

**TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM AKO PODPORNÝ  
NÁSTROJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE RÓMSKÝCH  
ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO  
PROSTREDIA**

**Dizertačná práca**

**2014**

**Mgr. Ivana Šuhajdová**

**CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM AKO PODPORNÝ NÁSTROJ  
INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE  
ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA**

DIZERTAČNÁ PRÁCA

IVANA ŠUHAJDOVÁ

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra pedagogických štúdií

Číslo a názov študijného odboru: 1.1.4 Pedagogika

Študijný program: Pedagogika

Konzultant: doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Dátum odovzdania práce: 2014-04-24

Dátum obhajoby práce: 2014-06-

Trnava 2014

## **ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE**

pre:

**Mgr. Ivana Šuhajdová, rod. Šuhajdová**

Odbor:           Pedagogika

Študijný program:   pedagogika

Vzhľadom k tomu, že ste splnili požiadavky učebného plánu, zadáva Vám dekan fakulty na návrh vedúceho vedecko-pedagogického pracoviska v zmysle zákona o VŠ č.131/2002 Z.z a Študijného poriadku TU §15, ods. 3, túto tému záverečnej práce:

**Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej  
edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**

**POKYNY PRE VYPRACOVANIE**

**Osnova práce:**

**Rozsah laboratórnych a grafických prác:**

**Rozsah záverečnej práce:**

**Zoznam odporúčanej literatúry:**

**Vedúci záverečnej práce:** doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

**Konzultant:**

**Dátum zadania záverečnej práce:** 06.11.2013

**Dátum priradenia záverečnej práce študentovi:** 06.11.2013

**Dátum odovzdania záverečnej práce:**

Tmave



prof. PaedDr. René Bílik, CSc.  
dekan fakulty



vedúci vedecko-pedagogického pracoviska

## POĎAKOVANIE

Touto cestou sa chcem poďakovať mojej školiteľke pani prorektorke doc. PhDr. Ing. Blanke Kudláčovej, PhD., a pánovi profesorovi PhDr. Viktorovi Lechtovi, PhD.

Pani prorektorka ďakujem za možnosť byť Vašou doktorandkou. Za Vašu dôveru, čas, ktorý ste mi venovali a konzultácie, ktoré mali pre mňa neoceniteľný význam. Ďakujem nielen za odovzdané odborné vedomosti, poznatky a skúsenosti, ale aj za Váš ľudský prístup a pochopenie.

Pán profesor ďakujem za Váš čas, ochotu, cenné rady, rozhovory a množstvo príležitostí, ktoré ma neustále posúvali vpred.

Pani prorektorka, pán profesor, ďakujem, že som s Vašou pomocou a dôverou mohla odborne rásť ako i zato, že ste mi ukázali cestu, ktorou by som veľmi rada kráčala aj naďalej. Veľmi pekne Vám ďakujem za všetko.

Moje poďakovanie patrí aj riaditeľom a riaditeľkám základných škôl, ktorí mi umožnili vstup a realizáciu výskumu v ich školách.

V neposlednom rade ďakujem svojej rodine a priateľom, ktorí celý čas stáli pri mne a podporovali ma. Veľké Ďakujem patrí mojej maminke, ktorá spolu so mnou prežívala všetky radosti i starosti.

## ABSTRAKT

Šuhajdová, Ivana: Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Dizertačná práca, Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií. Konzultant: doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2014. 210 s.

Dizertačná práca sa venuje edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Teoretická časť spracováva problematiku definovania a špecifikovania tak sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ako aj kategórie žiakov pochádzajúcich z uvedeného prostredia. Zároveň poukazuje na najvšeobecnejšie charakteristiky rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a najčastejšie možné príčiny ich segregovanej edukácie. Ako východisko segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia uvádza charakteristiku a špecifiká inkluzívnej edukácie, jej pozitíva i možné riziká. Fundamentálnym cieľom teoretickej časti dizertačnej práce je predstaviť celodenný výchovný systém ako jeden z možných podporných nástrojov inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Cieľom empirickej časti dizertačnej práce je zistiť, analyzovať, evalvovať a komparovať v súčasnosti realizované modely celodenného výchovného systému v bežných základných školách. Zvolili sme stratégiu kvalitatívneho výskumu, konkrétne model formatívneho evalvačného výskumu, v rámci ktorého sme využili metódu mnohoprípadovej evalvačnej štúdie. Údaje získané prostredníctvom dotazníka, pološtrukturovaných rozhovorov, zúčastneného pozorovania a obsahovej analýzy dokumentov boli podrobené analýze prostredníctvom metódy zakotvenej teórie. Na základe dosiahnutých výskumných zistení prináša práca vo svojom závere odporúčania pre teóriu a prax, ktoré sú formulované do konkrétnych oblastí (celodenný výchovný systém, základné školy, pedagogickí a odborní pracovníci školy, žiaci, rodičia žiakov, verejnosť, politika a legislatíva, teória a výskum, územné samosprávy).

**Kľúčové slová:** sociálne znevýhodňujúce prostredie, rómsky žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, segregácia, inkluzívna edukácia, celodenný výchovný systém

## ABSTRACT

Šuhajdová, Ivana: Daylong educational System as a support Instrument of inclusive Education of Roma Pupils from socially disadvantageous Environment. Dissertation, Trnava University. Faculty of Education, Department of Educational Studies. Tutor: doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD. Trnava : Trnava University, Faculty of Education, 2014. 210 p.

The dissertation is focused on educational process of Roma pupils from socially disadvantageous environment. The theoretical part deals with the issue of definition and specification of socially disadvantageous environment and categories of pupils coming from such environment. Moreover, it points out the most general characteristics of Roma pupils from socially disadvantageous environment and the most possible reasons why the educational process of these pupils is segregated. Characteristics and specifics of an inclusive education with positive features and risks it involves represent the starting point of segregated education of Roma pupils from socially disadvantageous environment. The fundamental aim of the theoretical part of the dissertation is to introduce a daylong educational system as one of the possible support instrument of the inclusive education of Roma pupils from socially disadvantageous environment. The aim of the empirical part of the dissertation is to find out, analyse, evaluate and compare some of the models of the daylong educational system currently implemented in traditional primary schools. We did this by the means of qualitative research, specifically by the model of formative evaluative research, within which we used the method of multicase study evaluation. The data gained by the means of questionnaire, half structured interviews, participant observation and contents analysis of documents were exposed to analysis by the means of grounded theory. On the basis of findings gained by the research, the dissertation in the end also involves some recommendations for theory and practice specified for particular fields (daylong educational system, primary schools, pedagogical and specialized staff in schools, pupils, parents of pupils, the public, politics and legislation, theory and research, local and regional authorities).

**Key words:** socially disadvantageous Environment, Roma Pupil from socially disadvantaged Environment, Segregation, inclusive Education, daylong educational System

# **OBSAH**

POĎAKOVANIE.....	4
ABSTRAKT.....	5
ABSTRACT.....	6
OBSAH.....	7
ZOZNAM TABULIEK A OBRÁZKOV.....	10
ZOZNAM SKRATIEK A ZNAKOV.....	11
ÚVOD.....	12

## **I. Teoretická časť**

1 RÓMSKI ŽIACI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA.....	14
1.1 Sociálne znevýhodnené verzus sociálne znevýhodňujúce prostredie .....	14
1.2 Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.....	21
1.3 Špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.....	24
1.4 Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, resp. dodatočné podporné potreby.....	26
2 EDUKÁCIA RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA.....	31
2.1 Segregácia v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia..	31
2.2 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.....	33
2.2.1 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo strany samotných Rómov.....	33
2.2.2 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo strany spoločnosti.....	39
2.3 Dôsledky segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.....	47
3 CHARAKTERISTIKA A ŠPECIFIKÁ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE .....	49
3.1 Pozitíva inkluzívnej edukácie.....	49
3.2 Riziká inkluzívnej edukácie.....	53
3.3 Podmienky a princípy inkluzívnej edukácie.....	58
3.4 Nástroje inkluzívnej edukácie.....	64
4 CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM.....	68
4.1 Exkurz do histórie celodenného výchovného systému.....	68



4.2 Charakteristika celodenného výchovného systému.....	75
4.2.1 Funkcie a ciele celodenného výchovného systému.....	79
4.2.2 Zásady celodenného výchovného systému.....	82
4.3 Realizácia celodenného výchovného systému.....	84
4.4 Výskumy zamerané na oblasť celodenného výchovného systému.....	87
<b>5 SLOVENSKÁ A MEDZINÁRODNÁ LEGISLATÍVA A INICIATÍVA V OBLASTI RIEŠENIA RÓMSKEJ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>91</b>
5.1 Vládne dokumenty a iniciatívy Slovenskej republiky v oblasti riešenia rómskej problematiky .....	91
5.2 Medzinárodné dokumenty a iniciatívy zahŕňajúce oblasť riešenia rómskej problematiky.....	95
 <b>II. Empirická časť</b>	
<b>6 METODOLÓGIA VÝSKUMU.....</b>	<b>99</b>
6.1 Cieľ výskumu.....	99
6.2 Výskumné otázky.....	99
6.3 Výskumná vzorka.....	101
6.4 Metódy výskumu.....	103
6.5 Organizácia a priebeh výskumu.....	105
6.6 Postup výskumu v skúmaných školách.....	105
6.7 Spôsob analyzovania výsledkov výskumu.....	106
<b>7 VÝSLEDKY VÝSKUMU.....</b>	<b>108</b>
7.1 Výsledky pilotážneho prieskumu.....	108
7.2 Analýza výsledkov výskumu.....	113
7.2.1 Adresáti celodenného výchovného systému .....	113
7.2.2 Ciele celodenného výchovného systému.....	115
7.2.3 Vplyv celodenného výchovného systému na žiakov.....	120
7.2.4 Neformálna časť celodenného výchovného systému.....	123
7.2.5 Formálna časť celodenného výchovného systému.....	128
7.2.6 Realizátori celodenného výchovného systému.....	133
7.2.7 Spolupráca pedagogických a odborných pracovníkov školy.....	135
7.2.8 Podmienky realizovania celodenného výchovného systému.....	138

7.2.9 Silné stránky školy v rámci realizovania celodenného výchovného systému	143
7.2.10 Prekážky celodenného výchovného systému.....	147
7.3 Komparácia skúmaných modelov celodenného výchovného systému.....	153
7.4 Zhrnutie výsledkov výskumu.....	163
8 DISKUSIA.....	173
9 ODPORÚČANIA PRE TEÓRIU A PRAX.....	177
10 ZÁVER.....	195
POUŽITÁ LITERATÚRA.....	198
Príloha 1 <i>Dotazník so SWOT analýzou</i>	
Príloha 2 <i>Ukážka prepisu časti rozhovoru</i>	
Príloha 3 <i>Zoznam analyzovaných dokumentov</i>	
Príloha 4 <i>Skrátená verzia navrhnutých odporúčaní pre teóriu a prax</i>	
Príloha 5 <i>Žiadosť o vstup a realizáciu výskumu</i>	
SPRIEVODNÝ MATERIÁL: CD-ROM	

## ZOZNAM TABULIEK A OBRÁZKOV

<b>Tabuľka 1</b>	<i>Špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia .....</i>	25
<b>Tabuľka 2</b>	<i>Výskumná vzorka .....</i>	108
<b>Tabuľka 3</b>	<i>Komparácia skúmaných modelov celodenného výchovného systému .....</i>	163
<b>Obrázok 1</b>	<i>Typológia prostredia.....</i>	15
<b>Obrázok 2</b>	<i>Od segregovanej edukácie k sociálnej exklúzii .....</i>	31
<b>Obrázok 3</b>	<i>Vyučovanie v inkluzívnej triede podľa G. Langa a Ch. Berberich (1998) ....</i>	62
<b>Obrázok 4</b>	<i>Výhody kooperatívneho učenia podľa výsledkov Moormanovho výskumu (1993) .....</i>	66

## **ZOZNAM SKRATIEK A ZNAKOV**

**ADHD** – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* – *Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou*

**CAN** – *syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa*

**CPPPaP** – *Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie*

**CVS** – *celodenný výchovný systém*

**ČSSR** – *Československá socialistická republika*

**EK** – *Európska komisia*

**EÚ** – *Európska únia*

**HDP** – *hrubý domáci produkt*

**IQ** – *inteligentný kvocient*

**ISCED** – *The International Standard Classification of Education* – *Štátny vzdelávací program*

**MŠVVŠ** – *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu*

**NDR** – *Nemecká demokratická republika*

**NKS** – *narušená komunikačná schopnosť*

**OSN** – *Organizácia spojených národov*

**PISA** – *Programme for International Student Assessment* – *Program pre medzinárodné hodnotenie študentov*

**PNO** – *postihnutie, narušenie, ohrozenie*

**SR** – *Slovenská republika*

**SZP** – *sociálne znevýhodňujúce prostredie*

**SWOT** – *Strenghts – Weaknesses – Opportunities – Threats* – *Analýza interných silných a slabých stránok súvisiaca s externými príležitosťami a hrozbami*

**ŠVVP** – *špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby*

**ÚIPŠ** – *Ústav informácií a prognóz školstva*

**ZŠ** – *základná škola*

**%** – *per cento*

**§** – *paragraf*

## ÚVOD

V úvode práce chceme zdôrazniť, že pri jej písaní sme vychádzali z presvedčenia a brali sme do úvahy skutočnosť, že **nie všetky rómske deti sú sociálne znevýhodnené a vonkoncom nie všetky znevýhodnené deti sú deti rómske**. Súčasťou edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú aj žiaci so sociálnym znevýhodnením. Ako píše M. Bartoňová (2005, s. 10) „niektorí z nich sa bez problémov integrujú do bežnej školy, iní z dôvodu jazykových nedostatkov, odlišného sociokultúrneho prostredia svojich rodín sa môžu stretávať s problémami vo vzdelávaní.“ A práve rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorí majú v edukačnom procese problémy, sú objektom predkladanej práce.

Výchova a vzdelávanie rómskych detí nie je vážnym problémom iba na Slovensku, ale s rovnakým problémom musia bojovať všetky krajiny, v ktorých dané etnikum žije. Nedostatočné vzdelanie prevažnej väčšiny Rómov pritom predstavuje výraznú bariéru pre ich úspešné zapojenie sa na trhu práce, čo následne vedie k ich sociálnej exklúzii, ktorá predstavuje pre každý štát značné finančné straty. Pritom neschopnosť štátu pomôcť deťom z tohto prostredia vydať sa na inú, úspešnejšiu vzdelávaciu cestu, než ako absolvovali ich rodičia, vytvára začarovaný kruh, ktorý sa neustále prenáša na ďalšie generácie. Dá sa predpokladať, že pri súčasnom vývoji, kedy je riešenie problému v nedohľadne, bude nasledujúca generácia vždy v horšej situácii ako generácia predošlá.

Dizertačná práca predstavuje reflexiu danej problematiky z našej perspektívy, ktorá vyplýva z praktických skúseností práce s rómskym etnikom, predchádzajúcich výskumných zistení pre potreby diplomovej práce ako aj z teoretických poznatkov a vedomostí nadobudnutých nielen štúdiom odbornej literatúry, ale rovnako aj účasťou na viacerých odborných besedách, diskusiách, konferenciách či sympóziách venujúcich sa predmetnej problematike.

Teoretická časť dizertačnej práce pozostáva z piatich hlavných kapitol. Prvá kapitola predstavuje úvodný, všeobecný vstup do danej problematiky, zameraný na ujasnenie a vyšpecifikovanie odborných termínov a kategórií. V kapitole sa venujeme nielen diskusii na tému sociálne znevýhodnené verzus sociálne znevýhodňujúce prostredie, ale rovnako aj kategorizácii žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, čím opätovne upozorňujeme na skutočnosť, že do uvedenej kategórie žiakov nepatria len žiaci

rómski. Záver prvej kapitoly okrem poukázania na špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré treba v rámci ich edukácie brať do úvahy, prináša diskurz na tému špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Druhá kapitola sa zaoberá nielen rôznymi formami segregovanej edukácie rómskych žiakov, s ktorými sa v praxi môžeme stretnúť, ale rovnako aj z nášho pohľadu najčastejšími príčinami segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, a to tak zo strany samotných Rómov ako aj zo strany spoločnosti. Dôsledky segregovanej edukácie rómskych žiakov sú spracované v závere uvedenej kapitoly. Ako východisko a možné riešenie problematiky segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia uvádzame inkluzívnu edukáciu, ktorej základnú charakteristiku a špecifiká sme spracovali v následnej tretej kapitole. Kapitola okrem nevyhnutných podmienok a princípov, ktoré je potrebné zabezpečiť, poukazuje tak na pozitíva inkluzívnej edukácie, ako aj na možné riziká, ktoré pri jej zavádzaní a realizovaní môžu nastať. V rámci štvrtej kapitoly predstavujeme celodenný výchovný systém. Okrem historického exkurzu poskytuje kapitola prehľad charakteristických znakov celodenného výchovného systému, jeho ciele, funkcie, zásady, obsah či možnosti realizácie, ako aj výskumné zistenia zamerané na oblasť celodenného výchovného systému realizované na Slovensku i v zahraničí. Záverečná piata kapitola teoretickej časti dizertačnej práce venuje pozornosť národnej i medzinárodnej legislatíve a iniciatíve v oblasti riešenia rómskej problematiky.

Empirická časť dizertačnej práce okrem podrobného popisu metodológie výskumu, poskytuje prostredníctvom zrealizovaného kvalitatívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, analyzovať, evalvovať a komparovať v súčasnosti realizované modely celodenného výchovného systému, nielen hlavné výsledky výskumu, ich interpretáciu a vzájomnú komparáciu, ale rovnako aj odporúčania pre teóriu a prax formulované do konkrétnych oblastí.

## I. Teoretická časť

### 1 RÓMSKI ŽIACI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

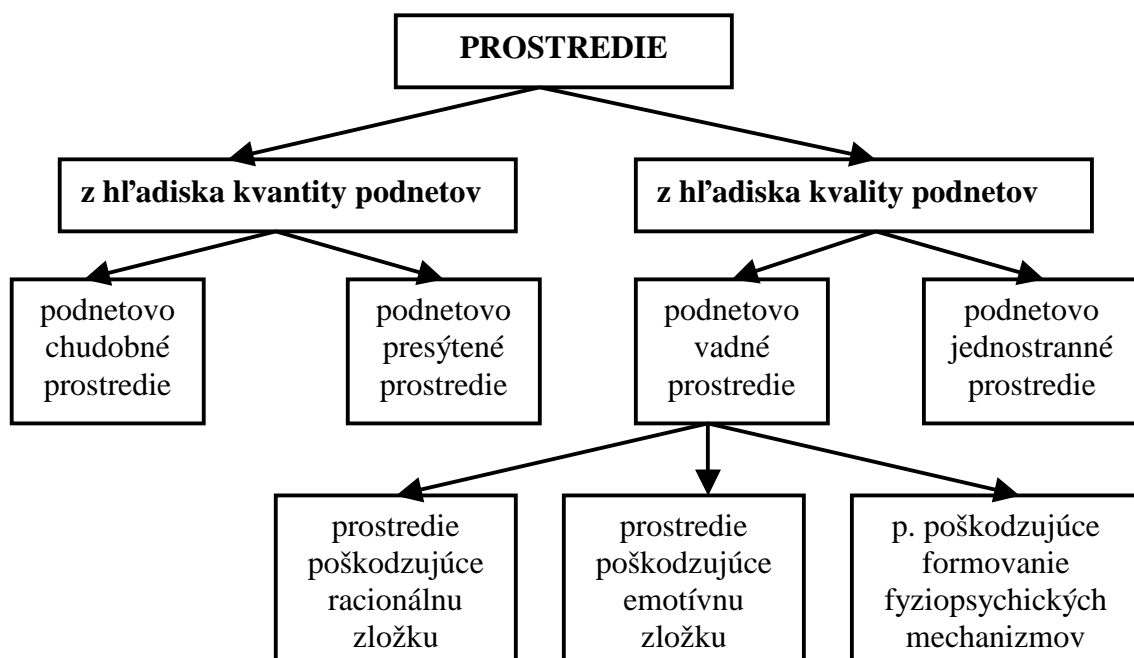
#### 1.1 Sociálne znevýhodnené verzus sociálne znevýhodňujúce prostredie

Na rozvoj osobnosti každého dieťaťa majú veľký vplyv tak vnútorné ako aj vonkajšie činitele. Významným exogénnym činiteľom je **prostredie**, v ktorom dieťa vyrastá. V. Klein a R. Rosinský (2007, s. 5) zdôrazňujú, že prostredie „nemožno chápať oddelene od iných činiteľov, pretože človek sa svojmu prostrediu neprispôsobuje pasívne, ale aktívne ho mení a ono spätne na neho pôsobí.“ J. Hroncová (2000, s. 65) rozumie pod pojmom prostredie „celý systém vonkajších podmienok, ktoré obklopujú človeka, pôsobia na neho ako systém vývinových podnetov a ku ktorým si vytvára interakčné vzťahy.“ Ako autorka (tamtiež) ďalej píše „prostredie predstavuje významný vonkajší determinant vývinu osobnosti a spolu s výchovou, vlastnou aktivitou človeka, vrodenými a dedičnými činiteľmi ovplyvňuje jej vývin. Predstavuje predovšetkým systém nezámerných, spontánnych vplyvov, ktoré môžu pôsobiť na človeka nielen pozitívne, ale aj negatívne.“ Podľa B. Krausa (2001, s. 99) „prostredie ako istý vymedzený priestor obsahuje podnety nevyhnutné pre rozvoj osobnosti,“ pričom ako autor ďalej dodáva (tamtiež, s. 105) „prostredie ovplyvňujúce utváranie osobnosti môže pôsobiť pozitívne (v zmysle spoločensky žiadúcich noriem) alebo negatívne. V druhom prípade sa takto pôsobiace rodinné prostredie dostáva do rozporu s výchovnými snahami školy.“

**Sociálne prostredie** definuje Z. Obdržálek (2004, s. 304) ako „javy, stavy, procesy a vzťahy, ktoré človeka obklopujú v rodine, v sociálnej skupine, spoločenskej vrstve a celej spoločnosti. Predstavuje súhrn všetkých vplyvov ľudí a skupín, s ktorými človek prichádza do styku.“ Stotožňujeme sa s názorom J. Hroncovej (2000, s. 70), ktorá hovorí, že „bez sociálneho prostredia by socializačný proces nebol možný.“ Zároveň veľmi podobný názor nachádzame aj u V. Kačániho, ktorý tvrdí, že sociálne prostredie je nevyhnutnou podmienkou, aby sa z človeka stala sociálna bytosť schopná medziľudskej komunikácie (V. Kačáni a kol., 1999). Existuje viacero typológií prostredia od rôznych

autorov.<sup>1</sup> Z hľadiska zamerania našej dizertačnej práce podrobnejšie popíšeme typológiu prostredia podľa kvantity a kvality podnetov, ktorú uvádza J. Vaněk.

Obr. 1 Typológia prostredia



Prameň: Podľa J. Vaněka (1972, s. 17) voľne upravila I. Šuhajdová (2013)

J. Vaněk (1972, s. 17) sa bližšie venuje *podnetovo vadnému prostrediu*<sup>2</sup>, ktoré podľa neho obsahuje také výchovne škodlivé prvky, ktoré poškodzujú jednotlivé zložky osobnosti, a to:

- ❑ *racionálnu zložku osobnosti* – čo môže viesť k vytváranou predsudkov, chybných názorových postojov, k neznalosti etických noriem, nedostatočnej informovanosti o živote a pod.,
- ❑ *emotívnu zložku osobnosti* – chudobne emočné prostredie môže spôsobiť emočnú nezrelosť. Vadné emočné prostredie môže viesť k vytváranou nežiadúceho správania a nežiadúcich vlastností ako sú egocentrizmus, sebeckosť, agresivita, zlomyseľnosť a pod.,

<sup>1</sup> Napr. O. Baláž (1981), uvádza typológiu sociálneho prostredia vo vzťahu k výchove, B. Kraus (1978) člení prostredie podľa jeho veľkosti, J. Hroncová (1996) ho člení z hľadiska utvárania osobnosti.

<sup>2</sup> Pojem *podnetovo vadné prostredie* by sme v súčasnosti nahradili skôr pojmom podnetovo nevhodné, prípadne podnetovo zlé prostredie.



- ❑ *formovanie fyziopsychických mechanizmov* – poškodzuje prostredie s nedostatočne rozvinutými návykovými sústavami. Ide najmä o rodiny, v ktorých absentujú základné spoločenské návyky, resp. autoregulačné mechanizmy správania.

Veľmi podobnú typológiu prostredia nájdeme aj u J. Hroncovej (1996, s. 43), ktorá člení prostredie „podľa kvality a účinku podnetov“ na:

- podnetovo chudobné, optimálne alebo presýtené prostredie,
- podnetovo jednostranné alebo mnohostranné prostredie,
- podnetovo pozitívne alebo negatívne prostredie,
- „výchovné prostredie“, v ktorom v žiadúcej miere a rozsahu prevládajú kvalitné vývinové podnety.

Môžeme povedať, že prostredie, ktoré J. Vaněk v roku 1972 pomenoval z hľadiska kvality podnetov ako podnetovo *vadné* a z hľadiska kvantity podnetov ako podnetovo *chudobné*, sa v súčasnosti najčastejšie označuje termínom **sociálne znevýhodnené prostredie**. Osobne sa radšej prikláňame k pojmu **sociálne znevýhodňujúce prostredie**, nakoľko je podľa nás potrebné si uvedomiť, že z pohľadu dieťaťa ide o prostredie, ktoré ho znevýhodňuje v jeho optimálnom vývine, a preto je pre dieťa znevýhodňujúce. Naproti tomu pojem sociálne znevýhodnené prostredie hovorí o znevýhodnenom prostredí a nie o dieťati, ktoré v ňom vyrastá.<sup>3,4</sup> Podobne sa vyjadrujú aj I. Kovalčíková a J. Džuka (2014, s. 20), ktorí podstatný a veľmi dôležitý rozdiel medzi sociálne znevýhodneným a sociálne znevýhodňujúcim prostredím vyjadrili nasledovne „v prípade sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili), môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú.“

J. Clegg a J. Ginsborg (2006) upozorňujú nato, že definovanie a vymedzenie sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je jednoduché, pričom je podľa autorov príznačné, že sa takéto prostredie najčastejšie charakterizuje pomocou sociálno-ekonomického postavenia

---

<sup>3</sup> Z uvedeného dôvodu v celej našej práci rovnako ako aj v jej samotnom názve používame termín sociálne znevýhodňujúce prostredie, avšak v prípade priamych citácií ponechávame autorov pôvodný termín sociálne znevýhodnené prostredie.

<sup>4</sup> V odbornej literatúre sa však môžeme stretnúť aj s pojmami ako výchovne a sociálne menej podnetné prostredie (L. Horňák, 2005b; M. Portík, 2003), sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie (J. Drápák, 2000), prípadne sociálne a výchovne nedostatočne podnetné prostredie (D. Valachová a kol., 2002) a iné.

rodiny. M. Zelina (1996) položil otázku, či vieme presne povedať, čo to je sociálne znevýhodňujúce prostredie a kde sú jeho hranice. Autor (tamtiež) sa ďalej pýtal:

- ❑ je sociálne znevýhodňujúce prostredie v rodine, kde rodičia nemajú na svoje deti čas?
- ❑ je sociálne znevýhodňujúcim prostredím rómska rodina, ktorá sa stará o svoje deti?
- ❑ alebo škola, v ktorej je žiak hnaný do výkonov za každú cenu?
- ❑ prípadne trieda, v ktorej je žiak odložený do zadnej lavice a nikto si ho nevšíma?
- ❑ nežijeme všetci v porovnaní s inými krajinami alebo našimi snami v sociálne znevýhodňujúcom prostredí?

Napriek tomu, že M. Zelina (1996, s. 14) následne na základe vlastných položených otázok konštatoval, že „nevieme dosť dobre, čo to je sociálne znevýhodnené prostredie“, môžeme nájsť viacero definícií tohto prostredia od rôznych autorov. T. Loran (2007) považuje za sociálne znevýhodňujúce prostredie také prostredie, ktorého znevýhodnenosť oproti iným prostrediam spočíva najčastejšie v jeho uzavretosti voči širšiemu okoliu, v existencii bez inžinierskych sietí, bez obchodov a iných civilizačných služieb. Môžeme konštatovať, že charakteristika takéhoto prostredia plne zodpovedá existujúcim rómskym osadám na Slovensku. Ako autor ďalej píše „následkom vplyvu takéhoto prostredia na človeka je jeho postupná sociálno-ekonomická degradácia a marginalizácia“ (T. Loran, 2007, s. 2). Autorovo tvrdenie možno ešte doplniť tým, že výsledkom vplyvu takéhoto prostredia na rómske dieťa je často krát aj jeho segregácia vo vzdelávacom procese. Z. Bakošová (2005, s. 67) pod sociálne znevýhodňujúcim prostredím rozumie také sociálne prostredie „kde absentujú základné pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne i demografické faktory, ktoré prispievajú k integrite osobnosti.“ V tejto súvislosti J. Hroncová (1996) zdôrazňuje, že z hľadiska demografických faktorov zohráva v socializačnom procese významnú úlohu kvalita medziľudských, najmä citových vzťahov, a to nielen medzi rodičmi navzájom, ale aj medzi rodičmi a deťmi, súrodencami a tiež ostatnými členmi rodiny. „Z výchovného hľadiska je dôležité poznať kvalitu vnútrorodinných vzťahov a vplyvov, aby sa včasnou pomocou rodine predišlo narušeniu sociálneho vývinu dieťaťa“ (J. Hroncová, 1996, s. 57).

Podľa A. Šafránkovej a V. Kocourkovej (2013) je možné vnímať sociálne znevýhodňujúce prostredie z troch aspektov:

1. ako stav poruchy sociálneho prostredia, v ktorom jedinec žije a kde proces jeho socializácie je preto ohrozený (napr. v dôsledku nízkeho sociálno-ekonomického statusu rodiny, v ktorej žije),
2. ako stav nízkeho sociálneho postavenia jednotlivca v spoločnosti, ktorý je výsledkom rôznych príčin,
3. ako dôsledok nedostatočného alebo nevhodne stimulujúceho prostredia, pričom ale sociálno-ekonomický status rodiny nemusí byť narušený.

Už spomínaní I. Kovalčíková a J. Džuka (2014) hovoria o piatich aspektoch znevýhodňovania:

1. politický – vzťahuje sa na prístup spoločnosti k osobám pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
2. spoločenský – súvisí so skutočnosťou, ako sú sociálne znevýhodňujúce osoby inkludované do spoločnosti,
3. ekonomický – viaže sa na ekonomický príjem osôb žijúcich v sociálne znevýhodňujúcom prostredí,
4. pedagogický – berie do úvahy, že ide o žiakov, ktorí majú v rámci edukačného procesu dodatočné podporné potreby,
5. psychologický – ide o dôsledky v oblasti psychického vývinu osôb, ktoré sa v sociálne znevýhodňujúcom prostredí narodili alebo žijú.

V. Klein a R. Rosinský (2007, s. 7) uvádzajú, že pomocou analýzy odbornej literatúry, vlastných skúseností a na základe požiadavky Ministerstva školstva Slovenskej republiky charakterizovať sociálne znevýhodnené prostredie pre účely legislatívy<sup>5</sup>, odporúčajú definovať sociálne znevýhodňujúce prostredie ako „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 jeho osobnosti.“

V štátnych vzdelávacích programoch (ISCED 1, 2011, s. 29) je uvedené, že „sociálne znevýhodnené prostredie je pre žiaka rodina:

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

---

<sup>5</sup> Zákon č. 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní.

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

Podľa D. Galbavého (2012) z hľadiska rodinného prostredia zohrávajú významnú úlohu štyri podmienky, ktoré môžu mať vplyv na vznik sociálne znevýhodňujúceho prostredia, a to:

1. *demografické podmienky* – veľkosť rodiny, vek rodičov,
2. *materiálne podmienky* – príjmy, výdavky, spotreba, počet zamestnaných v rodine,
3. *psychologické podmienky* – atmosféra v rodine, vzťahy medzi manželmi, vzťahy medzi rodičmi a deťmi, vzťahy medzi deťmi,
4. *kultúrne podmienky* – vzdelanie rodičov, spôsob života rodiny, hierarchia hodnôt v rodine, využívanie voľného času a pod.

