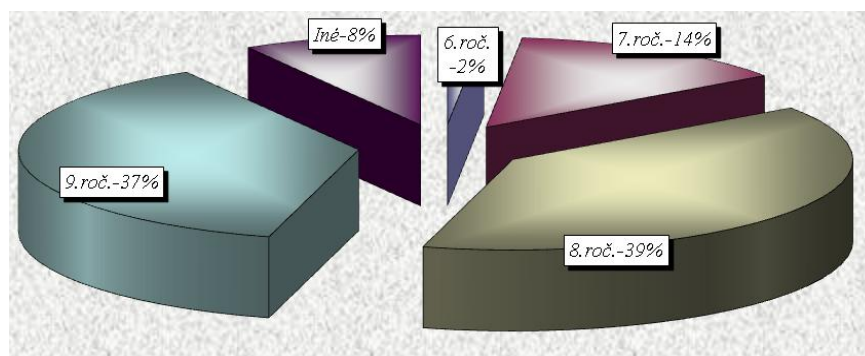
Školský rok	v 6.ročníku	v 7.ročníku	v 8.ročníku	v 9.ročníku	Iné	Spolu
1999/2000	1	–	–	–	3	4
2000/2001	–	8	–	–	2	10
2001/2002	–	–	19	–	–	19
2002/2003	–	–	4	22	–	26
Spolu	1	8	23	22	5*	59

* odstahovaní žiaci (Anglicko)

Graf 14a Absolventi nultých (prípravných) ročníkov zo školského roku 1992/1993, ktorí ukončili ZŠ



Graf 14b Absolventi nultých (prípravných) ročníkov zo školského roku 1992/1993, ktorí ukončili ZŠ spolu



Z tabuľky 27 a grafov 14a, 14b vyplýva, že absolventi nultých ročníkov z troch základných škôl (Bystrany, Kluknava, Smižany) v priebehu plnenia povinnej desaťročnej školskej dochádzky relatívne úspešne pokračovali vo vzdelávaní vo vyšších ročníkoch ZŠ a ukončili povinnú školskú dochádzku prevažne v ôsmom alebo v deviatom ročníku ZŠ: spolu 45 žiakov, čiže 76,27 %. Piati žiaci sa odsťahovali (8,47 %). Iba deväť žiakov ukončilo povinnú školskú dochádzku v šiestom alebo v siedmom ročníku. Naším pôvodným zámerom bolo zmapovať a analyzovať všetkých žiakov nultých ročníkov v období od školského roku 1992/1993 do školského roku 2002/2003, ale

narazili sme na nedostatok relevantných informácií o ďalšom „osude“ žiakov nultých ročníkov a preto sme radi, že sa nám nakoniec podarilo zmapovať úspešnosť/neúspešnosť aspoň za jeden školský rok 1992/1993. Poznamenávame, že to bola veľmi náročná práca mnohých ľudí – riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľov, aj práca ľudí zapojených do projektu REF *Škola pre všetkých*.

V nasledujúcej časti nášho výskumu nás zaujímalo, koľko žiakov (absolventov nultých ročníkov) pokračovalo vo vzdelávaní na úrovni ISCED 3, teda na stredných školách. Výsledky prezentujeme v nasledujúcej tabuľke 28.

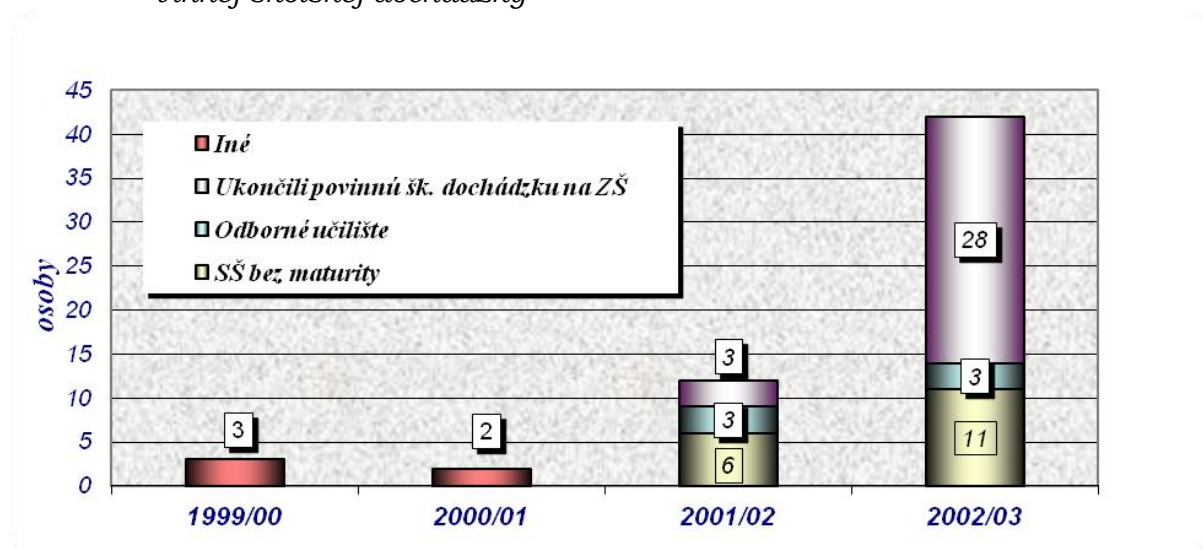
Tabuľka 28 *Absolventi nultých ročníkov zo školského roku 1992/1993 po ukončení povinnej školskej dochádzky**

Školský rok	Absolventi nultých ročníkov po ukončení povinnej školskej dochádzky*					
	SŠ s maturitou	SŠ bez maturity	Odborné učilište	Ukončili povinnú šk. dochádzku na ZŠ	Iné	Spolu
1999/2000	–	–	–	–	3	3
2000/2001	–	–	–	–	2	2
2001/2002	–	6	3	3	–	12
2002/2003	–	11	3	28	–	42
Spolu	–	17	6	31	5**	59

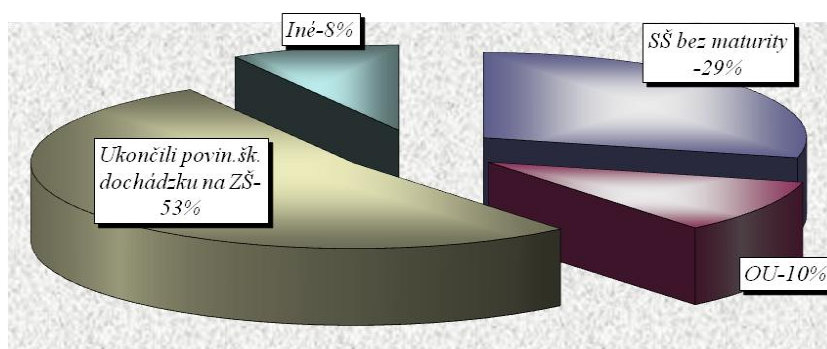
* povinná desaťročná školská dochádzka

** odťahovaní žiaci

Graf 15a Absolventi nultých ročníkov zo školského roku 1992/1993 po ukončení povinnej školskej dochádzky



Graf 15b Absolventi nultých ročníkov zo školského roku 1992/1993 po ukončení povinnej školskej dochádzky spolu



Z tabuľky 28 a z grafov 15a, 15b vyplýva, že z celkového počtu žiakov – absolventov nultých ročníkov (59) až 31 žiakov ukončilo povinnú desaťročnú školskú dochádzku na základnej škole (52,54 %) a dosiahli vzdelanostnú úroveň na stupni ISCED 2. Iba 17 žiakov (28,81 %) pokračovalo vo vzdelávaní na úrovni ISCED 3 a podľa našich informácií traja žiaci dokonca úspešne absolvovali štúdium na strednej škole v študijných programoch, ktoré ukončili maturitou. Dvaja z nich pokračovali v štúdiu na vysokej škole na bakalárskom stupni a v súčasnosti študujú na druhom stupni vysokoškolského (magisterského) štúdia, čo považujeme za dobrý motivačný prvok aj pre ďalších mladých Rómov (bližšie sa tejto téme budeme venovať v ďalšej časti vedeckej štúdie).

6.4.2 Absolventi nultého ročníka v skúmaných školách

Ako sme už spomenuli, z kvantitatívnych údajov je možné na skúmaných školách zistiť, kam boli absolventi nultého ročníka zaradení v nasledujúcom školskom roku. Údaje o ich zaradení ukazuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 29 Zaradenie absolventov nultých ročníkov v nasledujúcom školskom roku (k 1. 9. príslušného roku)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ZŠ Modrá								
<i>Do 1. ročníka ZŠ</i>	36	37	–	50	47	51	79	67
<i>Do vyrovnávacej triedy</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Do špeciálnej ZŠ</i>	–	–	–	15	18	11	13	9
<i>Do špeciálnej triedy ZŠ</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Iné</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
ZŠ Zelená								
<i>Do 1. ročníka ZŠ</i>	33	27	27	39	28	41	42	41
<i>Do vyrovnávacej triedy</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Do špeciálnej ZŠ</i>	–	1	–	–	1	–	–	–
<i>Do špeciálnej triedy ZŠ</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Iné</i>	–	–	–	–	–	5	16	3
ZŠ Červená								
<i>Do 1. ročníka ZŠ</i>	3	–	–	4	–	–	–	–
<i>Do vyrovnávacej triedy</i>	7	–	–	8	–	–	12	8
<i>Do špeciálnej ZŠ</i>	–	–	–	–	–	–	–	4
<i>Do špeciálnej triedy ZŠ</i>	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Iné</i>	1*	–	–	–	–	–	–	–

* žiak sa presťahoval

V tabuľkách sú údaje o zaradení absolventov nultých ročníkov v nasledujúcom školskom roku podľa jednotlivých škôl. V ZŠ Zelená bola väčšina (s výnimkou jedného žiaka v školskom roku 2005/2006 a jedného žiaka

v školskom roku 2008/2009) absolventov z prvých piatich rokov od zavedenia nultého ročníka do povinnej školskej dochádzky zaradená do prvého ročníka základnej školy. Od školského roku 2008/2009 umožňovala legislatíva opakovanie nultého ročníka – škola túto možnosť odvtedy využíva.

Tabuľka 30 Počet žiakov v NR a vzdelávacia kariéra v ZŠ ich absolventov – ZŠ Zelená

	Počet žiakov v NR	Absolventi boli zaradení do				
		prvého ročníka ZŠ	vyrovňovacej triedy	špeciálnej ZŠ	špeciálnej triedy ZŠ	Iné
k 1. 9. 2003	33					
k 1. 9. 2004	28	33	–	–	–	–
k 1. 9. 2005	27	27	–	1	–	–
k 1. 9. 2006	39	27	–	–	–	–
k 1. 9. 2007	29	39	–	–	–	–
k 1. 9. 2008	46	28	–	1	–	–
k 1. 9. 2009	48	41	–	–	–	5*
k 1. 9. 2010	44	42	–	–	–	16**
k 1. 9. 2011	32	41	–	–	–	3***

* 5 žiakov opakovalo nultý ročník

** 16 žiakov opakovalo nultý ročník

*** 3 žiaci opakovali nultý ročník

Z údajov o ZŠ Modrá vidieť, že z hľadiska počtu nultých ročníkov (a zároveň počtu žiakov v nich), ale zároveň aj z hľadiska počtu žiakov preradených do špeciálnej školy, je školský rok 2006/2007 „prelomový“. Podľa rozhovoru s riaditeľom (Patrik), ide o obdobie jeho nástupu do funkcie. Predchádzajúce vedenie školy časť rómskych žiakov dovtedy neprijímalo a tí boli zaraďovaní do špeciálnej základnej školy (prípravného ročníka) – bez možnosti absolvovať nultý ročník.

Tabuľka 31 Počet žiakov v NR a vzdelávacia kariéra v ZŠ ich absolventov – ZŠ Modrá

	Počet žiakov v NR	Absolventi boli zaradení do				
		prvého ročníka ZŠ	vyrovňavacej triedy	špeciálnej ZŠ	špeciálnej triedy ZŠ	Iné
k 1. 9. 2003	36					
k 1. 9. 2004	37	36	–	–	–	–
k 1. 9. 2005	–	37	–	–	–	–
k 1. 9. 2006	65	–	–	–	–	–
k 1. 9. 2007	65	50	–	15	–	–
k 1. 9. 2008	62	47	–	18	–	–
k 1. 9. 2009	92	51	–	11	–	–
k 1. 9. 2010	76	79	–	13	–	–
k 1. 9. 2011	66	67	–	9	–	–

ZŠ Červená sa od ostatných dvoch skúmaných škôl odlišuje. Väčšina absolventov nultého ročníka končí vo vyrovnávacích (špecializovaných) triedach, časť v špeciálnej škole. Otázkou potom zostáva, aký je význam nultého ročníka v tejto škole?

Tabuľka 32 Počet žiakov v NR a vzdelávacia kariéra v ZŠ ich absolventov – ZŠ Červená

	Počet žiakov v NR	Absolventi boli zaradení do				
		prvého ročníka ZŠ	vyrovňavacej triedy	špeciálnej ZŠ	špeciálnej triedy ZŠ	Iné
k 1. 9. 2003	11					
k 1. 9. 2004	–	3	7	–	–	1*
k 1. 9. 2005	–	–	–	–	–	–
k 1. 9. 2006	12	–	–	–	–	–
k 1. 9. 2007	–	4	8	–	–	–
k 1. 9. 2008	–	–	–	–	–	–
k 1. 9. 2009	12	–	–	–	–	–
k 1. 9. 2010	13	–	12	–	–	–
k 1. 9. 2011	12	–	8	4	–	–

* jeden žiak sa presťahoval

Nasledujúce dve tabuľky prezentujú údaje o preraďovaní absolventov nultých ročníkov do špeciálnej základnej školy a vyrovnávacej (špecializovanej) triedy – v absolútnych číslach aj v percentuálne vyjadrených podieloch za všetky tri školy. Do vyrovnávacej triedy sú absolventi preraďovaní iba v ZŠ Červená. V tejto škole končí väčšina absolventov nultého ročníka vo vyrovnávacej triede. V ostatných dvoch rokoch nebol do klasického prvého ročníka preradený ani jeden absolvent nultého ročníka. Na tejto škole nepracuje v nultom ročníku asistent učiteľa.

Tabuľka 33 *Absolventi boli zaradení do špeciálnej základnej školy, špeciálnej triedy ZŠ a vyrovnávacej triedy*

	ZŠ Modrá			ZŠ Zelená			ZŠ Červená		
	<i>Špec. ZŠ</i>	<i>Špec. triedy ZŠ</i>	<i>Vyrov-návacia trieda</i>	<i>Špec. ZŠ</i>	<i>Špec. triedy ZŠ</i>	<i>Vyrovná-vacia trieda</i>	<i>Špec. ZŠ</i>	<i>Špec. triedy ZŠ</i>	<i>Vyrov-návacia trieda</i>
k 1.9.2004	–	–	–	–	–	–	–	–	7
k 1.9.2005	–	–	–	1	–	–	–	–	–
k 1.9.2006	–	–	–	–	–	–	–	–	–
k 1.9.2007	15	–	–	–	–	–	–	–	8
k 1.9.2008	18	–	–	1	–	–	–	–	–
k 1.9.2009	11	–	–	–	–	–	–	–	–
k 1.9.2010	13	–	–	–	–	–	–	–	12
k 1.9.2011	9	–	–	–	–	–	4	–	8

Tabuľka 34 Podiel absolventov nultých ročníkov zaradených do špeciálnej ZŠ a do vyrovnávacej triedy

	ZŠ Modrá			ZŠ Zelená			ZŠ Červená		
	Počet žiakov v NR	Špec. ZŠ v %	Vyrovňavacia trieda v %	Počet žiakov v NR	Špec. ZŠ v %	Vyrovňavacia trieda v %	Počet žiakov v NR	Špec. ZŠ v %	Vyrovňavacia trieda v %
k 1.9.2003	36			33			11		
k 1.9.2004	37	–	–	28	–	–	–	–	63,63
k 1.9.2005	–	–	–	27	3,57	–	–	–	–
k 1.9.2006	65	–	–	39	–	–	12	–	–
k 1.9.2007	65	23,07	–	29	–	–	–	–	66,66
k 1.9.2008	62	27,69	–	46	3,44	–	–	–	–
k 1.9.2009	92	17,74	–	48	–	–	12	–	–
k 1.9.2010	76	14,13	–	44	–	–	13	–	100
k 1.9.2011	66	11,84	–	32	–	–	12	30,76	61,53

6.4.3 Životné príbehy absolventov

V nasledujúcej časti štúdie ponúkame čitateľovi „príbehy“ troch úspešných absolventov nultého ročníka. Uvádzame ich len pre inšpiráciu a sprostredkujeme v podobe, v akej sme ich zaznamenali.

Prvý príbeh – Tomáš

Volám sa Tomáš, mám dvadsaťtri rokov, žijem a bývam v obci Hrabušice. Skúsím vám porozprávať o mojej ceste za vzdelaním. V obci sú dve materské škôlky. Jedna sa nachádza v rómskej osade a druhá sa nachádza priamo v strede obce. Ja som navštevoval materskú škôlku v rómskej osade, keďže som to mal bližšie k môjmu domu. Základnú školu som navštevoval v Hrabušiciach. Nenastúpil som hneď do prvého ročníka ale do nultého ročníka. Narodil som sa so zdravotným problémom, preto som nemohol nastúpiť hneď do prvého ročníka na základnej škole. Keďže som mal zdravotný problém, tak som nultý ročník často nenavštevoval, keďže som musel podstúpiť operácie. No aj tak som nultým ročníkom na základnej škole prešiel

a tak som mohol nastúpiť do prvého ročníka. Môžem s istotou povedať, že na prvom stupni som bol oveľa lepším žiakom ako na druhom stupni. Možno to bolo tým, že som bol starší a v triede sme boli viacerí rómski žiaci.

Moje spomienky na základnú školu v Hrabušiciach nie sú veľmi pozitívne. Po prvé by som mohol uviesť to, že učitelia rómskym žiakom, aspoň v triede kde som chodil ja, nevenovali toľko pozornosti ako Nerómom. Stále som sa stretával s názorom učiteľov na rómskych žiakov, že aj tak z nich (pozn.: z Rómov) nič nebude. Myslím si, že takýto postoj pedagóga na škole nie je dobrý, lebo tomu žiakovi ubližuje a nevedie to k ničomu, len k tomu, že žiakovi sa nebude chcieť do školy chodiť a tak stratí motiváciu niečo sa naučiť alebo dokázať niečo vo svojom živote.

V deviatom ročníku som mal možnosť podať si prihlášku na strednú školu. Ja som sa rozhodol pre súkromné gymnázium v Košiciach. Lákalo ma mesto Košice a chcel spoznať nové miesta, nových ľudí. Riaditeľom gymnázia je pani riaditeľka Koptová, ktorá bola k študentom veľmi ústretová a veľmi jej záležalo na tom, aby rómske deti boli vzdelané. Na tomto gymnáziu som pochopil, aké je vzdelanie pre človeka dôležité. Pochopil som, že cez vzdelanie môže človek svoj život zmeniť k lepšiemu. Takým mojim vzorom bola práve pani riaditeľka Koptová, lebo je Rómka, ktorá vo svojom živote dokázala veľa. V triede sme boli iba Rómovia, preto sme si rozumeli. Gymnázium som úspešne ukončil maturitou a zasa som mal možnosť podať si prihlášku na vysokú školu. Musím sa priznať, nechcel som ísť na vysokú školu. Po dlhom prehováraní pani riaditeľky Koptovej som sa nechal prehovoriť a podal som si prihlášku na Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre – Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, detašované pracovisko Spišská Nová Ves, odbor Sociálna práca. Bol som prijatý na vysokú školu. Bol som veľmi rád, že ma prijali, bol som na seba hrdý, ale aj moje blízke okolie bolo na mňa hrdé.