Sociálne znevýhodňujúcim prostredím sa zaoberá aj K. Vanková (2006, s. 22), ktorá uvádza, že „sociálne znevýhodnené prostredie sa vyznačuje nedostatkom, dramaticky ohrozeným deficitom v oblasti realizácie základných ľudských potrieb (materiálnych, ekonomických, kultúrno-duchovných), ktorých uspokojovanie determinuje celkové správanie ľudí žijúcich v tomto prostredí.“ Zároveň sa podľa K. Vankovej (2006) na tvorbe sociálne znevýhodňujúceho prostredia Rómov podieľa viacero faktorov:

- ❑ *historický faktor* – podmieňuje vznik sociálne znevýhodňujúceho prostredia v súvislosti s odlišným historickým vývojom v porovnaní s históriou majoritnej spoločnosti,
- ❑ *rodinný faktor* – väčšine deťom v rómskych rodinách sú vštepované nie práve najpriaznivejšie návyky k sebe samému ako aj k spoločnosti,
- ❑ *ekonomický faktor* – podmieňuje sociálne znevýhodňujúce prostredie nedostatkom ekonomického potenciálu, ktorý vyplýva jednak z nízkej vzdelanostnej úrovne samotných Rómov, čoho výsledkom je ich následné neuplatnenie sa na trhu práce,
- ❑ *osobnostno-individuálny faktor* – spadajú doň somatické, kognitívne a komunikatívne faktory, ktoré sa prejavujú hlavne pri vstupe rómskych detí do školy,
- ❑ *kultúrny faktor* – najmenej nepriaznivo vplýva na znevýhodňovanie sociálneho prostredia Rómov.

I. Kovalčíková a J. Džuka (2014) pod sociálne znevýhodňujúcim prostredím chápu také prostredie, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov. Pod zdrojmi rozumejú školské vzdelávanie poskytované spoločnosťou a pod sociálnymi dôvodmi primárne osoby, ktoré sa starajú o výchovu dieťaťa a bezprostredné spoločenstvo, v ktorom rodina žije. Za sociálne znevýhodňujúce prostredie považujú teda také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti. V USA sa sociálne znevýhodňujúce prostredie úzko spája s ekonomickým statusom rodiny, pričom výzvou pre školy je zabezpečiť výchovu a vzdelávanie detí a žiakov, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia takým spôsobom, ktorý nebude u nich viesť k popieraniu ich vlastného kultúrno-sociálneho pozadia (L. J. Brunious, 1998).

Sociálne prostredie je teda významný činiteľ, ktorý má značný vplyv aj na kvalitu edukácie každého dieťaťa. Môžeme pritom pozorovať, že faktory a kritéria, ktoré jednotliví autori pre sociálne znevýhodňujúce prostredie uvádzajú, sú si veľmi podobné, pričom niektorí kladú dôraz na ekonomické aspekty, iní skôr na sociálne. Osobne sa však domnievame, že pri definovaní sociálne znevýhodňujúceho prostredia treba klásť rovnaký dôraz na všetky faktory, ktoré sa na vzniku takéhoto prostredia môžu podieľať. Sme presvedčení, že dané faktory (ekonomické, sociálne, psychologické, spoločenské, politické, rodinné, zdravotné či kultúrne) nemôžeme vnímať oddelene, ale práve naopak, musíme mať na pamäti, že výskyt jedného z faktorov sa môže výraznou mierou podieľať na vzniku ďalšieho, resp. ďalších faktorov podieľajúcich sa existencii sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Z uvedeného dôvodu pod **sociálne znevýhodňujúcim prostredím** rozumieme také prostredie, ktoré na základe práve existujúceho jedného alebo viacerých nevhodných alebo nedostatočne pôsobiacich faktorov môže v rôznej intenzite znevýhodňovať dieťa v jeho optimálnom vývine. Ide teda o také prostredie, v ktorom sa môžu vyskytovať činitele ako nízka životná úroveň, nízky stupeň vzdelania, negramotnosť, alkoholizmus, chudoba, zdravotné postihnutie, spolužitie viacerých generácií v malom priestore, nízka miera starostlivosti o deti, neadekvátne citové vzťahy, rozvodovosť alebo nefunkčnosť rodiny. Pritom v rámci nami uvedenej definície treba pozornosť bližšie venovať dvom skutočnostiam. Tou prvou je, že sociálne prostredie je dynamické prostredie, ktoré vplyvom rôznych vonkajších i vnútorných činiteľov neprestajne podlieha rozličným zmenám. To znamená, že tak ako môže sociálne znevýhodňujúce prostredie vzniknúť, môže i zaniknúť. Druhou skutočnosťou, ktorú rovnako považujeme za kľúčovú, je

nasledovné konštatovanie. Zatiaľ čo môžeme hovoriť o rôznych stupňoch postihnutia, je potrebné položiť si otázku, predovšetkým z hľadiska edukácie žiakov, či by sme nemali hovoriť aj o rôznych stupňoch sociálneho znevýhodnenia, a to nielen na základe počtu činiteľov, ktoré ho spôsobujú, ale aj na základe ich závažnosti a miery možného vplyvu na optimálny vývin samotného dieťaťa, resp. žiaka.

## 1.2 Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Tak, ako je problematické presne definovať a určiť sociálne znevýhodňujúce prostredie, je podľa M. Matisovej (2011) problémom určiť kritéria, ktoré musia byť splnené, aby sme mohli povedať, že dané dieťa, resp. žiak je sociálne znevýhodnený.

Za **dieťa alebo žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** sa podľa Zákona č. 245/2008<sup>6</sup> (§ 2, písm. p) považuje „dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“ Ako však upozorňuje I. Šuhajdová (2013a, s. 158) „takáto všeobecná charakteristika žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v konečnom dôsledku priamo v praxi často vedie k tomu, že za žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú najčastejšie považovaní rómski žiaci.“ Svedčí o tom aj tvrdenie R. Rosinského (2006), ktorý poukazuje nato, že 80% detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku, sú deti rómske. Ako ďalej I. Šuhajdová (2013a) dodáva, v takomto prípade môžu nastať dve riziká. Prvým bude riziko, že sa v edukačnom procese budú všetky rómske deti automaticky považovať za deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, z čoho zároveň plynie druhé riziko, v rámci ktorého môže hroziť, že sociálne znevýhodnení žiaci nerómskeho pôvodu budú v edukačnom procese „neviditeľní“ a nebude im tak zabezpečená dostatočná a potrebná podpora.

Pre M. Balogovú-Slobodníkovú a I. Zubkovú (2006, s. 10-11) je žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia charakteristický tým, že „prichádza do školy s výchovným a sociálnym deficitom. Takéhoto žiaka najviac determinujú sociálny, výchovný, kultúrno-rasový a lingvistický handicap.“ Ako ďalej dodávajú, tento deficit sa výrazne prejavuje

---

<sup>6</sup> V uvedenom zákone sa operuje s termínom sociálne znevýhodnené prostredie.

u rómskych detí žijúcich v periférnych lokalitách. V Koncepcii integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (K. Ondrasová, 2004, s. 13) je navrhnuté, aby sa dieťa a žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia určoval podľa merateľných ukazovateľov. Pričom za žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má byť považovaný taký žiak, ktorý z nasledovných kritérií spĺňa súčasne minimálne tri:

- pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- aspoň jeden zákonný zástupca žiaka (rodič) je dlhodobo nezamestnaný,
- najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- neštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny,
- vyučovací jazyk školy je iný, než jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

V. Klein a R. Rosinský (2007, s. 7) za jedinca zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujú takú osobu, ktorá spĺňa aspoň dve z nasledovných kritérií:

- ❑ dysfunkčná rodina, v ktorej dieťa žije,
- ❑ chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa,
- ❑ nedostatočné vzdelanie rodičov dieťaťa (ak aspoň jeden z rodičov nemá ukončené minimálne základné vzdelanie),
- ❑ nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa býva,
- ❑ vyučovací jazyk v škole je iný, ako ten ktorým sa dieťa rozpráva doma,
- ❑ segregované rómske komunity (osady), v ktorých dieťa býva so svojou rodinou,
- ❑ sociálna exklúzia rodiny dieťaťa.

V pedagogickom slovníku (J. Průcha a kol. 1995, s. 203) sa definuje sociálne znevýhodnený žiak ako „žiak, ktorý má v dôsledku svojho sociálneho postavenia obmedzený prístup k niektorým spoločenským či materiálnym statkom. Znakom týchto detí je psychická deprivácia, ktorá sa objavuje u detí z podnetovo chudobnejšieho prostredia. Navonok sa prejavuje intelektovou nevyspelosťou, poruchami správania a vývojovou nerovnomernosťou.“

J. Kadlečíková a M. Kubánová (2010, s. 12) upozorňujú, že školská legislatíva<sup>7</sup> „by v podstate umožňovala existenciu dvoch rôznych kategórií detí zo sociálne

---

<sup>7</sup> Zákon č. 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní, Štátne vzdelávacie programy ISCED 0,1,2,3.

znevýhodňujúceho prostredia. V prvom prípade by išlo o širšie definovanú skupinu detí, ktoré by ich sociálne znevýhodnené prostredie automaticky zaradovalo medzi deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a teda by mali byť diagnostikované v zariadení výchovného poradenstva a prevencie.“ Druhou kategóriou by podľa uvedených autoriek (tamtiež) bola „výlučne ekonomická kategória žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia definovaná na základe príjmu rodiny.“ Ako však uvádza Štátna školská inšpekcia (2011, s. 15) „prioritným dôvodom vytvárania individuálnych podmienok vo výchove a vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia by mali byť ich edukačné potreby, nie ekonomické.“ S uvedeným názorom sa stotožňujeme, nakoľko si myslíme, že hoci ekonomické podmienky rodinného prostredia, v ktorom žiak vyrastá môžu zohrávať dôležitú úlohu v jeho socializácii a edukácii, je potrebné brať do úvahy, že aj žiak pochádzajú z nižších sociálnych vrstiev môže vyrastať v harmonickom a podnetnom rodinnom prostredí (I. Šuhajdová, 2013a).

Zhrnutím vyššie uvedených charakteristík a definícií **dieťaťa, resp. žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** môžeme konštatovať, že dieťa alebo žiak, pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má nedostatok vhodných podnetov, ktoré sú potrebné pre rozvoj jeho kognitívnych schopností, zmyslov, citov ako aj osobnostných vlastností. Výsledkom dieťaťa vyrastajúceho v takomto prostredí potom môže byť jeho sociálna a výchovná zanedbanosť, čo sa môže prejaviť hneď na začiatku školskej dochádzky. Takýto žiak nielen že môže mať problémy, aby v škole nezaostával za ostatnými rovesníkmi, ale veľakrát môžeme u neho pozorovať problémy so socializáciou ako aj s uznávaním a rešpektovaním spoločenských noriem správania sa. Zároveň plne súhlasíme s názorom I. Kovalčíkovej a J. Džuku (2014), ktorí upozorňujú, že pôsobenie znevýhodňujúceho prostredia nemusí mať za následok trvalé a ireparabilné znevýhodnenie dieťaťa alebo žiaka, ktorý v danom prostredí žije.

Pre úplný obraz dodávame, že Z. Bakošová (2005) zaraduje medzi deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia okrem rómskych detí aj deti so syndrómom CAN, deti nezamestnaných rodičov, deti zdravotne postihnuté, deti rodičov alkoholikov, deti žijúce s jedným rodičom, ako aj deti z utečeneckých rodín. S uvedenou typológiou detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa dokážeme stotožniť, avšak upozorňujeme na skutočnosť, že nemôžeme povedať, že každé dieťa vyrastajúce v neúplnej rodine musí byť v konečnom dôsledku viac sociálne znevýhodnené ako dieťa, vyrastajúce v rodine úplnej, ale dysharmonickej.



### 1.3 Špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Z hľadiska sociálneho prostredia zohráva významnú úlohu rodina, v ktorej dieťa vyrastá. Rómska rodina sa vyznačuje určitými špecifikami, ktorými sa odlišuje od rodín majoritnej spoločnosti. Rómske rodiny sú často krát mnohopočetné, viacgeneračné, pričom od rómskeho dieťaťa sa v rodine nevyžaduje samostatnosť ani vlastné rozhodnutia, čo sa neskôr negatívne prejaví v školskom prostredí, kedy rómsky žiak nie je schopný pracovať samostatne. Ako poukazuje A. Čonková (2007, s. 10) „rómska matka sa s dieťaťom nerozpráva o veciach, ktoré ho zaujímajú, nečíta mu rozprávky a neučí ho spoznávať okolitý svet. Všetko ponecháva prirodzenému priebehu.“ Rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nepoznajú denný režim, nemajú zaužívané pravidlá, ktorými by sa riadili, neplnia si svoje školské povinnosti a neefektívne využívajú svoj voľný čas<sup>8</sup> (I. Šuhajdová, 2011a). Podľa S. Matulaya (2000) môžeme medzi špecifiká rómskej rodiny zaradiť skutočnosť, že výchova nie je individualistická, ale kolektivistická, voľnosť rómskeho dieťaťa je prvým zákonom, ktorým sa pri jeho výchove riadia. Rómski rodičia zároveň od svojho dieťaťa nevyžadujú, aby sa pri plnení školských povinností namáhalo.<sup>9</sup>

Uvedené špecifiká rómskej rodiny sa do značnej miery prejavujú aj v osobnosti rómskeho dieťaťa, v jeho správaní a konaní. L. Horňák (2010a, s. 387) upozorňuje, že „niektoré typické rysy osobnosti rómskeho dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia môžu byť pre adaptáciu na školu nevýhodné.“ Tieto deti vyrastajú v prostredí, ktoré sa od prostredia majority vyznačuje odlišnou kultúrou, jazykom, zvykmi, tradíciami, ale aj hodnotovou orientáciou.<sup>10</sup> M. Bartoňová (2009) charakterizuje rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako žiaka, ktorého je veľmi ťažké motivovať budúcnosťou, pretože Rómovia žijú hlavne prítomnosťou. Ako ďalej dodáva, rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia majú nedostatočne rozvinutú jemnú motoriku, nedokážu správne manipulovať so školskými pomôckami ako sú pero, ceruzka, nožnice. Vnímanie rómskych detí je podľa L. Horňáka (2010a) pomalšie, s veľkým počtom zvláštností a nedostatkov. Častým problémom je neschopnosť sústrediť sa, ako aj zotrvanie pozornosti na konkrétny predmet alebo jav, pretože ich pozornosť veľmi ľahko niečo naruší. Z hľadiska výučby poukazuje M. Ďuričková (2000) na skutočnosť, že rómski žiaci akoby nefantazirovali. Ako príčiny uvádza málo podnetné sociálne prostredie, v ktorom vyrastajú

<sup>8</sup> Viac informácií o neefektívnom využívaní voľného času rómskych detí je možné nájsť v prácach od M. Daráka (1999), J. Daňa (1999), I. Šuhajdovej (2011a, 2011b).

<sup>9</sup> Viac informácií o špecifikách rómskej rodiny možno nájsť v diplomovej práci I. Šuhajdovej (2011a).

<sup>10</sup> Bližšie podkapitola 2.3.1 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo strany samotných Rómov.

a neovládanie spisovného jazyka, v ktorom je potrebné fantazijné predstavy v škole prezentovať. Rómski žiaci si dokážu zapamätať tie veci, javy a činnosti, ktoré sa priamo viažu na ich osobu alebo ich život. Naopak to, čo nepoznajú a nepovažujú ani za dôležité z hľadiska ich reálneho života, ich nezaujíma. Častým negatívom u rómskych žiakov je nedostatok vytrvalosti a trpezlivosti, čo sa prejavuje pri vykonávaní rôznych pracovných činností. Prácu s rómskymi žiakmi sťažuje aj skutočnosť, že v prípade ak narazia na prekážku alebo neúspech, vzdajú sa bez toho, aby to skúsili ešte raz.

Vo všeobecnosti, bez ohľadu na etnikum, sa špecifikami žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zaoberalo viacero autorov:

*Tabuľka 1 Špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*

AUTOR	ŠPECIFIKÁ ŽIAKOV ZO SZP
<b>J. HURAJ</b> (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- citová a sociálna labilita,</li> <li>- nevyrovnanosť a výbušnosť,</li> <li>- nízka tolerancia na záťaž spojená s agresívnymi prejavmi,</li> <li>- odmietavý postoj voči autoritám,</li> <li>- nedôvera voči inštitúciám a jej predstaviteľom,</li> <li>- odpor voči škole a školským povinnostiam,</li> <li>- používanie vulgarizmov,</li> <li>- slabá telesná hygiena – zanedbaný výzor, nosenie špinavého a zničeného oblečenia a pod.</li> </ul>
<b>E. FARKAŠOVÁ</b> (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nedostatočná slovná zásoba,</li> <li>- slabo rozvinuté intelektové schopnosti,</li> <li>- poznanie, skúsenosti a informovanosť na nízkej úrovni,</li> <li>- nedostatočne rozvinuté spôsobilosti, návyky a zručnosti nevyhnutné na dosiahnutie školskej úspešnosti,</li> <li>- zhoršené adaptačné schopnosti na školské prostredie,</li> </ul>
<b>S. NAVRÁTIL</b> (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- malá vytrvalosť pri prekonávaní prekážok,</li> <li>- v prípade neúspechu rýchle upustenie od cieľa,</li> <li>- netrpezlivosť,</li> <li>- slabá úmyselná pozornosť,</li> <li>- spoliehanie sa na druhých,</li> </ul>

*Prameň: podľa uvedených autorov spracovala I. Šuhajdová*

K. Štrachová (2011, s. 23) upozorňuje, že rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia „prichádzajú do základného vzdelávania z úplne odlišného prostredia, s významnou jazykovou bariérou, s takmer mizivou slovnou zásobou, bez poznania základných farieb, pojmov, zle znášajú odlúčenie od rodiny.“ V oblasti emócií môžeme u nich podľa L. Horňáka (2010a) pozorovať častú impulzívnosť a výbušnosť. M. Bartoňová

(2009) dodáva, že veľmi častým problémom u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú nedostatočne rozvinuté hygienické a kultúrne návyky. J. Harčárová (2010) za charakteristické znaky rómskych žiakov považuje pomalšiu adaptáciu na prostredie školy, dosahovanie horších výsledkov ako aj ťažkosti s dodržiavaním pravidiel, disciplínou a rešpektovaním autority. J. Liba (2010) medzi prekážky, ktoré musia rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prekonávať v prístupe ku vzdelaniu zaraďuje: (1) ekonomické obmedzenie vyplývajúce zo zlej sociálnej situácie v rodine, (2) nízku vzdelanostnú úroveň rodičov, (3) odlišný rečový vývin ako aj obmedzenú znalosť slovenského jazyka, (4) často chýbajúcu predškolskú prípravu, (5) nedostatočnú motiváciu k práci, (6) chýbajúce návyky a zručnosti vo vzťahu k normám a pravidlám, (7) nízke očakávania zo strany samotných učiteľov, (8) problémy v socializácii a komunikácii s ostatnými žiakmi a iné.

Všetky vyššie uvedené špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžu predstavovať jednu z príčin ich segregovaného vzdelávania. Zároveň musíme zdôrazniť, že nie u všetkých rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa tieto špecifiká musia zákonite prejavovať.

#### **1.4 Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, resp. dodatočné podporné potreby**

Školský zákon (č. 245/2008, § 2) o výchove a vzdelávaní, zaraďuje deti a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia medzi deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Okrem týchto žiakov podľa uvedeného zákona do skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria aj:

- ❑ dieťa alebo žiak so zdravotným znevýhodnením:
  - dieťa alebo žiak so zdravotným postihnutím,
  - dieťa alebo žiak chorý alebo zdravotne oslabený,
  - dieťa alebo žiak s vývinovými poruchami,
  - dieťa alebo žiak s poruchou správania,
- ❑ dieťa alebo žiak s nadaním.

Zákon teda jednoznačne medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaraďuje aj žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rovnaký názor nachádzame aj u E. Farkašovej (2003, s. 66), ktorá zdôrazňuje, že „sociálna

znevýhodnenosť **je** dôvodom na to, aby sa pre takúto skupinu žiakov formulovali **špeciálne edukačné potreby**, ktoré by vyjadrovali podmienky vo vzdelávaní a výchove upravené tak, aby sa znížil handicap časti rómskych detí vyplývajúci z prostredia, z ktorého pochádzajú.“ Rovnako sa vyjadrujú aj V. Klein a R. Rosinský (2007, s. 7), ktorí píšú „sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

Pojem dieťa so špeciálnymi potrebami sa do povedomia širokej verejnosti dostal v roku 1978, kedy bola vo Veľkej Británii zverejnená správa (*Warnock-Report*), v ktorej sa už nehovorilo o deťoch s postihnutím, ale o deťoch so špeciálnymi potrebami. Následne v roku 1981 vyšiel Zákon o výchove (*Education Act*), ktorý prispel k výrazným zmenám vo vzdelávaní žiakov s postihnutím. Od tohto momentu už vzdelávanie žiakov nezáviselo od druhu a stupňa postihnutia, ale od jeho špeciálnopedagogických potrieb (M. Cabanová, 2007; A. Löwe, 1992, in A. Leonhardt, 2010).

G. Lang a Ch. Berberich (1998, s. 10) pod špeciálnymi potrebami rozumejú „predovšetkým dôsledky telesného alebo duševného postihnutia alebo poruchy, vedúce k tomu, že zapojenie určitého dieťaťa do vyučovania a učenia vyžaduje buď špeciálnu pomoc alebo zmenu v prístupe práci učiteľa.“ Autori zároveň dodávajú (tamtiež, s. 14) „domnievame sa, že každé dieťa má nejaké „špeciálne“ vzdelávacie alebo sociálne potreby.“ Veľmi podobný názor nachádzame aj u V. Lechtu, ktorý upozorňuje nato, že pojem špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby nie je úplne správny. „Špeciálne potreby má každý žiak, špeciálne sú skôr spôsoby ich uspokojovania“ (V. Lechta, 2010a, s. 183). Podobne sa vyjadruje aj L. Požár (2010a, s. 76) „pri hlbšej analýze týchto tzv. špeciálnych potrieb zistíme, že žiadne špeciálne potreby (z psychologického hľadiska) neexistujú. Ľudia s akýmkoľvek druhom postihnutia majú rovnaké potreby ako intaktní ľudia. Potrebujú byť najedení, oblečení, dôstojne bývať, vzdelávať sa, pracovať, kultúrne a športovo sa realizovať. Nemajú teda žiadne špeciálne potreby.“ .....“iba spôsob ich uspokojovania je iný, špecifický, pričom odlišný u každého druhu postihnutia“ (L. Požár, 2007, s. 9). Totožný názor nájdeme aj u L. Novosada (2000, s. 24; 2009, s. 28) „ľudské potreby sú prirodzenou súčasťou každej osobnosti, rozdiel je iba v tom, akým spôsobom môže jedinec tieto potreby uspokojovať.“ Ako autor ďalej dodáva (tamtiež) pojem „špeciálne potreby“ vzbudzuje dojem, že ľudia s postihnutím, narušením alebo ohrozením (ďalej len PNO) majú oproti intaktných ľuďom nejaké mimoriadne, prioritné potreby,

prítom majú rovnaké potreby ako všetci ostatní, len pri uspokojovaní týchto všeobecných ľudských potrieb potrebujú v individuálnej miere určitú pomoc či kompenzáciu.

V roku 1943 definoval americký psychológ A. H. Maslow hierarchiu ľudských potrieb, tzv. *Maslowova pyramída potrieb* (V. Hlavenka, 1999), podľa ktorej má každá ľudská bytosť 5 základných potrieb: (1) fyziologické potreby – hlad, smäd, dýchanie, spánok, (2) potreba bezpečia – potreba istoty, stability, ochrany, (3) potreby spolupatričnosti a lásky – sociálne potreby, (4) potreby ocenenia – uznanie, úcta, kladná odozva okolia, (5) potreba sebarealizácie. I. Šipoš (1987, citované podľa L. Ďuriča, M. Bratskej a kol., 1997) navrhuje deliť potreby na :

1. *biologické* – týkajú sa základných životných potrieb – jedlo, spánok, oddych, vzduch,
2. *sociálne* – súvisia s potrebou ľudského kontaktu, súdržnosti, uznania,
3. *ideové* – súvisia so svetovým názorom, s hodnotovou orientáciou a s osobnou filozofiou človeka.

Ak zoberieme do úvahy uvedenú *Maslowovu hierarchiu potrieb* a *Šipošovo delenie potrieb*, a ak si zároveň uvedomíme, že každý jeden človek, či už s postihnutím (bez ohľadu na druh a stupeň), narušením, ohrozením alebo intaktný, je v prvom rade ľudská bytosť, potom musíme s vyššie citovanými názormi autorov súhlasiť a konštatovať, že deti a žiaci s PNO nemajú oproti intaktným žiakom žiadne špeciálne potreby.

Na Slovensku sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby definované v Zákone č. 245/2008 Z.z., (§ 2, písm. i) ako „požiadavky na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.“

Mohli by sme teda povedať, že kým z legislatívneho hľadiska ide o ***dieťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami***, z pedagogicko-psychologického hľadiska sa ako lepšie pomenovanie javí ***dieťa alebo žiak so špeciálnym/specifickým spôsobom uspokojovania potrieb***. V. Hájková a I. Strnadová (2010) namiesto pojmu dieťa alebo žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami používajú termín ***dieťa alebo žiak s potrebou podporných opatrení***. Svoje rozhodnutie odôvodňujú tým, že „v súčasnej

dobe sa čoraz častejšie kladie dôraz nie na kategórie postihnutí, ale na mieru podpory, ktorú daná osoba potrebuje“ (tamtiež, s. 18). Z uvedeného vyplýva, že už nie je zásadná kategória PNO, ale miera potrebnej podpory, ktorú daná osoba s PNO vyžaduje. Znamená to, že sa berie do úvahy skutočnosť, že dvaja ľudia s rovnakým PNO, môžu potrebovať rozdielnú mieru podpory. Autorky (tamtiež) podľa stupňa závažností členia podporné opatrenia u žiakov s PNO na:

- ❑ **mierne** – predstavujú pre školy minimálnu záťaž. Môže sa jednať o vypracovanie individuálneho vzdelávacieho programu, úpravu vzdelávacieho materiálu, zmeny v prístupe skúšania a hodnotenia, využívanie kompenzačných pomôcok,
- ❑ **zvýšené** – okrem podporných opatrení z prvého stupňa je potrebné zabezpečiť zvýšenú personálnu podporu a úpravu kurikula vo väčšom rozsahu,
- ❑ **intenzívne** – predstavujú výrazné úpravy v priebehu vzdelávacieho procesu, pričom je potrebná intenzívna materiálna ako aj personálna podpora. Zároveň sa vyžaduje výrazná úprava kurikula,
- ❑ **mimoriadne** – ide o podporné opatrenia, ktoré si jedinec vyžaduje vo všetkých typoch prostredia a s najväčšou pravdepodobnosťou sú celoživotného charakteru.

V roku 2004 bol v Škótsku prijatý zákon,<sup>11</sup> v ktorom sa nehovorí o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách, ale o dodatočných podporných potrebách (*additional support needs*). Z tohto dôvodu sa v krajine namiesto termínu žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami používa termín **dieťa alebo mladá osoba s dodatočnými podpornými potrebami** (*Child or young Person with additional support Needs*). Pričom „dieťa alebo mladá osoba má pre účely tohto zákona dodatočné podporné potreby, ak z akéhokoľvek dôvodu nemôže alebo pravdepodobne nebude môcť profitovať zo vzdelávania bez zabezpečenia dodatočnej podpory“ (Education Act, 2004). V rámci edukačného procesu majú tieto dodatočné potreby napomáhať rozvoju osobnosti žiaka, jeho nadania, rozumových ako aj fyzických schopností v čo najväčšej možnej miere. Medzi deti a mladých ľudí s dodatočnými podpornými potrebami pritom podľa R. Condieho (2009, s. 34) patria žiaci, ktorí sú obeťou šikanovania, nadaní žiaci, žiaci, ktorí zažili bolestnú stratu alebo nechodia pravidelne do školy, ale aj žiaci, ktorých angličtina nie je materinským jazykom, majú ťažkosti v učení, či žiaci, ktorí majú špecifické postihnutia ako zrakové, sluchové alebo iné zdravotné problémy.“

---

<sup>11</sup> Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004, ktorý bol novelizovaný v roku 2009.

Môžeme zároveň pozorovať, že definície a kategórie špeciálnych vzdelávacích potrieb nie sú vo všetkých krajinách rovnaké (B. Bazalová, 2006; M. Cabanová, 2007). Ako vo svojej publikácii uvádza Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania (*European Agency for Special Needs Education*, 2003, s. 9) „v každej krajine existujú rôzne definície a kategórie špeciálnych vzdelávacích potrieb. Niektoré štáty definujú iba jednu alebo dve kategórie špeciálnych potrieb (Dánsko), iné delia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do viac ako 10 kategórií (Poľsko). Väčšina štátov však rozlišuje 6 až 10 kategórií špeciálnych vzdelávacích potrieb. V Lichtenštajnsku neexistuje žiadne rozlíšenie kategórií špeciálnych potrieb, je definovaný iba typ podpory.“ V takomto prípade by to v praxi znamenalo, že žiak so svojim PNO vzdelávajúci sa v jednej krajine, má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ale v inej krajine už ten istý žiak s tým istým PNO špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby nebude mať, resp. nemusí mať. Uvedené zistenie nás opäť privádza ku konštatovaniu, že nami vyššie spomínaní autori, ktorí tvrdia, že deti a žiaci s PNO nemajú oproti intaktných žiakom žiadne špeciálne potreby, majú pravdu. Prikláňame sa k názoru, že žiaci s PNO majú rovnaké všeobecné ľudské potreby ako žiaci intaktní, len spôsob ich uspokojovania je špeciálny, vyžadujúci si špeciálnu podporu či pomoc.

## 2 EDUKÁCIA RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

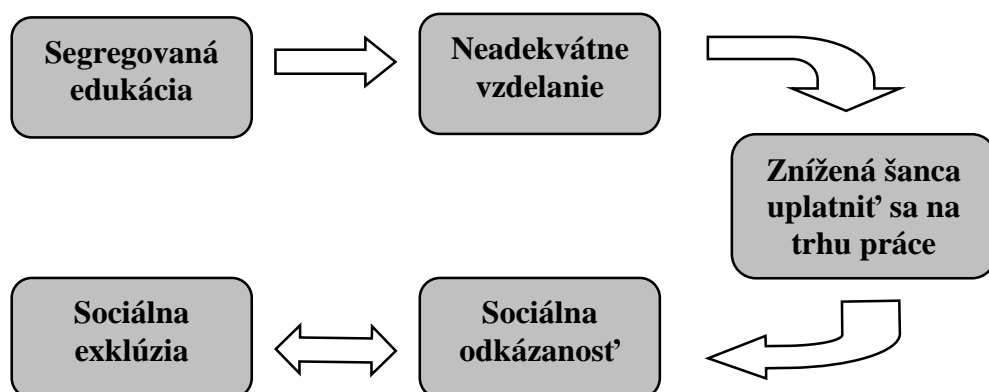
### 2.1 Segregácia v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

„Jedným z hlavných problémov rómskej minority je nedostatok vzdelania, ktoré sa považuje za hlavný predpoklad úspešnej integrácie rómskych občanov do spoločnosti“ (M. Kovaříková, 1998, s. 12). Vzdelávanie rómskych žiakov teda zohráva významnú úlohu v ich budúcej sociálnej inklúzii. Avšak veľkým problémom v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je skutočnosť, že sa títo žiaci často vzdelávajú segregovane, čo podľa nás automaticky vedie k trom základným na seba nadväzujúcim problémom:

1. rómski žiaci, ktorí sa vzdelávajú segregovanou formou nemajú možnosť získať adekvátne vzdelanie, to následne vedie k tomu, že,
2. sa znižuje ich šanca uplatniť sa na trhu práce, výsledkom čoho je
3. ich sociálna exklúzia a dlhodobá, často krát celoživotná sociálna odkázanosť.

Uvedený problém by sme mohli označiť ako životnú cestu mnohých Rómov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorá má svoj začiatok v segregovanej edukácii a končí sa sociálnou exklúziou a odkázanosťou, viď. obr. 2:

*Obr. 2 Od segregovanej edukácie k sociálnej exklúzii*



*Prameň: autorka*



Mohli by sme teda povedať, že vznik rómskeho problému má svoj počiatok už v nedostatočnej či nevhodnej forme vzdelávania rómskych žiakov. V rámci vzdelávacieho systému sa v Slovenskej republike podľa V. Rafaela, Z. Paulíniovej a kol. (2011) môžeme stretnúť s nasledovnými typmi školskej segregácie rómskych žiakov:

- ❑ vzdelávanie rómskych žiakov v systéme špeciálneho školstva:
  - v špeciálnych triedach v bežných školách
  - v špeciálnych školách,
- ❑ oddelené triedy v bežných základných školách obsadené iba rómskymi žiakmi,
- ❑ oddelené vzdelávanie rómskych žiakov v rámci čisto rómskych škôl,
- ❑ oddelená výchova a vzdelávanie rómskych žiakov v rámci neformálneho systému vzdelávania.

Edukácia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v špeciálnych triedach v bežných základných školách je podľa M. Hapalovej a S. Daniela (2008) pomerne často využívaným nástrojom na vytváranie tzv. skupinovej integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V bežných základných školách sa však okrem segregovaného vzdelávania rómskych žiakov v špeciálnych triedach, v ktorých sa vzdelávajú podľa individuálneho vzdelávacieho programu, môžeme stretnúť aj s oddeleným vzdelávaním rómskych žiakov v čisto rómskych triedach. Hoci sa v oboch prípadoch rómski žiaci vzdelávajú v bežnej základnej škole, skutočnosť je často taká, že do kontaktu s nerómskymi žiakmi takmer vôbec neprichádzajú. V rámci vyučovania na jednotlivých predmetoch s nimi prakticky nemajú žiadny kontakt. Často sa špeciálne triedy a/alebo triedy s čisto rómskymi žiakmi nachádzajú buď na inom poschodí, prípadne v inom pavilóne danej školy. Za takýchto podmienok nemôžeme hovoriť ani o integrácii a už vôbec nie o inklúzii, nakoľko do kontaktu s ostatnými žiakmi školy neprichádzajú ani počas prestávok, obedov v školskej jedálni alebo v rámci neformálnej edukácii v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, akým je napr. školský klub detí.

Vzdelávanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v špeciálnych školách je ďalšiu formou ich segregácie. V roku 2001 zrealizoval L. Horňák (2005a) experiment v špeciálnych školách, pričom zistil, že z jeho výskumného súboru by sa 85% rómskych žiakov nemuselo vzdelávať v špeciálnych školách, ale v bežných základných školách, pretože daní žiaci neboli pod hraničným pásmom mentálnej retardácie, ale išlo u nich skôr o sociálnu a výchovnú zanedbanosť. V špeciálnych základných školách je podľa autora (tamtiež, s. 112) zo všetkých žiakov viac ako 80%

rómskych, pričom „výnimkou nie sú ani špeciálne základné školy obsadené len rómskymi žiakmi.“

Okrem segregácie rómskych žiakov v špeciálnych triedach v bežných školách alebo v špeciálnych školách, sa môžeme stretnúť hlavne na východnom Slovensku so základnými školami s prevahou rómskych žiakov, prípadne s čisto rómskymi školami, ktoré vznikli ako dôsledok odchodu nerómskych žiakov do iných škôl.

## **2.2 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**

Podľa štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva (ďalej ÚIPŠ) sa v špeciálnych základných školách od školského roku 2003/2004 až do školského roku 2012/2013 vzdelávalo 11 513 rómskych žiakov, pričom u 99,38% bolo ako dôvod vzdelávania v špeciálnych základných školách uvedené ich mentálne postihnutie. Naozaj sa na Slovensku rodí taký veľký počet rómskych detí s mentálnym postihnutím? Alebo by sme skôr mohli v prípade niektorých z týchto detí povedať, že ide o mentálnu zaostalosť v dôsledku ich výchovnej a sociálnej zanedbanosti, ktorá má negatívny dopad na rozvoj ich osobnosti?

Bariéry inkluzívneho vzdelávania, resp. príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú podľa nášho názoru rôzne. Okrem vyššie spomínaných špecifik rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má segregácia rómskych žiakov viacero ďalších príčin. Po prečítaní odbornej literatúry a na základe vlastných skúseností, by sme tieto príčiny rozdelili do dvoch skupín:

- príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov zo strany samotných Rómov,
- príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov zo strany spoločnosti.

### **2.2.1 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo strany samotných Rómov**

Z nášho pohľadu medzi najzávažnejšie a pravdepodobne aj najčastejšie sa vyskytujúce príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zo strany samotných Rómov môžeme zaradiť:

## ***1. zriedkavé absolvovanie predškolskej prípravy rómskych detí***

Z hľadiska socializácie ako aj ďalšieho napredovania rozvoja osobnosti, predstavuje materská škola pre každé dieťa dôležité a významné výchovno-vzdelávacie zariadenie. Napriek tomu je zarážajúce, že rómske deti pochádzajúce z málo podnetného prostredia, ktoré mávajú pri nástupe do 1. ročníka ZŠ značné problémy s plnením a zvládaním školských povinností, chodia do materských škôl vo veľmi malom počte (I. Šuhajdová, 2011a, 2012). Podľa štatistických údajov, ktoré zverejnil ÚIPŠ v školskom roku 2004/2005 chodilo do materských škôl 1716 rómskych detí, kým v školskom roku 2012/2013 už iba 559, čo predstavuje výrazný pokles, nakoľko je potrebné brať do úvahy aj skutočnosť, že za posledné roky má natalita rómskych detí stúpajúcu tendenciu, z čoho vyplýva, že hoci sa rodí viac rómskych detí, do materských škôl ich každým rokom chodí menej.<sup>12</sup> D. Kopčanová (2006, s. 8) však upozorňuje nato, že ide iba o „5-6 % rómskych detí, ktoré pred nástupom do prvého ročníka ZŠ chodia do materskej školy.“ Pritom výskum, ktorý v roku 2002 zrealizovala D. Valachová (2002) poukazuje na významné zlepšenie mentálnych schopností detí navštevujúcich toto predškolské zariadenie. Rómske dieťa má v materskej škole možnosť rozvíjať jemnú motoriku, slovnú zásobu, učí sa komunikovať s inými deťmi, často práve v prostredí materskej školy má možnosť získať a osvojiť si základné hygienické návyky a pripraviť sa na vstup do školy. Okrem toho si osvojuje pracovné návyky, sociálne normy správania a učí sa rešpektovať autoritu učiteľa.

Aké sú však dôvody, kvôli ktorým tak málo rómskych detí navštevuje materskú školu? M. Kovaříková (1998) medzi hlavné príčiny uvádza zlú finančnú situáciu v rodine a skutočnosť, že rómski rodičia necítia potrebu posielat' svoje deti do materskej školy. M. Húšová (2003), ktorá vychádzala z výskumov, skúseností a odborných poznatkov D. Valachovej a Z. Kadlečíkovej, považuje za najčastejšie príčiny absencie rómskych detí v materských školách – strach nechať dieťa v cudzom prostredí, podceňovanie dôležitosti predškolskej výchovy, sociálnu izoláciu rómskych rodín, vysokú nezamestnanosť matiek a z toho plynúcu možnosť nechať dieťa doma.

Z nášho pohľadu je možné na problém malého počtu rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v materských školách pozerat' z dvoch aspektov. Dalo by sa dokonca povedať, že v tomto prípade platí, že každá minca má dve strany. Tou prvou je

---

<sup>12</sup> Domnievame sa, že v tomto prípade je zároveň potrebné brať do úvahy aj to, že nie všetci Rómovia sa hlásia k tomuto etniku, a preto skutočný počet rómskych detí v materských školách v daných obdobiach mohol byť vyšší.

skutočnosť, že k segregácii rómskych detí dochádza už v predškolských zariadeniach. Niektoré rómske deti napriek snahe svojich rodičov majú sťažené podmienky, aby mohli navštevovať materskú školu, a to len preto, že sú Rómovia. V takomto prípade nejde teda o problém z rómskej strany, ale o problém majoritnej spoločnosti. Skúsme sa teda pozrieť na tento problém práve z pohľadu majoritnej spoločnosti a položiť si otázku, prečo vychovávatelia v materských školách a rodičia nerómskych detí často nesúhlasia, aby v materskej škole, ktorú navštevuje ich dieťa boli aj deti rómske? Aké majú k tomuto stanovisku dôvody? Ak zoberieme do úvahy, že rómske deti z neprispôsobivých rodín žijúce často bez poriadnej strechy nad hlavou a teplej vody, ktoré chodia neustále špinavé, chabo oblečené a nemajú osvojené základné hygienické návyky a ani sociálne normy správania, majú navštevovať bežnú materskú školu, potom môžeme dôvody nerómskych rodičov považovať za logické, pretože každý rodič chce v prvom rade svoje dieťa chrániť. Zároveň je však potrebné zabrániť tomu, aby boli všetky rómske rodiny a rómske deti vystavené takýmto predsudkom, pretože sme presvedčení, že tak medzi rómskymi ako aj nerómskymi rodinami existujú výnimky a nie je možné a ani správne všetkých škatuľkovať len podľa etnika či rasy. Celý tento problém sa nám pritom javí ako začarovaný kruh, pretože dá sa predpokladať, že rómski rodičia, ktorí majú záujem, aby ich dieťa navštevovalo materskú školu, sú integrovaní do spoločnosti, pracujú, ich staršie deti navštevujú bežnú základnú školu, chodia čisté, slušne oblečené a pod. Napriek tomu majú často problém zapísať svoje dieťa do materskej školy (I. Šuhajdová, 2012). Je preto veľmi dôležité búrať predsudky voči všetkým Rómom u majoritnej spoločnosti. Druhou stranou mince, prečo je podľa nášho názoru také malé zastúpenie rómskych detí v materských školách je skutočnosť, že niektorí rómski rodičia necítia potrebu posilať svoje dieťa do materskej školy a následne sa tento negatívny postoj k vzdelávajúcim inštitúciám prejaví aj v čase, kedy ich dieťa má nastúpiť do základnej školy. Tento problém sa týka predovšetkým neprispôsobivých rómskych rodín, často žijúcich najmä na okraji spoločnosti v osadách. A práve tieto neprispôsobivé rómske rodiny je potrebné naučiť, aby vzdelávajúcim inštitúciám dôverovali a začali klásť dôraz na vzdelanie svojich detí ako jednu z hlavných podmienok ich budúcej sociálnej inklúzie. Domnievame sa však, že problémom nie je len nedôvera voči vzdelávajúcim inštitúciám, ale aj skutočnosť, že rómske matky, žijúce predovšetkým v spomínaných vylúčených lokalitách, majú deti v rýchlom časovom slede po sebe a z tohto dôvodu sú neustále doma na materskej dovolenke s najmladším dieťaťom, a teda aj s ostatnými staršími deťmi, o ktoré sa radšej postarajú samé akoby ich mali zveriť niekomu cudziemu. S rómskymi deťmi je pritom potrebné

pracovať od útleho detstva. Je neskoro, ak sa o ne začneme zaujímať až vtedy, keď majú nastúpiť do základnej školy a zistíme, že to nezvládajú. Preto je potrebné zabezpečiť, aby čo najviac rómskych detí absolvovalo predškolskú prípravu. Na tento problém upozorňuje aj tzv. Správna cesta s podtitulom Rómska reforma (2012), ktorej autori zdôrazňujú, že nepodchytením výchovy dieťaťa od počiatku nechávame mnohokrát deti nezodpovedných a neschopných rodičov behať do siedmich rokov po ulici. Takéto dieťa potom spravidla skončí v špeciálnej triede alebo v špeciálnej škole.

## ***2. rodinné prostredie rómskeho dieťaťa***

Špecifiká rómskej rodiny sme v krátkosti popísali už v kapitole 1.3. Rodinné prostredie má vplyv nielen na samotnú osobnosť rómskeho dieťaťa, ale do značnej miery ovplyvňuje aj jeho vzťah k škole a k plneniu si školských povinností, čo sa následne prejaví v jeho úspešnosti, resp. v neúspešnosti v školskom prostredí. Dôsledkom neúspešnosti rómskeho žiaka v bežnej škole potom môže byť jeho preradenie do školy špeciálnej, prípadne jeho časté opakovanie ročníka.

Rómske dieťa prijíma spôsob života, správanie, zvyky a návyky svojej rodiny, uznáva spoločenské normy rodiny, v ktorej vyrastá, a ktoré sú často do značnej miery odlišné od spoločenských noriem majoritnej spoločnosti. Nevhodné sociálne prostredie rómskych rodín nevytvára rómskemu dieťaťu ani dostatočné a vhodné podmienky na plnenie si školských povinností. Rómsky žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zvyčajne nemá doma vytvorené vhodné podmienky na prípravu do školy. Na jednej strane sa stáva, že ak rodičia aj chcú svojmu dieťaťu s prípravou na vyučovanie pomôcť, dôsledku svojho nízkeho vzdelania mu túto pomoc jednoducho poskytnúť nedokážu. Na druhej strane niektorí rómski rodičia od svojich detí prípravu na vyučovanie ani nevyžadujú. Za takýchto podmienok má rómske dieťa minimálnu, niekedy až žiadnu šancu, aby uspelo v bežnej základnej škole. Rodina predstavuje determinujúci činiteľ úspešnosti rómskych žiakov v školskom prostredí. Ako dodáva L. Horňák (2010b, s. 392) „na školskú úspešnosť rómskych žiakov pôsobí aj nesprávny štýl výchovy, nízka vzdelanostná a kultúrna úroveň rodiny, nevhodné socioekonomické pomery, nízka hodnota vzdelania, a tým aj málo ohodnotená pozícia žiaka v tejto rodine.“ A. H. Halsey (1980) zrealizoval vo Veľkej Británii výskum, ktorý ukázal, že deti pochádzajúce z ekonomicky a sociálne zabezpečenej rodiny majú 10-násobne väčšiu pravdepodobnosť, že budú študovať na vysokej škole. Ekonomické pozadie rodiny môže teda mať značný vplyv na

dosiahnuté vzdelanie detí. Naopak, M. Lukáč (2010, s.68) svojim výskumom zistil, že vzťah rómskeho žiaka k vzdelaniu závisí hlavne „od dôrazu, ktorý na vzdelávanie kladú rodičia.“ Ako autor (tamtiež) ďalej dodáva „primárny sa ukazuje nie ekonomický status rodiny, ale celkový kultúrny kapitál rodiny a kvalita interakcií medzi rodičmi a dieťaťom.“ Znamená to, že ak rodičia venujú dostatok času a pozornosti školskej príprave svojho dieťaťa, angažujú sa v jeho efektívnom a zmysluplnom využívaní voľného času a vo všeobecnosti prejavujú záujem o vzdelanie svojho dieťaťa, potom aj dieťa pochádzajúce z rodiny s nízkym ekonomickým statusom, môže mať vybudovaný pozitívny vzťah k plneniu si školských povinností a dosiahnuť vyššie vzdelanie.

R. Rosinský (2006) upozorňuje na to, že rómske dieťa pochádzajúce z málopodnetného nedostatočne stimulujúceho rodinného zázemia nemá z hľadiska majoritnej spoločnosti na primeranej úrovni uspokojované základné potreby<sup>13</sup> a aj z tohto dôvodu je pre neho potreba vzdelávania druhoradá. Je potrebné si uvedomiť, že rodinné prostredie a vzťahy v rodine do značnej miery ovplyvňujú dieťa, ktoré v danom prostredí vyrastá. Od prostredia, v ktorom dieťa vyrastá závisí, či bude sebavedomé, cieľavedomé, iniciatívne, pracovité alebo naopak agresívne, lenivé a pod. Pre rómske dieťa je rodina prvoradá, formuje sa podľa toho, čo na neho v rodine vplýva. Rodičia sú pre rómske dieťa prvoradým vzorom, ktorý sa snaží napodobňovať. Ale akým vzorom môžu byť pre rómske dieťa jeho rodičia, u ktorých sa vyskytujú rôzne sociálno-patologické javy, negatívny postoj k vzdelávaniu, rodičia, ktorých nikdy nevidel chodiť do práce, čítať knihu, zveľaďovať domácnosť, s ktorými nikdy nezažil žiadny kultúrny zážitok či rodinný výlet? Preto, ak chceme dosiahnuť, aby sa zlepšila kvalita vzťahu rómskeho dieťaťa ku škole a k plneniu si školských povinností, ako jednej z hlavných podmienok jeho inkluzívneho vzdelávania v bežnej základnej škole, je potrebné systematicky pracovať aj s jeho rodinou. Skúsenosti z programu nadácie Open Society Fund Praha „Začít spolu“ ukazujú, že spolupráca školy s rómskou rodinou je významným „katalyzátorom“ úspešnosti rómskych detí v škole. V rámci tohto programu bola zriadená funkcia tzv. rodinného koordinátora, ktorý pôsobí na škole a zabezpečuje komunikáciu medzi školou a rodinami. „Jeho hlavnou úlohou je budovať dôveru rodín voči škole a zainteresovať ich do vyučovacieho procesu“ (M. Kovaříková, 1998, s. 15).

---

<sup>13</sup> Bližšie sme o potrebách písali v kapitole 1.4

### **3. hodnotový systém Rómov a ich postoj k vzdelávaniu<sup>14</sup>**

Základom motivácie k učeniu je podľa M. Vágnerovej (2001) postoj rodiny k škole a k vzdelávaniu. Ako sme však opísali vyššie väčšina rómskych rodičov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má skôr negatívny až nepriateľský postoj k škole a k vzdelávajúcim inštitúciám, čoho výsledkom je podľa I. Šuhajdovej (2011a) nezáujem rómskych detí o školu, ich nepripravenosť na vyučovanie a časté absencie. R. Rosinský (2006, s. 148) upozorňuje „pokiaľ nebude mať vzdelanie pre život rodiny žiadny význam, potom motiváciu dieťaťa k učeniu rodina príliš neovplyvní.“

Podľa L. Hornáka (2001, s. 64-65) „ak samotná rodina nevníma vzdelanie ako pozitívnu hodnotu a jeden z najdôležitejších vkladov do budúcnosti pre svoje dieťa, ak neprejavuje záujem o jeho školskú prácu, potom je prirodzené, že aj dieťa začne pokladať školu a vzdelanie za málo významné pre život.“ M. Štrbová (2002, s. 113) poukazuje nato, že „rómske dieťa vyrastá v rodinnom prostredí, ktoré nechápe význam vzdelania a stavia túto hodnotu v hodnotovej hierarchii na veľmi nízke miesto.“ Ako autorka zároveň dodáva (tamtiež), „múdrosť ako hodnota je v rómskej komunite vysoko vážená, ale nie múdrosť získaná prostredníctvom vzdelávania, ale múdrosť získaná skúsenosťami v reálnom živote.“ Podľa E. Brillovej a L. Sejčovej (2008, s. 4) 40% z nezamestnaných Rómov nemá ukončené základné vzdelanie, pretože „odmietli prijať vzdelanie ako hodnotu, alebo ju zaradili na najnižšiu pozíciu svojho hodnotového rebríčka.“ Viacerí ďalší autori vnímajú hodnotu vzdelania u Rómov značne negatívne:

1. „vzdelanie v ich merítku hodnôt nezastáva významnejšie postavenie, ich orientácia smeruje skôr k vecným hodnotám. Pre rodinu nie je vzdelanie detí prioritou, to vedie k tomu, že deti málo alebo vôbec nemotivujú k dosahovaniu dobrých výsledkov vo vzdelávaní“ (M. Bartoňová, 2005, s. 162),
2. „k objektívnym príčinám, ktoré sťažujú rómskym deťom prístup ku vzdelaniu, pristupuje jedna subjektívna, ktorú však nie je možné generalizovať. Je to vnútorný vzťah Rómov ku vzdelávaniu. Vzdelanie nezaujíma v ich hodnotovej orientácii významnejšie postavenie“ (E. Šotolová, 2011, s. 61),
3. „všeobecná hodnota vzdelania je v rómskej komunite veľmi nízko“ (J. Neměc, 2010, s. 20),
4. „rómska rodina často vzdelávaniu svojich detí neprikladá veľkú váhu, nevytvára na nich dostatočný tlak“ (L. Gulová, 2010, s. 21).

---

<sup>14</sup> Nižšie popísaný hodnotový systém Rómov samozrejme nemôžeme generalizovať na všetkých Rómov.

Do základného hodnotového systému Rómov podľa V. Šándorovej a E. Suchožovej (2007, s. 27-28), rovnako ako aj podľa V. Ševčíkovej (2010, s. 101-102) patria: (1) slobodný život ako ilúzia bezstarostného spôsobu života; (2) uznávanie rodovej hierarchie a rodovej tradície; (3) láska k deťom; (4) hodnota zdravia; (5) peniaze ako základná potreba pre prežitie a (5) preferovanie pôžitku, predovšetkým emočného a fyzického, s heslom „žiť naplno“. E. Brillová a L. Sejčová (2008) vidia problém v tom, že hodnotový systém rómskych detí je negatívne ovplyvňovaný nielen neadekvátnou rodinnou výchovou, ale aj nízkou aspiráciou, nevhodným rodinným prostredím ako aj prostredím susedstva a širšej komunity. Chudoba sa stáva normou a očakávaným spôsobom života a rómske deti si neosvojujú hodnoty motivujúce ku snahe o únik z tohto prostredia. Podľa T. Turzáka a J. Turzákovej (2013) problém hodnotovej orientácie rómskych rodín zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, v ktorých potreba vzdelania nie je vnímaná ako priorita, výraznou mierou sťažuje nielen samotnú adaptáciu rómskeho dieťaťa na školu, ale následne aj kvalitu vzájomných vzťahov medzi školou a rómskou rodinou.

### **2.2.2 Príčiny segregovanej edukácie rómskych žiakov zo strany spoločnosti**

Z hľadiska spoločnosti a prevládajúcej praxe v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme za najčastejšie vyskytujúce sa príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov:

#### ***1. nenadväzujúce inkluzívne vzdelávanie žiakov absolvujúcich nulté resp. prípravné ročníky v základných a špeciálnych základných školách***

Všeobecným významom nultých, resp. prípravných ročníkov pre žiakov nepripravených na vstup do 1. ročníka ZŠ sa zaoberá a minulosti zaoberalo viacero autorov.<sup>15</sup> J. Hroncová a I. Emmerová (2004, s 248) definujú nultý ročník v základnej škole „ako formu edukácie šesťročných detí zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia, z prostredia chudobného na podnety, keď tieto deti plnia učebné osnovy 1. ročníka ZŠ počas dvoch rokov školskej dochádzky.“ Autorky zároveň dodávajú, že nultý ročník nie je výlučne určený len pre rómskych žiakov, hoci treba dodať, že experimentálny projekt zavedenia nultých ročníkov, ktorý bol spustený v školskom roku 1992/1993 a jeho autorkou je M. Maczejková, vychádzal predovšetkým zo špecifik rómskych detí.

---

<sup>15</sup> E. Šotolová, 2000; M. Maczejková 2002; M. Bartoňová 2010 a iní.



V prvom rade chceme zdôrazniť, že existencia nultých a prípravných ročníkov má pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, rovnako ako pre všetkých žiakov, ktorí nie sú pripravení na úspešný vstup do prvého ročníka ZŠ veľký a opodstatnený význam<sup>16</sup> a v žiadnom prípade existenciu daných ročníkov nepovažujeme za zbytočnú. Chceme skôr poukázať na skutočnosť, ktorá sa v praxi často deje, a s ktorou možno autori prípravných a nultých ročníkov pri ich zavádzaní do praxe vôbec nepočítali. Za určitých okolností môže pre žiakov absolvovanie nultého alebo prípravného ročníka znamenať určitú bariéru v ich následnom inkluzívnom vzdelávaní pri nástupe do prvého ročníka v bežnej základnej škole.

Hoci tieto ročníky vznikli za účelom pomáhať žiakom inkludovať sa do bežných škôl, v praxi je skutočnosť často iná. V prvom rade je potrebné rozlišovať medzi *nultým ročníkom*, ktorý sa podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní zriaďuje v bežných základných školách a *prípravným ročníkom*, ktorý je jeho ekvivalentom v špeciálnych školách. Ich absolvovanie môže za určitých okolností znamenať pre daných žiakov prekážku v inkluzívnom vzdelávaní. M. Hapalová a S. Daniel (2008, s. 11) upozorňujú „keďže ďalšie zaradenie alebo integrácia detí po absolvovaní nultého ročníka medzi bežných žiakov nie je stále doriešená, otázky o integračnej funkcii nultých ročníkov naďalej pretrvávajú.“ V praxi to znamená, že len veľmi málo základných škôl rozvinulo koncept nultých ročníkov ako skutočne podporný nástroj, ktorý napomáha následnému inkluzívnemu vzdelávaniu rómskych žiakov v bežných základných školách. Situácia väčšiny žiakov po absolvovaní nultého ročníka je skôr taká, že sa „fakticky ako totožná homogénna skupina opäť stretávajú ako žiaci v tej istej prvej triede a k ich integrácií nedochádza“ (Z. Svoboda, 2009, s. 43; 2010, s. 76). Znamená to, že napriek tomu, že sa títo žiaci vzdelávajú v bežnej škole, veľmi malo prichádzajú do kontaktu so žiakmi, ktorí do nultých ročníkov nechodili. Spravidla sa takýto žiaci s nimi v jednej triede vôbec nevzdelávajú. Túto skutočnosť potvrdili v roku 2012 svojim výskumom aj J. Huttová a kol. (2012), ktorí skúmali 3 základne školy, pričom v dvoch z nich zistili, že väčšina rómskych žiakov z nultého ročníka pokračuje v ďalšom vzdelávaní v triedach bez nerómskych spolužiakov. V takomto prípade nie je možné v žiadnom prípade hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní rómskych žiakov. Aby sa zabezpečilo, že absolvovanie nultých ročníkov nebude viesť k žiadnej segregácii rómskych žiakov v ich ďalšom vzdelávaní je potrebné, aby základné školy zabezpečili, že žiaci, ktorí navštevovali nultý ročník budú neskôr

---

<sup>16</sup> Pozri výsledky výskumu M. Bartoňovej 2010, D. Valachovej a Z. Kadlečíkovej z r. 2002.

inkludovaní do tried so žiakmi, ktorí nultý ročník nenavštevovali a svoju povinnú školskú dochádzku začínajú v škole od prvého ročníka. V takomto prípade budeme môcť hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní v bežných základných školách aj u tých rómskych žiakov, ktorí absolvovali nultý ročník.

Rovnako ako absolvovanie nultých aj absolvovanie prípravných ročníkov v špeciálnych školách môže pre rómskych žiakov predstavovať za určitých okolností bariéru v ich ďalšom inkluzívnom vzdelávaní. Možno dokonca tvrdiť, že v prípade absolvovania prípravných ročníkov je táto bariéra ešte výraznejšia. J. Kontseková a C. Košťál (2010, s. 19) zdôrazňujú, že „zaradenie dieťaťa do prípravného ročníka na žiadosť rodičov alebo doporučenia psychológa v dôsledku nezrelosti dieťaťa, odkladu školskej dochádzky, mentálneho postihnutia, oneskoreného vývinu, nezaškolenia v materskej škole, sociálneho zanedbania atď. a v praxi zriedkavé následné zaradenie dieťaťa do inej ako špeciálnej školy, vytvorilo z prípravného ročníka priamu cestu k segregovanému vzdelávaniu v špeciálnych školách.“ Podobný názor na absolvovanie prípravných ročníkov zdieľa aj D. Hůle (2005, citované podľa Z. Svobodu, 2010, s. 76 - 77), ktorý poukazuje nato, že „absolventi prípravných ročníkov sú do špeciálnych škôl zaraďovaní 3-krát častejšie ako absolventi nultých ročníkov.“ Znamená to, že žiaci, ktorí absolvujú prípravný ročník v špeciálnej škole majú oveľa väčší predpoklad, že sa v špeciálnej škole budú vzdelávať aj naďalej.

## ***2. chýbajúce vhodné nástroje a proces diagnostikovania rómskych detí***

Na Slovensku neexistuje test, ktorý by bol spoľahlivým diagnostickým nástrojom na určenie intelektu rómskych detí, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pritom nedostatky nielen vhodných diagnostických nástrojov ale aj nevhodný proces diagnostikovania môžu viesť k nadmernému zastúpeniu rómskych žiakov v špeciálnych školách. Existujúce testy, ktoré sa v rámci diagnostikovania rómskych žiakov používajú, znevýhodňujú týchto žiakov predovšetkým v nasledovných oblastiach:

- **jazyk** – rómske deti pred vstupom do školy majú slabú slovnú zásobu, čo sa prejavuje nielen v ich schopnosti komunikovať v slovenčine, ale často krát aj v rómčine. Amnesty International (2010, s. 9) upozorňuje na skutočnosť, že „testy používané na Slovensku za účelom diagnostikovania mentálneho postihnutia stále neberú do úvahy kultúrne a jazykové odlišnosti rómskych detí.“ Test má pritom dve časti – verbálnu a neverbálnu. „Je náročné testovať dieťa, ktoré nehovorí po slovensky, lebo test je

zostavený pre deti, ktorých materským jazykom je slovenčina. Psychológ musí upozorniť nato, že dieťa nebolo otestované objektívne, kvôli jazykovej bariére“ (AI, 2008, s. 19),

- **poznatky, vedomosti** – nedostatočná slovná zásoba má výrazný vplyv aj na osvojenie abstraktných pojmov a vyššiu kategóriu pojmov, čo znamená, že hoci rómske dieťa pozná napr. jablko, hrušku, nedokáže už určiť, že ich spoločným znakom je skutočnosť, že v oboch prípadoch ide o ovocie. S jazykovým vývinom úzko súvisí vývin kognitívny, z čoho vyplýva, že deficit v jednej oblasti má negatívny vplyv na vývin druhej oblasti,
- **skúsenosť s materiálom** – nedostatky rómskych detí spočívajú predovšetkým v chýbajúcej skúsenosti a v práci s materiálom, akými sú obrázky, knihy, rôzne geometrické tvary, farbičky, nožnice, ako aj činnosti akými sú čítanie, listovanie v knihe, vymal'ovávanie obrázkov. Ide pritom o činnosti, s ktorými sa deti z majoritného prostredia bežne stretávajú či už v rodinnom prostredí alebo v materských školách. Je logické, že pokiaľ rómske dieťa nemá skúsenosti s takýmito predmetmi ako aj s ich činnosťou, môže len veľmi ťažko uspieť v rámci diagnostických testov,
- **vnímanie** - rómske deti často vnímajú pomalšie, s veľkým počtom zvláštností a nedostatkov. Nedokážu sa pozorne dívať, hľadať a nachádzať určité predmety a súvislosti medzi nimi. Na predmety vo svojom okolí sa dívajú ako na celok, nedokážu daný predmet vnímať selektívne, podľa jeho jednotlivých častí, čo im výrazne sťažuje ich úspešnosť v diagnostických testoch (L. Horňák, 2010a).

Podľa A. Marcinčina (2009, s. 25) „testy, ktoré sa používajú na diagnostikovanie mentálnej zaostalosti nie sú prispôsobené rómskym deťom (prípadne deťom z iných minorít) a nerešpektujú ich kultúrnu a jazykovú odlišnosť, kombinovanú so sociálne znevýhodneným prostredím, v ktorom dieťa vyrastá.“ Ako autor (tamtiež) ďalej dodáva Ministerstvo školstva SR vydalo v roku 2005 metodické usmernenie pre posudzovanie spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pri prijímaní do prvého ročníka ZŠ. Výsledkom pilotného použitia tohto usmernenia bolo zistenie, že 10% rómskych žiakov navštevujúcich špeciálne základné školy mohlo byť okamžite preradených do bežných základných škôl.

Okrem nevhodných diagnostických testov, ktoré sa na Slovensku používajú, vidíme problém aj v samotnom diagnostickom procese a v podmienkach vyšetrenia rómskych žiakov. J. Tomanová (2004, s. 4-5) uskutočnila v roku 2003 terénny výskum v 8 okresných

centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej len CPPPaP) a v 28 základných a špeciálnych základných školách. Výsledkom jej výskumu boli nasledovné zistenia:

- v procese zaraďovania ako aj preradovania rómskych žiakov sa vyskytujú problémy nekompletnej dokumentácie, chýbajú odborné vyšetrenia, nedostatky až úplná absencia odbornej komisie, ktorá by mala zaraďovanie rómskeho dieťaťa posudzovať,
- absencia tímovej spolupráce viacerých odborníkov,
- chýba možnosť dlhodobejšieho posúdenia vývinu rómskeho dieťaťa, pretože o jeho vzdelávacom osude sa rozhoduje vo veku 6-8 rokov,
- absencia neskoršej opätovnej diagnostiky daného žiaka,
- v niektorých prípadoch boli rómske deti odborne vyšetrené až po zaradení do špeciálnej školy alebo triedy,
- malá pozornosť bola venovaná iným príčinám zlyhávania rómskych detí v škole, akými sú napr. špecifické poruchy učenia.