Keď som nastúpil do prvého ročníka na vysokej škole, cítil som, že mám problém so slovenským jazykom. Keďže som na gymnáziu bol v triede, kde sme boli iba Rómovia, tak slovenský jazyk sa nijako u mňa nerozvíjal. Cítil som potrebu naplniť moju slovnú zásobu. Tak som začal čítať noviny, knihy. Na tejto vysokej škole som spoznal Rómov, ktorí sú vzdelaní a majú doktoráty. Pre mňa to bola výzva, ale aj motivácia byť ako oni. Títo Rómovia

aj na tejto škole vyučujú. Prvý ročník bol pre mňa ťažký. Potreboval som sa aklimatizovať. Naučiť sa novým pravidlám. V tejto škole som sa veľmi dobre cítil, aj rád som do tejto školy chodil. Veľmi veľa som sa naučil. Naučil som sa pozeráť na svet inými očami. Pochopil som, čo by som chcel v živote robiť a čo by ma naplňalo. Som veľmi rád, že som mohol na tejto vysokej škole študovať a úspešne ju ukončiť s titulom bakalár. Momentálne študujem na Katolíckej Univerzite v Ružomberku – Teologická fakulta, odbor Sociálna práca, magisterský stupeň. Študujem tu len prvý rok, dúfam, že sa mi podarí ju úspešne ukončiť.

Môj odkaz všetkým rómskym študentom: aby sa nevzdávali a išli silno za tým, čo chcú. Že vzdelanie je pre človeka veľmi potrebné a že Rómovia ho potrebujú, ak sa chcú uplatniť na trhu práce alebo niečo viac vo svojom živote dokázať.“

Druhý príbeh – Peter

Volám sa Peter, vlastne Bc. Peter Koky. Je mi potešením vyrozprávať vám môj príbeh, ako som sa dopracoval k titulu bakalár.

Chodil som do materskej škôlky pre Rómov. Bola hneď nad osadou, kde sa nachádza dodnes a kde vznikla prístavba základnej školy. Chodil som tam do mojich šiestich rokov. Potom som absolvoval skúšky do školy, kde som sa pomýlil vo farbe a zabudol som dokresliť panáčikovi ruky. Na základe týchto dvoch chýb ma poslali do nultého ročníka, ktorý som absolvoval s vyznamenaním. V nultom ročníku som občas robil aj tlmočníka, lebo tam boli deti čisto s osady a my doma sme sa rozprávali spišským nárečím. Mnohí kamaráti, ktorí navštevovali nultý ročník, majú lepší základ v slovenčine, ako tie, ktoré ho nenavštevovali. Ale, samozrejme, ešte lepší základ je v materskej škole.

Okamžite som bol preradený do zmiešanej triedy, kde som chodil znova do prvého ročníka. Prvý stupeň som absolvoval v kľude, horšie to už bolo na druhom stupni, kedy k nám priradili nových spolužiakov Rómov do siedmej a ôsmej triedy. Keďže som „poloróm“, tak som bol odstrkovaný z jednej aj z druhej strany a preto som sa rozhodol neučiť sa, aby som bol milší aspoň Rómom, čo sa aj tak stalo. Dodnes to ľutujem.

Na strednej škole som bol jediným Rómom v triede a moje rozhodnutie ma dobehlo. To, čo som sa nenaučil na základnej škole, mi teraz chýbalo. Ale za pomoci nadácie *Škola dokorán* som si vybavil doučovanie z predmetu, ktorý mi robil najväčšie problémy – z matematiky.

Keď som konečne pochopil, že cesta za uznaním medzi Nerómami je vzdelanie, podal som si prihlášku na UKF v Nitre, kde som mal len malú dušičku, či si ma vyberú. A nakoniec si ma vybrali a dosiahol som titul bakalár. Momentálne si idem poslať prihlášku na magisterské štúdium.

Tretí príbeh – Milan

Narodil som sa v chudobnej rodine, v ktorej sa nežije štandardným spôsobom ako v nerómskej rodine. To znamená, že som nežil spoločensky integrovaným spôsobom a usporiadaným životom medzi ostatným obyvateľstvom. I keď rodičia boli nezamestnaní a žilo sa skromne, vždy na prvom mieste bola starostlivosť o mňa.

Pamätám sa až dodnes, ako ma mama odviedla na psychologické testy školskej zrelosti do základnej školy v Smižanoch. Spomínam si na učiteľku, ktorá sa ma opýtala na farbu závesu, kde som si pomýlil žltý záves s červeným závesom. A kvôli farbe som bol preradený do nultého ročníka na základe rozhodnutia učiteľky. Do nultého ročníka som chodil iba s Rómami z môjho prostredia. V nulte triede sa nachádzali aj takí jedinci, ktorí nepatrili hneď do nultého ročníka. Zmena nastala, keď pár spolužiakov po uplynutí školského roku učiteľka preradila medzi nerómskych žiakov.

Keď som nastúpil do školy, mama sa starala o pravidelný príchod do školy a odchod zo školy tak, že ma osobne odviedla do školy a po skončení vyučovania ma vyzdvihla zo školy aj napriek tomu, že bola zamestnaná domácou prácou ako ostatné ženy. Myslím si, že to bol prvý krok, ktorý patrí k úspešnosti žiaka. Moja mama mala na mňa viac času, zatiaľ čo mojich spolužiakov rodičia do školy nevodili. Môžem povedať, že ak mi v škole chýbali, alebo bolo potrebné mať v škole školské potreby, či pomôcky, tak mama mi vždy kupovala, čo bolo treba, i keď mnohokrát nebolo dostatok financií. Jej prvoradou zásadou bolo, aby som do školy chodil upravený a čistý. Vždy mi pripomínala, že keď sa ide na záchod, treba si umyť ruky. Nesmiem

zabudnúť, že mi každý deň dávala do vrečka hygienické vreckovky pre prípad, ak by v škole nebol toaletný papier. O vzdelanie neprejavovala až taký záujem ako o moju úpravu, hygienu a bezpečnosť. Pamätám sa, ako mi hovorievala: „*Nieže budeš v triede robiť na zlost!*“ Cítil som sa príjemne, keď ma zanesla až do triedy a povedala mi, aby som sa s nikým nebil, nevystrájal, dával pozor na hodinách a počúval, čo rozpráva učiteľka. Je pravdou, že som v triede bol nekonfliktný, pozorný a aktívny na hodinách, lebo som mal veľmi dobrú učiteľku, ktorá ma mala strašne rada. Žiacku knihu som si dával podpisovať na základe mojej iniciatívy na základe toho, že som prichádzal zo školy a každú známku som si dával podpisovať pravidelne. Ale učiteľka stále pripomínala žiakom v triede, že známky treba dať podpisovať rodičom. Vždy to prichádzalo odo mňa, že som si povedal: „Treba podpísať známku.“ Ďalej chcem pripomenúť, že enormná časť podpisov v žiackej knižke boli matrine – viac než otcove. I keď otec kontroloval moju žiacku knižku po dlhšom čase, nikdy sa na to nepozeral ako nejaký prísny otec. Keď uvidel zlú známku, hovoril, aby som si to opravil čo najskôr. Keď som mal v žiackej knižke napísané, kedy a kde má byť rodičovské združenie, tak mama sa ho zúčastňovala pravidelne, i keď väčšina matiek mojich spolužiakov sa nezúčastňovala. Aj napriek tomu, že všetci moji spolužiaci pochádzali z tej istej osady ako ja. Stávalo sa aj to, že niektorí z rodičov mojich spolužiakov nedbali o ich správnu výchovu tým, že mali v škole veľa vymeškaných hodín. Jedným z hlavných dôvodov bolo aj to, že chlapci chodili do lesa nazbierať drevo do pece, aby mali na čom variť a dievčatá sa starali o mladších súrodencov, poprípade pomáhali doma. Toto bol jeden z dôvodov, prečo neprichádzali pravidelne do školy. Tri štvrtiny spolužiakov sme chodili do školy pravidelne. To sa odrazilo aj na známkach – naše boli lepšie ako známky tých, ktorí mali vymeškané hodiny. Nemôžem povedať, že tí, ktorí pravidelne nechodili do školy boli hlúpi. Len zaostávali za učivom, čo nás ostatných brzdilo pri vyučovaní. Spomínam si, ako som týmto spolužiakom pomáhal s domácimi úlohami, aby nedostali päťky.

Pozitívom bolo, že medzi nami Rómami boli aj veľmi šikovní jedinci, ktorí sme vlastne súperili o to, kto má viac jednotiek v žiackej knižke. A vlastne touto súťažou som bol najaktívnejší na hodinách. Keď učiteľka

videla, že som najlepší žiak v triede, dala návrh riaditeľke, aby som prestúpil medzi nerómskych žiakov. Teda do nerómskej triedy.

A tu práve nastal ten zlom, keď som nastúpil v piatom ročníku základnej školy medzi nerómskych žiakov. Zo začiatku som sa tešil, že som sa dostal do „vyššej ligy“, ale neskôr som mal z toho zmiešané pocity. Dodnes si pamätám, ako ma moja nová pani učiteľka privítala pred všetkými v triede, keď som nastúpil prvý deň medzi neznámymi spolužiakmi. Keď som uvidel pohľady nerómskych žiakov a ako ma nová učiteľka držala za rameno a povedala: „Toto bude váš nový spolužiak!“ Mal som pocit, ako keby neboli radi, že medzi nich prišiel ďalší Róm. I keď z učiteľkinej strany som to nepocítil. Strašne ma potešilo, keď som uvidel v triede troch Rómov. Hneď som sa potešil, že nebudem sám Róm. Toto mi vlastne pomáhalo prekonať ten pocit osamelosti vzhľadom na to, že som bol zvyknutý byť len s Rómami od prvého do štvrtého ročníka. Zapojenie do sveta, pre mňa nového, začalo vtedy, keď učiteľka začala skúšať formou dávania otázok do pléna. A ja som bez toho, aby som zdvihol ruku, zakričal správnu odpoveď. Učiteľka mi na to povedala, že treba najprv zdvihnúť ruku, potom odpovedať! Nevedel som, že to funguje takto. Bol som zvyknutý na iný spôsob. V rómskej triede som nemusel zdvíhať ruku a čakať. Tam som mohol hneď odpovedať. Učiteľka mi dala dvojku a spolužiaci sa na seba len pozerali. A spolužiak Róm sa ma pýta: „Odkiaľ vieš správnu odpoveď?“ A ja mu na to: „No, počúval som v triede, ako bývalá učiteľka o tom rozprávala.“ Ešte som nevedel, že vlastne prestup do piateho ročníka znamená viac práce so školou, čiže viac učenia, úloh, povinností. Až kým ma neprekvapila písomka, v ktorej sme my Rómovia dostali päťky a ja medzi nimi. Strašne ma to štválo. Nedalo mi to spať, že som dostal zlú známku. Tak som prišiel na to, že len počúvať nestačí tak ako v nultom ročníku. Tam som sa neučil, nebolo treba, lebo som bol najlepší medzi nimi a vyučovanie neprebiehalo takýmto tempom ako v bežnej triede. Začal som sa doma učiť. Prišla ďalšia písomka a bola štvorka. Už som nemohol znieť, že opäť zlá známka. Prinútil som sa, ani neviem ako a začal som sa učiť doma na pamäť všetko. Učenie trvalo až do neskorých večerných hodín. Dokonca som nútil mamu, aby ma skúšala, lebo bolo povedané, že na druhý deň bude písomka.

Doma som nemal vlastnú izbu, kde by som si ukladal knihy, alebo vlastný stôl na písanie úloh. Napriek tomu som si našiel nejaký svoj kútik, kde som sa mohol učiť. Mnohokrát sa mi stávalo, že som nerozumel všetkému, napríklad na matematike zlomky alebo slovné úlohy. Lebo učiteľ nebol ochotný vysvetľovať dosť jasne. A ani doma mi to nevedeli povedať, lebo sami to nevedeli. Mal som problémy aj s vyjadrovaním v slovenčine a s rozmýšľaním v tomto jazyku. Vždy som si to preložil do rómčiny a potom naspäť do slovenčiny. Nevýhodou pre mňa bolo to, že v domácom prostredí sa so mnou nerozprávali po slovensky, ale stále po rómsky. Nestačilo sa rozprávať len v škole po slovensky. Rozmýšľanie po slovensky som si osvojil pomocou učenia sa naspamäť z poznámok, ktoré som si písal na hodinách a tým, že som dosť času venoval pozeraním rozprávok, keďže sa v televízii všetko rozpráva po slovensky. Na to, aby som nebol pozadu s nerómskymi spolužiakmi, som musel vynaložiť dvakrát viac úsilia ako oni. Musel som prekonať množstvo prekážok a medzi ne patrilo aj to, že nám Rómom nadávali do Cigánov. Preto sme sa často bili. Medzi nerómskymi žiakmi boli aj takí, ktorí nám nenadávali. A s nimi som si rozumel. Aby som sa s nimi spriatelil, musel som sa prispôbiť ich správaniu a ich spôsobu jednania. Svoju pravú tvár som preukázal na písomkách, kde známky hovorili o tom, že som na úrovni ako nerómski žiaci. Postupne som si svojou aktivitou na hodinách a pravidelnou dochádzkou vybudoval dobre zázemie. Učitelia aj žiaci ma mali radi a brali ma za dobrého Róma. To, že som rád chodil do školy, bolo zapríčinené motiváciou učiteľov a celou školskou klímou. Po škole som chodil na krúžky a na doučovanie z matematiky. Cítil som sa v škole príjemne.

Vzdialenosť od školy do osady je asi pätnásť minút, takže keď som prichádzal zo školy domov neskoro, mne to vôbec nevadilo. Aj keď sa okolie tomu čudovalo, že tak neskoro chodím zo školy domov. Dokonca i tu som prekonával bariéru tým, že mi hovorili: „Aj tak z teba nič nebude“.

Na základe mojich vlastných skúseností môžem potvrdiť, ako tvrdia niektorí autori, že Rómovia žijú v dvojacom svete. V domácom prostredí som sa inak správal, aj v základnej škole inak. A práve to považujem za jeden z možných činiteľov ovplyvňujúcich školskú úspešnosť. Stotožňujem sa s teóriou, že ak učiteľ nemotivuje žiaka dostatočne, nepozná kvality žiaka a

domáce zázemie žiaka, jeho efekt pri edukácii potom nevykazuje adekvátnu úspešnosť. Podľa môjho názoru ostatní Rómovia, ktorí navštevovali túto školu, boli neúspešní i kvôli tomu, lebo mali samostatnú triedu, do ktorej chodili len Rómovia. Na základe vysokého počtu rómskych žiakov na základnej škole, ktorí hneď pri vstupe vykazovali vysokú neúspešnosť, bolo potrebné pristúpiť ku konkrétnym riešeniam, k odstraňovaniu tohto neúspešného stavu. Hlavnú pozornosť by som už vtedy upriamil na odstraňovanie jazykovej bariéry.

7 DISKRIMINÁCIA V NULTOM ROČNÍKU – NÁZORY PARTICIPANTOV

Téme tejto kapitoly sme sa venovali osobitne vo všetkých rozhovoroch aj v ankete. Väčšina odpovedí však bola stručná a málo vysvetľujúca, a to aj napriek snahe anketárov.

7.1 Základné východiská – diskriminácia a segregácia v školstve

Jedným zo základných princípov výchovy a vzdelávania podľa zákona NR SR č. 245/2008 je „*zákaz všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie*“. Zákon ďalej nevysvetľuje, ako je segregácia vnímaná a tak je ťažko povedať či oddelené vzdelávanie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo postihnutím, ale aj nadaných žiakov, nesie podľa tohto zákona prvky segregácie. Z nášho pohľadu je existencia špeciálnych tried a škôl, ktoré sú homogenizované na základe jedného z vyššie uvedených znakov žiaka (napríklad zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia alebo jeho nadania), prinajmenšom diskutabilná z hľadiska segregácie a v rozpore s princípmi inkluzívneho vzdelávania, ku ktorému sa Slovenská republika zaviazala.²⁵⁰ Negatívne dôsledky sústreďovania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia dokumentujú mnohé výskumy (napríklad PISA). V slovenských podmienkach sa tomu venoval výskum EDUMIGROM.²⁵¹ Jeho autori skonštatovali, že dôsledkom takýchto stratégií škôl (napríklad z dôvodu selekcie žiakov na druhom stupni podľa školského prospechu alebo nadania) je pokles motivácie žiakov zo SZP a zhoršenie ich školských výsledkov. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sú spravidla slabo motivované z domu a ak sa aj v triednom kolektíve stretávajú len s podobne motivovanými spolužiakmi – atmosféra súťaživosti a „chuti“ do učenia sa v triede vytráca.

²⁵⁰ O diskriminačných tendenciách v školstve viac v kapitole 1.4 *Negatívne tendencie v školskom systéme SR*.

²⁵¹ Na stránke www.edumigrom.eu sú zverejnené podrobné informácie o výskume a všetky výskumné správy.

Existencia segregovaného vzdelávania žiakov s odlišnou etnickou príslušnosťou je v SR „verejným“ tajomstvom. Autori štúdie môžu z vlastných skúseností potvrdiť existenciu takzvaných rómskych škôl a tried. Inšpiratívnym príkladom pre zriaďovateľov a vedenie škôl môže byť rozhodnutie Okresného súdu v Prešove o tom, že základná škola v Šarišských Michaľanoch oddeleným vzdelávaním rómskych žiakov porušila zákon. „Po prvýkrát slovenský súd odsúdil rozšírenú a nezákonnú prax segregovaného vzdelávania rómskych žiakov, ktorá sa dotýka tisícov detí.“ (Barbora Černušáková).²⁵²

Antidiskriminačný zákon pamätá aj na diskrimináciu z dôvodu sociálneho pôvodu²⁵³ a nultý ročník je (bez ohľadu na etnicitu žiaka)²⁵⁴ určený pre dieťa, ktoré „... po dovŕšení šiesteho roku veku nedosiahlo školskú spôsobilosť a pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia.“²⁵⁵ V takomto prípade môže riaditeľ školy rozhodnúť o odklade plnenia školskej dochádzky alebo o jeho zaradení do nultého ročníka (na žiadosť zákonného zástupcu, ktorej súčasťou je vyjadrenie všeobecného lekára a zariadenia výchovného poradenstva a prevencie). Teda nulté ročníky sú často homogénne minimálne z hľadiska sociálneho zázemia žiaka (prípadne umiestnené v oddelených priestoroch školy). Aj preto je otázne, či sú podporou (tak ako to vníma väčšina nami oslovených pedagógov), alebo prekážkou v školskej integrácii žiakov.²⁵⁶ Napríklad Hapalová a Drál²⁵⁷ považujú nultý ročník z hľadiska integrácie za sporný, pretože triedne kolektívy ostávajú často nezmenené aj v ďalších ročníkoch.