Môžeme teda konštatovať, že jednou z výrazných bariér v inkluzívnom vzdelávaní rómskych žiakov v bežných základných školách je nielen absencia adekvátnych diagnostických nástrojov, ktoré by brali do úvahy sociálne, kultúrne a jazykové odlišnosti rómskych žiakov, ale aj samotný proces ich diagnostikovania, ktorý často vedie k ich segregovanému vzdelávaniu. Podľa zákona je potrebné, aby v rámci stanovenia diagnózy išlo o spoluprácu minimálne troch odborníkov. V prípade rómskych detí a žiakov ide často iba o rozhodnutie psychológa. Ako však upozorňuje O. Zelinková (2001, s. 15) „dobře prevedená pedagogická diagnostika je předpokladom integrácie. Získava informace nejen o úrovni vedomostí dítěte, ale také o jeho komunikačních schopnostech, sociabilitě, přispôsobivosti a pod. Vyhľadáva pozitívne stránky vývinu a využíva ich pre uľahčenie priebehu integrácie.“

Dobrým príkladom v tejto oblasti môže byť Švédsko. Ako píše M. Kubánová (2010b, s. 88-89) vo Švédsku „pravidlá pre hodnotenie a prijímanie žiakov do špeciálnych škôl stanovuje Národná agentúra pre vzdelávanie,“ pričom tieto hodnotenia sa vykonávajú v štyroch oblastiach:

1. *vzdelávacej* – žiaka hodnotí učiteľ, ktorý ho pozná. Hodnotí a posudzuje nielen šance dieťaťa zvládnuť učebné osnovy bežnej školy, ale zároveň hodnotí aj doterajší prínos škôlky či predškolského ročníka pre dané dieťa,
2. *psychologickej* – psychológ spolu s lekárom hodnotí psychiku dieťaťa,

3. **zdravotnej** – hodnotí sa zdravotný stav dieťaťa a jeho možný vplyv na vzdelávanie žiaka,
4. **sociálnej** – dopĺňa predchádzajúce tri oblasti, pričom sa hodnotení hlavne domáce prostredie dieťaťa. Vykonáva ho buď výchovný poradca alebo sociálny pracovník.

Ide teda o komplexné vyšetrenie a kooperáciu viacerých špecialistov, ako logopédov, fyzioterapeutov, psychológov, špeciálnych pedagógov, lekárov, ale aj samotného učiteľa daného žiaka (M. Kubánová, 2010a). V Českej republike sa pri diagnostikovaní rómskych detí (M. Valenta, 2012, s. 52) „dôsledne vychádza z anamnesticko-exploračného prístupu, v ktorom sú údaje o výsledkoch inteligenčných testov iba jedným zo zvažovaných údajov, na základe ktorých sa poradenské zariadenia vyjadrujú k vzdelávacej predikcii.“ Ako autor dodáva (tamtiež) okrem výsledkov inteligenčných testov sa berie do úvahy aj sociálna situácia v rodine, rôzne špecifiká vyplývajúce z postavenia rodiny ako aj samotného žiaka, či predpoklad rodičov zvládnuť rolu sprostredkovateľa vo vzdelávaní.

Problémom nevhodnej diagnostiky rómskych žiakov sa zaoberá aj pripravovaný vládny projekt *Správna cesta* (s podtitulom *Rómska reforma*, 2012) v rámci ktorého sa do budúcnosti vyžaduje zabezpečiť objektívnu vstupnú ako aj priebežnú pedagogicko-psychologickú diagnostiku detí, a to tak, aby bolo možné odlíšiť handicap sociálneho znevýhodnenia od mentálneho postihnutia.

### **3. absencia desegregácie rómskych žiakov**

J. Tomanová (2004, s. 73) poukazuje nato, že „cieľom rediagnostiky je sledovanie vývinu dieťaťa, najmä pozitívnych a negatívnych zmien vo vývine, na základe ktorých je žiadúce flexibilne, podľa individuálnych potrieb dieťaťa, upravovať vzdelávací plán a prístup k dieťaťu tak, aby sa mohlo plnohodnotne a adekvátne rozvíjať a realizovať svoj potenciál.“ Opakované testovanie rómskych žiakov počas školskej dochádzky, ktoré by overovalo správnosť diagnostiky a umožňovalo reintegráciu zo špeciálnych do bežných škôl, v prípade nesprávne stanovenej vstupnej diagnózy alebo zlepšenia schopností rómskeho žiaka, však nie je nijako upravené ani v školskom zákone č. 245/2008, ani v nadväzných právnych predpisoch, akými sú Vyhláška č. 322/2008 o špeciálnych školách a Vyhláška č. 325/2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Aj z tohto dôvodu je desegregácia rómskych žiakov veľmi nízka (I. Šuhajdová, 2012).

Ministerstvo školstva pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s nedostatočne osvojeným slovenským jazykom odporúča používať „RR screening – Testovú batériu na vylúčenie mentálneho postihnutia 6 – 10 ročných detí“, ktoré navštevujú špeciálnu základnú školu alebo neprospievajú v bežnej základnej škole. Ako uvádzajú jej autori (V. Dočkal a iní, 2001, s. 4) „pre túto skupinu žiakov predstavuje spoľahlivý a rýchly prostriedok na vylúčenie mentálneho postihnutia.“ Testová batéria vznikla v rámci projektu Phare: „Podpora rómskej menšiny v oblasti vzdelávania“, ktorého súčasťou je úloha „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl.“ Tú tvoria dve na seba nadväzujúce aktivity – diagnostika školskej zrelosti a školskej pripravenosti a rediagnostika detí zaradených do špeciálnych základných škôl, práve pomocou RR screeningu. Uvedenú testovú batériu v roku 2004 testoval spolu s jej autormi Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave a následne od roku 2005 bola k dispozícii všetkým CPPPaP na Slovensku.<sup>17</sup>

Podľa I. Šuhajdovej (2012) môžeme v súvislosti s realizáciou desegregácie rómskych žiakov hovoriť aj o nasledovných negatívach:

- hoci sa špeciálnym školám odporúča pravidelná rediagnostika rómskeho žiaka každý tretí rok, v dôsledku finančných a personálnych požiadaviek k tomu dochádza len zriedka,
- v prípade reintegrácie rómskeho žiaka zo špeciálnej školy alebo triedy do bežnej ZŠ školy chýba zabezpečenie ďalšej potrebnej starostlivosti a pomoci takémuto žiakovi, nakoľko sa predpokladá, že preradením do bežnej školy zvládne ňou požadované požiadavky na žiaka. V takomto prípade však po čase opäť hrozí preradenie rómskeho žiaka do špeciálnej školy v dôsledku jeho zlyhania, prípadne opakovanie ročníka.

---

<sup>17</sup> Z tohto dôvodu sme zrealizovali prieskum, v rámci ktorého sme v mesiacoch január-február 2012 oslovili 36 CPPPaP (vrátane súkromných), a to predovšetkým na strednom a východnom Slovensku, s cieľom zistiť, či danú testovú batériu pri diagnostikovaní rómskych žiakov využívajú. Odpovedalo nám 24 CPPPaP. Zistili sme, že testová batéria v praxi nenašla svoje uplatnenie, nakoľko len 4 CPPPaP ju používajú v rámci diagnostikovania rómskych žiakov pravidelne a 5 zariadení len občas. Ďalšie 4 zariadenia sa vyjadrili, že hoci ju v minulosti využívali, v súčasnosti od jej využitia upustili, nakoľko podľa nich bola pre rómskych žiakov príliš ťažká, nevhodná a dosahovali v nej oveľa horšie výsledky, ako pri diagnostikovaní pomocou klasických diagnostických testov. Zvyšné zariadenia uvedenú testovú batériu pri diagnostikovaní rómskych žiakov nevyužívajú vôbec. Môžeme teda konštatovať, že na Slovensku aj naďalej chýba adekvátny nástroj na diagnostiku a reintegráciu/desegregáciu rómskych žiakov (I. Šuhajdová, 2012).

Amnesty International (2008, s. 30) preto odporúča nasledovné kroky:

- všetky deti, ktoré sa v súčasnosti vzdelávajú v špeciálnych školách by sa mali pravidelne hodnotiť, aby sa tým zabezpečila ich primerane rýchla cesta k vzdelávaniu v bežných základných školách,
- všetkým deťom, u ktorých sa po opätovnom hodnotení zistí, že sú schopné navštevovať bežnú základnú školu, je potrebné poskytnúť ďalšiu náležitú pomoc, ktorá im pomôže integrovať sa do bežnej školy,
- prijať právne opatrenia na nápravu nesprávneho zaradovania rómskych detí do špeciálnych škôl.

Nami vyššie popísané príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov (tak zo strany samotných Rómov ako aj zo strany majoritnej spoločnosti) rozhodne nie sú kompletne a určite by sme mohli hovoriť o ďalších príčinách. E. Šotolová (2011) medzi ďalšie príčiny školskej neúspešnosti rómskych žiakov, ktorá často krát následne vedie k ich segregovanému vzdelávaniu zaraďuje aj odlišný jazykový vývoj, odlišnú kvalitu plnenia funkcie rodinnej výchovy, sociálnu izolovanosť rómskych rodín či nedostatočnú pripravenosť učiteľov pre prácu s minoritami. Na východnom Slovensku môžeme za výraznú bariéru inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov považovať tzv. dôsledok rezidenčnej segregácie. Školy nachádzajúce sa v blízkosti rómskych lokalít majú vysoké zastúpenie rómskych žiakov, v dôsledku čoho sa postupne menia na čisto rómske školy, nakoľko rodičia nerómskych žiakov svoje deti preradujú do iných škôl s menším zastúpením rómskych žiakov. Medzi ďalšie príčiny segregovaného vzdelávania rómskych žiakov môžeme zaradiť nedostatočné a nevhodné podmienky v edukácii, či už priestorové, materiálne, personálne. Prostredie sociálne vylúčených lokalít, v ktorých rómske rodiny žijú, školský vzdelávací systém, ktorý je nastavený na žiakov majority a neberie do úvahy špecifiká rómskych žiakov, predsudky majoritnej spoločnosti voči Rómom, či nedôvera a zároveň neochota niektorých Rómov spolupodieľať sa na zmene kvality vlastného života ako aj života svojich detí a pod.

Uvedené bariéry inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa pritom v praxi nevyskytujú izolovane, ale často ide o ich rôzne variácie, ktoré proces inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov sťažujú. Z tohto dôvodu je potrebné systematicky pracovať na eliminovaní uvedených bariér, a to tak na strane samotných Rómov ako aj spoločnosti.

## 2.3 Dôsledky segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Treba otvorene konštatovať, že segregovaná edukácia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má negatívny dopad tak na kvalitu života samotných Rómov, ako aj na majoritnú spoločnosť danej krajiny, pre ktorú sociálne vylúčenie Rómov ako častý dôsledok ich nedostatočného vzdelania predstavuje nezanedbateľné ekonomické náklady.

Ak chceme poukázať na dopad segregovanej edukácie rómskych žiakov zo SZP na Slovensku, musíme vychádzať z doposiaľ jedinej komplexnej odbornej štúdie, ktorá vznikla v roku 2009 a jej autormi sú Anton Marcinčin a Ľubica Marcinčinová. Uvedená štúdia prináša odhadované náklady a straty z vylúčenia Rómov v oblastiach ako školstvo, zdravotná starostlivosť, trh práce, kriminalita, sociálna pomoc, sociálne poistenie, zdravotné poistenie a oblasť nepriamych nákladov. Autori pri uvádzaní jednotlivých údajov vychádzali z odhadovaného vývoja populácie na Slovensku do roku 2030.<sup>18</sup> Podľa ich odhadov by začlenenie Rómov do spoločnosti obohatilo Slovensko o 7% až 11% HDP ročne. Nejde pritom o potencionálne úspory sociálnych dávok, ale možnosť výrazne zvýšiť počet zamestnanej pracovnej sily na Slovensku, a tak zvýšiť tvorbu HDP.

Z hľadiska vývoja spoločnosti by sa mal podiel Rómov v produktívnom veku v SR zvýšiť v roku 2030 na 16%. Znamená to, že veľkú časť potencionálnej pracovnej sily by v roku 2030 mali tvoriť Rómovia. Malo by to byť spôsobené jednak nárastom zastúpenia Rómov na celkovej populácii zo 7% na 10%, ale aj kvôli vysokému podielu rómskych detí, ktorý sa v rokoch 2000-2009 pohyboval okolo 30%, kým podiel nerómskej populácie detí bol v rovnakom období len 16%. Zároveň upozorňujú, že z hľadiska súčasného demografického vývoja na Slovensku prevýši v niektorých obciach a okresoch počet rómskych detí počet nerómskych, z čoho následne vyplýva, že v roku 2030 bude rozvoj pracovného trhu v daných lokalitách ako aj miestnej ekonomiky závislý od aktivity rómskej populácie v produktívnom veku. Pritom v súčasnosti asi tretina Rómov nemá ani základné vzdelanie, ďalšia tretina má iba základné vzdelanie, 9% nemá ukončenú strednú školu a 15% ukončilo strednú školu. Len 0,2% Rómov má vyššie ako stredoškolské

---

<sup>18</sup> Autori zdôrazňujú, že nimi uvádzane údaje sú približné, pričom pri ich výpočte vychádzali z dostupných štatistických údajov a štúdií venujúcim sa predmetnej problematike.



vzdelanie. Pre porovnanie, 80% populácie Slovenska má vyššie ako základné vzdelanie a 11% má vyššie ako stredoškolské vzdelanie.

Autori zároveň vypočítali, že pri aktívnej participácii Rómov na pracovnom trhu by Slovensko v roku 2030 dokázalo usporiť na sociálnych dávkach 116 miliónov eur, výšku možných úspor na sociálnom poistení odhadli na 28 miliónov eur, úspory v školstve v prípade, ak by sa znížil počet rómskych žiakov, ktorí sa dôsledku diagnostikovania mentálneho postihnutia vzdelávajú v špeciálnom školstve, by predstavovali 51 miliónov eur. V prípade zníženia počtu nezamestnaných Rómov, za ktorých platí zdravotné poistenie štát, by sa v roku 2030 mohlo ušetriť 263 miliónov eur. Ide o nezanedbateľné sumy, ktoré by Slovensko mohlo efektívne využiť aj v oblasti skvalitnenia a zefektívnenia školstva.

Celkovo autori štúdie konštatujú, že nízke alebo neadekvátne vzdelanie Rómov im následne znemožňuje uplatniť sa na trhu práce a stať sa aktívnymi členmi danej spoločnosti, pričom tento stav má následné negatívny dopad na neustále sa zhoršujúci ich zdravotný stav a zvyšujúcu sa tendenciu páchania trestnej činnosti, čo ako zdôrazňujú stojí štát každoročne rovnako nemalé finančné prostriedky. Podiel rómskej populácie vrátane detí sa postupne zvyšuje, čo znamená, že na jednej strane stúpajú náklady na sociálnu pomoc Rómom a zároveň sa zvyšujú straty z nevyužitia ich potenciálu na trhu práce. Preto, ak chceme využiť súčasných rómskych žiakov ako potenciálnu pracovnú silu, ktorá sa bude v budúcnosti spolupodieľať na rozvoji ekonomiky nášho štátu, je potrebné zabezpečiť im primerané vzdelanie. Ide pritom podľa nás o vzdelávanie v bežných základných školách, ktoré im následne umožní ďalšie vzdelávanie sa a získanie požadovanej a potrebnej odbornej kvalifikácie.

### 3 CHARAKTERISTIKA A ŠPECIFIKÁ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Ako jedno z možných riešení segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme jej protipól, a to edukáciu inkluzívnu. Sme presvedčení o tom, že z hľadiska uplatnenia sa rómskych žiakov na trhu práce ako aj ich aktívneho zapojenia sa do života v spoločnosti poskytuje inkluzívna edukácia oveľa lepšiu východiskovú pozíciu. Rómski žiaci ako aj žiaci s rôznym druhom postihnutia či narušenia sú neoddeliteľnou súčasťou našej spoločnosti aj po skončení povinnej školskej dochádzky. Preto je potrebné si uvedomiť, že inkluzívna edukácia môže pre nich predstavovať prvý, ale zároveň veľmi dôležitý krok v ich celoživotnej sociálnej inklúzií.

#### 3.1 Pozitíva inkluzívnej edukácie

Z hľadiska snahy o zavedenie inklúzie do praxe, môžeme v niektorých konkrétnych krajinách pozorovať viacero dôležitých medzníkov. Podľa G. Langa a Ch. Berberich (1998) ako aj V. Vašeka a Š. Vančovej (2003) veľmi dôležitú a potrebnú zmenu v USA priniesol v roku 1975 Zákon o vzdelávaní pre všetky deti s postihnutím (*Education for All Handicapped Children Act*) a následne v roku 1990 Zákon o osobách s postihnutím (*Individuals with Disabilities Education Act*). Uvedené zákony vyžadujú, aby každému dieťaťu s postihnutím bolo zadarmo poskytnuté primerané a individuálne prispôbené vzdelávanie sa. Vo Veľkej Británii vyšiel v roku 1981 Zákon o výchove (*Education Act*), ktorý prispel k výrazným zmenám vo vzdelávaní žiakov s postihnutím. V oblasti špeciálneho vzdelávania môžeme na konci 80. rokov 20. storočia pozorovať aj dve veľké zmeny, ktoré sa udiali v Austrálii. V celej krajine došlo k zníženiu požadovanej úrovne IQ nevyhnutnej pre prijatie dieťaťa do bežnej školy. Dôvody boli tak ekonomické ako aj pedagogické. Druhou zmenou bol vzrastajúci tlak, aby spoločnosť uznala, že z hľadiska sociálnej spravodlivosti majú všetky deti právo na vzdelávanie. Tým bolo myslené vzdelávanie, ktoré nie je diskriminujúce, vzdelávanie začleňujúce deti s PNO do bežných škôl, teda vzdelávanie inkluzívne.

Inkluzívny prístup sa podľa B. Kováčovej (2010b, s. 16) „usiluje o stieranie akýchkoľvek rozdielov medzi majoritnou a minoritnou populáciou. Predstavuje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či sú *odlišní*, alebo nie.“ Ako pritom zdôrazňuje L.

Novosad (2009, s. 26) „inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo.“ Pod automatickým právom rozumieme skutočnosť, že každý jeden žiak bez rozdielu má právo navštevovať školu v mieste svojho bydliska. Nemalo by byť pritom rozhodujúce, či dieťa s PNO zvládne učivo príslušného ročníka v plnom rozsahu, ale či pri jeho zaradení do bežnej triedy prevládajú pozitíva (napr. sociálny a emočný zisk nielen pre daného žiaka, ale aj pre jeho spolužiakov) nad negatívami. V tejto súvislosti poukazuje J. Průcha (1997) na tzv. *teóriu mastery learning* a jej princípy. Ide o teóriu, ktorá pracuje s predpokladom, že ovládnutie či osvojenie nejakého súboru poznatkov alebo vedomostí v škole je teoreticky možné u všetkých žiakov, ak majú k tomu vytvorené vhodné podmienky - spôsob vyučovania a také množstvo času, ktoré žiak k učeniu potrebuje. Ústrednou myšlienkou tejto teórie je dokázať, že delenie žiakov na dobrých a zlých z hľadiska ich prospechu nie je správne a treba vychádzať z toho, že existujú žiaci, ktorí sa učia rýchlo a žiaci, ktorí sa učia pomaly a vyžadujú na osvojenie si toho istého učiva viac času. Rovnako D. Ostatníková (2013a, s. 65) vyjadruje názor, že „každý jedinec je vzdelateľný, ale stupeň vzdelateľnosti odráža rýchlosť učenia a úroveň akú je schopný učením dosiahnuť.“ Je preto potrebné si uvedomiť, že cieľom inkluzívnej edukácie nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu, v rámci ktorej budú rešpektované základné ľudské práva všetkých zúčastnených žiakov (tak žiakov s PNO ako aj žiakov intaktných) a zároveň bude akceptovaná aj individualita každého jedného z nich.

Podľa B. Kováčovej (2010a, s. 4) vyjadruje inklúzia „prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého dieťaťa.“ Ako autorka (tamtiež) ďalej dodáva „inklúziu je potrebné chápať ako samozrejmusť, prirodzenú a každodennú súčasť života.“ M. Horňáková (2006, s. 3) zdôrazňuje „koncept inklúzie nevníma odlišnosť jednotlivca ako rušivý faktor v procese vzdelávania, ale dáva mu pozitívnu hodnotu.“ Znamená to, že z inkluzívnej edukácie môže profitovať každý jeden žiak. Podobne sa vyjadruje aj E. Žovinec (2008, s. 90), ktorý zdôrazňuje, že inklúzia prekračuje status fyzického umiestnenia dieťaťa do školy bežného typu, pričom podľa autora ide „o celistvé výchovné pôsobenie, nie iba na žiaka so špeciálnymi potrebami, ale na celú skupinu a komunitu, v ktorej tento žiak pôsobí.“

Inkluzívna edukácia teda predstavuje spôsob edukácie v bežných školách, pričom jej hlavnou podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na

„búranie“ bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup všetkých žiakov ku vzdelávaniu. Inklúzia má byť podľa D. Ostatníckovej (2013b, s. 131) „založená na altruizme, na chápaní života spoločnosti ako komunity, v ktorej každý má potenciál kontribúovať k všeobecnému dobru podľa svojich schopností.“ Ako píše V. Lechta (2010a) v procese inkluzívneho vzdelávania sa už žiaci nedelia na dve skupiny (tí, ktorí majú špeciálne potreby a tí, ktorí ich nemajú), ale ide o jednu heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby, a ktorí sú si všetci rovní. Totožne sa vyjadruje aj M. Tannenbergerová (2010, s. 8), ktorá zdôrazňuje „inklúzia vo svojom princípe nerozdeľuje deti so ŠVVP a bez nich. Pracuje so samozrejmosťou heterogénnej skupiny.“ G. Lang a Ch. Berberich (1998, s. 28) dodávajú „inklúzia znamená vytvoriť v triede také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť.“ Podľa M. Sapon-Shevina (1991, in G. Langa a Ch. Berberich, 1998, s. 29) majú mať všetky deti právo:

- ❑ učiť sa spoločne s rovesníkmi,
- ❑ zapojiť sa do takého učenia, ktoré vyhovuje ich schopnostiam a potrebám,
- ❑ učiť sa v heterogénnych skupinách ako súčasť sociálneho učenia.

Medzi ďalšie výhody, resp. pozitíva inkluzívnej edukácie zaraďujú autori skutočnosť, že:

- „inkluzívne vzdelávacie prostredie pomáha deťom ísť za samotné tolerovanie odlišnosti, prijímať ich a nakoniec vedieť oceniť jedinečnosť každého človeka“ (G. Lang a Ch. Berberich, 1998, s. 37),
- „inklúzia dieťaťa s PNO do bežnej školy mu umožňuje získať socializačné skúsenosti, ktoré by pre neho boli inak len veľmi ťažko dostupné“ (M. Vágnerová, 2012, s. 69),
- „inklúzia predstavuje usporiadanie v škole hlavného vzdelávacieho prúdu spôsobom, ktorý môže ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým žiakom s ohľadom na ich individuálne rozdiely a s rešpektom k ich aktuálnym vzdelávacím potrebám“ (M. Vítková, 2010, s. 70),
- „inkluzívna edukácia je založená na akceptovaní rôznorodosti pokiaľ ide o pohlavie, národnosť, rasu, jazykový pôvod, sociálne pozadie, úroveň výkonu alebo postihnutia“ (V. Lechta, 2010b, s. 29),
- „model inkluzívnej edukácie prináša úžitok tiež intaktným žiakom, škole, vzdelávaciemu systému a celej spoločnosti....má i antidiskriminačný účinok, pomáha zrovnoprávňovať ľudí odlišného pohlavia, farby pleti a sociálneho pôvodu“ (P. Zászkaliczky, 2010b, s. 52),

- „základným východiskom inkluzívnej edukácie je človek ako celok a nie konkrétne PNO, čo znamená, že vychádza z nového pohľadu na človeka s PNO, ktorého považuje za plnohodnotného človeka, resp. nerobí rozdiely medzi intaktným človekom a človekom s postihnutím (B. Kudláčová, 2013a, s. 18),
- „koncept inkluzívnej pedagogiky, resp. inklúzie ako takej neznamena len nový prístup k deťom s nejakou formou postihnutia, ale znamená a priam podmieňuje i zmenu myslenia a pohľadu na všetky zložky zainteresované v edukačnom procese (P. Szeliga, 2013, s. 70).

Pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ako aj pre ostatných žiakov s postihnutím či narušením) znamená inkluzívna edukácia nielen možnosť, ale predovšetkým právo vzdelávať sa v bežných školách spolu s ostatnými žiakmi. Veľmi výstižne v tejto súvislosti píše Meirieu (1988, in J. Skalková, 2004, s. 126), ktorý tvrdí „žiť spoločne v škole znamená lepšie rozumieť sám sebe a učiť sa nadväzovať kontakty s druhými žiakmi.“ Škola teda nemá byť len miesto pre získavanie znalostí a vedomostí, ale má poskytovať aj prirodzený priestor pre nácvik sociálnych zručností a morálneho správania. L. Požár (2010b, s. 37) však správne zdôrazňuje, že „ak je jednou z charakteristík inkluzívneho vzdelávania koadaptácia, potom je zrejmé, že do tohto procesu musia vniesť svoj podiel nielen intaktní žiaci, ale aj žiaci s PNO.“ Ako autor ďalej dodáva (tamtiež) „nemôžu očakávať, že všetci a všetko sa bude prispôsobovať im. Prispôbiť sa musia aj oni. Aj oni musia byť v tomto smere aktívni.“ V prípade rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia to predovšetkým znamená, prispôbiť sa, resp. naučiť sa rešpektovať spoločenské normy ako aj normy a pravidlá školského poriadku.

P. Zászkaliczky (2010a, s. 20) si kladie otázku, či „inkluzívna spoločnosť má vytvoriť podmienky pre rozvoj inkluzívneho školstva, alebo inkluzívne školstvo môže byť základom pre postupný rozvoj inkluzívnej spoločnosti.“ Ako však správne dodáva (tamtiež, s. 19) „inkluzívna pedagogika je súčasťou celkových zmien v spoločenskom systéme. Vzdelávací systém je jedným z čiastkových článkov spoločenského systému, a preto hodnoty inkluzívnej pedagogiky majú perspektívu iba v inkluzívnej spoločnosti, nakoľko je možné ich rozvíjať iba na báze všeobecných spoločenských hodnôt.“ V tejto súvislosti P. Mittler (2000, in I. Chrzanowska, 2012, s. 109) upozorňuje na to, že „proces inklúzie sa netýka iba škôl, ale všetkých vzťahov v spoločnosti.“ Znamená to, že inkluzívne povedomie nemožno rozvíjať len v prostredí škôl v rámci edukácie žiakov, a zároveň to platí aj opačne, keď budeme tvrdiť, že inkluzívne povedomie nemožno

rozvíjať len v spoločenskom prostredí. Vyžaduje si to vzájomné prepojenie a dopĺňanie sa obidvoch uvedených oblastí, nakoľko je potrebné dosiahnuť, aby sa inklúzia stala prirodzenou súčasťou života všetkých ľudí a vo všetkých sférach ich života. Zjednodušene by sme mohli povedať, že chápanie inklúzie ako samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasti života nás všetkých si vyžaduje, aby sa inkluzívne povedomie súbežne a nevyhnutne rozvíjalo tak vo svete detí (prostredníctvom edukácie vo výchovno-vzdelávajúcich inštitúciách) ako aj vo svete dospelých (ich kultúrnom, spoločenskom, pracovnom prostredí). Pretože, ako sme už písali na začiatku tejto kapitoly, ľudia s PNO sú neoddeliteľnou súčasťou našej spoločnosti a ich inklúzia sa absolvovaním povinnej školskej dochádzky nekončí, ide len o prvý (aj keď z nášho pohľadu pravdepodobne najdôležitejší krok) k ich celoživotnej sociálnej inklúzii.

### 3.2 Riziká inkluzívnej edukácie<sup>19</sup>

I. Chrzanowska (2010) poukazuje nato, že idea inklúzie nemusí byť pre žiakov s PNO len ďalekou budúcnosťou, ako však dodáva (tamtiež) nevyhnutné je uvedomiť si možné riziká, ktoré s jej zavádzaním a realizovaním môžu nastať. Preto okrem vyššie popísanej charakteristiky a špecifik inkluzívnej edukácie, ktoré sme označili ako jej pozitíva je potrebné poukázať aj na niektoré riziká, nebezpečenstvá či hrozby, ktoré môžu súvisieť so zavádzaním a realizovaním inkluzívnej edukácie.

Jedným z prvotných rizík, ktoré môžu ohroziť úspešnosť inkluzívnej edukácie je skutočnosť, ak je **inkluzívna edukácia presadzovaná v nepripravenom prostredí**. V. Lechta (2010b, s. 17; 2013b) v tejto súvislosti hovorí o bipolárnom trende, keď upozorňuje, že inkluzívna edukácia „implikuje na jednej strane nespochybniteľné humanistické smerovanie, ale na druhej strane súčasne rovnako tak nespochybniteľné nebezpečenstvo, že v prípade nevhodnej, neprimeranej či unáhlenej aplikácie môže uškodiť práve tým, ktorým chce pomôcť: deťom s postihnutím, narušením a ohrozením.“ Osobne sa domnievame, že v prípade unáhleného a nepremysleného zavádzania inkluzívnej edukácie, môže ísť až o trojnásobné riziko. Prvým je už spomínané riziko,

---

<sup>19</sup> V predkladanej kapitole analyzujeme riziká, ktoré môžu súvisieť so zavádzaním a realizovaním inkluzívnej edukácie. Je možné pozorovať, že niektoré z uvedených rizík inkluzívnej edukácie prezentujeme vo všeobecnosti, nakoľko vychádzame zo skutočnosti, že žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia patria do kategórie žiakov s PNO. Zároveň však konkrétne špecifikujeme aj možné riziká, ktoré priamo súvisia s inkluzívnou edukáciou rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

ktoré môže vzniknúť na strane samotných žiakov s PNO. Je potrebné zabezpečiť ich skutočnú účasť, aby nešlo len o akési ich fyzické začlenenie v roli pasívneho diváka. Je potrebné dosiahnuť, aby žiaci s PNO mali možnosť v rámci inkluzívnej edukácie nielen z prostredia školy prijímať, ale aby zároveň oni sami do tohto prostredia aktívne prispievali. Podľa N. Bizovej (2012, s. 284) je treba mať na pamäti, že „existuje rozdiel medzi fyzickou prítomnosťou dieťaťa s PNO v miestnosti a sociálnou integráciou, t.j. aktívnou participáciou na činnostiach skupiny.“ Druhým je riziko na strane intaktných žiakov a tretie riziko môže vzniknúť na strane pedagogických a odborných pracovníkov. Uvedené tri skupiny priamych účastníkov inkluzívnej edukácie musia byť dostatočne a vhodne pripravené na inkluzívnu edukáciu, pretože v *prípade intaktných žiakov*, ak sú zmeny realizované príliš rýchlo, hrozí situácia, že heterogénne edukačné prostredie, ktoré je vnímané ako pozitívum inkluzívnej edukácie, môže predstavovať riziko inklúzie. V. Lechta (2012, s. 16-17) upozorňuje, že v prípade, ak nie sú intaktní žiaci dostatočne pripravení na kontaktovanie so žiakmi s PNO vzniká „**riziko polarizácie edukačného prostredia** s následnými disociálnymi ba prípadne až asociálnymi reakciami intaktných žiakov.“ A. Lehenová (2012, s. 343) hovorí o výskyte ostrakizácie, ktorej terčom sa stávajú žiaci odlišní, teda žiaci s PNO. Konkrétne ide podľa autorky „o prejav zámernej ignorácie jednotlivca alebo viacerých osôb voči jednej osobe alebo viacerým osobám v skupine, ich postupnému vyčleňovaniu z diania v skupine, čo môže neskôr prerásť do verbálnej i fyzickej agresie.“ Podľa M. Adamík-Šimegovej (2013a; 2013b) existuje pomerne vysoké riziko, že sa žiaci s PNO v rámci inkluzívnej edukácie stretnú s tyranizovaním, s rôznymi formami sociálnej exklúzie, či budú čeliť rôznym formám psychického alebo fyzického šikanovania zo strany svojich intaktných spolužiakov. Ability Path (2012) upozorňuje, že žiaci s postihnutím majú dva až tri krát väčšiu šancu, že sa stanú obeťou šikanovania zo strany svojich intaktných spolužiakov a až 85% žiakov s PNO má osobné skúsenosti so šikanovaním.

V prípade nedostatočne pripravených *pedagogických a odborných pracovníkov* môžeme hovoriť o viacerých hrozbách inkluzívnej edukácie. Podľa P. Mittlerera (2000) je jedným zo základných rizík inkluzívnej edukácie **prístup učiteľov**. Ako píše D. Ostatníková (2010a) je ešte veľmi málo učiteľov s pozitívnym postojom k inkluzívnej edukácii a učiteľ, ktorý necíti potrebu zmeny ju veľmi ťažko prijíma. Tieto negatívne postoje samotných učiteľov môžu podľa nás spočívať v tom, že sa necítia dostatočne kompetentní na edukáciu žiakov s PNO v bežných školách. V. Lechta (2012) upozorňuje,

že trend inkluzívnej edukácie zastihol mnohých pedagógov bežných škôl nepripravených, pretože pri ich pregraduálnej vysokoškolskej príprave sa nepočítalo s tým, že v budúcnosti budú vzdelávať aj žiakov s PNO. Svedčia o tom aj výsledky výskumu M. Pavlovskej a P. Roderovej (2010), z ktorých vyplýva, že mnohí učitelia sa necítia byť dostatočne pripravení na rôznorodosť triedneho kolektívu, pričom ako dôvody uvádzali skutočnosť, že im chýbajú tak teoretické poznatky ako aj praktické skúsenosti. V prípade učiteľov by sme mohli hovoriť aj o **skrytých rizikách**, kedy učiteľ síce vzdeláva vo svojej triede žiaka s PNO, ale vnútorne je presvedčený o tom, že takýto žiak do bežnej školy nepatrí a jeho inklúzia nie je možná. Ako upozorňuje P. Janoško (2012, s. 211) „ak učiteľ nie je presvedčený o schopnosti žiaka zvládnuť určitú úlohu a zdolať prekážku vlastnými silami, ťažko ho dokáže optimálnym spôsobom podporiť.“ V konečnom dôsledku tu podľa V. Lechtu (2012, s. 20) potom funguje tzv. *Rosenthalov efekt* „ak sami pedagógovia nie sú naozaj presvedčení o možnom edukačnom úspechu, sotva sa takýto úspech dostaví.“ Domnievame sa, že rovnaký efekt môžu spôsobiť aj rodičia (intaktných) žiakov v prípade skeptického postoja k inklúzii. Na jedno z ďalších rizík zo strany učiteľov upozorňuje A. Krenz (2009, in V. Lechta, 2012), ktorý poukazuje na pomerne častú chybu pri hodnotení žiakov s PNO, ktorú nazval **monokazualita**. Ide o tendenciu hodnotiť určitý prejav žiaka s PNO len na základe jednej príčiny – jeho postihnutia, narušenia či ohrozenia. V takomto prípade potom u rómskych žiakov zo SZP môže hroziť, že ak tento žiak nezvláda učivo alebo poruší normy správania sa, „zvalí“ sa to na jeho etnicitu, pričom problém môže byť napríklad v tom, že daný žiak má ADHD, (nediagnostikované) špecifické poruchy učenia, prípadne nediagnostikované neurotické poruchy a pod. V prípade učiteľov upozorňuje V. Lechta (2012) ešte na jedno riziko, ktoré súvisí s realizovaním inkluzívnej edukácie. Autor poukazuje na **stratégie prelomenia komunikačných bariér**, ktoré podľa neho (tamtiež, s. 17) „ani zďaleka nepatria medzi obligatórne edukačné kompetencie pedagógov bežných škôl, čo následne pôsobí ako rozhodujúca príčina neúspešnosti inkluzívnej edukácie.“ Učiteľ na základnej škole s najväčšou pravdepodobnosťou podobne ako intaktní žiaci neovláda posunkovú reč, z čoho automaticky pramení komunikačná bariéra so žiakmi so sluchovým postihnutím, ktorí sa dorozumievajú posunkami. Podobný problém môže nastať aj s rómskymi žiakmi zo SZP, ako s nimi majú komunikovať učitelia a intaktní žiaci ak rómsky žiak používa obmedzený jazykový kód a nerozumie dostatočne dobre slovenčine? Uvedený komunikačný problém sa pritom netýka len spomínaných žiakov so sluchovým postihnutím, či rómskych žiakov zo SZP, ale obdobné problémy s komunikáciou môžu v rámci edukácie nastať aj v prípade žiakov so zrakovým postihnutím, žiakov s NKS,



žiacov prisťahovalcov a v podstate všetkých žiakov, ktorých slovenský jazyk nie je jazykom materinským (I. Šuhajdová, 2013c). Zároveň sa domnievame, že uvedené komunikačné bariéry nie je potrebné prekonávať len vo vzťahu učiteľ – žiak s PNO, ale veľmi dôležité je, aby ich učitelia dokázali prekonávať aj vo vzťahu s rodičmi žiakov, ktorí sa čoraz viac stávajú významnými spoluaktérmi edukácie svojich detí. Ako však upozorňuje M. Šauerová (2012, s. 291) „mnohí učitelia nie sú pripravení na túto novú rolu rodičov.“

Realizovanie inkluzívnej edukácie môže predstavovať výrazné nebezpečenstvo aj pre samotnú školu. Snaha škôl vzdelávať inkluzívne aj deti s PNO prináša týmto školám **riziko zníženia prestíže v očiach verejnosti**, ktoré môže prameniť z horších výsledkov v porovnávacích testoch. Namiesto ocenenia faktu, že sa škola snaží byť otvorenou a podporuje na svojej pôde diverzitu je naopak stigmatizovaná zato, že do nej chodia „pomalšie“ deti. Ak ide najmä o rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, hrozí škole, že získa etnickú nálepku a verejnosť ju začne vnímať ako „rómsku školu“ (I. Šuhajdová, 2013c). Takejto škole v konečnom dôsledku hrozí, že sa naozaj stane čisto rómskou školou, nakoľko môže nastať výrazný odchod nerómskych žiakov do inej školy. Inkluzívna edukácia predstavuje pre školy riziko aj v prípade, **ak škola ako svoje hodnoty preferuje súťaživosť, individualizmus a dosahovanie dobrých výsledkov a výkonov**. Škola s takýmito hodnotami bude mať s najväčšou pravdepodobnosťou veľké problémy so zabezpečením úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie. Hrozí, že učitelia budú nútení vyžadovať aj od žiakov s PNO dosahovanie výsledkov, ktoré sú nad ich individuálne možnosti a schopnosti. To môže následne viesť k tomu, že sa žiaci s PNO začnú v takomto prostredí školy cítiť nepríjemne a ohrozené. Žiaľ treba konštatovať, že zameranosť škôl na dosahovanie dobrých výsledkov svojich žiakov často pramení z rôznych verejných monitoringov a testovaní žiakov. Školy tak nemajú na výber, keďže si treba uvedomiť, že rodič pri výbere školy pre svoje dieťa pozerá aj nato, aká je škola úspešná v rámci rôznych testovaní, ktoré sú pre rodičov akýmsi identifikátorom kvality vyučovania.

Na jedno z ďalších možných rizík upozorňuje viacero autorov. Podľa D. Tarcsiovej (2012) sa v oblasti edukácie žiakov s PNO veľmi nehovorí o inklúzii v podmienkach voľného času. N. Bizová (2013) to odôvodňuje tým, že doterajší vývoj inkluzívnej pedagogiky bol dominantne orientovaný na otázky súvisiace s vyučovacím procesom, keďže z hľadiska praxe si vyžadovali prvoradú pozornosť. Ako zároveň dodáva (N. Bizová, 2012) aplikácia inkluzívnej edukácie vo výchove vo voľnom čase ešte aj

v súčasnosti zaostáva tak na Slovensku ako aj v zahraničí. Ako však upozorňuje V. Lechta (2013a) preferovanie didaktickej zložky inklúzie a nedostatočné akceptovanie jej výchovnej zložky môže predstavovať riziko pre úspešnú inkluzívnu edukáciu žiakov s PNO. Autor teda poukazuje na riziko v prípade, ak je **inkluzívna edukácia chápaná iba ako didaktický problém** (V. Lechta, 2011). Inými slovami hovorí o **absencii transdidaktického aspektu** pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie, ktorá sa podľa neho prejavuje „neodôvodneným zužovaním problematiky inkluzívnej edukácie iba na otázky súvisiace s technikami vyučovacieho procesu“ (V. Lechta, 2012, s. 15). Rieši sa teda predovšetkým to, ako efektívne realizovať vyučovací proces a zabúda sa pritom nato, že žiaci s PNO sú súčasťou života školy aj v čase mimo vyučovania. Ako dodáva K. Vladová (2013, s. 212) „často je práve čas mimo vyučovania, výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach priestorom na skutočnú, plnohodnotnú inklúziu detí.“ Podľa B. Kováčovej (2011, s. 115) má byť základom celého diania pri realizovaní inkluzívnej edukácie „uplatňovanie rovnocenného prístupu vo formálnom i v neformálnom procese.“ M. Glauserová (2012, in V. Lechta, 2012) poukazuje nato, že „pravá inklúzia začína až za dverami triedy – teda mimo triedy.“ Podobne sa vyjadrujú aj G. Lang a Ch. Berberich (1998), podľa ktorých sa skutočný úspech inkluzívneho prístupu meria cez prestávky. Vytvoriť inkluzívne podmienky v školskom klube detí, na ihrisku, školskom dvore, cez veľkú prestávku, sa zdá byť náročné, vzhľadom k tomu, že sa deti venujú skôr činnostiam podľa vlastného výberu, než by sa riadili inštrukciami učiteľa. Ak si uvedomíme, že žiaci s PNO sú v škole v kontakte s intaktnými spolužiakmi aj mimo vyučovania (pred vyučovaním, cez prestávky, po vyučovaní, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach), potom zužovanie inkluzívnej edukácie iba na oblasť vyučovacieho procesu môže skutočne predstavovať v rámci realizovania inkluzívnej edukácie značné riziko. Je rozdiel medzi spoluprácou a komunikáciou medzi intaktným žiakom a žiakom s PNO počas vyučovacej hodiny, pretože mu to nariadil učiteľ a spoluprácou a komunikáciou medzi intaktným žiakom a žiakom s PNO, ktorá sa odohráva v čase mimo vyučovania a vychádza z vlastnej iniciatívy žiaka intaktného a žiaka s PNO. Ak sa bude inkluzívna edukácia aj naďalej zužovať iba na oblasť vyučovacieho procesu, potom môže hroziť, že škola nebude schopná vytvoriť skutočné inkluzívne prostredie a povedomie u svojich žiakov.

Ako sme už naznačili vyššie, dôležitými a nevyhnutnými aktérmi inkluzívnej edukácie sú aj rodičia žiakov, či už žiakov intaktných alebo žiakov s PNO. Je dôležité,

akým spôsobom rodičia žiakov s PNO chápu inkluzívnu edukáciu. Ak majú **príliš vysoké očakávania od inkluzívnej edukácie**, je tu riziko, že v konečnom dôsledku môžu byť sklamaní. Jednak môžu byť sklamaní z toho, že ich dieťa nezapadlo do kolektívu intaktných spolužiakov a jednak, ako uvádza M. Vágnerová (2012; 2013) začlenenie žiaka s PNO medzi lepšie disponovaných vrstovníkov ho síce môže v nižších triedach stimulovať, avšak vo vyšších ročníkoch ho môže naopak stresovať, ak vidí, že ostatní dokážu viac ako on. Dôraz na výkon, ktorý je pre niektorých rodičov dôležitý, môže jeho pocity frustrácie a stresu ešte prehĺbiť a tým ohroziť úspešnosť jeho inklúzie. V konečnom dôsledku môže hroziť, že rodičia budú za neúspechom vidieť práve snahu o inkluzívnu edukáciu ich dieťaťa s PNO, čo môže viesť k vytvoreniu negatívneho až odsudzujúceho stanoviska k samotnej inkluzívnej edukácii. Pritom L. Požár (2010b) zdôrazňuje, že pre inklúziu jedincov s PNO sú nevyhnutnou podmienkou pozitívne postoje spoločnosti nielen k ľuďom s PNO, ale aj k samotnej inkluzívnej edukácii.

Samotným rizikom inkluzívnej edukácie môže byť aj skutočnosť, ak **niekto tieto možné riziká nevidí a tvrdí, že pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie žiadne riziká nie sú**, sú iba pozitíva. D. Tarcsiová (2013) upozorňuje nato, že ešte aj v súčasnosti je inkluzívna edukácia v rámci zavádzania a realizovania na jednej strane vnímaná a prijímaná bez akejkoľvek kritiky a zároveň, na strane druhej je odmietaná bez zjavnej snahy dať jej šancu. Avšak vidieť riziká, nedostatky či zaujať kritické stanovisko<sup>20</sup> nemusí byť len na škodu, práve naopak, ak sa z nich dokážeme poučiť a dokážeme hľadať možné riešenia, potom ako píše B. Kudláčová (2012; 2013b) kritické vyjadrenia môžu v konečnom dôsledku slúžiť v prospech inkluzívnej edukácie.

### 3.3 Podmienky a princípy inkluzívnej edukácie

Aby sme dokázali vyššie vymedzeným rizikám, (ktoré môžu pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie nastať a následne jej ďalšiu realizáciu negatívne ovplyvniť) predchádzať, je potrebné zabezpečiť určité podmienky a princípy inkluzívnej edukácie.

Podľa Mitchella (1999, in E. Janebová, 2011, s. 107-108) je inkluzívna škola charakteristická tým, že:

---

<sup>20</sup> Pozri J. Allan: *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice* (2008).

- ❑ rešpektuje práva všetkých detí získať vzdelanie v hlavnom vzdelávacom prúde,
- ❑ jedná s deťmi s rešpektom,
- ❑ vyznáva filozofiu poskytovať vzdelanie všetkým deťom, vrátane deťom so ŠVVP,
- ❑ prispôsobuje sa rôznym učebným štýlom a rýchlosti učenia žiakov,
- ❑ zaisťuje rovnosť vzdelávacích možností prostredníctvom kurikula a školskej organizácie.

Nato, aby sme však školu mohli označiť ako inkluzívnu, je potrebné, aby spĺňala a rešpektovala určité podmienky a princípy. Podľa P. Hauga (2006, s. 60) je na presadenie inkluzívnej edukácie v praxi potrebné, aby sa samotné školy ako aj učitelia snažili o neustále rozvíjanie nasledovných úloh:

- ❑ **spoločenstvo** – všetky deti by mali byť členmi bežnej školskej triedy a mali by byť prirodzenou súčasťou kultúrneho a profesionálneho života školy,
- ❑ **účasť** – skutočná účasť „odlišného“ jedinca, ktorý bol vo výchovno-vzdelávacom procese iba divákom. Tento žiak sa má stať aktívnym členom vzdelávacieho prostredia a to tým, že mu bude umožnené nielen do spoločenstva prispievať, ale zároveň mu bude umožnené z tohto spoločenstva aj získať,
- ❑ **demokratizácia** – všetky hlasy majú byť vypočuté. Všetci žiaci majú príležitosť sa vyjadriť a ovplyvniť skutočnosti, ktoré sa týkajú ich vlastnej edukácie,
- ❑ **prospech** – všetci žiaci by mali dostávať výchovu a vzdelanie, ktoré im prinesie sociálny a podstatný úžitok.

J. Havel a H. Filová (2011, s. 48) poukazujú nato, že škola, ktorá je otvorená inkluzívnej edukácií musí zaisťovať nasledovné podmienky:

1. **personálne zabezpečenie** – odborné znalosti pedagógov, činnosť asistenta pedagóga,
2. **materiálne vybavenie školy** – bezbariérový prístup, úprava pracovných miest, kompenzačné, rehabilitačné, didaktické pomôcky,
3. **úprava vzdelávacích podmienok** – kurikulárne úpravy učebníc, plánov, osnov, prispôsobenie počtu žiakov v triedach, práca podľa individuálneho vzdelávacieho programu, kooperatívne vyučovanie,
4. **činnosť manažmentu inkluzívnej školy** – prezentovanie imidžu školy pre všetkých, motivácia a pozitívne postoje k inklúzií všetkých zúčastnených,
5. **spolupráca s rodinou a odborníkmi.**

Veľmi podobné podmienky, ktoré musí škola spĺňať, aby v nej bolo možné hovoriť o inkluzívnej edukácii, uvádzajú aj V. Tomická a D. Švingalová (2002, s. 19). Z pohľadu autoriek ide o nasledovné podmienky:

1. **ekonomické (materiálne)** – zahŕňajú hlavne ekonomické podmienky štátu – inkluzívne vzdelávanie by nemalo byť finančne náročnejšie ako vzdelávanie v špeciálnych školách,
2. **pedagogické** – inklúzia vyžaduje zmenu pedagogického prístupu, metód, foriem práce, vypracovanie IVP, zníženie počtu žiakov v triede,
3. **psychosociálne** - celková atmosféra a podmienky v rodine, v škole, v spoločnosti,
4. **personálne** – kvalifikovanosť pedagógov a ďalšieho personálu.

J. Lebber (2006, s. 23-24) medzi základné podmienky inkluzívnej edukácie zaraďuje (1) *láskavý prístup* – každé dieťa sa musí v škole cítiť príjemne a dobre, (2) *kvalitu vzťahu medzi učiteľom a žiakom*, (3) *rozdielny hodnotový systém* – škola, ktorá ako jednu z hlavných hodnôt vníma súťaživosť, individualizmus a výkon, s najväčšou pravdepodobnosťou bude vylučovať žiakov, ktorí nedosahujú požadovaný výkon. Hodnotami inkluzívnej školy má byť spolupráca, akceptovanie odlišnosti vo výkonoch, (4) *inklúzia by nemala závisieť na výkonoch dieťaťa, jeho známkach či výsledkoch testov*, (5) *tímovú prácu* – učiteľ by nemal prenechávať všetku zodpovednosť len na špeciálnom pedagógovi či asistentovi učiteľa, ale mali by vzájomne spolupracovať, (6) *pravidelné stretávanie všetkých, čo sa podieľajú na inklúzii*, (7) *politici by mali podporovať inkluzívne vzdelávanie*.

Podľa G. Langa a Ch. Berberich (1998, s. 11) si vytvorenie inkluzívnych tried a škôl vyžaduje rešpektovanie štyroch princípov:

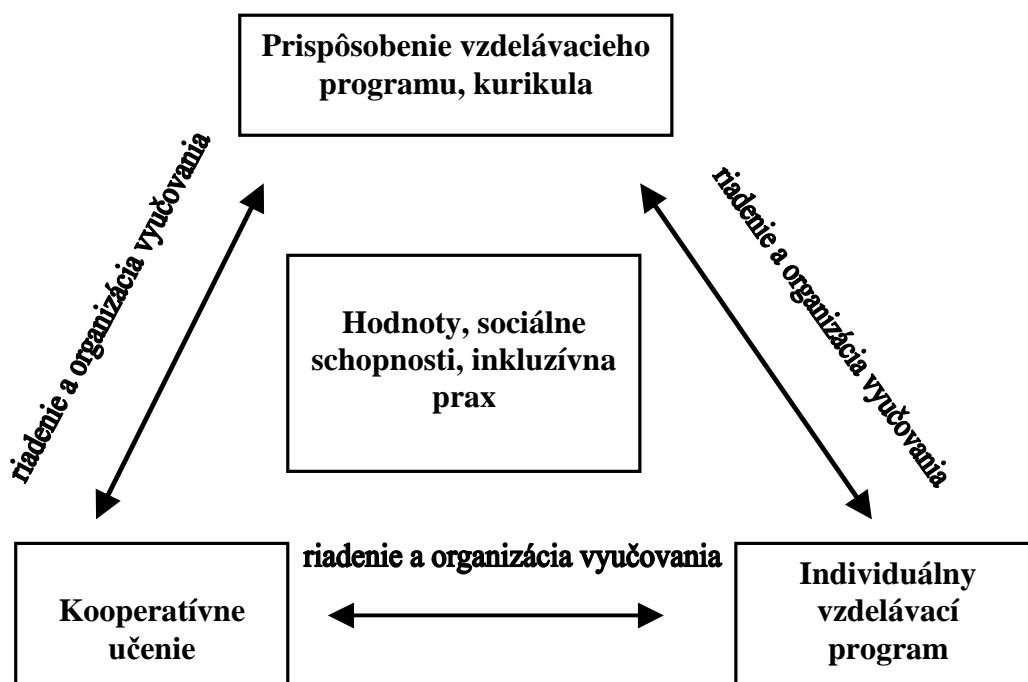
- 1) vytvorenie prostredia, ktoré je bezpečné, kde sú všetci prijímaní a majú záujem o druhých, kde sa o seba ľudia starajú a pomáhajú si, kde odlišnosť je chápaná ako výzva a príležitosť k rastu,
- 2) vyučovanie a učenie postavené na metódach a činnostiach, ktoré maximalizujú zapojenie každého dieťaťa a jeho rozvoj a vytvárajú pre každého čo najviac príležitostí pre interakciu s druhými,
- 3) efektívne riadenie školy a triedy tak, aby boli vytvorené čo najlepšie podmienky pre deti s PNO,
- 4) pozornosť širším otázkam, ako je spolupráca s rodičmi, vytvorenie siete odborníkov a pomocníkov, trvalá kultivácia postojov učiteľov a žiakov.

Jedným z ďalších princípov inkluzívnej výchovy je podľa P. Janoška (2012, s. 207), že „každé dieťa má byť podporované vo svojom práve na sebaurčenie a prejavovanie sa spôsobom, ktorý je v súlade s jeho potrebami a individuálnymi možnosťami.“ V prípade úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme za dôležité rešpektovanie a predovšetkým zabezpečenie nasledovných desiatich princípov, ktoré uvádzajú J. Straková a kol. (2008):

1. *kvalitné predškolské vzdelávanie* – pomoc rodičom pri výchove a vzdelávaní ich detí; integrácia kultúrne a sociálne znevýhodnených detí do materských škôl, ktoré sú navštevované deťmi majority; predškolské vzdelávanie v prípravných triedach základných škôl; predškolské kluby; workshopy a semináre pre rodičov,
2. *aktívna výučba zohľadňujúca potreby jednotlivých žiakov* – preferovanie individuálneho prístupu; využívanie aktívnych výukových metód; podpora zodpovednosti za vlastné učenie,
3. *znižovanie jazykového znevýhodnenia* – podpora porozumenia výukového jazyka,
4. *zaistenie potrebných pomôcok a mimoškolskej prípravy* – sústrediť požiadavky na žiakov aj mimo vyučovacieho procesu; patričné vybavenie školy potrebnými pomôckami; popoludňajšia príprava, resp. možnosti doučovania vo vyžadujúcich si oblastiach,
5. *znalosť prostredia detí a spolupráca s ich rodinou* – zabezpečenie nevyhnutnej spolupráce tak s rodičmi žiakov ako aj s terénnymi pracovníkmi či rómskymi asistentmi,
6. *podpora sebaúcty žiakov a ich sebapoznávania* – posilňovanie sebaúcty a poznávania vlastnej kultúry,
7. *klíma školy* – vytvorenie a udržanie priateľskej atmosféry v prostredí školy, v ktorej sa všetci žiaci budú cítiť vítaní,
8. *personálna politika školy* – kontinuálne vzdelávanie pedagogického zboru; poskytovanie spätnej väzby; jednotná vízia pracovníkov školy; spolupráca s inými školami a mimoškolskými subjektami,
9. *mimoškolské aktivity* – zaistenie účasti rómskych žiakov na akciách organizovaných školou; neustále rozvíjanie možností voľnočasových aktivít školy,
10. *podpora voľby povolania* – systém voliteľných predmetov; kariérne poradenstvo pre žiakov.

Z nižšie uvedenej schémy, ktorej autormi sú G. Lang a Ch. Berberich (1998, s. 48) môžeme pozorovať, že autori za jadro vyučovania v inkluzívnej triede považujú učiteľa, jeho presvedčenie, sociálne schopnosti, hodnoty, spôsoby a schopnosti jednania, ktoré podľa nich zohrávajú významnú rolu v snahe o zavedenie inklúzie v triede. Znamená to, že bez učiteľovho kladného postoja k inklúzii žiakov s PNO, je inkluzívna edukácia odsúdená na neúspech, a to aj v prípade ak by škola mala zabezpečené všetky ostatné nami vyššie popísané podmienky inkluzívnej edukácie (materiálne, úprava kurikula, individuálny vzdelávací program, legislatíva a pod.). Učiteľov pozitívny postoj k inklúzii, schopnosť a ochota pracovať s heterogénnou skupinou, snaha spolupracovať s ďalšími odborníkmi a rodičmi žiakov tak zohráva pri zavádzaní inkluzívnej edukácie do praxe kľúčovú úlohu.

*Obr. 3 Vyučovanie v inkluzívnej triede podľa G. Langa a Ch. Berberich (1998)*



Podľa L. Požára (2009; 2010a) si úspešná realizácia inkluzívnej edukácie vyžaduje splnenie viacerých podmienok organizačného, ekonomického, technického, legislatívneho, pedagogického, psychologického a sociálno-psychologického charakteru. Kým o zabezpečení a dosiahnutí niektorých z uvedených podmienok majú právo a predovšetkým možnosť rozhodovať len konkrétni ľudia, na zabezpečení a dosiahnutí niektorých z podmienok sa môžeme podieľať všetci. Výstižne to vyjadril tak V. Lechta (2010c, s. 61), ktorý píše „kým realizácia inkluzívnej edukácie v materiálnej sfére koreluje predovšetkým

s výškou efektívne vynaložených finančných prostriedkov, realizácia inkluzívnej edukácie v duchovnej sfére sa viaže na zásadné kvalitatívne zmeny v nazeraní všetkých vrstiev, tried a skupín danej society na *inakosť tých druhých*.“ Ako aj B. Kudláčová (2010, s. 98), ktorá zdôrazňuje, že „inkluzívna edukácia môže byť úspešná len v prípade zmeny myslenia, a to nielen v komunite pedagógov a vychovávateľov, ale zmena myslenia musí nastať v celej spoločnosti.“ Znamená to, že zmena myslenia ľudí, resp. zmena pohľadu spoločnosti na jedincov s PNO a ich inkluzívnu edukáciu, hoci je zo všetkých podmienok tou najmenej finančne nákladnou, môže byť paradoxne tou najrozhodujúcejšou, najdôležitejšou podmienkou, ktorá môže predstavovať prvotnú „hybnú“ silu pre všetky ostatné z finančného hľadiska náročnejšie podmienky, ktoré je pre úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie potrebné zabezpečiť. Ako správne poukazuje D. Ostatníková (2010b) inklúzia je proces, v rámci ktorého sa musí zmeniť nielen školský systém, ale predovšetkým myslenie ľudí. To si však bude vyžadovať určitý čas, nakoľko úspešné zavedenie a realizovanie inkluzívnej edukácie nie je možné dosiahnuť z jedného dňa na druhý, rovnako ako nie je možné z jedného dňa na druhý zmeniť postoje a názory intaktnej spoločnosti na jedincov s PNO a ich inkluzívnu edukáciu. D. Ostatníková (2013) zároveň dodáva, že morálny úpadok dnešnej spoločnosti a jej prílišné ekonomické zameranie ohrozujú nielen zdravé fungovanie spoločnosti, ale aj úspešnú inklúziu jedincov s PNO. Kým v minulosti platformy prístupu k jedincom s PNO, predovšetkým socioekonomický faktor a kultúrno-etický faktor (pozri V. Lechta, 2009; 2010b, F. Klein, 2009) zohrali veľmi významnú a dôležitú úlohu v prístupe a starostlivosti o jedincov s PNO, v dnešnej spoločnosti môžu uvedené platformy paradoxne jedincom s PNO v rámci inkluzívnej edukácie viac ublížiť ako pomôcť. Je zrejmé, že celý koncept inklúzie a jej realizácie je výrazne ovplyvnený aktuálnymi spoločenskými podmienkami. Ako však píše P. Zászkaliczky (2010a) hospodárska kríza a kríza identity v spoločnosti spôsobujú množstvo konfliktov a hodnoty ako akceptácia, tolerancia, úcta a rešpekt, ktoré sú charakteristické pre inklúziu sa stále viac znevažujú. Zároveň je potrebné si uvedomiť, že ľudia vo všeobecnosti majú tendenciu ťažko prijímať inovatívne veci, hlavne ak o nich nemajú dostatočné povedomie a nevedia presne, čo si pod tým majú predstaviť. V prípade rómskych žiakov zo SZP môžu uvedené obavy majoritnej spoločnosti prameniť nielen z obáv (v niektorých prípadoch treba konštatovať, že oprávnené) o bezpečnosť a kvalitu vzdelania svojho dieťaťa, ale aj z predsudkov. Podľa M. Matisovej (2011) sú rodiny zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a predovšetkým rómske rodiny zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vnímané verejnosťou ako nebezpečenstvo a nežiadúca súčasť spoločnosti. Preto si bude



úspešná inkluzívna edukácia rómskych žiakov zo SZP do budúcnosti ako jednu z hlavných podmienok vyžadovať vzájomnú akceptáciu, ktorá bude vychádzať nielen zo zmeny postojov a názorov majoritnej spoločnosti k danému etniku, ale rovnako aj zo zmeny postojov, správania a konania samotných Rómov tak k majoritnej spoločnosti ako aj k spoločenským pravidlám a normám.

Ako sa zvykne hovoriť *kde je vôľa, tam je cesta*. Slovom známeho rakúskeho psychiatra Viktora E. Frankla (2007, s. 14) by sme však v súvislosti s inkluzívnou edukáciou mohli povedať „*kde je určitý cieľ, tam je i vôľa*.“ Ak je teda našim cieľom úspešná realizácia inkluzívnej edukácie žiakov s PNO, nesmie nám ako jedna z jej podmienok chýbať vôľa tento cieľ dosiahnuť.

### 3.4 Nástroje inkluzívnej edukácie

Ako sme už písali vyššie<sup>21</sup>, inklúzia žiakov s PNO je potrebná tak v oblasti formálnej ako aj v oblasti neformálnej edukácie. Európska komisia a členské štáty v rámci Európskej stratégie zamestnanosti definovali celoživotné vzdelávanie sa ako „každú cielenú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovanie vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí“ (EK, 2000). Celoživotné vzdelávanie sa má pritom prebiehať v troch základných formách, a to: (1) formálna výchova a vzdelávanie (formal education), (2) neformálna výchova a vzdelávanie (non-formal education), (3) neinštitucionálna výchova a vzdelávanie (informal education).