²⁵² <http://sabinov.korzar.sme.sk/c/6209394/sud-prikazal-skole-prestat-segregovat-romske-deti.html#ixzz1uwUDHZMn>

²⁵³ Paragraf 2 Antidiskriminačného zákona hovorí: „*Dodržiavanie zásady rovnakého zaobchádzania spočíva v zákaze diskriminácie z dôvodu pohlavia, náboženského vyznania alebo viery, rasy, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotného postihnutia, veku, sexuálnej orientácie, manželského stavu a rodinného stavu, farby pleti, jazyka, politického alebo iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu alebo iného postavenia.*“

²⁵⁴ I keď podľa našich zistení je v nultých ročníkoch prevaha rómskych žiakov.

²⁵⁵ Školský zákon, § 19.

²⁵⁶ Kladieme si otázku, prečo je v zákone uvedené ako dôvod na zaradenie do nultého ročníka aj sociálne znevýhodnenie žiaka? Nestačí ako dôvod zaradenia do nultého ročníka posúdenie jeho školskej spôsobilosti a jeho rozvojového potenciálu?

²⁵⁷ Rafael, V. (edit.). 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie žiakov vo vzdelávacom systéme Slovenska*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. ISBN 978-80-970143-7-7. s. 75 – 77.

Podľa zistení z medzinárodného výskumu EDUMIGROM je udržanie triednych kolektívov po ukončení nultého ročníka jedným z dôležitých míľnikov školskej kariéry ich absolventov. „Po ukončení nultého ročníka môžu žiaci pokračovať v prvej triede s rovnakými spolužiakmi, alebo môžu byť podelení do ostatných prvých tried. Rozhodnutie závisí od počtu tried na danej škole a riaditeľovom uvážení. Usporiadanie nultých ročníkov, ktoré sú podľa pozorovateľov navštevované výhradne rómskymi žiakmi, tak môže viesť na jednej strane k zatriedeniu rómskych detí do de facto segregovanej triedy, alebo naopak, môže im zabezpečiť vzdelávanie v etnicky zmiešanej triede. Neexistuje konkrétna regulácia tohto postupu a teda ani explicitný zákaz zoskupovania rómskych študentov, ktorí postúpili z nultého ročníka, do separovaných prvých tried.“²⁵⁸

Školskou integráciou sa podľa Školského zákona rozumie „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.“²⁵⁹

Ak platí vyššie uvedené, potom oddelené vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v nultom ročníku neprispieva k ich školskej integrácii.

Tu sa opäť odvoláme na výsledky výskumu EDUMIGROM. Napriek tomu, že išlo o výskum realizovaný v etnicky heterogénnych školách, autori potvrdzujú zriedkavosť medzietnických priateľstiev. Podľa nich k tomuto stavu prispieva selekcia žiakov na druhom stupni (napríklad podľa športového nadania alebo prospechu), ktorej výsledkom je sústreďovanie žiakov s podobným sociálnym zázemím do spoločných tried (väčšina rómskych žiakov sa tak ocitá v spoločných triedach s celkovým slabším prospechom) a prevládajúci (frontálny) spôsob učenia. Ak absolventi nultých ročníkov zostávajú v tom istom kolektíve aj vo vyšších ročníkoch, ich príležitosti na budovanie vzťahov so spolužiakmi z iných tried sú obmedzené.²⁶⁰

²⁵⁸ Kusá, Z. – Rusnáková, J. – Kostlan, D. 2011. *EDUMIGROM – Zistenia a odporúčania Slovenskej republiky*. Bratislava : SAV, 2011. s. 6.

²⁵⁹ Školský zákon, § 2.

²⁶⁰ Kusá, Z. – Rusnáková, J. – Kostlan, D. 2011. *EDUMIGROM – Zistenia a odporúčania Slovenskej republiky*. Bratislava : SAV, 2011.

Názory nami oslovených respondentov na segregáciu ako negatívny efekt vzdelávania v nultých ročníkoch sa rôznia. Väčšina oslovených pedagógov prípadnú diskrimináciu alebo segregáciu žiakov nultých ročníkov nepripúšťa. Na rozdiel od časti expertov, ktorí ju nielen pripúšťajú, ale ju školskému systému aj vytýkajú. Účastníci rodičovskej fókusovej skupiny si uvedomujú nevýhody takéhoto vzdelávania (ich deti sa napríklad nestretávajú alebo málo stretávajú s nerómskymi žiakmi), no zároveň nám pripomenuli, že nultý ročník je najlepšou dostupnou (a nimi poznanou) alternatívou. Faktom však zostáva, že na všetkých troch skúmaných školách sú nulté ročníky etnicky homogénne – rómske a to napriek tomu, že všetky školy (i keď v ZŠ Modrá len v minimálnom počte) majú aj nerómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (a prichádzajú k nim deti s potrebou odkladu školskej dochádzky). Treba zároveň pripomenúť, že nie všetci rómski žiaci sú odporúčaní do nultého ročníka a vzhľadom k absencii oficiálnej koncepcie zaraďovania žiakov do tried, záleží len na škole, respektíve na jej vedení, či z absolventov nultého ročníka vytvorí „rómsku triedu“ alebo deti rozdelí do viacerých tried.

Martin (riaditeľ ZŠ Červená) na otázku o ďalšom zaraďovaní rómskych žiakov z nultých ročníkov do prvých ročníkov odpovedal, „*Niektorí idú do bielych tried.*“

Riaditelia definujú biele triedy nasledovne:

- *štandardná trieda* (Júlia, riaditeľka ZŠ Zelená),
- *trieda s nerómskymi deťmi* (Patrik, riaditeľ ZŠ Modrá).

V týchto triedach je len málo rómskych žiakov a nenavštevujú ich rómski žiaci z osád. Každá zo skúmaných škôl má biele triedy. V ZŠ Červená prevažujú (čo je logické, vzhľadom k nízkemu podielu rómskych žiakov v škole), i keď „*V každej triede sú dvaja, traja Rómovia*“ (Martin). Ostatné rómske deti sú sústredené v rómskych triedach. Aj v ZŠ Modrá, napriek nízkemu počtu Nerómov v škole, sú triedy s prevažne nerómskymi žiakmi. „*... ale ani jedna nie je čisto biela, pretože sú tam dvaja, traja, štyria, šiesti rómski žiaci.*“ (Patrik). Podľa Patrika je to dôsledkom demografického vývinu v obci, snahy nerómskych rodičov a zároveň absencie predškolskej prípravy väčšiny rómskych žiakov, respektíve ich školskej nepripravenosti. „*Do školy ide trinásť*

bielych a sedemdesiatdva rómskych. Z nich traja, štyria idú spolu s nimi.“ (Patrik) Ostatné rómske deti sú zaradené do nultého ročníka a v nezmenenej zostave pokračujú aj vo vyšších ročníkoch.

Takže rómske deti s lepším prospechom, a podľa rodičov aj z lepších rodín, navštevujú „biele“ triedy spolu s nerómskymi spolužiakmi a v rómskych triedach, zároveň aj v nultých ročníkoch, zostávajú len rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Výsledkom takejto stratégie je, že rómske deti zo SZP – teda z domu málo motivované deti so slabším prospechom – nemajú lepšie motivovaných spolužiakov (ani rómskych, ani nerómskych), ktorí by ich motivovali k lepším výkonom. Znamená to, že sa vzdelávajú v triedach etnicky homogénnych a zároveň pochádzajú z podobného (chudobného) sociálneho prostredia – nazvime tento stav dvojnásobnou separáciou spôsobenou systémovým nastavením. Škola týmto postupom len prehĺbuje ich znevýhodnenie vyplývajúce z prostredia, v ktorom vyrastajú.

Ako sme už spomenuli v druhej kapitole, špecifickým problémom vo vzdelávacom systéme sú špeciálne triedy v základných školách. Tie otvára každá z troch skúmaných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím a navštevujú ich len rómski žiaci.

7.2 Názory riaditeľov a učiteľov

S výnimkou Dany (ZŠ Modrá), ani jeden z pedagogických participantov v rozhovoroch nepripustil možnosť, že nultý ročník môže byť diskriminačný. Argumentovali potrebou zaškolenia a prípravy na ďalšie vzdelávanie detí, potrebou odstraňovania jazykovej bariéry (ak si dieťa osvojí slovenský jazyk, má väčšiu šancu komunikovať s nerómskymi spolužiakmi). Hana (ZŠ Zelená) nevidí problém v sústreďovaní rómskych žiakov do jednej triedy, keďže žijú v tom istom rómskom osídlení: „... žijú v tej osade, tak prečo by v triede nemohli byť spolu?“ Dana si myslí, že nultý ročník je segregáčny a nevidí jeho efekt ani v podpore ďalšej integrácie (vo vyšších ročníkoch) jeho absolventov. Viac túto tému však komentovať nechcela.

Reakcie riaditeľov skúmaných škôl na otázku o prípadnej diskriminácii alebo segregácii rómskych žiakov a žiakov zo SZP v nultom ročníku najlepšie

ilustruje emotívna výpoveď Júlie (ZŠ Zelená): „Aby nám dali pokoj, žeby nehovorili, že je to diskriminácia a nech počúvajú skutočne tých ľudí, ktorí roky-rokúce pracujú. Lebo to určite nie je o diskriminácii, určite je to o tom, o snahe pomôcť tomuto etniku. (...) Ten, kto chce hľadať vo všetkom diskrimináciu, nájde ju.“²⁶¹

Vysvetlili nám, že etnická homogenita detí v nultom ročníku je viacmenej sekundárnym dôsledkom nastavenia systému edukácie. Patrik (ZŠ Modrá) Júliu dopĺňa, „... aj v súvislosti s tými nultými ročníkmi a segregáciou. (...) Lebo tam sú len rómski žiaci. Ale to je to naše slovenské a české špecifikum. Ešte donedávna nemali materské školy vzdelávací program pre predškolskú výchovu. A aj keby kapacitne zvládali prijať všetky deti, tu u nás by materská škola musela byť gigantická. Aj tak by do školy neprichádzali tak vybavené, ako si ich škola vybaví v nultom ročníku.“

Patrik ďalej vysvetľuje, že vzhľadom k tomu, že väčšina rómskych detí z osady v obci Modrá pred príchodom do základnej školy neabsolvuje ani jeden rok v materskej škole (a domáce prostredie ich nepripraví na úspešné pôsobenie v nej), potrebujú takmer všetci program, ktorý ich pripraví na ďalšie vzdelávanie. S tým súhlasí aj Júlia. Jediným takýmto programom je nultý ročník. Druhou možnosťou – za výnimočných okolností – je odklad školskej dochádzky, no v prípade rómskych detí z osady nemá táto možnosť význam (riaditelia ju považujú za kontraproduktívnu), pretože dieťa „iba“ ostane ďalší rok doma a teda ho „stratí“.

„Viete, pred rokom 2000, než začal školský zákon platiť, mohol rodič doma nechať dieťa – ak teda neprešlo testom školskej zrelosti – bez toho, aby potreboval nejakú oporu vo vyšetrení. Jednoducho požiadal o odklad a dostal ho od riaditeľa školy. Ale teraz musí (pozn.: dať dieťa) buď do nultého alebo do predškolského zariadenia. Ale to predškolské zariadenie nie je povinné a tieto pravidlá hry platia rovnako pre rómskych aj nerómskych rodičov. (...) Keď požiada o odklad a má potvrdenie od pediatra, tak (pozn.: dieťa) nejde do prvého ročníka, ale do nultého alebo do materskej školy, ktorá však nie je po-

²⁶¹ Napriek tomu, že Júlia diskrimináciu odmieta, tým, že v súvislosti s nultými ročníkmi hovorí len o rómskych žiakoch, nepriamo potvrdzuje existenciu tried, v ktorých sa rómske deti učia separovane od nerómskych.

vinná. Vymožiteľnosť toho, aby tam chodilo, je nulová. (...) A rómske deti by ostali doma.“ (Patrik, ZŠ Modrá)

U nerómskych žiakov je školská nepripravenosť menej častá. Všetci pred nástupom do základnej školy navštevovali materskú školu a preto je odklad dochádzky (v prípade nepripravenosti dieťaťa) efektívnejší a viac využívaný – dieťa sa na jeden rok vráti do materskej školy. *„Nerómske dieťa ide do materskej školy ešte na rok. A systém je tak radodajný, že aj druhý krát mu to zaplatí, lebo už tam poplatky hradí štát.“* (Patrik, ZŠ Modrá)

V nultých ročníkoch tak zostávajú iba rómski žiaci. Otázne je, prečo nemajú rómski rodičia možnosť prihlásiť svoje deti do miestnej MŠ, respektíve prečo vedenie MŠ rómske deti z osady neprijíma. Riaditeľ základnej školy argumentuje nedostatočnou kapacitou a nezaujmom rodičov (pred niekoľkými rokmi bola „rómska“ MŠ zrušená). Niekoľko rodičov nám však povedalo, že chceli svoje deti do MŠ prihlásiť a pokúšali sa o to niekoľkokrát (opakovane dva až tri roky), no riaditeľka ich z kapacitných dôvodov neprijala. V miestnej MŠ je v súčasnosti menej ako desať rómskych detí a ani jedno z osady.

Júlia aj Patrik sa zhodli v tom, že ak je rómske dieťa na školu pripravené, zaradia ho do prvého ročníka. *„Každý z riaditeľov bude to dieťa, ktoré je skutočne schopné, ktoré napreduje, posúvať ďalej. (...) Ja ich skôr dávam ako príklad. (...) V každom prípade sa nemôže stať, že dieťa, ktoré má na viac oproti ostatným, hovorím o rómskych deťoch, že by kdesi zapadlo. To neexistuje, lebo je pozitívnym príkladom.“* (Júlia, ZŠ Zelená)

No na druhej strane, pre školu nie je finančne výhodné otvoriť prvý ročník s nižším počtom žiakov. Lepšie je zaradiť ich do nultého ročníka, kde škola získa na základe výhodnejšieho koeficientu vyššiu sumu na každého žiaka: *„Lebo keď otvorím klasickú prváčku triedu, tak zo šestnástimi deťmi do toho nepôjdem, pretože som na tom stratová. To si povedzme, že je to aj o peniazoch. (...) Nultý ročník je zásobník, hmotno-núdzový, aj to je pravda.“* (Júlia, ZŠ Zelená) Aj tento fakt môže prispievať k nespravodlivému zaraďovaniu rómskych detí do nultých ročníkov.

7.3 Názory rodičov

Podľa Školského zákona má zákonný zástupca dieťaťa rozhodnúť o tom, či bude dieťa s odloženou školskou dochádzkou navštevovať materskú školu alebo nultý ročník. Rodičia žiakov ZŠ Modrá sa vyjadrili, že takúto možnosť nemali. Vzhľadom k tomu, že „dostať“ deti do miestnej materskej školy je pre nich problematické, súhlasia s ich zaradením do nultého ročníka. Celú problematiku vnímajú veľmi pragmaticky – ak materská škola (z rôznych dôvodov) dieťa neprijme, nultý ročník je najlepšou možnou alternatívou a podľa všetkých rodičov prítomných na fókusovej skupine, je zároveň nevyhnutnosťou (viac o prínosoch a efektívite nultého ročníka v kapitole 6 *Prínosy nultého ročníka*). V minulosti boli v obci dve materské školy. Jednu z nich navštevovali iba rómske deti, no riaditeľ školy tvrdí, že bola zrušená kvôli nedostatku záujmu rómskych rodičov: *„Mnohí zisťovali, prečo rómski rodičia nedávajú deti do materskej školy. No lebo keďže sú doma a varia, tak nedajú euro do škôlky, aby zaplatili obed a ešte plus nejaký poplatok obci, ktorá mu ho neodpustí. (...) Bola aj rómska škôlka v Markušovciach – padla.“* (Patrik, ZŠ Modrá)

K novej diskriminácii sme rodičom predložili fiktívny príbeh²⁶² (s otázkami), ku ktorému sa všetci vyjadrili. Diskusia sa rozvinula jednak o nultom ročníku (ako o vhodnej či menej vhodnej alternatíve k materskej škole), o výhodách/nevýhodách, o príčinách a o dôsledkoch etnicky homogénneho vzdelávania v nultom ročníku, ale aj v ďalších ročníkoch školy.

Michal a Pavol boli svoje deti do materskej školy prihlásiť niekoľkokrát, no ani v jednom prípade sa im to nepodarilo. Michal tvrdí, a vyjadruje s tým nespokojnosť, že je to preto, lebo sú rómske: *„Tak prečo? Asi že sme cigáni, tak preto. (...) Ja si myslím, že medzi sto percentami sú prijaté dve percentá.“* Je rád, že jeho deti chodia do nultého ročníka, pretože bez zaškolenia by školu nezvládli.

²⁶² Príbeh znel takto: *Anička chodí do nultého ročníka a do ich školy prišla návšteva z Bratislavy. Jeden návštevník sa prišiel pozrieť aj do nultého ročníka a videl, že sú tam samé rómske deti. Dal si zavolať rodičov a opýtal sa ich, či vedia, prečo sú v nultom ročníku iba rómske deti a či im to neprekáza.*

Pavlovi riaditeľka MŠ povedala, že má v škole plný stav, nemá už voľné miesto a má čakať ďalší rok. Takúto odpoveď dostal dvakrát a na tretí rok bolo dieťa zaradené do nultého ročníka. Pavol pochybuje nad pravdivosťou slov riaditeľky, ale istý si tým nie je: „Čo ja viem, že či je to pravda, alebo nie?“ Odmietavý postoj vedenia miestnej materskej školy k prijímaniu rómskych detí potvrdila väčšina rodičov.

Viacerí rodičia vyjadrili nespokojnosť s tým, že ich deti nemajú v nulťom ročníku, ale ani vo vyšších ročníkoch školy, nerómskych spolužiakov a zamýšľali sa nad nevýhodami, ktoré z toho pre ne plynú: „*Nám to tu vadí. Lebo každý rozdeľuje na polovicu rómskych a bielych. To je rozdiel, veľa to robí. Lebo keď sú spolu, napríklad rómski, tak väčšinou rozprávajú po cigánsky aj v škole a keby bolo medzi nimi aspoň zopár bielych, no tak sa rozprávajú aj po slovensky.*“ (Izidor)

V škole je len málo tried, ktoré sú etnicky zmiešané. Viola si myslí, že do takýchto tried sa dostanú len Rómovia z bohatších rodín: „*Viete, aké deti vyberajú? Čo sú bohatší. To tých vyberajú medzi gadžov.*“ Katarína na jej tvrdenie reaguje argumentom o celkovo nízkom počte nerómskych detí v škole. K tomu sa v rozhovore vyjadril aj riaditeľ školy: ak školu navštevuje približne osemdesiat percent rómskych žiakov, nie je možné zostaviť všetky triedy zmiešané. Prevalha rómskych žiakov je podľa neho spôsobená demografickým vývojom obyvateľstva v obci a snahou nerómskych rodičov, ktorí svoje deti zapisujú do škôl v neďalekom okresnom meste práve kvôli tomu, aby sa vyhli spolužiakom zo segregovanej rómskej osady. Viola (a s ňou viacerí rodičia) si tento fakt uvedomujú. Napriek tomu si myslia, že vedenie školy umiestňuje v zmiešaných triedach len rómske deti „z lepších rodín“.