V rámci *formálnej edukácie* môžeme za podporné nástroje inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo SZP považovať okrem predškolských zariadení a nultých ročníkov aj asistenta učiteľa. Za významný nástroj inkluzívnej edukácie žiakov s PNO tak v *oblasti formálnej ako aj v oblasti neformálnej edukácie* považujeme **kooperatívne vyučovanie a učenie**. M. Deutsch vytýčil tri typy vzájomnej sociálnej závislosti medzi spolužiakmi, ktoré môžeme podľa H. Kasíkovej (2010) označiť aj ako tri typy usporiadania výučby v škole. Ide o tzv. kooperatívnu, kompetitívnu a individualistickú výučbu. Kým v rámci *kompetitívnej výučby* ide o situáciu, v ktorej medzi dosahovanými cieľmi jednotlivých žiakov prevláda negatívny vzťah, čo v konečnom dôsledku znamená, že žiak môže dosiahnuť svoj cieľ len v takom prípade, ak ostatní účastníci danej situácie svoj cieľ

---

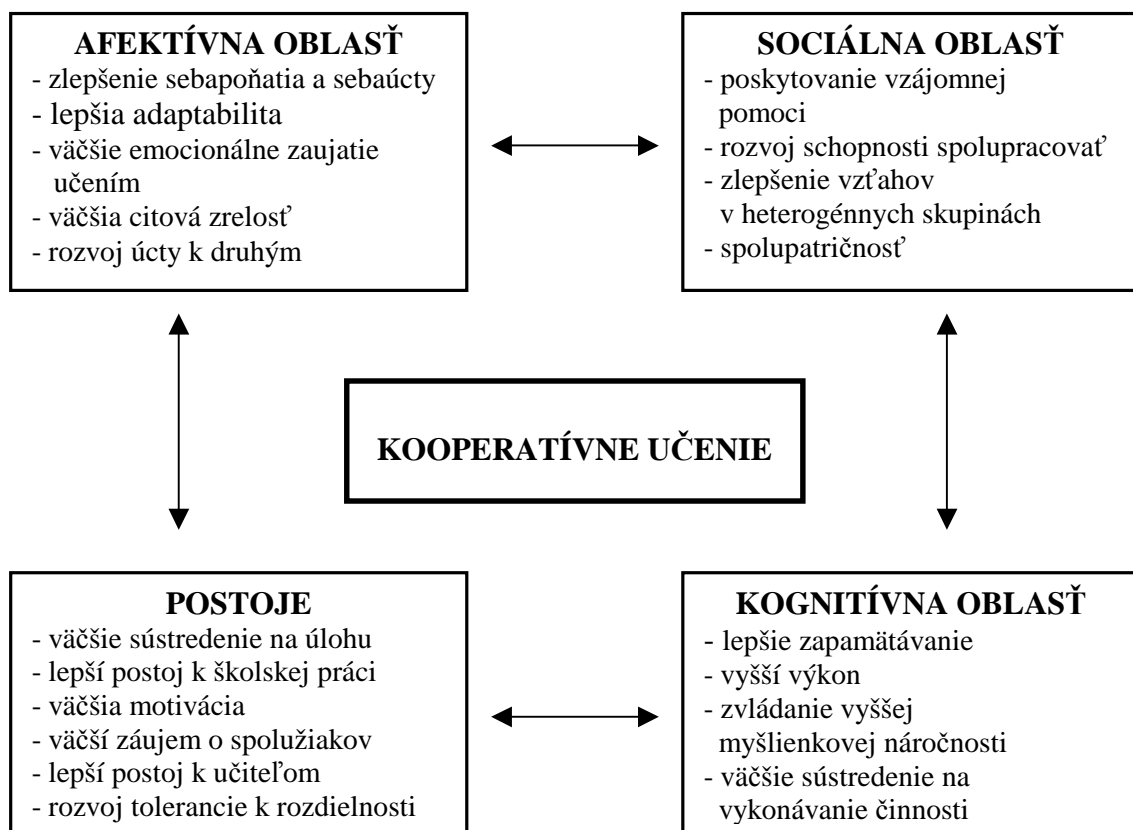
<sup>21</sup> Kapitola 3.2 Riziká inkluzívnej edukácie.

nedosiahnú. Žiak sa teda snaží dosiahnuť dobrý výsledok na úkor svojich spolužiakov, čo vytvára medzi spolužiakmi negatívnu vzájomnú závislosť, nakoľko dochádza k súťaži, k boju, pretože úspech jedného žiaka automaticky vedie k neúspechu toho druhého. V rámci *individualistickej výučby* môžeme pozorovať, že úsilie žiaka dosiahnuť dobrý výsledok, nemá žiadny vplyv na úspešnosť dosiahnutých výsledkov ostatných spolužiakov. Znamená to, že žiak sa snaží dosiahnuť cieľ, ktorý je osobne prospešný a ignoruje, resp. vyhodnocuje úsilie svojich spolužiakov pri dosahovaní ich výsledkov za nepodstatné. Tretím uvedeným typom je **kooperatívna výučba**. Ide o výučbu, v ktorej existuje pozitívny vzťah medzi dosiahnutím cieľov jednotlivých žiakov. Znamená to, že žiak môže dosiahnuť svoj cieľ iba vtedy, keď aj ostatní žiaci danej situácie dosiahnú svoj cieľ. V konečnom dôsledku môžeme povedať, že sa žiak usiluje o dosiahnutie cieľa, ktorý je prospešný nielen pre neho samotného, ale aj pre jeho spolužiakov, ktorí sa spolupodieľajú na jeho dosiahnutí. Kooperatívne vyučovanie je teda založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov. Výsledky jedného žiaka sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti každého jedného žiaka.

Z vyššie uvedeného považujeme z hľadiska realizovania inkluzívnej edukácie žiakov s PNO za najideálnejší tretí typ usporiadania výučby v škole. M. Bartoňová (2009, s. 90; 2005, s. 162) definuje kooperatívne učenie ako „učenie, ktoré prináša do vyučovania spoluprácu, čo sa odráža vo vyššej efektívite vyučovacieho procesu, prináša prácu v tíme a využíva silu sociálnych vzťahov.“ Podľa H. Kasíkovej (1997; 2005; 2010) kooperatívne učenie pozitívne vplýva na rozvoj žiakov nielen v kognitívnej oblasti, ale zároveň prispieva aj k rozvoju ich sociálnych a komunikačných kompetencií. Ako autorka ďalej dodáva (tamtiež) rôzne výskumy preukázali, že kooperatívne učenie zlepšuje sociálne interakcie k žiakom odlišného rasového alebo etnického pôvodu. Využívanie kooperatívneho učenia v rámci inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia tak môže napomôcť k ich úspešnému prijatiu zo strany ostatných žiakov a zároveň rozvíjať u všetkých žiakov tak dôležité kompetencie ako je spolupráca, rešpektovanie odlišnosti, úcta, komunikácia, ochota vzájomnej pomoci a pod. Podľa Z. Michalovej a I. Pešatovej (2012, s. 58) „kooperatívne učenie nielenže zvyšuje výkon žiaka, ale má i ďalšie výhody. Činnosťou v malej skupine sa žiaci učia tímovej spolupráci, učia sa hovoriť a prijímať kritiku, plánovať, monitorovať a hodnotiť individuálne a spoločenské činnosti.“ Z hľadiska inkluzívnej edukácie žiakov s PNO spočíva podľa B. Bazalovej (2006, s. 57) význam kooperatívneho učenia v tom, že „žiak so

ŠVVP nemusí byť premiestnený z triedy, aby sa mu dostalo podpory, ale táto podpora mu môže byť poskytnutá v triede. Takto sa u žiakov prehĺbuje pocit spolupatričnosti a zvyšuje sa jeho sebavedomie.“ V rámci kooperatívneho učenia ide podľa A. Sadovskej (2011, s. 143) „o vytvorenie prostredia, ktoré charakterizuje vzájomná pomoc, rešpekt a dôvera a žiaci s rozličnými schopnosťami môžu prostredníctvom spolupráce realizovať svoj potenciál.“ Je pritom dôležité, aby učiteľ aktivity plánoval tak, aby na nich mohli participovať všetci žiaci, hoci na rozličnej úrovni.

Obr. 4 Výhody kooperatívneho učenia podľa výsledkov Moormanovho výskumu (1993)



Prameň: G. Lang a Ch. Berberich (1998)

Význam kooperatívneho učenia v inkluzívnej edukácii žiakov s PNO vidia aj G. Lang a Ch. Berberich (1998, s. 64) „sme presvedčení o tom, že kooperatívne učenie je najmocnejším prostriedkom tvorby inkluzívnej triedy, ktorý pomáha plne integrovať žiakov so špeciálnymi potrebami.“ Aby však kooperatívne učenie skutočne napomáhalo k dosiahnutiu inkluzívnej edukácie a tvorbe inkluzívnych tried, je podľa L. Crossa a D. Walkera-Knigta (1997) potrebné, aby spĺňalo nasledovné základné atribúty:

- spoločná úloha musí byť vhodná pre skupinovú prácu a jej zadanie musí byť zrozumiteľné všetkým žiakom,

- učenie prebieha v malej (2 – 6 žiakov) heterogénnej skupine,
- v skupine prevládajú vzájomné pozitívne vzťahy,
- učiteľ musí úlohy štrukturovať tak, aby si žiaci uvedomili, že cieľ dosiahnú iba spoločnou prácou,
- každý žiak v skupine je rovnako zodpovedný za proces učenia, ktorý v skupine prebieha.

Je potrebné brať na vedomie, že iba fyzické začlenenie žiakov s PNO nie je pre zabezpečenie a rozvoj pozitívnych sociálnych vzťahov s intaktnými spolužiakmi dostačujúce. Kooperatívne vyučovanie učí všetkých žiakov prijímať a akceptovať rozdiely, spolupracovať, vzájomne sa učiť jeden od druhého a pod. Znamená to, že kooperatívne vyučovanie má význam pre všetkých žiakov (I. Šuhajdová, 2013b). Je potrebné mať na pamäti, že pre dnešnú spoločnosť ako aj jej budúcnosť je veľmi dôležité, aby si žiaci v školách neosvojovali len akademické vedomosti z rôznych predmetov. Je potrebné, aby vstupovali do spoločnosti ako ľudské bytosti, ktoré majú okrem nadobudnutých vedomostí, osvojené aj základné a pritom tak dôležité sociálne zručnosti, ako sú spolupráca, empatia, tolerancia, rešpektovanie odlišnosti, akceptácia, úcta k druhým ľuďom a pod.

Význam kooperatívneho vyučovania a učenia vidíme aj v tom, že ako nástroj inkluzívnej edukácie žiakov s PNO je možné ho využiť aj v rámci realizovania celodenného výchovného systému, ktorý považujeme za ďalší významný nástroj inkluzívnej edukácie (nielen) rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

## 4 CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM

Inkluzívnu edukáciu (nielen) rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je teda možné realizovať tak v procese *formálnej* ako aj v procese *neformálnej edukácie*. Neformálna edukácia sa chápe predovšetkým ako „proces sociálneho vzdelávania zameraný na žiaka prostredníctvom aktivít, ktoré sa odohrávajú prevažne mimo formálneho systému vzdelávania, aj keď ho zároveň dopĺňajú“ (EK, 2000). Práve skutočnosť, že neformálna edukácia dopĺňa formálny systém vzdelávania, považujeme za kľúčovú. Neformálna edukácia žiakov sa na Slovensku realizuje najčastejšie prostredníctvom školských výchovno-vzdelávacích zariadení, medzi ktoré podľa Zákona 245/2008 patria školský klub detí, školské stredisko záujmovej činnosti<sup>22</sup>, centrá voľného času. Účasť rómskych žiakov v daných zariadeniach je však veľmi nízka. Z viacerých výskumov (M. Darák, 1999, J. Daňo, 1999, I. Šuhajdová, 2011b) vyplýva, že rómski žiaci svoj voľný čas travia pasívne a neefektívne.

V predchádzajúcej kapitole sme popísali kooperatívne vyučovanie ako jeden z možných nástrojov inkluzívnej edukácie. Za významný nástroj inkluzívnej edukácie (nielen) rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme aj **celodenný výchovný systém**. Význam jeho využitia vidíme jednak v tom, že sa dá využiť tak v procese formálnej ako aj neformálnej inkluzívnej edukácie. Zároveň v rámci jeho realizovania možno využiť vyššie popísané kooperatívne vyučovanie a učenie.

Okrem pojmu celodenný výchovný systém sa môžeme v Slovenskej a v Českej republike stretnúť aj s pojmami *celodenný výchovný program* alebo *celodenné výchovné pôsobenie*. V Nemeckej spolkovej republike sa používa termín *celodenné školy* (*Ganztagsschulen*), v Anglicku a v USA sa stretneme s pojmom *daylong Education* alebo *daylong Schools*.

### 4.1 Exkurz do histórie celodenného výchovného systému

V roku 1651 vypracoval J. A. Komenský koncepciu „*školy vševednej*“, ktorá bola podľa R. Opatu (1970, 1973) školou s charakteristickými rysmi celodenného výchovného

---

<sup>22</sup> Podľa Metodického usmernenia č. 13/2013, ktoré nadobudlo platnosť 1. marca 2013 došlo k zmene školského strediska záujmovej činnosti na centrum voľného času.

systemu (príprava na vyučovanie v škole a výchova mimo vyučovania). Komenský zároveň vo svojej škole všvednej zdôrazňoval, aby učitelia v doobedňajších hodinách precvičovali u žiakov hlavne súdnosť a pamäť a v popoludňajších hodinách predovšetkým pohyb, hlas a cvičenie rúk. V takomto poňatí môžeme už u Komenského pozorovať rozdelenie edukácie na formálnu a neformálnu. Organickou súčasťou školy bola v jeho chápaní popri vyučovaní tiež príprava žiakov na vyučovanie a štúdiá tretieho rádu, medzi ktoré zaraďoval rôzne hry a divadelné predstavenia. Mohli by sme teda povedať, že Komenský svojou „školou všvednou“ predstihol v oblasti zavedenia celodenného výchovného systému dobu o niekoľko storočí.

### ***História celodenného výchovného systému v anglosaských krajinách***

K významným predstaviteľom rozvoja celodenného výchovného systému v anglosaských krajinách patrí Robert Owen (1771-1858), ktorý veril v možnosti zmeny spoločnosti pozitívnym pôsobením výchovy. V roku 1816 založil v New Lanarku *Inštitút pre výchovu charakteru*, ktorý predstavoval pre 6-10 ročných žiakov školu s celodennou starostlivosťou, ktorá okrem vyučovania zabezpečovala súčasne aj mimotriednu výchovu. Žiaci v škole trávili denne 9 a pol hodiny. Skúsenosti, ktoré Owen získal v New Lanarku následne využil k vypracovaniu návrhu výchovno-vzdelávacej sústavy pre osadu New Harmony. Podľa tejto sústavy mali byť deti do 1 a pol roku vychovávané matkami, od 1 a pol do 3 rokov mali navštevovať materskú školu a deti od 3 do 8 rokov sa mali zúčastňovať vyučovania, pričom mali byť v škole 8 hodín. Okrem názorného vyučovania, ktoré sa zameriavalo na prírodopis, zemepis a dejepis, sa žiaci venovali aj hudbe, tancu a telesným cvičeniam. Podobne bol organizovaný aj ďalší stupeň školy pre 8 až 12 ročných žiakov. Podľa R. Opata (1973, s. 57) „Owenovi patrí čestné miesto v histórii celodenného systému na Západe, lebo bol to on, kto zriaďoval zariadenia tohto typu.“ Išlo pritom o celodenný výchovný systém tak po stránke formálnej (dĺžka pobytu v zariadení) ako aj po stránke obsahovej. Podľa J. Lohmanna (1965) sa dnešná forma celodennej starostlivosti vyvinula v USA a v Anglicku, pričom za najzákladnejšiu podmienku vzniku celodennej starostlivosti o žiakov považoval rozvoj školského stravovania.

Na vzniku celodenného výchovného systému v anglosaských krajinách sa v značnej miere podieľali dve pedagogické hnutia (R. Opata, 1973). Prvým bolo hnutie za rozvoj ihrísk (*the Playground Movement*), ktoré vzniklo v roku 1886 a postupne preniklo aj na pôdu amerických škôl a stalo sa súčasťou ich výchovno-vzdelávacej práce. Školy následne

aj za podpory verejnosti začali budovať ihriská, telocvične, plavárne a hra a šport sa stali súčasťou mimotriednej výchovy. Hnutie sa neskôr rozšírilo do Anglicka a následne do ďalších európskych krajín. Neskôr bolo posilnené hnutím snažiacim sa vytvoriť zo škôl akúsi formu sociálnych stredísk (*the School as a Social Center Movement*), ktoré zaistovali výchovu a vzdelávanie aj pre dospelých. Išlo v podstate o snahu vytvoriť zo škôl centrum, ktoré by uspokojovalo sociálne, rekreačné a kultúrne potreby obyvateľov. Najvýraznejším teoretikom tohto hnutia bol John Dewey (1859-1952), ktorý poukázal nato, že „jedným z dôvodov založenia týchto sociálnych stredísk bola potreba integrácie obyvateľov pochádzajúcich z rôznych končín sveta“ (R. Opata, 1973, s. 59). V Anglicku zohrala pri prechode primárnej školy (*primary school*) na školu s celodenným výchovným systémom (*daylong system*) dôležitú úlohu aj snaha odstrániť detskú prácu, ktorá bola v tom období veľmi rozšírená. V roku 1944 zaistil v Anglicku povinnú návštevu školy s celodenným výchovným systémom školský zákon *Education Act*.<sup>23</sup>

### ***História celodenného výchovného systému v Spolkovej republike Nemecko***

Za prvého teoretika školy s celodenným výchovným systémom v Nemecku, možno považovať Hermana Lietza (1868-1919), ktorý „vytýkal škole predovšetkým jej jednostrannosť, s akou sa orientovala výhradne na vyučovanie, žiakom dávala iba vedomosti a zabúdala na ich výchovu“ (R. Opata, 1973, s. 62). Podľa Lietza mala byť protikladom tradičnej školy celodenná škola v prírode (*Tages-Landheim*) alebo celodenná škola v lese (*Tages-Waldheim*). Myšlienku týchto škôl sformuloval v rokoch 1918/1919, pričom v nich mali byť vyučované predovšetkým oslabené deti, ktoré sa dopoludnia mali zúčastňovať vyučovania a plniť si pracovné povinnosti, popoludní sa mali venovať hrám a večer sa mali vrátiť domov k rodičom. Významnou postavou nemeckej pedagogiky, ktorá sa zaslúžila o myšlienku celodenného výchovného systému bol aj Paul Oestreich (1878-1959), ktorý zdôrazňoval skutočnosť, že „pokiaľ chce dať škola žiakovi možnosť zážitku alebo dokonca plnohodnotného života, musí tiež zaistiť vypracovávanie domácich úloh, prípadne umožniť prípravu na vyučovanie. Potom je ale nevyhnutné predĺžiť žiakov pobyt v škole do 17 hodiny“ (R. Opata, 1973, s. 66). Zvýšený záujem nemeckých pedagogických pracovníkov o celodenný výchovný systém možno pozorovať po 2. svetovej vojne. Skutočný zvrat však nastáva v roku 1955, kedy bola vo Frankfurte nad Mohanom založená

---

<sup>23</sup> Education Act (1944) Her Majesty's Stationery Office, London § 36.

spoločnosť, ktorej hlavným cieľom bola propagácia myšlienky celodenného systému. Následne o rok neskôr Základná škola vo Frankfurte nad Mohanom ako prvá začala využívať celodenný výchovný systém. Pedagogickí pracovníci školy sa delili do dvoch kategórií, a to učitelia a vychovávatelia. Zaujímavosťou bolo, že vychovávateľky plnili úlohy tak sociálne ako aj pedagogické. Počas dopoludňajšieho vyučovania sa zúčastňovali spolu s učiteľmi niektorých hodín a preberali zodpovednosť za skupinu žiakov, ktorá plnila špeciálne úlohy. Pracovali napr. so slabšími žiakmi, pomáhali im pri čítaní a písaní. Mohli by sme povedať, že do istej miery plnili vychovávatelia v tejto škole funkciu dnešného asistenta učiteľa. Dôležitým medzníkom v príprave zriaďovania škôl s celodenným výchovným systémom bola v roku 1958 konferencia v Berlíne. V tom istom roku začali vznikať školy s celodennou starostlivosťou na území takmer celej NDR. Ďalšia konferencia sa konala v roku 1961 v Hamburgu. Jej význam podľa J. Pavlíkovej (2010, s. 49) spočíval najmä v tom, že konferencia „poskytla vedeckej komunite prvé presné definície pojmu celodenného vzdelávania.“ V roku 1965 bol prijatý Školský zákon, ktorý v § 17 zdôrazňoval význam celodenného výchovného systému (R. Opata, 1970, 1973). Koniec 80. rokov 20. storočia možno podľa Ch. Hesenera (2006) označiť ako renesanciu v oblasti celodenných škôl v Nemecku. Začiatok 90. rokov predstavoval ďalší pozitívny impulz pre rozvoj celodenných škôl, pričom ako dobré príklady slúžili predovšetkým vzdelávacie systémy v škandinávskych krajinách. Veľkú zmenu v rozvoji škôl s celodenným výchovným systémom priniesol rok 2001 a v ňom zverejnené výsledky medzinárodných porovnávacích výskumov (PISA, TIMMS), v ktorých Nemecko úplne prepadlo. Tieto nelichotivé výsledky prinútili Nemecko hľadať spôsoby, ako reformovať vzdelávací systém, aby nemeckí žiaci dosahovali lepšie výsledky. Následne v roku 2003 vláda schválila investičný program „*Budúcnosť vzdelávania a starostlivosti*“, ktorého cieľom bolo napomôcť školám zriaďovať celodenný výchovný systém. Vláda vyčlenila 4 milióny eur, ktoré mali byť plne využité na zriaďovanie a podporu celodennej starostlivosti žiakov. Ako uvádza J. Pavlíková (2010) počet škôl primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa, ktoré v Spolkovej republike Nemecko v roku 2010 realizovali celodenný výchovný systém bol 41,7%. Autorka zároveň dodáva (tamtiež), že počet škôl s celodenným výchovným systémom je v súčasnosti stabilný a rozvoj nie je zameraný na zvyšovanie počtu škôl s CVS, ale na skvalitňovanie tých škôl, ktoré CVS už realizujú.

V súčasnosti môžeme v Nemecku pozorovať tri rôzne typy celodenných škôl (Ganztagsschule, 2013), a to:



1. *otvorené celodenné školy* – po skončení vyučovania a obede, majú žiaci k dispozícii popoludňajší program, ktorý zabezpečujú buď samotní učitelia alebo rôzne kluby a krúžky. Účasť žiakov na tomto type celodennej školy je dobrovoľná, pričom rodičia na začiatku školského roka rozhodujú o tom, či a v akej miere sa ich dieťa zapojí. Ak sa však žiak na niektorú aktivitu dobrovoľne prihlási, je povinný ju navštevovať min. polovicu školského roku,
2. *plne viazané celodenné školy* – všetci žiaci danej školy sú povinní zúčastniť sa kompletnej ponuky aktivít v rámci CVS najmenej 3 dni v týždni. Škola pritom začína ráno okolo 8:00 – 9:00 a končí poobede o 16:00 – 17:00,
3. *čiastočne viazané celodenné školy* – predstavujú kombináciu predchádzajúcich dvoch typov, pričom kompletnej ponuky aktivít sú povinní zúčastniť sa iba niektorí žiaci (napr. žiaci nižších ročníkov) a to najmenej 3 krát do týždňa.

### ***História celodenného výchovného systému v Rusku***

V ruskej pedagogike má škola s celodenným výchovným systémom dlhoročnú tradíciu. Jej vznik sa spája s činnosťou L. N. Tolstého (1828-1910), ktorý v roku 1859 založil v Jasnej Poľane školu, ktorá mala podľa R. Opatu (1973) charakter školy s celodenným výchovným systémom: výchovno-vzdelávacie činnosti prebiehali doobeda a poobede sa žiaci venovali záujmovej činnosti. Do denného režimu boli tiež zaradené remeselné a domáce práce, estetická výchova a hry. Medzi pokračovateľov Tolstého sa zaraďuje Konstantin Nikolajevič Ventcel, ktorý vytvoril koncepciu novej ruskej školy, ktorú nazval *Dom slobodného dieťaťa*. V tejto škole mali deti tráviť čo najviac času, „aby sa eliminovali negatívne vplyvy rodinného prostredia“ (R. Opata, 1973, s. 79). V roku 1960 sa začali zriaďovať školy s celodenným výchovným systémom v celej krajine. Žiaci si následne v týchto školách pod vedením vychovávateľov vypracovávali domáce úlohy, chodili na prechádzky a venovali sa hrám. V tom čase sovietsky model celodenného výchovného systému tvorili 3 typy zariadení: (1) školy so školskými družinami a kluby – tvorili najnižší vývojový stupeň CVS, (2) školy s triedami s CVS, ktoré sa postupne transformovali na najvyšší tretí stupeň, a to (3) školy s celodenným výchovným systémom (R. Opata, 1970; 1973).

## ***História celodenného výchovného systému na Slovensku***

Záujem o školy s celodenným výchovným systémom možno na našom území pozorovať už v období ČSSR, a to najmä v 50. a 60. rokoch 20. storočia. V roku 1960 sa v Školskom zákone ako súčasť školskej sústavy ustanovili aj školy s celodenným výchovným systémom. V prvej etape ich bolo na území vtedajšej ČSSR päť, postupne však vznikali ďalšie. Napriek tomu v druhej polovici 60. rokov došlo k zvratu, výsledkom ktorého bolo zrušenie škôl s celodenným výchovným systémom. Opätovne sa celodenný výchovný systém začal experimentálne overovať v 70. rokoch. V rokoch 1973-1974 sa celodenný výchovný systém overoval v troch základných školách v trnavskom okrese. V tom čase bolo podľa A. Stúpalu (1980) hlavnou úlohou celodenného výchovného systému:

- prostredníctvom rôznych organizačných foriem zapojiť do celodenného výchovného systému všetkých žiakov školy,
- zainteresovať do realizovania CVS všetkých pedagogických zamestnancov školy,
- zabezpečiť kvalitnú mimovyučovaciu činnosť,
- zlepšiť prípravu žiakov na vyučovanie.

V rokoch 1972 – 1976 sa celodenný výchovný systém overoval aj v jednej základnej škole v Prahe. Pri jeho zavádzaní do praxe sa podľa Č. Červenku (1978, s. 9) vychádzalo zo skutočnosti, že „všetci žiaci nemajú rovnaké predpoklady k prijímaniu a rozvoju poznatkov, a že na prospechu žiakov sa veľkou mierou podieľa sociálne a hlavne rodinné prostredie.“ V tomto období tvorili obsah celodenného výchovného systému hlavne príprava na vyučovanie a záujmová činnosť, ktorá pozostávala zo (1) športovej a rekreačnej činnosti, (2) kultúrno-vzdelávacej činnosti, (3) pracovno-technickej činnosti a (4) verejno-prospešnej činnosti. Ako Č. Červenka (1978) dodáva, pri overovaní celodenného výchovného systému v ZŠ v Prahe sa zistilo, že u žiakov došlo vo viacerých oblastiach k zlepšeniu. Predovšetkým sa zlepšilo správanie žiakov, ich prospech a dochádzka do školy, ako aj spolupráca školy s rodinami žiakov. V rokoch 1975–1977 prebiehalo experimentálne overovanie celodenného výchovného systému aj vo vybraných školách východného Slovenska, autormi boli J. Havran a Š. Holček. S deťmi sa výchovne pracovalo od 7:30 do 17:00 hod. Cieľom bolo, aby žiaci po 17-tej hodine išli domov už

pripravení na ďalší deň v škole. Všetky úlohy a povinnosti si urobili v škole a v družine<sup>24</sup>. Pri práci so žiakmi sa striedali dve učiteľky a to tak, že týždeň bola učiteľka v triede a druhý týždeň v družine (v školskom klube detí). Dbalo sa o to, aby sa striedala vzdelávacia činnosť s oddychovými, výchovnými, umeleckými a športovými aktivitami. Celodenný výchovný systém sa v tom čase podľa učiteľov a experimentátorov osvedčil vo viacerých oblastiach. Bola zaznamenaná štatisticky významná akcelerácia schopností rómskych žiakov. V roku 1978 sa zavedenie celodenného výchovného systému v školách stalo opätovne veľmi diskutovanou témou. Od začiatku 90. rokov až po súčasnosť môžeme v školách pozorovať celodenný výchovný systém realizovaný predovšetkým prostredníctvom školských klubov detí a záujmových krúžkov. Vzhľadom k tomu, že účasť rómskych žiakov v školských kluboch detí je dlhodobo veľmi nízka, stáva sa v súčasnosti celodenný výchovný systém hlavne v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia veľmi diskutovanou témou. Realizácia celodenného výchovného systému s možnosťou zmysluplného využívania voľného času a s pomocou pri príprave na vyučovanie sa odporúča ako jedna zo špecifických podmienok pre vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia aj v Štátnom vzdelávacom programe pre prvý stupeň základnej školy (ISCED 1 – primárne vzdelávanie), ktorý bol schválený v roku 2008. Niektoré základné školy, ktoré vzdelávajú rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia realizujú celodenný výchovný systém v rôznych podobách už niekoľko rokov. V školskom roku 2012/2013 môžeme v tejto oblasti pozorovať určitú zmenu. Metodicko-pedagogické centrum v rámci národného projektu „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúnít“ začalo v dvesto základných školách<sup>25</sup> realizovať po dobu najbližších troch rokov pedagogický model celodenného výchovného systému. „Jeho podstatou je zavedenie pedagogického modelu školy s celodenným výchovným systémom v základných školách, ktorý bude nástrojom inklúzie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia“ (MŠVVŠ, 2012, s. 9). Celý proces má pritom prebiehať v podmienkach inklúzie. Znamená to, že do všetkých aktivít v rámci celodenného výchovného systému majú byť zapojení všetci žiaci, ktorí prejavia záujem, hoci projekt je prioritne zameraný na deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. S iniciatívou zavedenia celodenného výchovného systému

---

<sup>24</sup> V aktuálnom Zákone č. 245/2008 (o výchove a vzdelávaní) je pojem družina nahradený pojmom školský klub detí.

<sup>25</sup> Hlavnou podmienkou, ktorú museli školy splniť, aby sa mohli do projektu zapojiť bolo, aby mala škola minimálne 20% podiel žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

pre rómskych žiakov prišiel v roku 2012 aj rómsky splnomocnenec v rámci predkladanej reformy Správna cesta.<sup>26</sup>

#### 4.2 Charakteristika celodenného výchovného systému

„Škola, ktorá popri povinnom vyučovaní zabezpečuje účelné využívanie voľného času všetkých žiakov, predstavuje školu s celodenným výchovným systémom“ (A. Stúpala, 1980, s. 6). Celodenný výchovný systém sa pritom v školách realizuje v rôznych podobách. Školy tento model implementujú predovšetkým v snahe pomôcť žiakom s dodatočnými podpornými potrebami. Znamená to, že CVS nie je určený iba pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale všetkým žiakom a dokonca aj ich rodinám, či celým komunitám.

Celodenný výchovný systém je podľa J. Kancíra a J. Libu (2011, s. 7) „také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom sa realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa. Používajú sa zaujímavé, hravé a aktivizujúce pedagogické metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmysluplnej činnosti. Zároveň nedochádza k narušeniu citových väzieb k rodičom.“ Ako autori ďalej dodávajú (tamtiež, s. 43) model celodenného výchovného systému sa uplatňuje predovšetkým v lokalitách, pre ktoré je charakteristický:

- nízky sociálny status rodín detí navštevujúcich školu,
- zlá školská dochádzka,
- nezáujem o vzdelanie,
- minimálna domáca príprava na vyučovanie,
- minimálna alebo nulová predškolská príprava detí.

D. Valachová (2002, s. 95) charakterizuje celodenný výchovný systém ako „celodennú intenzívnu, odbornú edukačnú starostlivosť o znevýhodnené deti.“ Ako autorka (tamtiež), dodáva formálnym znakom CVS je, že dieťa prichádza do školy ráno okolo siedmej – pol ôsmej a domov odchádza „bez aktovky“ okolo piatej popoludní. „Bez aktovky“ pritom znamená, že dieťa po príchode domov si už nemusí písať domáce úlohy

---

<sup>26</sup> Uvedená reforma je v súčasnosti stále v štádiu prípravy.

alebo akýmkoľvek iným spôsobom sa pripravovať na vyučovanie. To považujeme v rámci edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia za veľmi dôležité, nakoľko jednou z príčin nedostatočnej prípravy týchto žiakov na vyučovanie je skutočnosť, že v domácom prostredí nemajú vytvorené dostatočne vhodné podmienky. Či už priestorové, materiálne alebo personálne (rodičia majú často ukončené len základné vzdelanie a z tohto dôvodu nedokážu svojim deťom pri príprave na vyučovanie poskytnúť adekvátnu pomoc).

R. Opata (1973) ako dôvody pre zavedenie celodenného výchovného systému uviedol argumenty, ktoré zároveň môžeme považovať aj za charakteristické znaky celodenného výchovného systému, a to:

- ide o intenzívnu vzdelávaciu prácu s deťmi zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia,
- zároveň ide o intenzívnu mimovyučovaciu, voľnočasovú starostlivosť a prácu s deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia,
- CVS prispieva k zlepšeniu zdravotných podmienok, hygieny, stravovaniu a režimu dňa týchto detí,
- učí deti zo znevýhodňujúceho prostredia organizovať si vlastný čas, výstavbe autoregulácie a zodpovednosti za seba samého,
- prispieva k racionálnemu využívaniu ich voľného času,
- využívajú sa hravé a zaujímavé metodické postupy a materiály, ktoré dieťa nezaťažujú.