Ivana má na vec rozporuplný názor: „*Aj nám to vadí, aj nie. Nechcú nám prijať deti medzi gadžov.*“ Má syna na druhom stupni ZŠ v triede, v ktorej sú iba Rómovia. Napriek tomu, že si uvedomuje výhody, ktoré by z etnickej zmiešaného kolektívu mohol mať (napríklad vyššia motivácia od nerómskych spolužiakov, zdokonaľovanie sa v slovenskom jazyku a iné), obáva sa zlých medzietnických vzťahov, ktoré by synovi mohli ubližovať: „*Ja to už ani nepotrebujem. Nech chodia tak, ako chodia. Ja ani nechcem, aby chodili medzi gádzov. (...) Lebo vždycky nadávajú bieli na Cigánov.*“ Podľa Ivany sa

medzietnické vzťahy v škole zhoršili. V čase, keď ona chodila do školy, mala aj nerómskych spolužiakov a nemali konflikty.

Medzietnické konflikty zaznamenáva aj Viola (ostatní súhlasia): „Aj *nadáujú na naše deti* (pozn.: myslí Nerómov), *že sú špinavé, páchnu.*“

Podľa Michala by nerómske deti mohli byť pre rómskych žiakov pozitívnym príkladom: „*Tie deti by už videli ten príklad od tých bielych detí v škole. Už trochu by bolo pre nich lepšie. Ako sa chovať, správať a takéto veci.*“

Aj Viola si myslí to isté: „*Učitelia majú na to taký názor, že naše deti vyrušujú. Keby chodili naše deti s gadžovskými, tak by už vedeli, ako sa správať. Zobrali by si od nich príklad.*“

Viacerí dali najavo rezignáciu a vyrovnanie sa s existujúcim stavom. „*Tu je to proste tak. Od začiatku to tak bolo aj bude. Sme Cigáni, budeme Cigáni a na tom nezmeníme nič. My. A tak to aj bude furt ďalej.*“ (Michal)

7.4 Názory expertov a zástupcov škôl s dlhodobou tradíciou nultého ročníka

Väčšina expertov pripúšťa možnosť diskriminačného správania škôl pri zaraďovaní žiakov do nultých ročníkov.

Zelina (vysokoškolský profesor, uznávaná autorita v oblasti pedagogiky a psychológie) sa odvoláva na Školský zákon, v ktorom sa etnicita žiaka nespomína: „*Diskrimináciou by to bolo vtedy, keby tam boli zaraďovaní len Rómovia, ale to nie je v zákone 245/2008 Z. z.*“

Porubský považuje za rozhodujúci zámer, ktorý škola zriadením nultého ročníka sleduje. *Ak sleduje cieľ „... 'nezaťažovať' školu týmito žiakmi, tak to má znaky diskriminácie. (...) bez ohľadu na to, aké sú tie nulté ročníky 'pekné'.*

Za diskriminačnú formu edukácie v prípade zaraďovania žiakov do nultých ročníkov na základe etnicity (pričom v praxi takúto možnosť pripúšťajú) ho považujú Rosinský a Kubánová: „*Diskriminujúcim sa môže stávať v prípade, ak sú doňho (pozn.: do nultého ročníka) z dôvodu etnicity zaraďované deti, ktoré by mohli s primeranou podporou zvládnuť prvý ročník*

v bežnej triede.“ (Kubánová) „Diskriminačným môže byť, iba ak sa v ňom dieťa ocitne pre svoju etnickú príslušnosť a nie skutočné potreby.“ (Rosinský)

Kovářová, uvádza aj „nesprávne“ dôvody, pre ktoré sa rómske dieťa môže ocitnúť v nultom ročníku: *„V prípade, že v obci rómske deti nemajú možnosť navštevovať MŠ z rôznych dôvodov – kapacita MŠ, negatívny postoj vedenia MŠ, nevôľa zriaďovateľa, nesúhlas nerómskych rodičov, sú všetky deti umiestňované do nultého ročníka. V takomto prípade ide o segregáciu.“*

Znaky segregácie z dôvodu sociálneho zázemia alebo kombinácie etnicity a sociálneho zázemia vnímajú Kosová a Šándorová. Podľa oboch expertiek je nultý ročník v praxi určený iba pre nezaškolené, respektíve nepripravené deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a nie pre všetky deti, ktoré by túto formu kompenzačného vzdelávania potrebovali. *„Tým, že je nultý ročník určený iba pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, sa sekundárne v praxi stáva segregáčnym, nakoľko deti predškolsky nezaškolené sú 'vracané' do predškolských zariadení (na základe odkladu povinnej školskej dochádzky), kým rómske deti sú do nultých ročníkov zaraďované okamžite aj bez predškolskej prípravy.“ (Kosová) „Za diskriminačný považujem fakt, že do nultého ročníka sú zaraďované podľa legislatívy iba deti zo SZP.“ (Šándorová).*

Zástupcovia základných škôl s dlhodobou tradíciou nultého ročníka (na naše anketové otázky odpovedali predovšetkým členovia vedenia škôl), sú s výnimkou dvoch respondentov proti označeniu nultých ročníkov za diskriminačné. Pravdou však je, že vo svojich odpovediach sa v zásade nezamýšľajú nad prípadnými negatívnymi dôsledkami segregovaného vzdelávania (viacerí priznávajú, že v ich škole sú žiakmi nultého ročníka iba rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia) a argumentujú predovšetkým potrebou „náhrady“ za absentujúce zaškolenie v materskej škole (nultý ročník je potrebný, pokiaľ nebude povinná predškolská príprava) a jeho efektívnosťou z hľadiska podpory adaptácie detí na školské prostredie (*„Bez jeho absolvovania takéto dieťa nie je schopné zapojiť sa do vyučovacieho procesu.“*), rozvoja ich kognitívnych, komunikačných a iných zručností a úspechu v prvom ročníku (*„Deťom výrazne pomáha. Dieťa, ktoré prichádza z takého prostredia (...) nemá šancu zvládnuť prvý ročník.“*). Z tohto hľadiska možno nultý ročník

považovať za pomoc pri následnej integrácii žiakov počas ich ďalšieho pôsobenia v škole.

Dvaja respondenti nepovažujú nultý ročník za diskriminačný, pretože zaradenie dieťaťa doň si vyžaduje súhlas zákonného zástupcu a vyjadrenie odborníka.

Riaditeľka základnej školy v okrese Rožňava vysvetľuje, že verejnosť môže nultý ročník považovať za diskriminačný:

- v prípade, že nie je dostatočne informovaná,
- ak škola slabo komunikuje s cieľovými skupinami,
- z dôvodu neznalosti problematiky,
- s cieľom získať „politický kapitál“.

Za chybu považuje skutočnosť, „... že nulté ročníky sú prezentované ako vzdelávanie len pre Rómov.“

Odsunutie problematiky nultých ročníkov „na vedľajšiu koľaj“ pripomienkuje Šándor Fibi²⁶³ (ZŠ Dunajská Streda, expert pre národnostné školstvo), ktorý nám svoje vyjadrenie poslal ako zástupca školy. Podľa neho je nultý ročník často zneužívaný ako prostriedok na získanie financií pre školu a preto sú doňho zaradované aj deti, ktoré spĺňajú požiadavky školskej zrelosti: „A ukazuje sa, že sa zdegradovala iba na jednu z úspešných foriem získavania čím väčšieho množstva finančných prostriedkov pre školu, keďže do týchto tried veľká časť základných škôl zaraďuje deti podľa vlastného uváženia a to aj v takom prípade, keď dieťa zapísané do prvého ročníka vo všetkých ukazovateľoch spĺňa požiadavky školskej zrelosti.“

Za špecifický problém považuje riešenie osobitostí detí pochádzajúcich zo SZP a je presvedčený o tom, že „... prevažná väčšina ich handicapovaného stavu by mohla byť odstránená, ak by sa v štáte vytvorili také podmienky, že každé dieťa minimálne šesť mesiacov pred nástupom do prvého ročníka základnej školy by povinne muselo navštevovať materskú školu.“

Riaditeľ súkromného gymnázia v Kremnici Ján Hero (uznávaná autorita pre oblasť vzdelávania Rómov) odporúča nultý ročník ponechať (zlepšiť legislatívne a realizačné podmienky), no uznáva, že môže byť diskriminačný v prípade „... keď je nekvalitne a nekvalifikovane realizovaný – keď nie je

²⁶³ Jeho meno uvádzame, pretože je považovaný za experta pre národnostné školstvo.

realizovaný v kvalitných priestoroch, nie je kvalifikovaný pedagóg a nie je vybavený potrebnými didaktickými a učebnými pomôckami a ostatnými náležitosťami pedagogického procesu a riadenia.“

Tabuľka 35 Segregácia v nultom ročníku

Rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia z rôznych dôvodov nenavštevujú zmiešané materské školy, alebo nenavštevujú materské školy vôbec. Výsledkom absencie zaškolenia v materskej škole a zároveň vplyvom znevýhodnenia vyplývajúceho z prostredia, v ktorom vyrastajú, je ich školská nepripravenosť.

Na všetkých školách sú nulté ročníky etnicky homogénne – rómske.

Na všetkých školách sú v nultých ročníkoch len deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Vyššie uvedené fakty spôsobujú, že málo motivované a slabšie prospievajúce rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sa vzdelávajú v spoločných triedach a bez lepšie motivovaných (rómskych alebo nerómskych) spolužiakov. Tieto triedy sú homogénne etnicky aj sociálnym zázemím žiakov – dvojité separácia.

Triedne kolektívy nultých ročníkov často ostávajú nezmenené aj vo vyšších ročníkoch – tým sa prehĺbuje separácia ich žiakov.

Na všetkých skúmaných školách existujú takzvané biele a rómske triedy.

Škola znevýhodnenie žiakov vyplývajúce z prostredia, v ktorom vyrastajú, nevyrovnáva – naopak, ich separáciou ho prehĺbuje (systémové znevýhodnenie).

8 ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

8.1 Stručne k záverom

Skôr, ako sa budeme venovať návrhom a odporúčaniam našich participantov, dovoľíme si stručne zhrnúť hlavné zistenia z výskumu.

- Sú rómske deti, ktoré z rôznych dôvodov nenavštevovali materskú školu alebo navštevovali segregovanú (rómsku) materskú školu. Sú rómske deti, ktoré nemohli navštevovať materskú školu, napriek snahe rodičov (z kapacitných dôvodov, kvôli neochote vedenia materskej školy prijať rómske deti zo segregovanej osady).
- Veľká časť rómskych detí, ktoré pochádzajú zo segregovaných osád a neabsolvovali materskú školu (prípadne navštevovali MŠ len rok alebo segregovanú MŠ), prichádza do školy nepripravená/nezrelá a neovládajúca slovenský jazyk. Tieto deti bez minimálnej predškolskej výchovy, napríklad vo forme nultého ročníka, neuspávajú v prvom ročníku.
- Nultý ročník je najvhodnejším existujúcim (podľa názorov viacerých odborníkov aj rodičov jediným existujúcim) kompenzačným nástrojom/programom edukácie pre rómske deti nepripravené na školské vzdelávanie, ktoré z rôznych dôvodov nemajú možnosť absolvovať materskú školu. V súčasnosti niet pre tieto deti inej optimálnej (lepšej) alternatívy.
- Negatívnym dôsledkom vzdelávania v nultých ročníkoch je sústreďovanie detí s rovnakým sociálnym zázemím a rovnakou etnickou príslušnosťou do spoločných tried a ich oddeľovanie od ostatných žiakov školy. V prípade pokračovania absolventov nultých ročníkov v nezmenenom triednom kolektíve aj v ďalších ročníkoch (čo sa v praxi bežne deje), sa segregačné tendencie prehĺbujú a takéto stratégie prispievajú k prehĺbovaniu priepasti medzi žiakmi odlišnej etnicity a odlišného socio-ekonomického statusu ro-

diny. Takéto správanie nie je cestou k inklúzii. Práve naopak, prispieva k ich sociálnej izolácii.

- V každej skúmanej škole existujú takzvané rómske a biele triedy. V rómskych triedach (napríklad v ZŠ Červená ide o vyrovnávacie triedy, v ktorých pokračuje väčšina absolventov nultého ročníka) sa vzdelávajú rómske deti so slabším prospechom a pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. Biele triedy navštevujú nerómski žiaci a niekoľko Rómov s lepším prospechom a s lepším socio-ekonomickým zázemím rodiny.
- Zaraďovanie žiakov do tried nie je primárne založené na ich etnickej príslušnosti ani na sociálnom zázemí, ale nastavením systému, vplyvom životných podmienok rodín detí (napríklad nedostupnosť materskej školy) a s prispením stratégií škôl sú nulté ročníky etnicky a sociálne homogénne. Výsledkom tohto systémového nastavenia a stratégií škôl je skutočnosť, že rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia – teda deti z domu slabo motivované, so slabším prospechom – sa vzdelávajú v spoločných triedach bez účasti lepšie motivovaných spolužiakov (rómskych alebo nerómskych) s lepším prospechom. Škola a vzdelávací systém takto len prehlbujú znevýhodnenie detí – tento stav možno nazvať dvojistou separáciou (etnickou aj sociálnou).
- Prínosy nultého ročníka boli participantmi identifikované vo vzťahu k rómskym deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia (predovšetkým zo segregovaných osád). Ide o deti, ktoré neabsolvovali zaškolenie v MŠ, prípadne MŠ navštevovali iba jeden rok alebo navštevovali segregovanú (rómsku) MŠ a do základnej školy prichádzajú nepripravené (s jazykovou bariérou). Prínosy nultého ročníka spočívajú najmä: v adaptácii dieťaťa na školské prostredie, v odbúravaní jazykovej bariéry rómskych detí, v nadobudnutí zručností potrebných pre ďalšie vzdelávanie, vo vyššej úspešnosti absolventov v prvom ročníku. Týmto nultý ročník prispieva k zvýšeniu šancí dieťaťa na úspech v škole (minimálne na získanie úrovne ISCED 2). Priamy vplyv na žiaka vo vyšších ročníkoch participantí nevedeli špecifikovať.

- Keďže nultý ročník je jediným programom kompenzačnej edukácie, ponúkaným pri vstupe do ZŠ, pre mnohé deti môže znamenať „záchranu“ pred preradením do špeciálnej triedy ZŠ alebo do špeciálnej základnej školy.
- Pedagogickí participanti identifikovali nasledovné prekážky v dosahovaní lepších úspechov rómskych žiakov v škole: absencia zaškolenia v materskej škole (prípadne zaškoľovanie v segregovanej materskej škole alebo nedostačujúce/krátke zaškoľovanie), jazyková bariéra (súvisí s prostredím, v ktorom dieťa vyrastá) nie je v materskej škole odstránená a dieťa prichádza do školy bez znalosti slovenského jazyka, slabá motivácia v rodine, absencia pomoci od rodičov, strata motivácie (vplyvom starších súrodencov a kamarátov) pri prechode na druhý stupeň, chudoba a závislosť na sociálnych dávkach, vysoké počty ospravedlnených vymeškaných hodín, slabá (až žiadna) možnosť získať zamestnanie, demotivácia vyplývajúca zo vzdelávacieho systému. Medzi systémové prekážky zaradili nasledovné: metodika financovania pedagogických asistentov, metodika odmeňovania učiteľov pracujúcich s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, počty žiakov v triedach, slabá kapacita materských škôl (slabá dostupnosť, respektíve nedostupnosť možnosti zaškolenia v materskej škole pre rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia).
- Ďalšie výskumom identifikované prekážky vo vzdelávaní rómskych žiakov:
 - sústreďovanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do spoločných tried,
 - selekcia žiakov na základe prospechu a socio-ekonomického zázemia (existencia takzvaných rómskych a bielych tried),
 - pokračovanie vzdelávania väčšiny absolventov nultého ročníka v špeciálnom školstve a vo vyrovnávacích (špecializovaných) triedach – zistené na jednej z troch skúmaných škôl (ZŠ Červená). V takomto prípade stráca nultý ročník význam a stratégia zaraďovania jeho absolventov do ďalších ročníkov naznačuje potrebu sledovania/kontroly správnosti diagnostiky týchto detí.

8.2 Návrhy na zlepšenie efektivity vzdelávania rómskych žiakov a zmeny v organizácii nultého ročníka podľa participantov

Návrhy v nasledujúcich troch podkapitolách uvádzame tak, ako ich uviedli oslovení experti a zástupcovia škôl.

- vytvoriť podmienky (zriaďovateľ a MŠ) pre minimálne poldennú prevádzku MŠ pre deti nezamestnaných rodičov aspoň posledný rok pred vstupom do ZŠ (to môže eliminovať opodstatnenosť nultého ročníka),
- zabezpečiť pedagogického asistenta v každom ročníku, ktorý navštevujú deti zo SZP a z marginalizovaných rómskych komunit,
- skvalitniť legislatívne a realizačné podmienky nultých ročníkov,
- zmeniť metodiku financovania pedagogických asistentov (podľa platnej metodiky si školy nemôžu zabezpečiť dostatočný počet asistentov),
- znížiť počty žiakov v triedach (ak nie je zvýšený normatív na žiaka, škola si „nemôže dovoliť“ otvoriť triedu s nižším počtom žiakov ako je dvadsať).

8.3 Návrhy alternatívnych foriem vzdelávania

- povinná predprimárna príprava v MŠ (výhody: prirodzené rovesnícke prostredie so zdatnejšími i menej zdatnými deťmi, materiálne podmienky, učenie sa jeden od druhého, hra ako základná forma a metóda učenia sa detí predškolského veku, kvalifikovaní pedagogickí zamestnanci, existencia kompenzačných programov),
- zavedenie pedagogického asistenta minimálne v prvých až tretích ročníkoch, v ktorých sa nachádzajú deti zo SZP a z MRK,
- inovácia pedagogického prístupu učiteľa orientovaného na dieťa (podpora jedinečnosti osobnosti),
- úprava učebných osnov,
- využívanie zážitkového učenia,
- zlepšenie spolupráce s rodinou,
- zavedenie novej pracovnej pozície – asistent, ktorý odprevádza deti do ZŠ,
- špeciálne školy iba pre deti s mentálnymi poruchami,

- zmeny v legislatíve (aby nultý ročník nebol určený primárne len deťom zo SZP),
- zaviesť podporné vyučovanie,
- podporovať národnostné školstvo,
- zavádzať celodenný výchovný systém,
- inkluzívna škola,
- nahradiť možnosť odkladu povinnej školskej dochádzky automatickým zaradením dieťaťa do predškolskej triedy v MŠ alebo do nultého ročníka,
- vytvoriť kvalitný školský servis (poradenské systémy, sociálna a pedagogická asistencia).

8.4 Návrhy zmien podmienok vzdelávania v nultých ročníkoch vedúcich k prípadnej diskriminácii a segregácii podľa expertov

- zrušenie prípravných ročníkov na špeciálnych základných školách (deti zaraďovať výlučne do materských škôl alebo do nultých ročníkov ZŠ),
- zamerať sa na významnejšiu podporu detí už vo veku troch až šesť rokov (napríklad programy pre rodičov s deťmi),
- vypracovať stratégiu edukácie žiakov zo SZP počas celej ich školskej kariéry s krokmi ich postupnej integrácie (inklúzie) do štandardných podmienok školy a s ohľadom na ich špecifické potreby,
- nezapočítavanie nultého ročníka do rokov povinnej školskej dochádzky (hľadať taký variant, pri ktorom bude možné aj bez povinnej predškolskej výchovy dostať do nultých ročníkov tie deti, ktoré to potrebujú. Formálne by to mohlo byť v medziach „odkladu“),
- nezaraďovať obsah prvého ročníka ZŠ, ale špecificky orientovaný vzdelávací obsah a rozvojové stratégie,
- rozšíriť nulté ročníky pre všetky deti, nielen pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Otázkou je, či by v takomto prípade boli školy pripravené na vyššie nároky edukácie v nultých ročníkoch vzhľadom k rôznym špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám žiakov, či disponujú dostatkom špeciálnych pedagógov a podobne. Ďalšou otázkou je, či vzhľadom k potrebe písomného súhlasu rodiča so zaradením dieťaťa do nultého

ročníka budú rodičia ochotní vzdelávať svoje deti bez predsudkov a diskriminácie v triede, kde sa nachádzajú aj deti zo segregovaných rómskych komunít.

8.5 Naše odporúčania

Zásadným a azda najvážnejším problémom v Slovenskej republike je riešenie zlej sociálnej, ekonomickej a vzdelanostnej úrovne príslušníkov rómskej národnostnej menšiny a najmä tých marginalizovaných Rómov, ktorí žijú na okraji spoločnosti v segregovaných rómskych osadách a v mestských koncentráciách. Myslíme si, že k riešeniu zlého sociálneho postavenia Rómov a ich chudoby prispajú, okrem iného, aj pozitívne systémové zmeny vo výchove a vzdelávaní. Na základe teoretického spracovania našej práce a záverov výskumu, vedení snahou o komplexné riešenie danej témy, sme sformulovali odporúčania, ktoré sme rozdelili do dvoch úrovní:

- I. úroveň: teoreticko-filozofické (konceptné, systémové) odporúčania
- II. úroveň – praktické, aplikované odporúčania

I. úroveň – filozoficko-teoretické (konceptné, systémové) odporúčania

V prvej časti sme sformulovali odporúčania a navrhujeme riešenia, ktoré by mohli zásadným spôsobom prispieť k systémovým zmenám nielen v školskom systéme, ale aj v celospoločenskom prístupe k príslušníkom rómskej národnostnej menšiny. Sme presvedčení o tom, že nie je možné jednostranne riešiť problémy v rezorte školstva, izolovane bez súvislostí s celospoločenskými témami, akými sú napríklad chudoba, nezamestnanosť, sociálne vylúčenie, diskriminácia...

1. Prioritne riešiť sociálnu izoláciu Rómov žijúcich v marginalizovaných rómskych komunitách.

Odôvodnenie

Na základe preštudovanej literatúry, výsledkov výskumu a vlastných skúseností vnímame problematiku Rómov na Slovensku ako problém predovšetkým sociálny, nie národnostný či etnický (aj keď samozrejme aj ten je prítomný a dôležitý). Prioritou spoločnosti musí byť riešenie izolácie (marginalizácie) Rómov. Je potrebné zamerať sa na riešenie (viacgeneračnej) chudoby v rómskych osadách, ich sociálnu odkázanosť a následne aj na segregovaný vzdelávací systém SR. Považujeme za neprípustné, aby štát nevyužíval ľudský kapitál Rómov pre spoločnosť (aj pre nich a pre ich rodiny). V budúcnosti bude nevyhnutné vyriešiť nehumánnu marginalizáciu Rómov a využívať ich potenciál (sociálny, pracovný, edukačný...). Následne by tento proces pomohol riešiť aj segregáciu vo vzdelávacom systéme. Dôraz musíme klást na občiansky princíp, nie etnický (inšpiráciu môžeme čerpať z mnohých vyspelých európskych krajín – Španielsko, Belgicko, Nemecko, Francúzsko...). Svetová banka (SB) a UNDP (Rozvojový program OSN) realizovali v rokoch 2011 a 2012 expertnú analýzu fungovania sociálneho systému SR vrátane systému pomoci v hmotnej núdzi, aktivácie dlhodobo nezamestnaných, trhu práce a štátnych sociálnych dávok a aj výskum životných podmienok v marginalizovaných rómskych osadách a ekonomických nákladov sociálneho vylúčenia ich obyvateľov. Dnes je jasné, že náš sociálny systém je „deravý“ a dlhodobo neudržateľný. Pokrýva aj veľké množstvo ľudí, ktorí dávky nepotrebujú. Podľa riaditeľa SB pre východnú Európu a pobaltské krajiny Petra Harrolda výskumom na Slovensku zistili šokujúce údaje.²⁶⁴ Napríklad, že 62 % prijímateľov dávok v hmotnej núdzi tvoria jednotlivci bez detí. Rodiny s viac ako štyrmi deťmi predstavujú len 3 % týchto poberateľov, čo je v rozpore s presvedčením, že dávky poberajú najmä obyvatelia rómskych osád. Ekonomická produktivita na obyvateľa SR je u priemerného príslušníka majority na úrovni 25 % najbohatších krajín sveta. „Priemerná ekonomická aktivita Róma je na úrovni 25 % najchudobnejších krajín sveta. SR teda dlhodobo mrhá pracovným potenciálom veľkej časti obyvateľstva, ktorého ekonomickou aktiváciou by mohlo výrazne zbohatnúť. Zamestnanosť Rómov

²⁶⁴ Príspevok Petra Harrolda, Svetová banka. *Konferencia k sociálnemu systému a rómskej komunite*. Bratislava. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny (MPSVR) SR. 27. 2. 2012. <http://www.tasr.sk/23.axd?k=20120229TBA02278>. 1. 3. 2012.

na Slovensku je najnižšia v Európe. Rómovia nijako neparticipujú na ekonomike krajiny, len z nej čerpajú. Nás to stojí zhruba 3,1 miliardy EUR, čo je 4,4 % HDP."²⁶⁵ Podľa Alekosa Tsolakisa z Európskej komisie (EK)²⁶⁶ je Slovensko jedným z hlavných dôvodov, prečo sa EK zaujíma o Rómov, ktorých diskriminácia je len čiastkový dôvod celkového problému, ktorý treba komplexne riešiť sociálno-ekonomickým rozvojom. EK prevzala iniciatívu a požiadala členské štáty na prípravu inklúzie Rómov, začína mapovať chudobu v Európe. V stratégii rómskej integrácie je množstvo problémov aj z hľadiska myslenia. Túto politiku treba rozvíjať bez emócií, a nielen s pocitom, že sme civilizovaní Európania.

2. Postupne meniť slovenskú legislatívu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, teda k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú základnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu.

Odôvodnenie

Slovenská republika za zaviazala plniť medzinárodné dohovory, podľa ktorých nie je možné v budúcnosti pokračovať v segregáčnom systéme nášho školstva:

- *Záver z konferencie v Salamance (7. – 10. jún 1994), na ktorej sa účastníci konferencie zaviazali realizovať akčné programy podporujúce inkluzívne vzdelávanie pre všetkých žiakov.*²⁶⁷
- *Lisabonská stratégia (Zasadnutie európskej rady 23. a 24. marca 2000 v Lisabone), ktorou sú európske krajiny zaviazané zabezpečiť dostupnosť kvalitného vzdelávania pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov,*

²⁶⁵ Príspevok Lucie Nicholsonovej, MPSVaR SR. *Konferencia k sociálnemu systému a rómskej komunity*. Bratislava. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny (MPSVR) SR. 27. 2. 2012. <http://www.tasr.sk/23.axd?k=20120229TBA02278>. 1. 3. 2012.

²⁶⁶ Príspevok Alekosa Tsolakisa, Európska komisia. *Konferencia k sociálnemu systému a rómskej komunity*. Bratislava. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny (MPSVR) SR. 27. 2. 2012. <http://www.tasr.sk/23.axd?k=20120229TBA02278>. 1. 3. 2012.

²⁶⁷ *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne handicapovaných a aj odstraňovanie diskriminácie.²⁶⁸

- *Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím* z 1. 12. 2006 ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených inkluzívne sa vzdelávať a tým sú jednotlivé štáty povinné transformovať svoje školstvo tak, aby vyhovovalo podmienkam potrebným pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania do praxe. Národná rada SR 9. marca 2010 schválila návrh vlády SR na ratifikáciu Dohovoru OSN a tak sa Slovensko pripojilo k 81 krajinám, ktoré Dohovor už ratifikovali.²⁶⁹
- *UNESCO – Politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní* v nadväznosti na 48. ročník Medzinárodnej konferencie pre vzdelávanie s názvom *Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti*. UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako proces reagujúci na rôznorodosť potrieb všetkých žiakov a to prostredníctvom zvýšenia ich účasti na vzdelávaní. „Nazeraj na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému.“ (UNESCO, 2009)²⁷⁰
- *Ústava Slovenskej republiky* č. 460/1992 Zb., II. hlava Základné práva a slobody, oddiel Hospodárske, sociálne a kultúrne práva, čl. 42, kde je ustanovené, že každý má právo na vzdelanie. Koncept inkluzívneho vzdelávania je záväzkom štátu, ktorý mu vyplýva z medzinárodných ľudsko-právnych dohovorov. Inkluzívne vzdelávanie si nesmieme mýliť s desegregáciou alebo s mechanickou integráciou rôznych skupín žiakov.
- *Členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania* (Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 682 z 2. novembra 2011), čo nám umožní byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania.²⁷¹ Nosnou filozofiou agentúry je inklúzia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (aj rómskych žiakov) do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu.

²⁶⁸ *Lisabonská stratégia*. http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_sk.htm.

²⁶⁹ *Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím*. <http://www.zpmpvsr.sk/dokum/dohovorOSN.pdf>.

²⁷⁰ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf.

²⁷¹ *Rokovania vlády Slovenskej republiky* 2. novembra 2011 http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Rok-Sub_1378?listName=RokovanieSubory&prefixFile=rs_

– *Záver z medzinárodnej konferencie: Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku* (Bratislava, 8. 11. 2011), z ktorých vyplýva záväzok SR predchádzať všetkým formám diskriminácie, s osobitým zreteľom na vybrané cieľové skupiny, predovšetkým rómske deti, deti so zdravotným znevýhodnením, deti patriace k národnostným menšinám, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ako aj deti cudzincov.²⁷²

V tejto súvislosti je potrebné poznamenať, že v inkluzívnej škole v oblasti formálneho vzdelávania nie je miesto pre etnicitu jej žiakov. Tá nie je dôležitá ani podstatná, či už ide o žiaka slovenského, rómskeho alebo žiaka inej národnosti. Dôraz je kladený na rozvoj osobnosti každého žiaka bez rozdielu na jeho etnickú, náboženskú príslušnosť, či sociálne postavenie. Etnicita (aj rómska) má priestor v oblasti informálneho vzdelávania – v mimotriednych, mimoškolských a vo voľnočasových aktivitách v školských kluboch detí, v centrách voľného času, v základných umeleckých školách a v ďalších kultúrnych a spoločenských (doplnkových) zariadeniach.

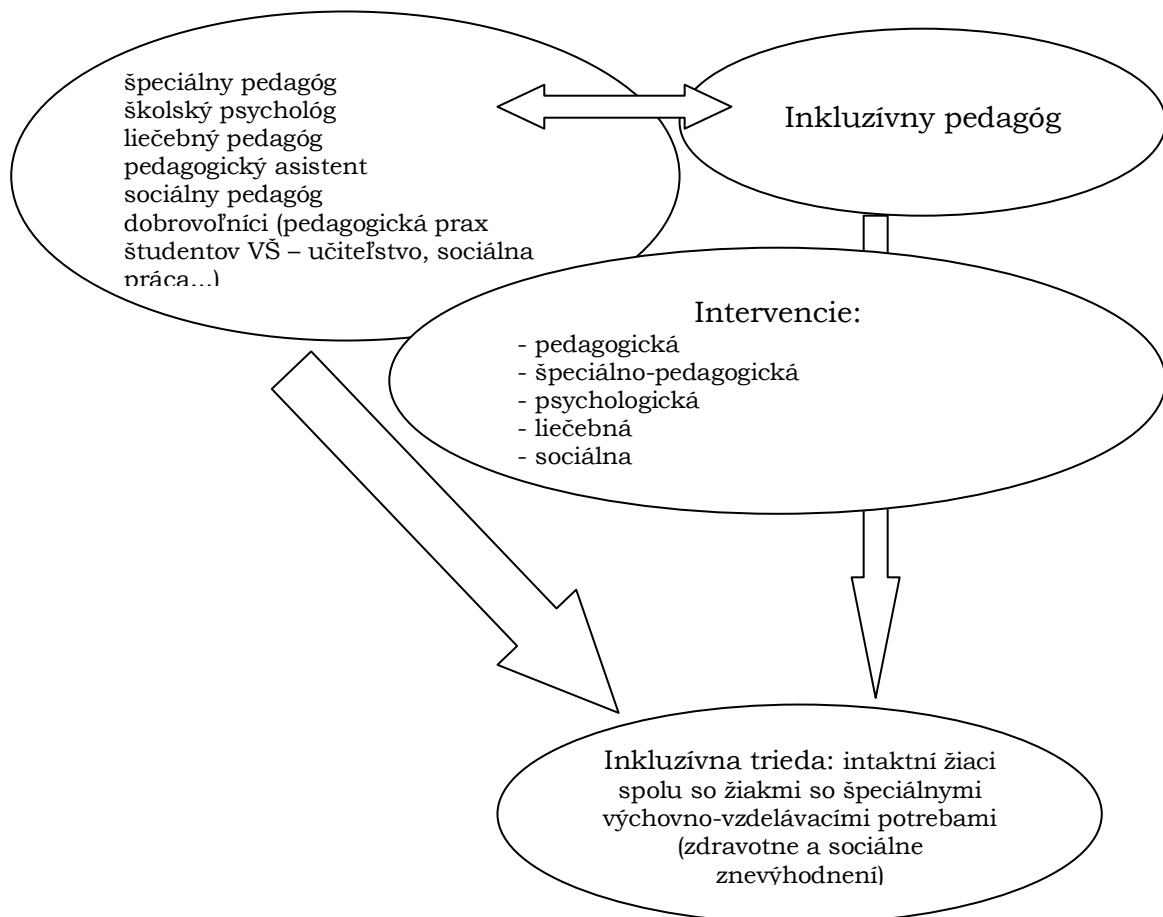
Politickú podporu myšlienky inkluzívnej školy vyjadruje v súčasnom období minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky Dušan Čaplovič, ktorý vo verejných vystúpeniach zdôrazňuje potrebu zriaďovania takzvaných spoločných škôl pre všetky deti a žiakov na Slovensku podľa vzoru fínskeho školského systému.

Isté prvky budovania inkluzívneho edukačného prostredia sme pozorovali v mesiaci jún 2012 na Základnej škole v Prešove na ulici Matice slovenskej 13. Na tejto škole nás zaujala práca vedenia školy a pedagogických (aj odborných) zamestnancov v oblasti edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – poskytovanými službami pre zdravotne postihnutých žiakov aj žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómstvom žiakom). Napríklad: vzdelávanie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, terapie pre žiakov, *EEG Biofeedback*, ktoré realizujú kvalifikovaní špeciálni pedagógovia, školský psychológ, logopédi. Oceňujeme nové, humanisticky orientované prístupy zamestnancov školy v zmysle myšlienky:

²⁷² *Medzinárodná konferencia o inkluzívnom vzdelávaní*. 2011. [Http://www.governance.sk/index.php?id=1826](http://www.governance.sk/index.php?id=1826).

Inakosť je normálna. Určite by bolo zaujímavé realizovať na tejto škole projekt – experimentálne overenie budovania inkluzívnej školy (školského prostredia) a novej profesie „Inkluzívny pedagóg“ (podľa vzoru belgického školského systému). Základnú filozofiu predstavujeme v nasledujúcom obrázku.

Obrázok 1 *Inkluzívna trieda*



3. *Prehodnotiť systém špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím (s ľahkým mentálnym postihnutím), postupne ich vysoký počet utlmovať s cieľom ich úplného zrušenia.*

Odôvodnenie

Špeciálne školy navštevuje vysoký počet rómskych žiakov, čo prispieva k ich segregácii. Je potrebné využiť skúsenosti zo zahraničia, napríklad z Belgicka, kde neexistujú špeciálne školy v našom poňatí, ale problémy sa

riešia systémom *podpornej pedagogiky (Förderpädagogik)*. Podporná pedagogika je zameraná na znevýhodnených žiakov (aj nadaných, telesne postihnutých), ktorí sa vzdelávajú v štandardných školách v hlavnom vzdelávacom prúde, ale rozličnými formami sa uskutočňuje ich akcelerácia pomocou odborníkov v školách, v centrách voľného času a v iných zariadeniach, ktoré majú pomôcť prekonať ich handicap – v ich prípade najmä jazykové bariéry imigrantov. Pri úvahách o aplikácii tohto systému na Slovensko sme limitovaní nielen financiami, ale tiež spôsobom angažovanosti obce, mesta a dobrovoľníkov do činností pomáhajúcim sociálne aj zdravotne znevýhodneným deťom. Funguje to tak, že dieťa, ktoré má problémy, je diagnostikované v psychologicko–medicínskom centre a tak sa dostáva do evidencie inštitúcie podpornej pedagogiky. Integrační pedagógovia preberajú dieťa a na základe individuálnych výchovných programov (IVP) pracujú na jeho akcelerácii tak, aby žiak mohol zvládať nároky štandardnej školy. Ide o široký koncept podpornej pedagogiky – jej definovanie, práca v teréne, vzdelávanie odborníkov, zmena teórie a jej vzťah k inkluzívnej, integrovanej koncepcii edukácie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z marginalizovaných rómskych komunit).

Súhlasíme s uplatňovaním afirmatívnej akcie, ktorá je uplatňovaná napríklad v Belgicku (aj v Nemecku) vo vzťahu k žiakom pochádzajúcim z rodín migrantov, ale aj vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V Slovenskej republike je pozitívna diskriminácia zakázaná rozhodnutím Ústavného súdu SR, ktorý na podnet ministra spravodlivosti SR preskúmal súlad paragrafu 8 zákona NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (Antidiskriminačný zákon) s Ústavou SR.

Celý vzdelávací systém na Slovensku je potrebné postaviť na silných pilieroch demokracie, integrácie a na občianskom princípe.

Prístup k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je správne riešiť špeciálnymi školami, ale takzvanou Podpornou pedagogikou pre žiakov nachádzajúcich sa mimo vzdelávacieho prúdu (*Förder Pädagogik für behinderte Kinder*) a aj pôsobením takzvaného Integračného pedagóga tak, ako to riešia v belgických školách. Súhlasíme aj s uplatňovaním

takzvanej *Sonderpädagogische Förderung* (voľný preklad: Osobitná, zvláštna podporná pedagogika), ktorá sa realizuje v širokej sieti rôznych školských, kultúrnych a sociálnych organizácií.

Tieto prístupy môžu byť pre nás príkladom a cestou, ako riešiť problémy so sociálne znevýhodnenými žiakmi (s rómskymi žiakmi). Určite nie je pre Slovensko dobrým riešením zriaďovanie segregovaných špeciálnych škôl (tried) pre rómskych žiakov. Mali by sme mnoho podnetných vecí a pozitívnych myšlienok implementovať do školského systému SR podľa vzoru belgického vzdelávacieho systému. Je ale aj pravdou, že sme sa v Belgicku nestretli ani s inštitútom nultého ročníka.