Jedným z významných argumentov pre realizovanie celodenného výchovného systému je podľa G. Oelericha (2007) skutočnosť, že umožňuje kompenzovať rozličné východzie podmienky jednotlivých žiakov, ktoré súvisia s ich domácim prostredím a majú značný vplyv na kvalitu ich učenia. Podľa J. Kancíra a J. Libu (2011) sú výhody celodenného výchovného systému v tom, že učí žiakov nielen to, ako zmysluplne a efektívne využiť voľný čas, ale zároveň aj zlepšuje ich prospech, dochádzku, správanie, rozvíja ich špecifické schopnosti a záujmy a v neposlednom rade odbremeňuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie. D. Valachová a kol. (2002) medzi charakteristické znaky, ktoré zároveň považujú aj za výhody celodenného výchovného systému zaraďujú: (1) nadväznosť dopoludňajších a popoludňajších činností, (2) intenzívne a odborné výchovné pôsobenie na žiakov, (3) dosiahnutie vyššej samostatnosti a aktivity žiakov, (4) skvalitnenie pomoci pre slabších žiakov, (5) zvýšenie dôvery rodičov

ku škole, (6) zlepšenie dochádzky rómskych žiakov do školy, (7) akcelerácie verbálnych schopností rómskych žiakov, (8) rozvoj vzájomnej pomoci a spolupráce medzi žiakmi, (9) zlepšenie sociálnych vzťahov.

S. Appel a G. Rutz (2009) medzi základné charakteristické znaky školy s celodenným výchovným systémom zaraďujú:

1. *intenzívne využívanie času* – školy s CVS poskytujú žiakom čas, ktorý majú možnosť efektívne využívať prostredníctvom účasti v rôznych aktivitách, činnostiach a hrách,
2. *rozmanitosť profesií v škole* – na edukačnom procese sa zúčastňujú nielen pedagogickí a odborní pracovníci školy, ale aj rodičia žiakov, dobrovoľníci,
3. *participáciu* – pre fungovanie školy s CVS je potrebná aktívna spoluúčasť všetkých aktérov školy,
4. *učebný plán* – výučba v školách s CVS môže byť obohatená o nové predmety ako napr. doučovanie z konkrétneho predmetu, ochrana životného prostredia, zdravý životný štýl a pod.,
5. *stravovanie* – škola musí pre žiakov zapojených do CVS poskytovať možnosť stravovania v školskej jedálni, prípadne iným spôsobom zabezpečiť pre žiakov stravu,
6. *voľnočasové aktivity* – žiaci sú vedení k zmysluplnému využívaniu voľného času aktivitami vo vhodnom prostredí, pričom samotná výučba a realizovanie voľnočasových aktivít nesmie žiakov preťažovať,
7. *domáce úlohy* – jedným z dôvodov vzniku škôl s CVS je, že niektorí rodičia nedokážu svojim deťom poskytnúť adekvátnu pomoc pri príprave na vyučovanie,
8. *podporné aktivity* – škola s CVS má poskytovať žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami adekvátnu pomoc,
9. *školská klíma* – žiaci majú možnosť zažiť správanie a konanie učiteľa aj mimo formálneho systému vzdelávania v rámci voľnočasových aktivít, čo môže viesť k prehĺbovaniu vzťahu medzi učiteľom a žiakom, rovnako ako aj k väčšej vzájomnej dôvere a rešpektu,
10. *rytmizácia* – v priebehu dňa musí dochádzať k pravidelnému striedaniu kognitívnych a relaxačných činností. Školy zároveň majú možnosť spájať vyučovaciu hodinu do dvojhodinových blokov s väčšími prestávkami.

Medzi ďalšie charakteristické znaky, ktoré však autori D. Valachová a kol. (2002) skôr považujú za nevýhodu celodenného výchovného systému zaraďujú:

- ide o relatívne drahý systém, ktorý je náročný nielen z finančného, ale aj materiálneho a personálneho zabezpečenia. Ako protiargument v tejto súvislosti môžeme uviesť príklad fínskeho vzdelávacieho systému, ktorý zabezpečuje a garantuje kvalitné vzdelávanie pre všetkých, pričom zameranie na chudobných a slabých žiakov sa vníma ako výborná investícia do budúcnosti (A. Marcinčin, 2009). Vo Fínsku pochopili, že investovanie do vzdelávania všetkých bez rozdielu je síce nákladné, ale z hľadiska spoločnosti prospešné, pretože zo vzdelaných ľudí sa stávajú aktívni členovia spoločnosti, ktorí neskôr vo veľkej väčšine nebudú závislí na sociálnej podpore štátu, a preto sa do ich vzdelania oplatí investovať,
- deti veľkú časť dňa strávia mimo rodiny, čím sa obmedzuje rodinná výchova. Aj tu uvedieme protiargument D. Valachovej a Z. Kadlečíkovej (2009, s. 96), ktoré uvádzajú „radšej mimorodinná výchova ako antivýchova v zlej rodine, či v rodine, kde na deti niet čas.“ Celodenný výchovný systém však umožňuje a pri niektorých aktivitách a činnostiach aj počíta so zapojením sa a aktívnou účasťou samotných rodičov týchto žiakov. Preto tvrdenie, že celodenný výchovný systém obmedzuje rodinnú výchovu a vzájomne strávený čas detí s rodičmi nepovažujeme za úplne správny,
- preťaženosť žiakov, pretože sa učia celý deň. S týmto tvrdením opäť nemôžeme úplne súhlasiť, nakoľko v rámci realizovania celodenného výchovného systému majú žiaci dostatok času aj na oddych a regeneráciu síl, či už psychických alebo fyzických. Pedagogickí a odborní pracovníci v CVS využívajú hravé a zaujímavé didaktické postupy a metódy, v rámci ktorých si žiaci často krát ani neuvedomujú, že si opakujú už nadobudnuté vedomosti a zručnosti.

Za nevýhodu a nedostatok celodenného výchovného systému skôr považujeme skutočnosť, že s jeho realizáciou sa v slovenskom školstve uvažuje iba v základných školách. To nepovažujeme za dostatočné. S rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je potrebné pracovať systematicky už v predškolskom období. Z tohto dôvodu zastávame názor, že s realizáciou celodenného výchovného systému je potrebné začať už v materských školách a plynulo pokračovať tak v rámci primárneho ako aj sekundárneho stupňa vzdelávania.

Ako konštatujú A. Hinz a kol. (2013) kvalitné a dobré vzdelávanie si vyžaduje viac času. Viac času na individuálne potreby jednotlivých žiakov, viac času na kreativitu, ako aj viac času na vyššiu kvalitu vyučovania. Zároveň ako dodávajú (tamtiež) práve celodenné školy znamenajú viac času, ktorý je potrebný venovať žiakom.

#### 4.2.1 Funkcie a ciele celodenného výchovného systému

Keďže celodenný výchovný systém sa realizuje aj v rámci neformálnej edukácie, plní zároveň aj funkcie voľného času, medzi ktoré E. Kratochvílová (2010) a A. Masariková (2002) zaraďujú:

- **zdravotno-hygienickú funkciu** – z psychohygienického hľadiska je dôležitá samotná existencia voľného času. Každé dieťa, a teda aj rómsky žiak potrebuje vo svojom živote priestor na oddych a regeneráciu psychických i fyzických síl, a to mu môže umožniť práve CVS,
- **sebarealizačnú funkciu** – CVS umožňuje každému dieťaťu uspokojovanie a rozvoj záujmov, potrieb a nadania v aktivitách podľa jeho vlastného výberu a záujmu,
- **formatívno-výchovnú funkciu** – jej hlavnou úlohou je vytváranie vhodných podmienok na sebarealizáciu a rozvoj osobnosti dieťaťa vo voľnom čase. To je možné v rámci CVS dosiahnuť rôznymi činnosťami a aktivitami, na ktorých sa bude rómsky žiak podieľať,
- **socializačnú alebo spoločenskú funkciu** – umožňuje vytvárať podmienky na nadväzovanie nových rovesníckych ako aj sociálnych a spoločenských kontaktov. V tomto smere zohráva významnú úlohu skutočnosť, že v CVS môžu byť nielen rómski žiaci, ale všetci žiaci školy bez rozdielu,
- **preventívnu funkciu** – ide o hodnotné využívanie voľného času v aktivitách, ktoré slúžia ako ochrana pred negatívnymi spoločenskými javmi. A práve CVS poskytuje každému dieťaťu možnosť využívať svoj voľný čas efektívne a zmysluplne,
- **výchovno-vzdelávaciu** – rómski žiaci majú v CVS nielen možnosť pripraviť sa dôkladne na vyučovanie a precvičiť si nadobudnuté vedomosti a poznatky, ale zároveň majú možnosť rozvíjať svoje nadanie a talent v aktivitách a činnostiach podľa vlastného výberu a záujmu,



Aj z plnenia vyššie uvedených funkcií možno konštatovať, že celodenný výchovný systém plní vo výchovno-vzdelávacom procese viacero cieľov. Podľa J. Libu (2011) ide o nasledovné výchovno-vzdelávacie ciele:

- 1. *eliminovať nedostatočné výchovné pôsobenie rodičov a komunity na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*** - prioritným dôvodom vytvárania individuálnych podmienok vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom CVS majú byť ich edukačné potreby,
- 2. *doplniť a rozšíriť poznatky a vedomosti, ktoré im chýbajú v porovnaní s ostatnými žiakmi*** - rómski žiaci potrebujú viac času na doplnenie a rozšírenie si poznatkov a vedomostí, ktoré nezískali vo výchovne menej podnetnom prostredí. I preto je potrebné uplatňovať kompenzačný a rozvojový program,
- 3. *predĺžiť čas pozitívneho intencionálneho výchovného pôsobenia a zároveň obmedziť čas negatívneho pôsobenia komunity na rómskych žiakov*** - je tu možnosť učiť žiakov zdravému životnému štýlu vrátane hygienických návykov, spoločenským normám, rozpoznávať, podporovať a rozvíjať ich záujmy,
- 4. *umožniť intenzívnejšiu spoluprácu školy s rodinami rómskych žiakov*** – to, čo je ťažko uskutočniteľné počas vyučovania sa môže realizovať v rámci CVS, rodičia popoludní môžu školu navštevovať, viesť niektoré krúžky, športové aktivity, oboznamovať žiakov s kultúrou Rómov, spolupodieľať sa na zveľad'ovaní priestorov školy a pod.
- 5. *zabezpečiť efektívnu prípravu na vyučovanie*** - účelnejšie prepojenie vyučovania s mimoškolskými aktivitami, príprava na vyučovanie pod dohľadom zodpovedných osôb je oveľa efektívnejšia a systematická,
- 6. *prostredníctvom rómskych žiakov pôsobiť na komunitu (rodičov)*** - deti, ktoré zažívajú niečo nové, zaujímavé, vzrušujúce (napr. návšteva zoologickej záhrady, múzea, hradu, a pod.) rozprávajú doma o svojich zážitkoch a tým pádom aj o svojich snoch a túžbach, ktoré sa v ideálnom prípade môžu zmeniť na poznávacie potreby, ktoré ich budú posúvať dopredu a pozitívne vplývať aj na ich rodičov ako aj komunitu,
- 7. *eliminovať neprospievanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na 1. stupni ZŠ*** – rómski žiaci zo SZP majú v rámci CVS možnosť plne sa pripravovať nielen na vyučovanie, ale pomocou rôznych didaktických hier a aktivít rozvíjať svoje zručnosti a schopnosti,

8. **zmysluplne využívať voľný čas** – žiaci prostredníctvom CVS majú možnosť efektívne a zmysluplne využívať svoj voľný čas, okrem toho sa učia pravidelnosti v stravovaní, plnení si školských povinností a pod.,
9. **podporovať pracovné zručnosti a návyky** – v mnohých rodinách rómskych žiakov zo SZP rodičia nikdy nepracovali, preto je potrebné oboznamovať ich s rôznymi druhmi povolání, vytvárať u nich pracovné zručnosti a návyky, ako aj pozitívny vzťah k práci a plneniu si svojich povinností,
10. **podporovať talentovaných žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** - je nesporné, že aj medzi rómskymi žiakmi zo SZP nájdeme deti nadané a talentované a CVS je ideálnym miestom, kde je možné ich nadanie a talent nielen objaviť, ale aj ďalej rozvíjať.

Okrem výchovno-vzdelávacích cieľov však celodenný výchovný systém plní aj špecifické ciele výchovy vo voľnom čase, ktoré sú podľa E. Kratochvílovej (2010, s. 184) zamerané „na rozvoj kognitívnej, emocionálnej, sociálnej a fyzickej stránky osobnosti.“ Cieľom celodenného výchovného systému je potom:

- **v rozvoji kognitívnej stránky osobnosti** – prispievať k prehĺbovaniu teoretických vedomostí získaných na vyučovaní ako aj pomáhať slabším a menej úspešným žiakom zvládnuť požiadavky školy,
- **v rozvoji emocionálnej stránky osobnosti** – vytvárať podmienky na pozitívne zážitky, na zážitky úspechu v záujmovej a inej činnosti. Viest' k formovaniu pozitívneho vzťahu nielen k sebe samému, ale aj k druhým ľuďom,
- **v rozvoji sociálnej stránky osobnosti** – viesť k úcte k rodičom, učiteľom, k iným ľuďom a životu ako najvyššej hodnote. Podporovať zmysel pre porozumenie, toleranciu voči „inakosti“, ale hlavne pomáhať kompenzovať nedostatky sociálneho prostredia, z ktorého rómsky žiak pochádza,
- **v rozvoji fyzickej stránky osobnosti** – je cieľom CVS vytvárať podmienky na fyzické aktivity podporujúce rozvoj osobnosti rómskeho žiaka.

Veľmi podobné ciele uvádzajú aj M. Zelina a L. Alberty (2011), ktorí za hlavný cieľ celodenného výchovného systému považujú akceleráciu psychosociálneho vývinu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Konkrétne hovoria o zlepšení vzdelávacej (kognitívnej) oblasti, výchovnej (nonkognitívnej) oblasti a o zlepšení správania (konatívnej) oblasti s dôrazom na postupnú sebareguláciu. G. Oelerich (2007) za významný cieľ celodenného výchovného systému považuje kompenzovanie nedostatočnej

či nevhodnej rodinnej výchovy dieťaťa, výsledkom čoho je posilnenie vzdelávania daných žiakov. Možno teda konštatovať, že cieľom celodenného výchovného systému nie je len plnohodnotne prispieť ku komplexnému rozvoju osobnosti každého žiaka, ale jedným z cieľov CVS je aj zlepšenie spolupráce školy s rodičmi žiakov, čo v rámci edukácie rómskych žiakov považujeme za jednu z kľúčových úloh. Školy s celodenným výchovným systémom tak chcú umožniť žiakom zo znevýhodňujúceho prostredia dosahovať vyššiu školskú úspešnosť prostredníctvom špecifických aktivít zostavených do uceleného vzdelávacieho programu. Ako však zdôrazňuje BMBF (2012) nielen dosiahnutie stanovených cieľov, ale aj prepojenie formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému si vyžaduje spoluprácu multiprofesionálneho tímu odborníkov.

#### 4.2.2 Zásady celodenného výchovného systému

L. Hvozdovič a kol. (2003, s. 12-13) upozorňujú, že vzhľadom na špecifické zvláštnosti práce v celodennom výchovnom systéme je potrebné uplatňovať nasledovné výchovné a didaktické zásady:

- ❑ **zásada spojenia školy so životom** – vyžaduje od učiteľov a vychovávateľov, aby organizovali také aktivity a činnosti, ktoré vyplývajú zo spoločenského života a z prirodzených podmienok detí. Výsledkom je príprava týchto detí na život v spoločnosti a schopnosť riešiť problémové situácie adekvátnym spôsobom. Sme presvedčení, že uvedená zásada sa dá najlepšie uplatniť realizáciou zážitkového učenia, pomocou ktorého môžu deti spoznávať skutočný svet, ktorý ich obklopuje,
- ❑ **zásada vyzdvihovania kladných čŕt osobnosti** – pri realizácii rôznych činností a aktivít je potrebné opierať sa o kladné stránky osobnosti každého jedného dieťaťa. Vyzdvihovanie kladných charakterových, vôľových, pracovných či intelektových vlastností dieťaťa prispieva k ich posilňovaniu a zároveň oslabovaniu negatívnych vlastností daného žiaka,
- ❑ **zásada názornosti** – vyžaduje, aby žiak získaval poznatky o svete priamym stykom s vecami bezprostredným všestranným vnímaním predmetov a javov alebo ich obrazov. Vzhľadom k všeobecným poznatkom o nedostatočnej predstavivosti a fantázii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujeme uplatňovanie tejto zásady za veľmi dôležité,

- ❑ ***zásada aktivity*** – upevňovanie a prehĺbovanie učiva by malo u žiakov prebiehať predovšetkým ich vlastnou aktivitou a úsilím,
- ❑ ***zásada primeranosti*** – v rámci výchovných a vzdelávacích činností sa od učiteľov a vychovávateľov vyžaduje, aby rešpektovali a brali do úvahy vekové osobitosti a individuálne zvláštnosti každého jedného žiaka, s ktorým v rámci celodenného výchovného systému pracujú,
- ❑ ***zásada postupnosti*** – vyžaduje, aby sa nové poznatky opierali o predchádzajúce, zaraďovali sa do sústavy skôr osvojených poznatkov a aby vyučovanie smerovalo k vytvoreniu ucelenej sústavy poznatkov. Znamená to, že v rámci akýchkoľvek aktivít so žiakmi treba postupovať od ľahšieho k ťažšiemu, od známeho k neznámemu.

Vzhľadom k tomu, že popoludňajšia časť celodenného výchovného systému sa realizuje v rámci neformálnej edukácie, a teda vo voľnom čase daných žiakov, je podľa nás pri realizácii CVS potrebné brať do úvahy aj špecifické zásady výchovy vo voľnom čase, medzi ktoré E. Kratochvílová (2010) zaraďuje:

- ❑ ***zásada dobrovoľnosti*** – učitelia a vychovávatelia v rámci celodenného výchovného systému nemajú žiakom striktné určovať, čo, kedy a ako majú robiť. Predovšetkým v činnostiach ako odpočinkové, rekreačné a záujmové je potrebné dať žiakom možnosť výberu na základe ich vlastnej voľby a záujmu. Takýmto spôsobom zároveň môžeme u žiakov rozvíjať schopnosť robiť vlastné rozhodnutia,
- ❑ ***zásada záujmového zamerania činnosti*** – nadväzuje na zásadu dobrovoľnosti a spresňuje jej obsah. Dôležitú úlohu tu zohráva vlastný záujem každého jedného žiaka. Znamená to, že žiak sa bude venovať takým činnostiam, ktoré v ňom vzbudili záujem, a ktorým chce venovať svoju pozornosť a čas,
- ❑ ***zásada rozmanitosti, pestrosti zaujímavosti a príťažlivosti obsahu, foriem, metód a prostriedkov*** – dôležitou úlohou učiteľov a vychovávateľov v CVS je vzbudiť a udržať u žiakov záujem o jednotlivé činnosti a aktivity. V opačnom prípade, ak je obsah málo zaujímavý alebo činnosť stereotypná, po čase prestane žiakov zaujímať, stratia motiváciu, objaví sa u nich nuda a začnú hľadať iné spôsoby, ako naplniť svoj voľný čas, často v nevhodnom prostredí i nevhodným spôsobom. Preto sa od vychovávateľov okrem flexibility vyžaduje aj určitá dávka predstavivosti a fantázie, aby dokázali žiakom podať aktivitu vždy novým pre ne zaujímavým a motivujúcim spôsobom,

- ❑ ***zásada aktivity, samostatnosti a tvorivosti*** – vyžaduje aktívnu účasť každého jedného žiaka v konkrétnej činnosti. Je potrebné zabrániť tomu, aby bol žiak iba v pozícii pasívneho diváka, pretože hrozí, že jeho záujem veľmi rýchlo opadne,
- ❑ ***zásada humanizmu a demokracie*** – je potrebné poznať názory a záujmy žiakov a pri realizovaní obsahu celodenného výchovného systému ich brať do úvahy.

Sme toho názoru, že okrem vyššie uvedených zásad je potrebné v rámci realizovania celodenného výchovného systému uplatňovať aj nasledujúce dve zásady:

- ❑ ***zásada inklúzie*** – hoci je v našich školách celodenný výchovný systém prioritne určený pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, sme presvedčení, že jeho realizácia so všetkými žiakmi školy bez rozdielu, je pre všetkých zainteresovaných oveľa účinnejšia a podnetná. Vychádzame z presvedčenia, že spoločne strávený čas a spoločná realizácia rôznych činností a aktivít intaktných žiakov spolu so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako aj ostatnými žiakmi s PNO môže každého jedného žiaka naučiť tolerancii, úcte, k rešpektu, spolupráci, vzájomnej pomoci, empatii ako aj poznaniu, že každý z nás je iný, jedinečný, ale pritom sme si rovní,
- ❑ ***zásada multiprofesionálneho tímu odborníkov*** – vzhľadom k tomu, že zásada inklúzie počíta pri realizovaní celodenného výchovného systému so všetkými žiakmi školy, ako aj vzhľadom k tomu, že obsah celodenného výchovného systému tvoria činnosti a aktivity rôzneho druhu, logicky vyplýva, že na realizovaní a zabezpečovaní celodenného výchovného systému by sa mali spolupodieľať tak pedagogickí ako aj odborní pracovníci školy. V rámci uvedenej zásady má ísť teda o komplexnú spoluprácu učiteľov, vychovávateľov, pedagogických asistentov (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa)<sup>27</sup>, školského psychológa, špeciálneho pedagóga, sociálneho pedagóga, logopéda či liečebného pedagóga. Každý z uvedených odborníkov má špecializáciu a kompetencie, ktorými môže jednotlivým žiakom poskytnúť adekvátnu odbornú pomoc či podporu.

#### 4.3 Realizácia celodenného výchovného systému

Presne popísať a určiť, ako prebieha samotná realizácia celodenného výchovného systému nie je možné. Školy si obsah CVS, a teda jeho samotnú podobu a realizáciu často

<sup>27</sup> Pozri § 16 Zákona 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

určujú nielen podľa podmienok a možností, ktoré majú k dispozícii, ale prispôsobujú ho aj aktuálnym potrebám a možnostiam žiakov. Môžeme teda povedať, že obsah a priebeh celodenného výchovného systému je flexibilný. Na jednej strane je možné pri realizovaní celodenného výchovného systému pozorovať rytmizáciu jeho formálnej a neformálnej časti, kedy dochádza k pravidelnému striedaniu jednotlivých vyučovacích hodín a voľnočasových aktivít. Zároveň na strane druhej možno realizáciu celodenného výchovného systému v niektorých školách rozdeliť na dva bloky. Dopoludňajší blok tvorí formálny systém vzdelávania, v rámci ktorého sa žiaci vzdelávajú počas vyučovania. Hlavnou náplňou popoludňajšieho bloku je neformálny systém vzdelávania, ktorý je realizovaný činnosťami, ktoré podľa autorov ako E. Kratochvílová (2010), S. Babiaková (2007) či B. Hájek a J. Pávková (2003) tvoria obsah výchovy vo voľnom čase, a teda aj obsah celodenného výchovného systému. Uvedení autori medzi tieto činnosti zaraďujú:

- ❑ **odpočinkovú činnosť** - ide o pasívnu alebo aktívnu činnosť, ktorá slúži na oddych žiakov po skončení vyučovania. Z tohto dôvodu v rámci celodenného výchovného systému je vhodné odpočinkovú činnosť zrealizovať hneď na začiatku, pričom na jej realizáciu sa využívajú rozhovory, besedy, počúvanie hudby, relaxačné cvičenia, stolové alebo spoločenské hry. Ide teda o činnosti, ktoré sú psychicky a fyzicky nenáročné. „V odpočinkovej činnosti ide o rýchle a efektívne odstránenie únavy a stresu spôsobeného pracovným zaťažením počas vyučovania“ (S. Babiaková, 2008, s. 190),
- ❑ **rekreačnú činnosť** - ide o činnosti, ktoré je vhodné uskutočňovať vonku na čerstvom vzduchu alebo v telocvični, nakoľko sa takýmto spôsobom kompenzuje skutočnosť, že žiaci väčšinu času počas vyučovania ostávajú zavretí v triede. Súčasťou rekreačných činností sú pohybovo náročnejšie aktivity športového, turistického alebo manuálneho zamerania,
- ❑ **záujmovú činnosť** – v rámci celodenného výchovného systému považujeme záujmovú činnosť spolu s prípravou na vyučovanie a sebaobslužnými činnosťami za najdôležitejšie v rámci edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Najväčší význam záujmových činností spočíva v tom, že ich realizácia pomáha uspokojovať žiakove potreby a zároveň napomáha rozvoju jeho záujmov, nadania i talentu. V celodennom výchovnom systéme sa rómski žiaci môžu venovať prírodovedným, pracovno-technickým, športovým, esteticko-výchovným a iným záujmovým činnostiam,

- ❑ **spoločensky prospešnú činnosť** - cieľom týchto činností je viesť žiakov k dobrovoľnej práci v prospech iných ľudí bez nároku na odmenu, čo zároveň umožňuje u žiakov formovanie kladných charakterových vlastností a podporuje dobré sociálne vzťahy a prosociálne správanie. Činnosti sú zamerané na ochranu životného prostredia, pomoc starším, chorým a slabším,
- ❑ **sebaobslužné činnosti** - vzhľadom k tomu, že v súčasnosti majú rómski žiaci pri nástupe do školy značné problémy nielen s jemnou motorikou (problém im často robí zaväzovanie šnúrok na topánkach, používanie príboru), ale aj s hygienickými návykmi, považujeme realizovanie sebaobslužných činností v celodennom výchovnom systéme za veľmi dôležité. Tieto činnosti vedú žiakov k samostatnosti a starostlivosti o vlastnú osobu i majetok (žiaci sa učia správne zaobchádzať so školskými pomôckami, aby nedochádzalo k ich zničeniu),
- ❑ **prípravu na vyučovanie** - ide o činnosti, ktoré sú zamerané na plnenie si školských povinností. Okrem toho, že rómski žiaci majú možnosť pripravovať sa na vyučovanie pod dozorom učiteľiek a vychovávateľiek (v niektorých školách sa v rámci CVS pri príprave na vyučovanie využívajú služby aj špeciálnych pedagógov, asistentov učiteľa, logopédov a iných odborníkov), zároveň majú možnosť hravou a nenásilnou formou pomocou rôznych didaktických hier a zážitkových činností nielen opakovať a prehĺbovať už nadobudnuté poznatky, ale získavať a osvojovať si aj nové vedomosti a zručnosti.

Za významnú súčasť celodenného výchovného systému možno považovať „**spojenie so životom**.“ Ide o realizáciu takých činností a riešenie takých úloh, ktoré sa bezprostredne týkajú každodenného života detí. „Takéto prepojenie so životom má vysoký motivačný význam, deti vidia, že to, čo sa učia, je to, čo v živote skutočne prežívajú, čo potrebujú a budú potrebovať“ (D. Valachová, 2002, s. 99). Aj z tohto dôvodu sa deti v rámci celodenného výchovného systému môžu učiť takým činnostiam, ako je ísť na poštu, do knižnice, do obchodov, využívať dopravu a pod.

Súčasťou celodenného výchovného systému sú okrem vyššie opísaných činností aj rôzne ďalšie aktivity, ktoré prispievajú k rozvoju žiakov. Do týchto činností môžu byť zapájaní aj samotní rodičia žiakov. Môže ísť o rôzne podporné aktivity, o realizáciu celodenných výletov, organizovanie víkendových výchovných alebo kultúrnych podujatí, súťaží, výstav, letných táborov a podobne. Realizácia daných aktivít a podujatí závisí od konkrétnej školy a jej pracovníkov. Od výberu jednotlivých činností a aktivít, ktoré sa

v rámci celodenného výchovného systému realizujú, potom závisí aj výber samotných metód a organizačných foriem, ktoré podľa E. Kratochvílovej (2010) môžu byť:

1. **individuálne** – najčastejšie sa využívajú pri príprave na vyučovanie, v rámci doučovania a vysvetľovania učiva,
2. **skupinové** – je možné ich využiť nielen pri precvičovaní učiva v rámci didaktických hier, ale aj v záujmovej činnosti pri realizovaní rôznych hier,
3. **hromadné** – najčastejšie ich je možné v rámci celodenného výchovného systému využiť pri organizovaní výletov, návštevy divadla, múzea, ako aj v rámci víkendových a letných táborov organizovaných pre žiakov zúčastňujúcich sa CVS.

Uvedené metódy, formy či prostriedky si jednotlivé školy pri realizovaní celodenného výchovného systému vyberajú podľa vlastných potrieb ako aj cieľov, ktoré chcú konkrétnymi činnosťami dosiahnuť. Všeobecne by však malo platiť, že vyššie popísané zásady by pri realizovaní jednotlivých činností mali rešpektovať všetky školy s CVS, aby jednak nedošlo k zbytočnému preťaženiu žiakov a zároveň, aby boli rešpektované aj ich práva.

#### **4.4 Výskumy zamerané na oblasť celodenného výchovného systému**

Napriek tomu, že z historického hľadiska by sme mohli povedať, že celodenný výchovný systém má na Slovensku svoju tradíciu, zrealizovaných výskumov na našom území na uvedenú problematiku je veľmi málo. Dva nižšie prezentované výskumy, ktoré boli zrealizované v slovenských školách, jednak poukazujú na veľký časový odstup medzi ich realizáciou a zároveň možno pozorovať, že ich cieľom bolo predovšetkým zistiť dopad CVS na žiakov. Naproti tomu, výskumy celodenného výchovného systému v zahraničí sa zaoberali širším spektrom skúmania, kedy predmetom ich skúmania nebol len vplyv, resp. dopad CVS na žiakov, ale aj skúmanie celodenného výchovného systému ako takého.

##### ***Výskumy celodenného výchovného systému na Slovensku***

V 80. rokoch overovali úspešnosť celodenného výchovného systému v troch základných školách na východnom Slovensku M. Zelina a I. Kamenský. Autori zistili, že prostredníctvom realizovania celodenného výchovného systému u rómskych žiakov v daných skúmaných školách výrazne akceleroval vývin poznávacích procesov rómskych detí v konvergentných mierach intelektu. Deti akcelerovali v oblasti poznávacích procesov,



inteligencie o 4-7 bodov na škále IQ. U rómskych žiakov nastala schopnosť akcelerácie verbálneho porozumenia a zvýšila sa odolnosť voči záťaži. Najmarkantnejšia akcelerácia však bola v prospechu, v učení a zvládaní učebnej látky. Pred zavedením celodenného výchovného systému sa školský priemer rómskych žiakov pohyboval okolo 4,0, po ukončení experimentu za štyri roky bol priemer 2,0 v experimentálnych skupinách, zatiaľ čo v kontrolných skupinách sa prospech štatisticky významne nezmenil. Okrem toho sa u rómskych žiakov zapojených do CVS znížilo záškoláctvo a zvýšil sa záujem o školu (J. Kancír, J. Liba, 2011).

V súčasnosti sa overovaním celodenného výchovného systému zaoberajú L. Červenická a A. Petrasová (2013) z Prešovskej univerzity, ktoré v rámci realizovaného výskumu zisťujú vplyv celodenného výchovného systému na komunikačné zručnosti žiakov mladšieho školského veku pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Uvedený výskum je momentálne v štádiu realizovania.

### ***Výskumy celodenného výchovného systému v zahraničí***

V rokoch 2001-2002 zrealizovali autori Ch. Saitis, P. Panaikas, A. Saiti a R. Kyriaka výskum s cieľom skúmať faktory, ktoré ovplyvňujú fungovanie celodenných základných škôl v Grécku. Dotazník, ako výskumnú metódu vyplnilo 92,5% učiteľov z 200 skúmaných škôl. Hlavné výskumné otázky, ktoré boli dotazníkom zodpovedané sa sťahovali na nasledovné okruhy: (1) zastúpenie pedagógov s odbornými znalosťami na výučbe špeciálnych predmetov, (2) dôvod menovania učiteľov zapojených do realizovania celodenných škôl, (3) kvalifikácia a odbornosť učiteľov v celodenných školách. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že 52,4% učiteľov prejavilo osobnú túžbu pracovať v celodenných školách, v 33,0% bol ako dôvod uvedený všeobecný nedostatok pedagogických pracovníkov v celodenných školách, 13,0% učiteľov ako dôvod uviedlo rôzne výhody, ktoré ich motivovali k danej práci a len 0,5% respondentov uviedlo, že pracujú v celodenných školách vďaka ich odborným znalostiam. Zároveň len 49% opýtaných odpovedalo, že majú odbornú špecializáciu na vyučovanie odborného predmetu, ktorý učia. Z uvedeného dôvodu autori v závere svojho výskumu konštatujú, že väčšina učiteľov bola prijatá do celodenných škôl nie na základe ich odborných znalostí a poznatkov, ale na základe osobnej túžby, pričom ale nie je ani zanedbateľný počet tých učiteľov, ktorí boli do celodenných škôl prijatí z dôvodu všeobecného nedostatku učiteľov v daných typoch škôl (A. Saiti, Ch. Saitis, 2006).