Výchovnú činnosť so sociálne znevýhodnenými deťmi a žiakmi bude potrebné diverzifikovať na mnohé školské, kultúrne a sociálne zariadenia s ich viaczdrojovým financovaním a s uplatňovaním afirmatívnej akcie vo vzťahu k sociálne znevýhodneným žiakom (predovšetkým k Rómom). Je nevyhnutné poskytovať žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami masívnu integračnú podporu v zmysle myšlienky: *Je normálne byť iný*. Pozornosť treba zamerať na postupné utlmovanie segregovaného školského systému a meniť ho na systém integračný, demokratický, s priamou účasťou rodiny a komunity v edukácii rómskych žiakov.

4. *Novelizovať zákon NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v § 27 ods. 2 písm. b), v § 95 ods. 1 písm. b) a v § 104 ods. 1 písm. b) príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, ktorý budú môcť poberať nielen žiaci z rodín, ktorých priemerný mesačný príjem za posledných šesť po sebe nasledujúcich mesiacov je najviac vo výške životného minima, ale aj žiaci, ktorí budú spĺňať aspoň tri zo siedmich kritérií charakteristiky žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento postup je v súlade so:

- Stratégiou Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020,
- Strednodobou koncepciou rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013,
- Dekádou začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015 a zámermi Rómskeho vzdelávacieho fondu,

- Zákonom NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou,
- Dohovorom o právach dieťaťa,
- Koncepciou výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania,
- Legislatívnym zámerom zákona MPSVaR SR o sociálne vylúčených spoločenstvách.

Sociálne znevýhodnené prostredie – základná charakteristika (kritériá):

- rodina, v ktorej žiak žije neplní základné funkcie (ekonomickú, výchovnú, socializačnú a podobne),
- chudoba a hmotná núdza rodiny žiaka (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov),
- nedostatočné vzdelanie rodičov žiaka, respektíve zákonných zástupcov žiaka (ak žiadny z nich nezískal ani vzdelanie poskytované základnou školou),
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých žiak vyrastá,
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým hovorí žiak v domácom prostredí,
- segregované rómske komunity (napríklad marginalizované osady), v ktorých žije rodina žiaka,
- sociálna exklúzia komunity (napríklad osady), alebo rodiny žiaka v rámci majoritnej spoločnosti (podľa Atlasu rómskych komunit).²⁷³

Za žiaka pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia považujeme takú osobu, ktorá spĺňa aspoň tri z uvedených kritérií.

Odôvodnenie

Sociálne znevýhodnené prostredie – je také 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

²⁷³ <http://www.romovia.vlada.gov.sk/3553/atlas-romskych-komunit-2004.php>.

pre rozvoj osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociokultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca, ktorého z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Sociálne prostredie považujeme za významný činiteľ, ktorý ovplyvňuje kvalitu edukácie vrátane edukácie rómskych žiakov, pretože sociálne znevýhodnené prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie takých potrieb, ktoré sú nevyhnutné pre primeranú výchovu detí. Je charakteristické nedostatočnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa po stránke somatickej, ale najmä psychickej. Žiak má nedostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností, rozvoj zmyslov, citov a osobnostných vlastností. Spôsobuje to buď nedostatok času na výchovu dieťaťa, alebo nezáujem o jeho výchovu. Tento stav spôsobuje sociálnu a výchovnú zanedbanosť detí vyrastajúcich v takomto prostredí, čo vytvára problémy už na začiatku školskej dochádzky v oblasti rozvoja poznávacích funkcií a vedomostí a tiež problémy so socializáciou na jednej strane a problémy s uznávaním platných spoločenských noriem väčšinovej spoločnosti na strane druhej. Žiak z takého prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavujú zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej. Sociálne znevýhodnené prostredie chápeme ako *sociálne veľmi špecifické prostredie, ktoré negatívne vplýva na dieťa, žiaka. Môžeme hovoriť aj o prostredí znevýhodňujúcom žiaka, ktorý v ňom žije a je ním formovaný.* „Sociálne znevýhodňujúce prostredie“ vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, teda možnosti zmeny. „Sociálne znevýhodnené prostredie“ vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť.

Následne implementovať zmeny v zákone NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní aj do:

- Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 649/2008 Z. z. zo 17. decembra 2008 o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,

- Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 Z. z. z 15. júla 2009 o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe,
- Štátneho vzdelávacieho programu pre prvý stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie v časti *1.3.2 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* aj do štátneho vzdelávacieho programu pre druhý stupeň základnej školy ISCED 2 v Slovenskej republike.

Následne bude potrebné implementovať *zmeny v zákone NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní aj do Zákona NR SR č. 544/2010 Z. z. o dotáciách* v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky v § 2 a v § 4.

Analogicky je v budúcnosti možné takýmto spôsobom riešiť aj výchovu a vzdelávanie rómskych detí aj v materských školách.

5. Novelizovať Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a Vyhlášku Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie tak, aby bola posilnená pôsobnosť centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a aby bola prehodnotená činnosť a pracovná náplň centier špeciálno-pedagogického poradenstva pri špeciálnych školách a takým spôsobom zastaviť nárast súkromných (časťo málo odborných) centier špeciálno-pedagogického poradenstva, respektíve aj ich zrušenie.

Odôvodnenie

Podľa nášho názoru existujú konflikty v platnej legislatíve v SR, ktorú prijala Národná rada SR a ktoré sa dotýkajú riešenia diskriminačných javov v škole a v spoločnosti. Ako príklad uvádzame konflikty týkajúce sa

samotného Antidiskriminačného zákona²⁷⁴ v článku XV, § 32b, kde sa vytára priestor pre špeciálne základné školy, pri ktorých sú v mnohých prípadoch zriadené centrá špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré poskytujú servis predovšetkým svojej škole a až potom tým ostatným. V pedagogickej praxi sa často stáva, že riaditeľ centra špeciálno-pedagogického poradenstva a súčasne aj riaditeľ špeciálnej základnej školy (tá istá osoba) diagnostikuje dieťa, navrhne jeho prijatie do špeciálnej školy a ten istý riaditeľ rozhodne o prijatí dieťaťa do špeciálnej základnej školy. Takýto postup zaručí dostatočný počet rómskych žiakov a dostatok finančných prostriedkov pre špeciálnu základnú školu, ktorú následne navštevujú v segregovaných podmienkach iba rómski žiaci. V oblastiach východného Slovenska je to často až stopercentný podiel Rómov, čo neprispieva ku skvalitňovaniu inkluzívnej pedagogiky v školách.

Rovnako narastá aj počet súkromných centier špeciálno-pedagogického poradenstva, čím nekontrolovateľne narastajú možnosti ich zaraďovania do siete škôl a školských zariadení bez povinnosti odborného posúdenia krajských školských úradov, ktoré sa podľa platnej legislatívy vyjadrujú iba k vyradeniu zo siete. Navrhujeme preto posilniť kompetenciu krajských školských úradov aj v oblasti vyjadrenia sa k zaradeniu škôl a školských zariadení do siete vo svojej územnej pôsobnosti.²⁷⁵

Cieľovou skupinou centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie sú deti a žiaci s vývinovými poruchami, poruchami správania, choré a zdravotne oslabené, nadané a zo sociálne znevýhodneného prostredia (okrem zdravotného postihnutia). Veľkosť uvedenej cieľovej skupiny predpokladá aj primeraný počet odborných zamestnancov, ktorý je v uvedených centrách (predovšetkým na východnom Slovensku) poddimenzovaný.

Zrušením centier špeciálno-pedagogického poradenstva a prenesením ich kompetencií na centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie by sa vytvoril jednotný funkčný a efektívny systém poradenských

²⁷⁴ Zákon NR SR č. 365 z 20. mája 2004 o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

²⁷⁵ Zákon NR SR č. 596/2003 Z. z., § 10, ods. 18 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

školských zariadení v SR podľa princípu „jedných dverí“, kde by rodičia mohli riešiť problémy svojich detí na jednom pracovisku s kvalitným odborným personálom špeciálnych pedagógov, psychologov a ďalších odborných zamestnancov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Predpokladáme, že týmto modelom by sa predchádzalo neoprávneným preraďovaniam (prijímaniam) žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) do špeciálnych tried ZŠ a do špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnutých žiakov.

II. úroveň – praktické, aplikované odporúčania

1. Na základe spracovania teoretickej časti publikácie a výsledkov výskumu *odporúčame zriaďovanie nultých ročníkov na základných školách, pretože v našom školskom systéme ich považujeme za menej zlé riešenie (tým horším riešením je zaraďovanie rómskych žiakov do systému špeciálneho školstva). Avšak v praxi je potrebná úprava legislatívy a dôslednejšia kontrola jej dodržiavania.*

Odporúčame prehodnotiť:

- charakteristiku potenciálnych žiakov nultých ročníkov. Podľa nášho názoru školský zákon „zbytočne“ uvádza okrem školskej nepripravenosti aj žiaka pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pre ktorého je nultý ročník určený. V praxi potom môže dochádzať k dezinterpretácii v zmysle – nultý ročník je len pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (toto označenie sa v praxi často stotožňuje s rómskym žiakom).

Odporúčame vypracovať:

- metodické materiály pre učiteľov v nultom ročníku (napríklad k rómskemu jazyku), ktoré sú potrebné pre „málo skúsených“ pedagógov,
- metodické usmernenie v oblasti zaraďovania absolventov nultého ročníka do vyšších ročníkov (tak, aby tieto neboli etnicky alebo sociálne homogénne).

Odporúčame dôsledne kontrolovať a monitorovať:

- zloženie žiakov v nultých ročníkoch (najmä z hľadiska etnicity, ale aj diagnostiky školskej zrelosti),
- zaraďovania absolventov nultých ročníkov do vyšších ročníkov (z hľadiska etnicity, sociálneho zázemia a typu triedy – špeciálna, špecializovaná...).

Odporúčame hľadať:

- také programy pre školsky nezrelé deti, ktoré budú lepšie napĺňať princípy inkluzívneho vzdelávania tak, aby nultý ročník nebol v praxi jedinou alternatívou k špeciálnym školám.

Odporúčame sledovať:

- efektivitu nultých ročníkov prostredníctvom indikátorov vychádzajúcich z celoslovenských kvantitatívnych údajov (napríklad podiel absolventov nultých ročníkov zaradených v nasledujúcom roku do špeciálnej základnej školy, do špecializovanej triedy, podiel absolventov nultých ročníkov, ktorí v niektorom roku povinnej školskej dochádzky opakovali ročník...).

Odôvodnenie

Nulté ročníky sú jedinou reálnou formou kompenzačnej edukácie pre žiakov, ktorí pri vstupe do ZŠ nedosahujú potrebnú úroveň školskej zrelosti. V súčasnom školskom systéme SR im dáva šance zotrvať v hlavnom vzdelávacom prúde a preventívne (aj účinne) zabraňuje preradeniu týchto žiakov do systému špeciálneho školstva s možnosťou pokračovať vo vzdelávaní na úrovni ISCED 2, 3, 4. Toto špeciálne triedy a základné špeciálne školy žiakom neumožňujú a hornou hranicou pre absolventov špeciálnych tried (škôl) je dosiahnutie vzdelanostnej úrovne ISCED 1. Za negatívnu stránku nultých ročníkov považujeme (často) ich segregačný charakter jednak z hľadiska etnicity, ale aj sociálneho zázemia žiaka.

2. Posilniť pozície pedagogických asistentov (asistentov učiteľov) predovšetkým v edukácii rómskych žiakov na prvom stupni základnej školy s osobitným akcentom na nulté ročníky.

- Prehĺbiť teoretické poznatky v oblasti edukácie rómskych žiakov prostredníctvom výskumných projektov (študentská vedecká odborná činnosť, rigorózne a dizertačné práce).
- V študijných programoch na pedagogických fakultách posilniť disciplíny z oblastí romológie, multikultúrnej výchovy, výchovy k ľudským právam a efektívnej pedagogickej komunikácie.
- V rámci ďalšieho vzdelávania asistentov učiteľov zapojiť primeraným spôsobom aj učiteľov, ktorí pôsobia s asistentmi učiteľov v triedach s vysokým počtom rómskych detí a žiakov.
- Zabezpečiť finančné prostriedky na personálne posilnenie škôl o odborných zamestnancov: školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg.

3. Pedagogický výskum na vysokých školách zamerať na:

- edukáciu rómskych žiakov,
- meranie efektivity nultých ročníkov,
- meranie efektivity profesie pedagogického asistenta,
- vytvorenie a implementáciu modelu celodenného výchovného systému,
- realizáciu projektu „rozumovej výchovy“ podľa skúsenosti z Belgicka,
- podporu študijného programu predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín na vysokých školách (napríklad akreditovaný študijný program *Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín* na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku (pracovisko Levoča).

4. Zaviesť povinnú predškolskú prípravu pre všetky päťročné deti minimálne jeden rok pred nástupom do základnej školy.

5. Zlepšiť dostupnosť materských škôl pre rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj celkovo pre všetky deti. Dobudovať sieť materských škôl a kapacitne posilniť existujúce školy.

6. Zamerať sa na zdokonaľovanie slovenského jazyka v procese zaškoľovania (v nultom ročníku, v materskej škole) a v prvých rokoch vzdelávania v základnej škole.

7. Ďalšie čiastkové návrhy a opatrenia:

- zavedenie školskej sociálnej práce do školského edukačného prostredia,
- realizovať podporné vyučovanie (tutoring) pre rómskych žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami v snahe zabezpečiť ich školskú úspešnosť, podporovať vzdelávacie aktivity zamerané na prípravu rómskych žiakov na stredoškolské štúdium (prostredníctvom pedagogickej praxe študentov vysokých škôl v študijných programoch učiteľstva, sociálnej práce),
- rozvíjať dobrovoľnícku prácu v školskom prostredí i v rómskych komunitách,
- skvalitniť proces diagnostiky rómskych žiakov s cieľom predchádzať ich neopodstatnenému zaraďovaniu do špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnutých jedincov,
- organizovať preventívne programy zamerané na bezkonfliktné spolužitie Rómov a Nerómov vo vzťahu k edukácii žiakov,
- podporovať organizovanie vzdelávacích aktivít pre mimovládne organizácie zaoberajúce sa socializáciou a edukáciou rómskych žiakov.

S cieľom skvalitniť proces edukácie rómskych detí a žiakov navrhujeme uplatňovať v pedagogickej teórii a praxi *tieto zásady*:

- Spolupráca školy s rómskymi rodinami s plným rešpektovaním ich kultúrnej diverzity. Je dôležité, aby sa rómski rodičia cítili ako významná súčasť edukácie svojich detí.
- Podpora intenzívnejšieho kontaktu školy s rómskou komunitou najmä prostredníctvom práce pedagogického asistenta.
- Uplatňovanie multikultúrneho prístupu v edukácii rómskych žiakov, podporovať inkluzívne prostredie školy.
- Uplatňovanie pozitívnej diskriminácie (afirmatívna akcia) pri zamestnávaní učiteľov a pedagogických asistentov v prospech príslušníkov rómskeho etnika v procese edukácie rómskych detí. V priebehu realizácie výskumu

sa ukázalo, že rómski učitelia a rómski asistenti učiteľov predstavujú pre deti pozitívny vzor, u rómskych rodičov vzbudzujú dôveru a tým aj vyššiu úroveň vzájomnej spolupráce.

ZÁVER

Problematika edukácie rómskych žiakov patrí v súčasnosti v teoretickej aj empirickej rovine v oblasti pedagogiky (a nielen v nej) k mimoriadne aktuálnym a diskutovaným témam.

Základným cieľom našej práce bolo analyzovať niektoré nové prístupy v edukácii rómskych žiakov s akcentom na nulté ročníky v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov. Štúdiom a analýzou vybranej odbornej literatúry sme dospeli k vymedzeniu a objasneniu základných pojmov a charakteristík relevantných vo vzťahu k edukácii rómskych žiakov.

Ťažisko teoretickej časti práce predstavovala analýza súčasnej odbornej slovenskej a vybranej zahraničnej literatúry so zámerom vymedziť základné pojmy súvisiace s témou práce, ktorými sú napríklad akceleračné programy, inkluzívne vzdelávanie, prehľad legislatívnych noriem v SR (vo vzťahu k edukácii rómskych žiakov), analýza vybraných koncepcií a názorov na systém edukácie rómskych žiakov na Slovensku a charakteristika sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Detailne sme sa zaoberali problematikou prípravných ročníkov v Českej republike a nultých ročníkov v Slovenskej republike. Za cenné považujeme naše analýzy prístupov a výskumov (prieskumov) v SR aj v zahraničí v edukácii sociálne znevýhodnených a žiakov v nultých (prípravných) ročníkoch.

Vo výskumnej časti našej práce sme prezentovali základné kvantitatívne a kvalitatívne zistenia v oblasti vzdelávania rómskych žiakov (motivácia a prekážky), predstavili sme pedagogické programy pre rómskych žiakov a pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, vývoj a efektivitu nultých ročníkov v SR – osobitne v okrese Spišská Nová Ves, školskú pripravenosť detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (diagnostika a rediagnostika). Kľúčovou časťou práce je hodnotenie prínosu a efektivity nultých ročníkov, výhody a nevýhody nultého ročníka, prínos nultých ročníkov podľa učiteľov, riaditeľov a podľa rodičov žiakov a taktiež analýza úspešnosti absolventov nultých ročníkov. Významnú časť monografie sme venovali otázke, či môže byť nultý ročník diskriminačný. V závere sme sformulovali návrhy na zvýšenie efektivity vzdelávania

rómskych žiakov a na zmeny v organizácii nultého ročníka, návrhy alternatívnych foriem vzdelávania a návrhy na zmeny podmienok vzdelávania v nultých ročníkoch, ktoré by mohli viesť k prípadnej diskriminácii a segregácii. Odporúčania sme rozdelili do dvoch úrovní:

- I. úroveň: teoreticko-filozofické (konceptčné, systémové) odporúčania
- II. úroveň: praktické, aplikované odporúčania

Veríme, že naša publikácia bude prínosom pre širokú verejnosť, ale aj pre odborníkov pracujúcich v oblasti edukácie rómskych žiakov.

ZHRNUTIE

Publikácia je teoreticko-empirickou analýzou nultého ročníka ako kompenzačného vzdelávacieho nástroja pre žiakov, ktorí nedosiahli školskú spôsobilosť a pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zámerom autorov bolo skúmať nultý ročník vo vzťahu k rómskym žiakom. V súlade s tým bola koncipovaná aj štruktúra publikácie a samozrejme výskum.

Teoretickú analýzu rôznorodých odborných zdrojov ponúka publikácia v prvých troch kapitolách. V snahe zjednodušiť čitateľom orientáciu v téme a vzhľadom k zložitosti a mnohodimenzialite skúmanej problematiky (nízka vzdelanostná úroveň rómskej populácie v porovnaní s majoritnou spoločnosťou je časťou komplexu navzájom prepojených problémov) prvá kapitola ponúka sumár definícií a vymedzení dôležitých pojmov. V jej ďalších častiach je pozornosť venovaná legislatívnym normám, politickým dokumentom a publikovaným názorom vo vzťahu k vzdelávaniu rómskych žiakov. Samostatná časť je venovaná inkluzívnemu vzdelávaniu, s ktorého ideami sa autori stotožňujú. Kapitulu uzatvára kritický pohľad na edukačný systém v Slovenskej republike (predovšetkým segregáčnej a diskriminačnej tendencie v ňom).

V centre pozornosti druhej kapitoly sú prístupy k vzdelávaniu detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia v SR a v zahraničí. Podkapitola 2.2 je snahou o vymedzenie sociálne znevýhodneného prostredia a to v celej jeho zložitosti. Autori sa prikláňajú k označeniu „sociálne znevýhodňujúce prostredie“ najmä preto, že vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, teda v intenciách možností jeho zmeny.

V tretej kapitole autori čerpali predovšetkým z praktických skúseností z implementácie nultého ročníka (alebo jeho obdôb) v SR a v zahraničí a z empirických zdrojov.

Ďalšie kapitoly sú venované vlastnému výskumu, ktorého hlavným cieľom bolo „analyzovať efektivitu nultých ročníkov v procese edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na vybraných školách“. Osobitnú pozornosť autori venovali možným rizikám nultého ročníka (so zreteľom na riziko vytvárania etnicky a sociálne homogénnych tried) a prekážkam vo vzdelávaní rómskych žiakov.

Na základe výsledkov výskumu autori konštatujú, že rómski žiaci čelia tak systémovým, ako aj individuálnym (vo vzťahu k rodinnému prostrediu) prekážkam. Medzi najväznejšie patria:

- absencia zaškolenia v materskej škole (prípadne zaškoľovanie v segregovanej „rómskej“ materskej škole,
- jazyková bariéra,
- zlý školský prospech spôsobený nedokonalým ovládaním slovenského jazyka, veľkým počtom ospravedlnených vymeškaných hodín (najmä na druhom stupni ZŠ), slabou motiváciou k vzdelávaniu z domu a absenciou domácej prípravy, stratou motivácie prechodom na druhý stupeň, chudobou a sociálnym vylúčením, sústreďovaním rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia do spoločných tried,
- systémové prekážky: selekcia žiakov na základe prospechu, metodika financovania pedagogických asistentov, metodika odmeňovania učiteľov pracujúcich s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, slabá dostupnosť materských škôl.

Podľa analýzy publikovaných vyjadrení a empirických zistení k nožnej diskriminácii a segregácii v nultom ročníku možno rozdeliť názory odbornej verejnosti do troch prúdov:

- zástancovia nultého ročníka odmietajúci diskusiu o negatívnych dôsledkoch tohto nástroja (ide predovšetkým o pedagógov základných škôl),
- zástancovia nultého ročníka ako jediného existujúceho kompenzačného vzdelávacieho nástroja (kým v praxi neexistuje iná alternatíva a materské školy sú málo dostupné pre mnohé rómske deti), ktorí pripúšťajú možné negatívne tendencie spojené s implementáciou tohto nástroja (segregácia, diskriminácia),
- odporcovia nultého ročníka, ktorí považujú jeho negatívne dôsledky za nebezpečné a znevýhodňujúce absolventov v ďalšej školskej kariére.

Autori zistili:

- Na všetkých skúmaných školách sú nulté ročníky etnicky homogénne – rómske.
- Na všetkých školách sú v nultých ročníkoch len deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia.

- Vyššie uvedené fakty spôsobujú, že málo motivované a slabšie prospievajúce rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sa vzdelávajú v spoločných triedach a bez lepšie motivovaných (rómskych alebo nerómskych) spolužiakov. Tieto triedy sú homogénne etnicky aj sociálnym zázemím žiakov – dvojitá separácia.
- Triedne kolektívy nultých ročníkov často zostávajú nezmenené aj vo vyšších ročníkoch – tým sa prehľbuje separácia ich žiakov.
- Na všetkých skúmaných školách existujú takzvané biele a rómske triedy.
- Škola znevýhodnenie žiakov vyplývajúce z prostredia, v ktorom vyrastajú, nevyrovnáva – naopak, ich separáciou ho prehľbuje (systémové znevýhodnenie).

V záverečnej kapitole prezentujú autori návrhy a odporúčania vo vzťahu k skúmanej problematike – ide o návrhy oslovených expertov (vedci, odborníci z praxe, zástupcovia škôl s dlhodobou tradíciou nultého ročníka) a vlastné návrhy autorov. Vlastné návrhy smerujúce k ideálom inkluzívneho vzdelávania a zamerané na rozvoj školského systému a odstraňovanie negatívnych javov spojených s nultým ročníkom rozdelili do dvoch skupín:

1. filozoficko – teoretické,
2. praktické, aplikovateľné.

SUMMARY

The book is an academic-empirical analysis of the zero-class as a compensating educational implement for pupils who did not achieve school-competence and come from a disadvantaged social background. The authors' main intention was to study the zero-class in connection with Romany pupils. In accordance with the intention the composition of the book was drawn and the research as well.

The theoretical analysis of various specialized resources is offered in the first three chapters. In an effort to simplify the readers' orientation in the topic and considering the complexity and the multi-dimensionality of the surveyed issue (low educational level of the Romany population comparing with the majority is a part of a complex of mutually connected problems) the first chapter offers a summary of definitions and important terms determination. In the next parts the attention is paid to laws, political papers and published views relating to the education of the Romany pupils. A separate section is devoted to an inclusive education, with which ideas the authors are identified. The chapter is closed with a critical view of the educational system in Slovakia (mainly of the segregate and discriminatory tendencies in the system).

In the second chapter the approaches in the education of children from a social disadvantaged background in Slovakia and in foreign countries are focused. The subchapter 2.2 tries to qualify the disadvantaged social background in its complexity. The authors vote the term "social disadvantaging background", and the main reason is that the term presents the characteristics of a background in dynamics, consequently in frames of its change possibilities.

In the third chapter the authors draw mainly from the practical experiences of the zero-class implementation (or of its equivalents) in Slovakia and in foreign countries, and from empirical resources.

The other chapters are devoted to the self-research, and its main goal was "to analyse the effectiveness of zero-classes in the educational process of the Romany pupils from the disadvantaged social background in selected

schools". The authors paid the particular attention to possible risks of the zero-class (in regard to a risk of creating ethnical and social homogenous classes) and to barriers in education of the Romany pupils.

Following the research results the authors assert that the Romany pupils are facing systemic and individual (connected with the family background) barriers. The most serious barriers are the following:

- the absence of a nursery school training (perhaps even a training in a segregated "Romany" nursery school),
- language barrier,
- bad academic achievement caused by a faulty Slovak language operating, by a great number of authorized absences (mainly in the second degree at elementary school), by low motivation from home to education and by absence of homework, by loss of motivation after the transfer to the second degree, by poverty and social exclusion, by centralization of the Romany pupils from the social disadvantaging background into common classes,
- system barriers: the selection of pupils on the basis of school results, the methodology of financing of pedagogical assistants, the methodology of the reward of teachers of pupils from the social disadvantaging background, the bad availability of nursery schools.

According to the analysis of the published statements and the empirical discoveries about possible discrimination and segregation in the zero-class the opinions of the public experts can be divided into three streams:

- supporters of the zero-class who refuse any discussion about negative consequences of this device (pedagogues at elementary schools),
- supporters of the zero-class as the only one existing compensating educational device (while there does not exist any different alternative in the practice, and nursery schools are not enough available for a lot of Romany children) who accept possible negative tendencies connected with the implementation of this device (segregation, discrimination),
- opponents of the zero-class who consider its negative consequences as dangerous and disadvantaging the school-leavers in their next school carrier.

The authors discovered:

- The zero-classes in all the studied schools are ethnically homogenous – Romany.
- In the zero-classes of all the schools are all the same children from the disadvantaged social background.
- The above mentioned facts cause that slow learners and lightly motivated Romany children from the disadvantaged social background are educated in common classrooms and without better motivated (Romany or non-Romany) classmates. These classrooms are homogenous ethnically and by social background of pupils as well – a duplicate separation.
- Collectives of the zero-classes stay very often unmodified also in higher classes – it causes a separation of the pupils.
- There exist so-called white and Romany classes in all the studied schools.
- School does not eliminate the pupils' handicap arising from the background they are growing in. On the contrary, the handicap is deepened by their separation (a systemic disadvantage).

In the closing chapter the authors present suggestions and recommendations connected to the research issue – suggestions of the addressed experts (scientists, experts from the practice, representatives of schools with a long-time tradition of the zero-class) and the authors' own suggestions. The authors classified the own suggestions heading to ideals of inclusive education and focused on a development of the school system and on an elimination of negative signs connected with the zero-class into two groups:

1. philosophic-theoretical,
2. practical, applied.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

ADAMOVIČ, K. 1985. *Diagnostika školskej pripravenosti a sledovanie školskej úspešnosti v prvých ročníkoch dochádzky na ZŠ*. Záverečná práca. Bratislava : VÚDPaP, 1985.

ARMSTRONG, F. Inclusive education. In MCCulloch, G. – Crook, D. (ed.) *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York : Routledge, 2008. ISBN 0-415-27747-7.

ALEXANDER, J. – HODÁL, P. *Diskriminácia v školstve – ako sa brániť*. Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI). Bratislava : rok neuvedený. bez ISBN.

AMNESTY INTERNATIONAL. 2007. *Slovensko: Stále segregovaní, stále v nerovnom postavení. (Porušovanie práva na vzdelanie rómskych detí na Slovensku)*. International Secretariat Peter Benenson House v Londýne (al index EUR 72/001/2007). bez ISBN.

BAĎURÍKOVÁ, Z. 2006. Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí predškolského veku. Partizánske. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2005/06, roč. LX, č. 4, s. 1 – 7.

BAJO, I. – VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava : Sapientia, 1994.

BALVÍN, J. – TANCOŠ, J. a kol. 2001. *Romové a sociální pedagogika: 18. Setkání Hnutí R v Přerově a Levoči 7. – 9. června 2001*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 2001. 200 s. ISBN 80-902461-4-1.

BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha : Radix s.r.o., 2004. 206 s. ISBN 80-86031-48-9.

BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et al. 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. – Education of pupils with special educational needs II*. s. 221 – 227. Brno : Paido, 2008.

BARTOŇOVÁ, M. – PIPEKOVÁ, J. 2008. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy – Teacher's asistent in preparatory classes of primary schools. In Miroslava Bartoňová – Marie Vítková et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. – Education of pupils with special educational needs II*. s. 229 – 244. Brno: Paido, 2008.

BARTOŇOVÁ, M. 2008. Přístupy k počátečnímu vzdělávání dětí se sociálním zněvýchodněním. In *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. ISSN 1211-2720, 2008, roč. 18, č. 2, s. 101 – 120. Praha: Univerzita Karlova.

BECHTIN, A. 1994. *Odvaha a chuť experimentovať. Obecná škola není jen obyčejný 1. stupeň ZŠ. Školství. č. 8 (1994). s. 5.*

BELÁSOVÁ, Ľ. 2006. Kompetencie asistenta učiteľa v procese utvárania počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. 2006. Nitra. ISBN 80-8050-998-0.

BELLOVÁ, I. 1997. *Zavedenie nultých ročníkov v ZŠ. Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka*. 1997. s.161 – 163.

BREJNAK, W. 2005. Rola rodziny w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania. In *Zycie szkoły*. ISSN 0137-7310, 2005, roč. 59, č. 2, s. 14 – 20.

BYSTRENOVÁ, V. 1999. Akceptujme práva dieťaťa na vzdelanie! In *Učiteľské noviny*. 1999, roč. 49, č.31, s. 4.

CIPRO, M. 2001. Úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupín. In Balvín, J. – Tancoš, J. a kol. *Romové a sociální pedagogika*. 18. setkání Hnutí R v Přerově a Levoči 7. – 9. června 2001. Ústí nad Labem. Hnutí R., 2001. 200 s. ISBN 80-902461-4-1.

COYNE, M. D. et al. 2010. *Direct Vocabulary Instruction in Kindergarten: Teaching for Breadth versus Depth Elementary school journal*. ISSN 0013-5984, 2009/2010, roč. 110, č. 1, s. 1 – 18. Chicago : University Of Chicago Press.

ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum.

ČECHOVÁ, D. a kol. 2006. *Tranzitívna trieda. Príručka na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Projekt 2002/000.610-03 Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl. Bratislava.

CELONÁRODNÁ ŠTÚDIA INCLUSIVE EDUCATION. 1995. City University v New Yorku, Národné Centrum pre vzdelávacie a reštrukturalizáciu. New York.

DAŇO, J. 2004. Utváranie osobne charakterových vlastností u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In Balvín (edit.) *Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. 2004. Praha. ISBN 80-902972-6-9.

DEANNE A., CRONE – GROVER J. WHITEHURST. 1999. Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills. In *Journal of Educational Psychology*. 1999, roč. 91, č. 4, s. 604 – 614.

DEMEUSE, M. 2004. Redukovať rozdiely: áno, ale ktoré? In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. 2004.

DRAPÁK, J. 2000. Gramotnosť rómskej národnostnej menšiny. In *Učiteľské noviny*. 2000, roč. L, č. 5. s. 1 – 2.

DUPUIS, M. 2007. *Le nouveau défi de l'aristocratie enseignante*. Monde de l'éducation. ISSN 0337-9213, 2007, roč. 2007, č. 355, s. 33 – 36.

DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem, definícia. In *Československá psychológia*. 2008. roč. 52, č. 6.

FICO, M. 2010. Rovnosť príležitostí ako cieľová agenda voči rómskym deťom (v kontexte problematiky umiestňovania rómskych detí do špeciálneho školstva). In *Osvedčené postupy v nediskriminácii a v presadzovaní diverzity v pracovnoprávných vzťahoch*. Bratislava : Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, 2010. s. 69 – 78. ISBN 978-80-89016-50-1.

FILADELFIOVÁ, J. – ŠKOBLA, D. – GERBERY, D. 2006. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností*. Bratislava.

FREMLOVÁ, L. Diskusný seminár v rámci projektu Equality: *Prenos dobrej praxe z Veľkej Británie v oblasti inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov pochádzajúcich z rómskych komunít v SR*. British Embassy Bratislava. Prešov 18. 2. 2012.

FRESNO, J. M. – FERNÁNDEZ, C. *La Comunidad Gitana en España y Eslovaquia*. Madrid : Asociación Secretariado General Gitano, 2001. 191 s. M-50847-2001.

FRIEDMAN, E. a kol. 2009. *Škola ako geto (Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku)*. Roma Education Fund. Bratislava. 2009. ISBN 978-963-9832-09-1.

GALLOVÁ, A. – KRIGLEROVÁ, E. 2007. *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. SGI (Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť). Bratislava, 2007. bez ISBN.

GAVORA, P. 1977. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1997. str.198. ISBN 80-223-1173-1.

GULOVÁ, L. 2008. Aktivity a programy směřující k rozvoji vzdělávacích perspektiv romského dítěte – Activities and programmes leading to the development of educational perspectives of a Roma child. In TĚTHALOVÁ, M. *Co nabídnout předškolákům? Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3 – 8 let v mateřských školách a školních družinách*. ISSN 1210-7506, 2010, roč. 17, č. 1, s. 12 – 14. Praha: Portál, 1993.

GULOVÁ, L. – NĚMEC, J. – ŠTĚPAŘOVÁ, E. 2007. Edukace sociálně znevýhodněných žáků – romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů – Education of socially disadvantaged pupils – Romany pupil in preparatory class

from teachers' point of view. In Marie Vítková et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.* – Education of pupils with special educational needs I. / č. 1, s. 127 – 141. Brno : Paido, 2007.

HÁJKOVÁ, J. 2000. Nulté ročníky jako alternativní řešení školní nezralosti po zahájení školní docházky. In *Pedagogická orientace*. 2000, č. 3, s. 88 – 89.

HALSEY, A. H. 1980. *Origins an Desination*. Oxford : University Press, 1980.

HALPIN, D. 2004. Pozitívna diskriminácia v Spojenom kráľovstve. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. s. 5 – 9.

HORŇÁK, L. 2012. *Špecifiká inkluzívnej edukácie u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Smolenice. (v tlači)

HORŇÁK, L. 2010. Rómovia a inkluzívna pedagogika. In Lechta, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. Ročenka časopisu Efeta*. EMITplus s. r. o., 2010. s. 207-215. ISBN 978-80-970623-2-3.

HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PF PU, 2005. s. 357. ISBN 80-8068-356-5.

HORŇÁK, L. – PETRASOVÁ, A. 2000. Rómsky asistent učiteľa. In *Naša škola*. 2000, roč. III., č. 10.

HRABAL, V. 1989. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN 1989.

HELUS, Z. 1993. Dítě jako východisko transformace Obecné školy. In Piňha, P. – Helus, Z. *Návrh pojetí Obecné školy*. MŠMT ČR : Portál, 1993, s. 19.

HOJSÍK, M. F. 2010. *Externé hodnotenie projektov podporených zo strany rómskeho vzdelávacieho fondu na Slovensku so zameraním na predchádzanie a odstraňovanie segregácie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní*. Bratislava.

CHUDOBA RÓMOV a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike. 2002. Bratislava : Svetová banka, Nadácia S.P.A.C.E., INEKO, Inštitút otvorenej spoločnosti, 2002. 74 s. ISBN 80-88991-14-5.

INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION of Education. (ISCED) 2011. United nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Geneva.

JAMES E. GAY. 2003. *The Gift of a Year to Grow: Blessing or Curse*. *Education*. 2002/03, roč. 123, č.1, s. 63 – 72.

JANDOUREK, J. 2008. *Průvodce sociologií. Vydání 1*. Praha : Grada Publishing, 2008. s. 81 – 88. ISBN 978-80-247-2397-6.

JÓZSA, L. 1993. Som za! Ozvena na článok "Môj návrh: Nultý ročník" (pre rómskych žiakov). In *Učiteľské noviny*, 1993, roč. 43, č.14, s. 4.

JUSZSCYK, S. 2003. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava : IRIS. 137 s. ISBN 80-89018-13-0.

KADLEČÍKOVÁ, Z. – ONDRAŠOVÁ, K. 2012. *Úroveň starostlivosti o žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Interný materiál. MŠVVaŠ SR. Bratislava.

KAMIŠ, K. 1996. Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte. In BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. s. 31.

KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. 2005. Příprava asistenta učitele pre edukáciu rómskych žiakov. In Horňák, L. – Scholtzová, I. (eds.) *Zborník príspevkov z pracovného seminára Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov : Pedagogická fakulta, 2005. s. 23 – 46. ISBN 80-8068-374-3

KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. 2006. Sumarizácia výsledkov čiastkových výskumov názorov pedagogických zamestnancov na vzdelávanie asistentov učiteľa. In Rosinský, R. (edit.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. 1. vyd. Nitra : FSVZ UKF, 2006. s. 270 – 290. ISBN 80-8085-987-5.

KASÁČOVÁ, B. 2006. Teoretický kontext diagnostickej kompetencie učiteľov v elementárnej a predškolskej edukácii. In *Pedagogické rozhlady*. 2006, roč. 15, č. 2, s. 13 – 15.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Vplyv chudoby na edukáciu rómskych žiakov v regióne Spiš. In *Technológia vzdelávania*. Slovenský učiteľ – príloha. ISSN 1335-003X, 2006, roč. 0, č. 1, s. 8 – 9.

KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra : UKF, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6.

KLEIN, V. 2007. *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistentov učiteľov a nultých ročníkov*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2007. 115 s. ISBN 978-80-8084-176-8.

KLEIN, V. 2008. Sociálne znevýhodnené dieťa v materskej škole. In *Predškolská výchova: Celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. ISSN 0032-7220, 2008, roč. 62, č. 6, s. 1 – 12.

KLEIN, V. 2003. Asistent učiteľa. In *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí: Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou*. Spišská Nová Ves : FSV UKF – VVaPC, 2003. ISBN 80-8050-667-1, s. 241.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2005. Vzdelávanie asistentov učiteľov. In *Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2005, s. 795 – 800. ISBN 80-8068-425-1.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2005. Príprava rómskych asistentov učiteľov. In *Metody výchovy a vzdelávaní ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005, s. 270 – 272. ISBN 80-902972-8-9.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2005. Rómovia očami asistentov učiteľov. In *Škola očami dnešného sveta. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, s. 276 – 280. ISBN 80-8045-398-5.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Prieskum názorov rómskych asistentov učiteľov. In *Identita ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006, s. 387 – 397. ISBN 80-903727-0-8.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Niektoré poznatky a skúsenosti asistentov učiteľov na základných školách. In *Pedagogické spektrum*. ISSN 1335-5589, 2006, roč. 0, s. 91 – 102.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2007. Vzdelanie k hodnotovému systému Rómov. In *Člověk – Dejiny – Hodnoty*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. s. 409 – 413. ISBN 80-7368-273-7.

KLEIN, V. 2007. Edukácia výchovne a sociálne handicapovaných žiakov v nultom ročníku základnej školy. In KLEIN, Vladimír – FABIANOVÁ, Vlasta. *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007. s. 179 – 230. ISBN 978-80-8094-119-2.

KLEIN, V. 2007. *Edukácia rómskych žiakov prostredníctvom asistenta učiteľa a nultých ročníkov*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2007. 115 s. ISBN 978-80-8084-176-8.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2007. Asistent učiteľa a multikultúrna výchova. In *ACTA HUMANICA 2/2007 Multikultúrne aspekty edukácie v učiacej sa spoločnosti*. Žilina : Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity, 2007. s. 56 – 65. ISSN 1336-5126.

KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2007. Projekt európskeho sociálneho fondu Ďalšie vzdelávanie asistentov učiteľov a učiteľov so zameraním na marginalizované skupiny. In KLEIN, V. – FABIANOVÁ, V. (edit.) *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007. s. 6 – 43. ISBN 978-80-8094-119-2.

KLEIN, V. – HORVÁTHOVÁ, I. 2007. Úlohy asistenta učiteľa v edukácii rómskych žiakov zo sociálne málopodnetného prostredia. In KLEIN, V. – FABIANOVÁ, V. (edit.) *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007. s. 274 – 282. ISBN 978-80-8094-119-2.

KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra : UKF, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8094-348-6.

KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Nitra : UKF, 2008. 170 s. ISBN 978-80-8094-333-2.

KOMÁRIK, E. 2002. *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava : Univerzita Komenského. 212 s. ISBN 80-223-1717-9

KNAUSOVÁ, I. 2009. Problematika sociokultúrneho handicapu dieťaťa v jeho školskom vzdelávaní. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733. roč. XII. č. 10,

KOSOVÁ, B. 2004. Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. 2004.

KOSOVÁ, B. 2008. Vzdelávanie pre všetkých alebo sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní. In LUPTÁKOVÁ – VANČIKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelaniu*. Banská Bystrica : UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-639-9.

KOTEKOVÁ, R. – ŠIMOVÁ, E. – GECKOVÁ, A. 1998. *Psychológia rodiny*. 1. vyd. Michalovce : PeGaS, s. r. o., 1998. s. 68 – 69. ISBN 80-967901-0-2.

KRAUZE-SIKORSKA, H. – KUSZA, K. 2007. Jak pomoc dziecku. *Zycie szkoly*. ISSN 0137-7310, 2007, roč. 62, č. 3, s. 5 – 10.

KUČERA, M. 1992. *Zóny vzdelávaciej péče ve Francii*. 1992.

KUSÁ, Z. – RUSNÁKOVÁ, J. – KOSTLAN, D. 2011. *EDUMIGROM – Zistenia a odporúčania Slovenskej republiky*. Bratislava : SAV, 2011.

LEONHARDT, A. – LECHTA, V. a kol. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verus jej realizácia*. Efeta, 2007, 17, č. 2, s. 2 – 5.

LIBA, J. 2006. Kompetencie asistenta učiteľa v procese primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra, 2006. ISBN 80-8050-998-0.

LIPSKÁ, M. 2012. *Neúspešnosť žiakov v bežných triedach základných škôl v SR*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva SR, 2012.

LORAN, T. 2007. *Inklúzia verzus exklúzia rómskych žiakov do edukačného prostredia*. Násilie v škole a rodine III. Zborník. Nitra : FSVaZ, 2007.

MACZEJKOVÁ, M. 1995. *Metodické usmernenie na otvorenie nultých ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia*. Košice : MO ŠS, 1995.

MACZEJKOVÁ, M. a kol. *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. Prešov : MC, 2000. 78 s. ISBN 80-8045-218-0.

MACZEJKOVÁ, M. 2000. Genéza (a budúcnosť?) in *Učiteľské noviny*. 2000, roč. 50, č. 37, s. 3.

MANNIOVÁ, J. 2001. *Prípravný ročník – špecifický program rozvoja reči, komunikácie a vzdelávania rómskych detí*. Škola bez rasizmu a xenofóbie.

MANTZICOPOULOS, P. 2003. Academic and School Adjustment Outcomes Following Placement in a Developmental First-Grade Program. In *Journal of Educational Research*, 2000, roč. 97, č. 2, s. 90 – 105.

MARCHIVE, A. 2003. Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: comment s'instaurent les règles de la vie scolaire? In *Revue française de pédagogie*. 2003, č. 142, s. 21 – 32.

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál 2003.

MAY, P. – PETERS, M. 2010. Bildung für Fünfjährige? *Pädagogik*. Hamburg : Pädagogische Beiträge Verlag, 1988. ISSN 0933-422X, 2010, roč. 62. č. 7 – 8, s. 78 – 79.

ONDRÁŠOVÁ, K. 2002. Kvantifikácia nultých ročníkov v základnej škole. In *Rodina a škola*. 2002, roč. 50, č. 3, s. 11.

ONDREJKOVIČ, P. 2003. *Základy sociologie mládeže*. Nitra : FSV UKF, 2003. 120 s. ISBN 80-8050-658-2.

ONDREJKOVIČ, P. 2006. *Úvod do metodologie sociálních věd*. Bratislava : REGENT, s. r. o., 2006. 229 s. ISBN 80-88904-44-7.

PAJDLHAUSEROVÁ, E. 2000. Analýza súčasného stavu. Návrh koncepcie. In *Učiteľské noviny*. 2000, roč. 50, č. 7, s. 6 – 7.

PAVLÍKOVÁ, B. 2010. *Sociální pedagogika*. Brno.

PASTOROVÁ, A. Nultý ročník potrebujeme! In *Učiteľské noviny*. 1994, roč. 44, č. 9, s. 8.

PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov. Pdf PU. 2003. s. 177. ISBN 80-8068-155-4.

PORUBSKÝ, Š. 2004. Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa/pedagogického asistenta. In Kosová, B. (edit.): *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník. Banská Bystrica : PdF UMB, 2004.

PORUBSKÝ, Š. 2008. Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia. In LUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelaniu*. 2008. Banská Bystrica : UMB. ISBN 978-80-8083-639-9.

POSPÍŠILOVÁ, M. 2002. Rómské děti v přípravném ročníku základní (zvláštní) školy – evaluace. In *Sociální práce*. 2001/02, č. 2, s. 57 – 72.

PRAVIDLÁ SLOVENSKEHO PRAVOPISU. 2000. Tretie upravené a doplnené vydanie. Bratislava : VEDA, 2000. 592 s. ISBN 80224-0655-4.

PROJEKT APVV *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. 2007 – 2009.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál 1997. 495 s.

PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRZYBYLAKOVÁ, J. 1996. Nevzdělanost Romů v České republice je do budoucna zcela neúnosná. In *Telegraf*. 1996, roč. 5, č. 20. VII., s. 4.

RADIČOVÁ, I. a kol. 2004. *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2004*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2004. ISBN 80-88991-27-7.

RAFAEL, V. (edit.). 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie žiakov vo vzdelávacom systéme Slovenska*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. ISBN 978-80-970143-7-7.

RAWLES, D. 2004. Devět zón prioritných vzdelávacích činností. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učniu*. Nitra : FSVaZ UKF, 2006. 263 s. ISBN 80-8050-955-7.

ROSINSKÝ, R. – KLEIN, V. 2007. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia. In *Pedagogická revue: Časopis pre pedagogickú teóriu a prax*. ISSN 1335-1982, 2007, roč. 59, č. 5. s. 589 – 598.

ROSINSKÝ, R. – ŠRAMOVÁ, B. – KLEIN, V. – VANKOVÁ, K. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra : UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.

ŘÍČAN – VÁGNEROVÁ a kol. 1991. *Detská klinická psychológia*. Praha : Avicenum, 1991.

SCHMIDTOVÁ, M. Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika. In *Efeta*, 2007, 17, č. 1, s. 2 – 3.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : IKAR, s. r. o., 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.

SOVÁK, M. 1980. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha : SPN, 1980.

SPÁČILOVÁ, H. 2003. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-7178-544-X.

ŠAFFOVÁ, A. 1999. Dieťa z málopodnetného rómskeho prostredia v prípravnom ročníku základnej školy. In *Naša škola*, 1998/99, roč. 2, č.1, s. 36 – 37.

ŠIMKOVÁ, E. 2000. Stručná správa z experimentu. In *Učiteľské noviny*. 2000, roč. 50, č. 39, s. 5.

ŠOTOLOVÁ, E. 1996. Nulté – prípravné ročníky na Slovensku. In *Speciální pedagogika*. 1996, roč. 6, č. 4, s. 47 – 49.

ŠOTOLOVÁ, E. 1999. Současné přístupy ke vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty. In *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 1, s. 79 – 83.

ŠVEC, Š. et. al. 1998. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

VANKOVÁ, K. 2006. Analýza znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In Rosinský R. (edit.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. FSVaZ, 2006. s. 22 – 32. ISBN 80-8050-987-5.

VALACHOVÁ, D. – ZELINA, M. 2002. Pedagogický monitoring – Meranie efektívnosti vzdelávania v nultých a prípravných ročníkoch. In Butašová, A. a kol.: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. 1. vyd. Nové Zámky : CROCUS, 2002. s. 98 – 105. ISBN 80-85756-70-6.

VAŠEK, Š. 1991. *Špeciálno- pedagogická diagnostika*. Bratislava : 1991. ISBN 80-08-00396-0.

VOJTĚCHOVÁ, V. 1998. Romové v prípravnej triede. In *Informatorium*. 1998, roč. 5, č. 6, 3 – 8, s. 6 – 7.

WOOD, E. 1999. The impact of the National Curriculum on play in reception classes. In *Educational Research*. 1999, roč. 41, č. 1, s. 11 – 22.

ZAWIDNIAK, E. – MAJEWICZ, A. – MAJEWIC, P. 2005. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w USA. In *Zycie szkoły*. ISSN 0137-7310, 2005, roč. 59, č. 9, s. 53 – 58.

ZELINA, M. 2001. *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov : PF PU, 2001.

ZELINA, M., VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava . SPN. 2002. s. 205. ISBN 80-08-03339-8.

ZELINA, M. a kol. 2004. *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, 2004. 161 s. ISBN 80-89055-47-8.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZVYŠOVANIE ÚROVNE SOCIALIZÁCIE RÓMSKEJ KOMUNITY prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľov. Záverečná správa z riešenia Štátnej objednávky MŠ SR schválenej uznesením vlády SR č. 912/2002. UKF Nitra, UMB Banská Bystrica. UK Bratislava, PU Prešov. Nitra : 2006. ISBN 80-8050-998-0.

LEGISLATÍVA

ZÁKON NR SR č. 365/2004 Z. z. (Antidiskriminačný zákon) o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA, ktorý prijalo Valné zhromaždenie Spojených národov 20. novembra 1989. Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike.

STRATÉGIA SLOVENSKEJ REPUBLIKY pre integráciu Rómov do roku 2020. Uznesenie vlády SR č. 1/2012 zo dňa 11. januára 2012. Bratislava.

SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013, schválená vládou SR dňa 6. 3. 2008.

DEKÁDA ZAČLEŇOVANIA RÓMSKEJ POPULÁCIE na roky 2005 – 2015 a Rómsky vzdelávací fond. (Uznesenie vlády SR č. 28/2005).

UZNESENIE VLÁDY SR č. 206/2008 Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.

DOČASNÉ VYROVNÁVACIE OPATRENIA Ministerstva školstva Slovenskej republiky s cieľom pripraviť dostatočný počet pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku (úloha č. 29 uznesenia vlády SR č. 278/2003), ktoré schválilo Ministerstvo školstva SR pod číslom CD-2004-7613/14980-1:097 zo dňa 28. 6. 2004.

NÁVRH KONCEPCIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA národnostných menšín, ktorý bol schválený uznesením vlády SR č. 1100/2007 zo dňa 19. 12. 2007.

ZÁKON NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých predpisov.

ZÁKON NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.

ZÁKON NR SR č. 596/2003 Z. z. z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON NR SR č. 428/2002 Z. z. o ochrane osobných údajov v znení neskorších predpisov.

NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky 422/2009 Z. z. zo 7. októbra 2009, ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov.

NARIADENIE VLÁDY Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. z 10. decembra 2008, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia.

NARIADENIE VLÁDY SR č. 341/2004 Z. z., ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone prác vo verejnom záujme a o ich zmenách a doplnení.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 649/2008 Z. z. zo 17. decembra 2008 o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 o špeciálnych školách.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o základnej škole.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. z 23. júla 2008 o materskej škole.

METODICKÝ POKYN Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 32/2011 na hodnotenie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ISCED -1.

METODICKÝ POKYN Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 35/2011 na hodnotenie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia ISCED 1.

SMERNICA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 10/2008-R z 28. augusta 2008, ktorou sa určuje postup úhrady cestovných nákladov na dopravu žiakov základnej školy a základnej školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

SMERNICA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 16/2008-R z 18. Decembra 2008, ktorou sa *určuje postup poskytnutia finančných prostriedkov zriaďovateľom škôl na mzdy a odvody do poisťných fondov asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo pre žiakov s nadaním.*

PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ POKYNY Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu SR na školský rok 2011/2012. Bratislava, 2011.

PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ POKYNY Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu SR na školský rok 2012/2013. Bratislava, 2012.

ÚLOHA ŠKOLSKÉHO ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA v základnej škole. Informatívno-metodický materiál schválený MŠ SR dňa 10. 9. 1999 č. 260/1999-44 s účinnosťou od 1. 9. 1999.

SMERNICA MŠ SR č. 19/2006-R z 15. júna, ktorou sa určuje *system rozpisu finančných prostriedkov na mzdy a odvody do poisťných fondov asistentov učiteľa na jednotlivé krajské školské úrady a postup ich poskytnutia zriaďovateľom základných škôl a špeciálnych základných škôl.*

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike. 2008. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav. Bratislava.

UZNESENÍ VLÁDY ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k *Situační zprávě o problematice romské komunity.*

UZNESENÍ VLÁDY ČR č. 599 ze dne 14. června 2000: *Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům rómské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.*

UZNESENÍ VLÁDY ČR č. 686 z 29. října 1997: *Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě.*

LEGISLATÍVNY ZÁMER ZÁKONA o sociálne vylúčených spoločenstvách. 2011. Interný materiál MPSVaR. Bratislava.

Internetové zdroje

ČERNUŠÁKOVÁ, B. In *Krozár* [online]. 2012 [cit. 2012-05-03]. Dostupné na internete <<http://sabinov.korzar.sme.sk/c/6209394/sud-prikazal-skole-prestat-segregovat-romske-deti.html#ixzz1uwUDHZMn>>.

Dekáda začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015 a Rómsky vzdelávací fond. (Uznesenie vlády SR č. 28/2005) [online]. 2011 [cit. 2011-10-03]. Dostupné na internete <<http://www.romaeducationfund.hu/romsky-vzdelavaci-fond>>.

Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <<http://www.zpmpvsr.sk/dokum/dohovorOSN.pdf>>.

DRYFOOS, J., MAUGUIRE, S.: 2012. *Inside Full-Service Community Schools.* 2012. [cit. 2012-01-31]. Dostupné na internete <<http://www.amazon.com/Inside-Full-Service-Community-Schools-Dryfoos/dp/0761945113>>.

Európska únia, 2010. *Príručka o integrácii pre tvorcov politiky a odborníkov.* 2012. [cit. 2012-01-31]. Dostupné na internete <http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_12892_89887398.pdf>.

Legislatíva. Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu SR Bratislava. 2011. [cit. 2011-11-03]. Dostupné na internete <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=34>>.

INCLUSION TEACHING. 2012. [online]. 2012 [cit. 2012-02-22]. Dostupné na internete <<http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/Inclusion.cfm>>.

LOUKERIS, D., VERDIS, A., KARABATZAKI, Z., SYRIOU, I. 2012. *Aspects of The Effectiveness of The Greek HOLOIMERO ('ALL-DAY') Primary School.* 2012. [cit. 2012-01-31]. Dostupné na internete <http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0011/89849/09_-_2_karabatzaki-syriou.pdf>.

Lisabonská stratégia. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_sk.htm>. 2012>.

Medzinárodná konferencia o inkluzívnom vzdelávaní. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <<http://www.governance.sk/index.php?id=1826>>.

Národný akčný plán sociálnej inklúzie. 2004-2006. Bratislava. MPSVaR. 2004. [online]. 2011. [cit. 2011-11-03]. Dostupné na internete <<http://www.employment.gov.sk/new/index.php?id=580>>.

ORAVEC, L. 2011. *Segregácia Rómov vo vzdelávaní.* [online]. 2011. [cit. 2011-10-03]. Dostupné na internete <<http://www.sme.sk/c/4817667/oravec>>.

segregacia-vo-vzdelavani-romov-je-odrazom-segregacie-v-byvani.html#ixzz1V5LiACQJ>.

OSN (United Nations Development Programme – UNDP. [online]. 2011. [cit. 2011-11-03]. Dostupné na internete <<http://www.europeandcis.undp.org/.../D81C0CB0-F203-1EE9-B419EE8ABDD358BD>>.

Rokovania vlády Slovenskej republiky 2. novembra 2011. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Rok-Sub_1378?listName=RokovanieSubory&prefixFile=rs_>.

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov v roku 2001. [online]. 2011 [cit. 2011-09-01]. Dostupné na internete <<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=5835>>.

Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013. [online]. 2011. [cit. 2011-10-03]. Dostupné na internete<<http://romovia.vlada.gov.sk/index.php?ID=5048>>.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete<http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>.

UNESCO Politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf>.

Štatistické ročenky – základné školy. Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave. 2012. [online]. 2012 [cit. 2012-01-13]. Dostupné na internete <<http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>>.

Názov: **Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov**

Vydavateľ: Roma Education Fund

Autori: doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
Mgr. Jurina Rusnáková, PhD.
PhDr. Viera Šilonová

Recenzenti: doc. PaedDr. Ladislav Hornák, PhD.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Redakčná úprava textu: Mgr. Lenka Jalilah Hrušková

Fotografia: autori

Obálka: Mgr. Milan Mesároš

Rok vydania: 2012

Vydanie: prvé

Náklad: ks

Rozsah: 266 strán

Tlač:

ISBN 978-80-971181-0-5

EAN 9788097118105



ISBN 978-80-971181-0-5

EAN 9788097118105