V Nemeckej spolkovej republike bolo do roku 2002 k dispozícii veľmi málo empirických poznatkov o celodenných školách. Hoci štúdia z roku 1970 preukázala, že celodenné školy podporujú sociálne učenie žiakov, mnoho ďalších otázok ako formy organizovania celodenných škôl, vplyv celodenných škôl na rodinný život žiakov, význam rôznych profesijných skupín pre celodenné školy či rozvoj kompetencií žiakov, zostali nezodpovedané. V roku 2003 schválila vláda SRN investičný program Budúcnosť vzdelávania a starostlivosti (*Zukunft Bildung und Betreuung*), ktorého cieľom bolo napomôcť školám zriaďovať celodenný výchovný systém. Následne od roku 2005 možno v SRN pozorovať rozmach výskumov zameraných na skúmanie celodenných škôl (BMBF, 2012). V súčasnosti (2012 – 2015) prebieha v Nemeckej spolkovej republike výskum nadväzujúci na výskum z obdobia rokov 2005 až 2009, ktorého cieľom bolo zistiť priebeh vývoja škôl s celodenným výchovným systémom. V prvotnej fáze výskumu z roku 2005 tvorilo výskumnú vzorku 373 škôl (99 základných škôl a 274 škôl prvého sekundárneho stupňa<sup>28</sup>) zo 14 spolkových krajín Nemecka. Ako výskumná metóda bol použitý dotazník, ktorý celkovo vyplnilo 64 652 osôb (357 riaditeľov škôl, 30 562 žiakov tretieho, piateho, siedmeho a deviatego ročníka, 22 462 rodičov, 8 837 učiteľov, 1750 ďalších pedagogických pracovníkov a 684 mimoškolských partnerov). Dotazník pozostával z troch hlavných oblastí, a to: (1) zriaďovacie podmienky a implementácia – motívy, ciele, konkrétne formy rozvoja a vonkajšej pomoci, (2) škola a kultúra učenia – detekcia vzdelávacích a organizačných návrhov celodenných škôl, výučba a oblasť kompetencie žiakov, (3) vzťah k sociálnemu prostrediu – vzťah vzdelávania, výchovy a starostlivosti, sociálne prostredie detí a mladých ľudí v rodine a v rámci voľného času. Výsledky výskumu z roku 2005 poukázali nato, že z hľadiska organizačnej formy išlo z 373 škôl v 60% o otvorené celodenné školy, v 22% o plne viazané celodenné školy a v 18% o čiastočne viazané celodenné školy.<sup>29</sup> Ohľadom personálneho zabezpečenia bolo možné sledovať, že okrem samotných učiteľov sú do realizovania celodenného výchovného systému zapojení aj ďalší pedagogickí pracovníci ako vychovávatelia, odborní pracovníci z oblasti sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, hudby, športu, umenia, psychológovia a viacero mimoškolských subjektov. Medzi najčastejšie ponúkané aktivity v rámci realizovania celodenného výchovného systému patrili príprava na vyučovanie, podporné doučovanie pre prijímanie na vyšší stupeň vzdelávania, športové aktivity, hudobno-

---

<sup>28</sup> Gymnázia, Stredné odborné školy.

<sup>29</sup> Charakteristiku a špecifiká uvedených foriem škôl s celodenným výchovným systémom sme uviedli v rámci podkapitoly 4.1 Exkurz do histórie celodenného výchovného systému.

kultúrne aktivity, technické a mediálne aktivity, ponuka teplých obedov, účasť v projektoch (G. Holtappels, I. Kamski, T. Schnetzer, 2007). V ďalších dvoch fázach výskumu (2007 a 2009) sa zistilo, že 24% všetkých opýtaných matiek a 20% opýtaných otcov bolo presvedčených o tom, že účasť ich dieťaťa na celodennom výchovnom systéme pomáha riešiť jeho výchovné problémy. Zároveň sa zistil pozitívny vplyv na rozvoj sociálneho správania žiakov, ako aj ich motiváciu a študijné výsledky, so zameraním na predmety ako nemecký jazyk, matematika a jeden cudzí jazyk (STEG, 2010).

V roku 2008 zrealizovala J. Pavlíková (2010) z Univerzity Hradec Králové v Českej republike výskum, ktorého cieľom bolo zistiť, či skúmané školy spĺňajú všetky požiadavky, ktorými sa majú školy s celodenným výchovným systémom vyznačovať. Konkrétne išlo o deväť škôl zo spolkovej krajiny Severné Porýnie-Vestfálsko v Nemeckej spolkovej republike. Autorka sa vo výskume zamerala na skúmanie oblastí ako participácia, rytmizácia školského dňa, pedagogický koncept stravovania žiakov, voľnočasové aktivity, domáce úlohy, podporné opatrenia, formy vyučovania. V rámci zrealizovaného výskumu dospela k záverom, že školy dokážu splniť kritéria, ktoré sa v Nemeckej spolkovej republike vyžadujú od škôl s celodenným výchovným systémom. Zároveň poukázala iba na drobné nedostatky niektorých zo skúmaných škôl ohľadom realizovania celodenného výchovného systému.

## **5 SLOVENSKÁ A MEDZINÁRODNÁ LEGISLATÍVA A INICIATÍVA V OBLASTI RIEŠENIA RÓMSKEJ PROBLEMATIKY**

Skutočnosť, že každý jeden človek ako osoba má osobnú dôstojnosť znamená, že je zdrojom tzv. ľudských práv. Tieto práva sú rovnako ako osobná dôstojnosť, vrodené, nenarušiteľné a nescudziteľné. Aby však nepôsobili len ako idea a nezáväzné vyhlásenia, mali by byť zahrnuté v domácich a/alebo medzinárodných právnych predpisoch (A. Mikrut, 2012).

Viacero domácich ako aj medzinárodných právnych predpisov, ktoré sú platné pre Slovenskú republiku sa venuje či už priamo alebo nepriamo aj rómskej problematike. Niektoré z nich iniciujú riešenie rómskeho problému vo všeobecnosti ako problém sociálnej inklúzie Rómov a niektoré sa prioritne zaoberajú riešením problematiky rómskych žiakov a ich edukácie. Uvedené domáce ako aj medzinárodné právne predpisy a iniciatívy majú teda za úlohu predovšetkým po stránke legislatívnej na jednej strane zabrániť segregovanej edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a zároveň, na strane druhej, majú napomôcť k ich možnosti a právu k rovnocennému vzdelávaniu v bežných základných školách, teda vzdelávaniu inkluzívnemu.

### **5.1 Vládne dokumenty a iniciatívy Slovenskej republiky v oblasti riešenia rómskej problematiky**

**Ústava Slovenskej republiky** (čl. 12) zaručuje základné práva a slobody všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické, či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvyhodňovať alebo znevýhodňovať. Zároveň sa v článku 42 píše, že každý má právo na vzdelanie, pričom ale nie je bližšie špecifikovaný druh vzdelávania. Avšak podľa článku 33 príslušnosť ku ktorejkoľvek národnostnej menšine alebo etnickej skupine nesmie byť nikomu na ujmu. Znamená to, že etnicita ako taká, nemôže byť v prípade rómskych žiakov dôvodom, resp. príčinou ich segregovanej edukácie.

Podľa **Zákona č. 245/2008 Z.z.** (o výchove a vzdelávaní) sú výchova a vzdelávanie na Slovensku založené na princípoch rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie. Zákon teda jednoznačne zakazuje akékoľvek formy diskriminácie a segregácie vo výchovno-vzdelávacom procese. Zároveň § 29 myslí aj na žiakov intaktných, nakoľko sa v ňom píše, že výkonom práv začleneného žiaka so ŠVVP nemôžu byť obmedzené práva ostatných žiakov, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania. Uvedený paragraf plne rešpektuje Ústavu Slovenskej republiky, v ktorej sa zakazuje akékoľvek zvýhodňovanie či znevýhodňovanie vo všetkých oblastiach života. Naopak, v prípade **Antidiskriminačného zákona** hoci § 5 v súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania zakazuje okrem iného aj v oblasti vzdelávania diskrimináciu osôb z dôvodu ich pohlavia, rasového pôvodu, národnostného alebo etnického pôvodu. V prípade edukácie rómskych žiakov môžeme pozorovať, že snaha o ich pozitívnu diskrimináciu prostredníctvom antidiskriminačného zákona (konkrétne § 8) je protiústavná, keďže Ústava zakazuje okrem znevýhodňovania aj akékoľvek zvýhodňovanie občanov z dôvodov uvedených v článku 12. Ak sa vrátíme k **Zákonu č. 245/2008**, tak v § 144 je venovaná pozornosť právam a povinnostiam žiaka a jeho zákonného zástupcu. V uvedenom paragrafe sa píše, že dieťa alebo žiak má nielenže právo na rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu, ale aj právo na individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav, výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a hygienicky vyhovujúcom prostredí ako aj právo na úctu k jeho národnostnej a etnickej príslušnosti. Zároveň zákonný zástupca má právo na slobodnú voľbu školy alebo školského zariadenia pre svoje dieťa. Ohľadom povinnosti sa zdôrazňuje potreba neobmedzovať práva ostatných osôb zúčastňujúcich sa výchovy a vzdelávania, ako aj potreba dodržiavať školský poriadok, pravidelnú účasť na výchove a vzdelávaní a potreba neohrozovať zdravie a bezpečnosť ďalších osôb zúčastňujúcich sa na výchove a vzdelávaní. Uvedené práva a povinnosti zohľadňujú a rešpektujú osobnosť všetkých žiakov bez rozdielu. Z legislatívneho hľadiska ide teda o rovnoprávny prístup k všetkým žiakom.

Rovnako aj v **Pedagogicko-organizačných pokynoch 2013/2014** sa píše o uplatňovaní zákazu všetkých foriem diskriminácie a segregácie v školách a v školských zariadeniach. Pričom sa podrobnejšie píše o potrebe eliminovania nežiaducich javov, 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.

**Stratégia SR pre integráciu Rómov do roku 2020** reaguje na potrebu riešiť výzvy spojené so sociálnym a spoločenským začleňovaním rómskych komunít i na úrovni Európskej únie. Vláda Slovenskej republiky prijala Stratégiu s odhodlaním výrazne podporiť procesy smerujúce k sociálnemu a ekonomickému začleneniu rómskych komunít na Slovensku, pričom hlavným zámerom Stratégie je zastavenie segregácie rómskych komunít, výrazný pozitívny obrat pri sociálnom začleňovaní rómskych komunít, nediskriminácia a zmena postoja väčšinového obyvateľstva voči rómskej menšine. V snahe o integráciu Rómov majú byť pokryté predovšetkým oblasti ako prístup ku vzdelaniu, zamestnanosti, zdravotnej starostlivosti a bývaniu. V oblasti vzdelávania je globálnym cieľom zlepšiť prístup ku kvalitnému vzdelávaniu vrátane vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, ale aj základného, stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania s osobitným dôrazom na odstránenie segregácie v školách, predchádzať predčasnému ukončeniu školskej dochádzky a zabezpečiť úspešný prechod zo školy do zamestnania.

Ako navrhované opatrenia v oblasti výchovy a vzdelávania možno v rámci **Strednodobej koncepcie rozvoja rómskej národnostnej menšiny v SR (Solidarita – Integrita – Inklúzia)** pre obdobie 2008 až 2013, pozorovať v rámci *predškolskej výchovy* nasledovné ciele: (1) motivovať k zvýšenej účasti detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na predškolskej príprave už od veku 4 rokov, (2) legislatívne riešiť povinnú predškolskú prípravu 5-ročných detí, (3) rozšíriť sieť predškolských zariadení podľa potrieb v obciach s vysokou koncentráciou rómskych detí. V rámci vzdelávania *v základných školách* možno pozorovať snahu o (1) udržanie a ďalší rozvoj nultých ročníkov v ZŠ pre šesťročné deti nedosahujúce školskú spôsobilosť, (2) vytvorenie fondu odborne spracovaných učebníc s tematikou rómskej histórie, jazyka a kultúry v rómskom jazyku a ich použitie vo výučbe, (3) zníženie počtu žiakov v bežnej triede aspoň na 1. stupni základných škôl, (4) implementovanie vzdelávacieho programu multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom a intolerancii, (5) zvýšenie počtu špeciálnych pedagógov v základnej škole na zabezpečenie edukačných podmienok individuálne integrovaných žiakov, (6) inštitucionálne a finančne podporovanie systému doučovacích aktivít pre zaostávajúce rómske deti, (7) sledovanie a kontrolovanie dodržiavania postupov prijímania žiakov do špeciálnych základných škôl, (8) vymedzenie rozdielu medzi asistentom učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a asistenta pre

zdravotne postihnutého žiaka, (9) realizovanie celodenného výchovného systému a (10) vytvorenie atraktívneho edukačného prostredia rešpektujúceho sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí. Hoci uvedená koncepcia mala na presadenie stanovených cieľov a snáh päť ročné obdobie, ktoré uplynulo v roku 2013, možno pozorovať, že viacero z uvedených vecí sa nepodarilo do praxe presadiť, prípadne ich implementácia v praxi je v súčasnosti len v počiatočnej fáze rozvoja.

**Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania**, ktorá bola vytvorená ako doplnok k Národnému programu výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov, si ako prioritné ciele stanovila (1) vytvárať vhodné podmienky pre prístup ku vzdelaniu a možnosť dosiahnuť kvalitné vzdelanie aj pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, (2) zlepšiť zaškolenosť v materských školách a pripravenosť rómskych detí na vstup do ZŠ, (3) zlepšiť vzdelávacie výsledky rómskych žiakov, (4) zvýšiť percento rómskych žiakov navštevujúcich stredné a vysoké školy, (5) znížiť percento rómskych detí navštevujúcich špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím.

V roku 2012 nový splnomocnenec vlády SR pre rómske komunity spolu s ďalšími vládnymi predstaviteľmi predstavili novú stratégiu v riešení rómskej problematiky, ktorá dostala názov **Správna cesta - Rómska reforma**. V oblasti vzdelávania sa reforma zaoberá problematikou predškolskej prípravy žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, zavedením celodenného výchovného systému, nastavením a správnym realizovaním diagnostiky a rediagnostiky rómskych žiakov, ako aj zastavením prijímania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím do špeciálnych škôl. Odborníci však uvedenej reforme vyčítajú, že neprichádza so žiadnymi konkrétnymi opatreniami a krokmi, ako stanovené ciele dosiahnuť (M. Farenzenová a kol., 2013).

Z vyššie uvedeného by sme mohli povedať, že Slovenská republika má z legislatívneho hľadiska a prostredníctvom viacerých národných iniciatív snahu o podchytenie a vyriešenie rómskej problematiky. Domnievame sa však, že uvedenú snahu riešiť rómsky problém narúša nielen častá diskontinuita vládných politík spôsobená výmenou vládnucej moci na Slovensku, ale aj nedostatok skutočnej politickej vôle riešiť rómsky problém, rovnako ako aj tendencia považovať rozhodnutia a prijaté opatrenia predchádzajúcich vlád v danej oblasti väčšinou za zlé a neefektívne. Pritom problém sociálnej exklúzie Rómov, ktorý môže mať okrem iného svoj počiatok aj v segregovanej

edukácii rómskych žiakov, si vyžaduje systematické riešenia bez ohľadu nato, ktorá vláda je aktuálne pri moci.

## **5.2 Medzinárodné dokumenty a iniciatívy zahŕňajúce oblasť riešenia rómskej problematiky**

Snahe o vyriešenie rómskej problematiky napomáhajú aj viaceré medzinárodné dokumenty, ktoré Slovenská republika podpísala a následne ratifikovala, čím sa zaviazala k ich plneniu a rešpektovaniu.

**Všeobecná deklarácia ľudských práv** bola prijatá na Valnom zhromaždení OSN v roku 1948. Slovenská republika sa hlási k zásadám danej deklarácie, čo znamená, že všetci ľudia v našej krajine sa rodia ako slobodní a rovní v dôstojnosti a právach (čl. 1). Pričom podľa čl. 7 majú všetci právo na rovnakú ochranu proti akejkoľvek diskriminácii. Akoukoľvek diskrimináciou môžeme rozumieť diskrimináciu nielen negatívnu ale rovnako aj pozitívnu, čím sa opäť dostávame k Ústave Slovenskej republiky, ktorá zakazuje akékoľvek zvýhodňovanie alebo znevýhodňovanie.

V roku 1959 prijalo OSN **Deklaráciu práv dieťaťa**, ktorá zdôrazňuje, že na všetky práva uvedené v tejto deklarácii majú nárok všetky deti bez jedinej výnimky, bez rozdielu rasy, farby, pohlavia, reči, náboženstva, politického alebo iného presvedčenia, národného alebo sociálneho pôvodu, majetkového alebo iného spoločenského postavenia, či už dieťať samého alebo jeho rodiny. Jedným z uvedených práv je aj právo na vzdelanie, ktoré má každému dieťaťu poskytnúť rovnaké možnosti rozvíjať jeho schopnosti a názory, ako aj zmysel pre mravnú a spoločenskú myseľ, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti.

Podľa **Dohovoru proti diskriminácii vo vzdelávaní** (1960, čl. 1, ods. 1) je diskrimináciou vo vzdelávaní akékoľvek rozlišovanie, vylučovanie, obmedzovanie alebo zvýhodňovanie, ktoré je založené na rase, farbe pleti, pohlaví, jazyku, náboženstve, politickom a inom názore, národnostnom a sociálnom pôvode, ekonomických podmienkach a inom pôvode a ktorého zámer alebo dôsledok je znemožnenie alebo obmedzenie rovnakého zaobchádzania vo vzdelávaní, a to predovšetkým (a) zamedzenie prístupu k vzdelaniu akéhokoľvek typu a stupňa akejkoľvek osobe alebo skupine osôb, (b) poskytovanie vzdelávania nižšieho štandardu akejkoľvek osobe alebo skupine osôb, (c)



zriaďovanie alebo udržiavanie oddelených vzdelávacích systémov alebo inštitúcií pre osoby alebo skupiny osôb a (d) vytváranie podmienok pre akúkoľvek osobu alebo skupinu osôb, ktoré sú nezlučiteľné s dôstojnosťou človeka.

**Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie** (1965), ktorý vyzýva zmluvné strany, aby zakázali a odstránili rasovú diskrimináciu vo všetkých jej formách a zároveň vymedzuje segregáciu ako jeden z prejavov diskriminácie vo vzdelávaní. Pričom (čl. 3) sa štáty zaväzujú predchádzať, zakázať a odstrániť všetky praktiky tohto druhu.

Článok 2 **Dohovoru o právach dieťaťa**, ktorý nadobudol platnosť 2. septembra 1990, zaväzuje zmluvné strany zabezpečiť a uznávať práva každému dieťaťu bez diskriminácie ako aj bez ohľadu na rasu, farbu, pohlavie, jazyk, náboženstvo, politické alebo iné presvedčenie, národný, etnický alebo sociálny pôvod, majetok, invaliditu, rodové alebo iné postavenie dieťaťa alebo jeho rodičov alebo poručníkov. Zároveň čl. 28 zabezpečuje deťom právo na základné vzdelanie, ktoré má byť prístupné *všetkým* a na základe *rovnosti príležitostí*. Z uvedeného vyplýva, že všetky deti bez rozdielu majú mať rovnaké právo a možnosť vzdelávať sa v bežných základných školách.

1. februára 1998 nadobudol platnosť **Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín**, pričom zmluvné strany tohto dohovoru sa zaväzujú podporovať úplnú a efektívnu rovnosť osôb patriacich k národnostným menšinám vo všetkých oblastiach hospodárskeho, spoločenského, politického a kultúrneho života spolu s podmienkami, ktoré im umožňujú vyjadrovať, ochraňovať a rozvíjať ich kultúru a identitu. Ustanovenia rámcového dohovoru pokrývajú široké rozmedzie problémov, okrem iného aj zákaz diskriminácie a podporu efektívnej rovnosti.

Všeobecný zákaz diskriminácie z akéhokoľvek dôvodu, ako je pohlavie, rasa, farba pleti, jazyk, náboženstvo, politické a iné presvedčenie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnostnej menšine, majetok, rodové alebo iné postavenie, zdravotné postihnutie, vek, sexuálna orientácia, môžeme nájsť tak v **Európskom dohovore o ľudských právach** ako aj v **Charte základných práv EU** (2000) v čl. 21.

**Smernica Rady Európy, tzv. rasová smernica** z roku 2000, ktorou sa zaviedla zásada rovnakého zaobchádzania s osobami bez ohľadu na rasový alebo etnický pôvod. Uvedená zásada podľa (čl. 2) znamená, že neexistuje žiadna priama alebo nepriama diskriminácia na základe rasy alebo etnického pôvodu. Pričom za priamu diskrimináciu sa

považuje prípad, keď sa s osobou z dôvodu rasy alebo etnika zaobchádzalo, zaobchádza alebo by sa zaobchádzalo v porovnateľnej situácii menej priaznivo ako s inou osobou (čl. 2, ods. 2, písm. a). Za nepriamu diskrimináciu sa považuje prípad, ak by v dôsledku navonok neutrálneho predpisu, kritéria alebo zvyklosti bola znevýhodnená osoba určitej rasy alebo etnického pôvodu v porovnaní s inými osobami (čl. 2, ods. 2, písm. b).

Slovenská republika sa teda zaviazala chrániť práva všetkých svojich občanov aj prostredníctvom viacerých medzinárodných dokumentov, ktoré diskrimináciu vo vzdelávaní zakazujú. Okrem uvedených dokumentov však vynakladá úsilie v rámci zapojenia sa do viacerých národných i medzinárodných iniciatív, ktoré sa prioritne venujú riešeniu rómskej problematiky.

V roku 2011 prijala Rada Európskej únie **Rámec EÚ pre vnútroštátne stratégie integrácie Rómov do roku 2020**. Prostredníctvom neho vyzýva členské štáty, aby zlepšili sociálnu a ekonomickú situáciu Rómov uplatňovaním začleňujúceho prístupu v oblasti vzdelávania, zamestnanosti, bývania a zdravotnej starostlivosti. Pričom v oblasti vzdelávania má byť prvoradým cieľom členských štátov prístup ku kvalitnému vzdelávaniu vrátane vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, ale aj základného, stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania s osobitným dôrazom na odstránenie prípadnej segregácie v školách, predchádzanie predčasnému ukončeniu školskej dochádzky a zabezpečenie úspešného prechodu zo školy do zamestnania.

Výsledkom spoločnej iniciatívy Bulharska, Chorvátska, Českej republiky, Maďarska, Macedónska, Rumunska, Srbska a Čiernej Hory a Slovenska je **Dekáda začleňovania rómskej populácie**, ktorá vznikla na prvej regionálnej konferencii o Rómoch konanej v roku 2003 v Bukurešti. Dekáda má prebiehať v rokoch 2005 – 2015 a jej účelom je rozšíriť a urýchliť sociálnu inklúziu Rómov vrátane pozdvihnutia ich ekonomického statusu. Slovenská republika bola predsedajúcou krajinou v dekáde od 1. júla 2009 do 30. júna 2010, pričom ako svoje priority v dekáde stanovila oblasti: (1) integrované vzdelávanie a viackultúrna výchova, (2) identita Rómov a (3) revízia národných akčných plánov. Komplementárnou aktivitou k Dekáde začleňovania rómskej populácie je zriadenie **Rómskeho vzdelávacieho fondu** (*Roma Education Fund*). Jeho hlavným zámerom je poskytovať finančnú pomoc participujúcim krajinám na implementáciu akčných plánov pre oblasť vzdelávanie. Dekáda sa zameriava na štyri oblasti, a to vzdelávanie, zamestnanosť, zdravie a bývanie, pričom v oblasti vzdelávania si ako ciele a úlohy stanovila:

- *zabezpečenie prístupu k povinnému vzdelaniu* – primárnym cieľom má byť dosiahnutie vyššieho stupňa vzdelania u rómskych žiakov, zavádzanie rómskych asistentov učiteľov do tried, zahrnutie rodičov do vzdelávania a iniciatív na prevenciu predčasného ukončenia školskej dochádzky, bezplatné poskytovanie učebníc a zlepšenie výsledkov rómskych študentov,
- *realizácia integrácie a desegregácie* – prioritu má zohrávať integrácia rómskych žiakov zo špeciálnych škôl do všeobecných škôl,
- *rozšírenie prístupu k predškolskému vzdelaniu* – informačné kampane a práca s rodičmi na podporu predškolskej dochádzky, zlepšenie pripravenosti rómskych detí na začiatok základnej školy,
- *zvýšenie prístupu k stredoškolskému vzdelávaniu a vzdelávaniu dospelých* - školiace a kariérne programy pre tých, ktorí predčasne ukončia školskú dochádzku, kurzy gramotnosti pre dospelých.

Možno teda pozorovať, že do riešenia problematiky sociálnej inklúzie Rómov, ktorej súčasťou je aj problematika segregovanej edukácie rómskych žiakov sa Slovenská republika snaží zapájať tak na národnej ako aj medzinárodnej úrovni. Pretavenie viacerých z vyššie uvedených legislatívnych nariadení ako aj iniciatív priamo do praxe by určite znamenalo pozitívny impulz nielen pre celkové postavenie a sociálne začlenenie rómskeho etnika do spoločnosti, ale aj pre oblasť edukácie, resp. inkluzívnej edukácie rómskych žiakov.

## II. Empirická časť

### 6 METODOLÓGIA VÝSKUMU

#### 6.1 Cieľ výskumu

Ako sme už písali v podkapitole 4.1 na Slovensku sa od školského roku 2012/2013 realizuje v dvesto bežných základných školách model celodenného výchovného systému, ktorého hlavným zostavovateľom je Metodicko-pedagogické centrum v Prešove v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom v Banskej Bystrici. Týchto dvesto základných škôl malo možnosť vybrať si podľa vlastných potrieb z ponuky didaktických balíčkov. Z uvedeného vyplýva, že hoci ide v daných školách o realizovanie modelu CVS od jedného zostavovateľa, napriek tomu sa v školách nerealizuje úplne jednotným spôsobom. Celodenný výchovný systém okrem spomínaných dvesto základných škôl v súčasnosti realizujú a v minulosti už aj realizovali ďalšie základné školy, ktoré majú vytvorený svoj vlastný model CVS. Znamená to, že sa v súčasnosti v niektorých bežných základných školách realizuje model celodenného výchovného systému v rôznych podobách. Z tohto dôvodu bolo cieľom nášho výskumu **zistiť, analyzovať, evalvovať a komparovať v súčasnosti realizované modely celodenného výchovného systému v bežných základných školách.**

#### 6.2 Výskumné otázky

Vzhľadom k tomu, že sa hypotézy a výskumné otázky v metodológii jednotlivých výskumov považujú za rovnocenné, ako aj vzhľadom k tomu, že sa v rámci metodológie odporúča zostavovať hypotézy iba v takom prípade, ak máme na ich zostavenie dostatok vedeckých alebo teoretických poznatkov a informácií, ktorými by sme mohli hypotézy podložiť, rozhodli sme sa v našom výskume pre výskumné otázky. Hlavný dôvod preferencie výskumných otázok je skutočnosť, že celodenný výchovný systém v našich podmienkach nie je dostatočne teoreticky rozpracovaný, ani sa v minulosti na Slovensku neuskutočnil výskum, ktorý by bol porovnateľný s našim. Ďalším dôvodom je skutočnosť, že v našom prípade išlo o **výskum kvalitatívneho charakteru**. Konkrétne o model

**formatívneho evalvačného výskumu**, ktorého základnou úlohou je, ako uvádza J. Hendl (2005) posúdiť, ako môže byť existujúci program vylepšený. V našom prípade, ako môže byť vylepšený model celodenného výchovného systému. V evalvačnom výskume je možné podľa J. Hendla (2008) použiť niekoľko výskumných postupov. Jedným z nich je **metóda prípadovej štúdie**, ktorá sa zameriava na podrobný popis a rozbor jedného alebo niekoľko málo prípadov. Znamená to, že v rámci nášho evalvačného výskumu išlo o prípadovú evalvačnú štúdiu, resp., keďže sme skúmali viacero škôl s celodenným výchovným systémom, jednalo sa o **mnohoprípadovú evalvačnú štúdiu**.<sup>30</sup>

Ako píše J. Reichel (2009, s. 64) „pre kvalitatívny výskum je typické, že základné otázky sú doplňované a upravované v priebehu výskumu, počas získavania informácií a ich analýzy. Zbieranie dát pritom prebieha simultánne s ich vyhodnocovaním. Podľa toho sa výskumník rozhoduje, ako bude ďalej pokračovať.“ Základná výskumná otázka, ktorú sme sa snažili našim výskumom zodpovedať, bola: **V akej podobe sa v nami skúmaných školách celodenný výchovný systém realizuje?** Na jej zodpovedanie sme zvolili nasledovné čiastkové výskumné otázky:

### *1. Pre koho je CVS určený?*

Chceli sme zistiť, kto je cieľovou skupinou CVS, či je určený pre žiakov všetkých ročníkov (teda žiakov prvého ako aj druhého stupňa), zároveň sme chceli zistiť, či je určený len pre rómskych žiakov alebo všetkých žiakov školy.

### *2. Čo chcú školy prostredníctvom realizovania CVS dosiahnuť?*

Chceli sme zistiť nielen dôvody, ktoré viedli školu k tomu, aby CVS začala realizovať, ale zároveň aj ciele, ktoré chce realizovaním CVS dosiahnuť.

### *3. Aký je doterajší vplyv CVS na edukáciu rómskych žiakov?*

Chceli sme zistiť, aké výsledky už v rámci realizovania CVS školy dosiahli. Ako aj to, či a ako sa u rómskych žiakov zúčastňujúcich sa CVS zmenil prospech, správanie a dochádzka do školy.

---

<sup>30</sup> V odbornej literatúre sa stretneme okrem pojmu mnohoprípadová štúdia aj s pojmom mnohonásobná prípadová štúdia (porovnaj Hendl, 2005; 2008). Osobne však preferujeme radšej termín *viacnásobná prípadová štúdia*, nakoľko termíny „mnohonásobná“ či „mnohoprípadová“ u nás vzbudzuje dojem, že pôjde o veľké množstvo prípadov, čo sa nám následne viaže viac ku kvantitatívnemu výskumu než ku kvalitatívnemu.

#### *4. Akým spôsobom je v skúmaných školách CVS realizovaný?*

Chceli sme zistiť, čo tvorí obsah CVS, aké činnosti a aktivity v rámci jeho formálnej ako i neformálnej časti. Aký je spôsob a priebeh ich realizovania, ako aj to, aké metódy a formy sa pri ich realizovaní využívajú.

#### *5. Za akých podmienok školy CVS realizujú?*

Chceli sme zistiť, aké sú priestorové, materiálne a personálne podmienky pri realizovaní jednotlivých činností a aktivít, a teda pri realizovaní CVS vo všeobecnosti. Aký je názor pedagogických a odborných pracovníkov na realizovanie CVS v ich škole.

#### *6. Kto a akým spôsobom sa podieľa na realizovaní CVS?*

Chceli sme zistiť, ktorí pedagogickí a odborní pracovníci sa podieľajú na realizovaní CVS a ako prebieha ich vzájomná spolupráca. Ako aj to, či školy pri realizovaní CVS spolupracujú aj s mimoškolskými subjektami a ak áno, tak s kým a akým spôsobom.

#### *7. S akými problémami musia školy pri realizovaní CVS bojovať?*

Chceli sme zistiť s akými nielen internými, ale predovšetkým externými prekážkami a problémami sa musia školy pri realizovaní CVS vysporiadať.

### **6.3 Výskumná vzorka**

Výskumnú vzorku sme získali **zámerným výberom**, ktorý sa podľa P. Gavoru (2001, s. 71) „uskutočňuje na základe určenia relevantných znakov, t.j. tých znakov základného súboru, ktoré sú dôležité pre dané skúmanie.“ V našom výskume bola dôležitým znakom pri výbere výskumnej vzorky v prípade základných škôl skutočnosť, že realizujú celodenný výchovný systém. V prípade pedagogických a odborných pracovníkov ako aj samotných žiakov bolo dôležitým znakom to, že sú nejakým spôsobom do celodenného výchovného systému zapojení. Ako ďalšie kritérium sme si stanovili, aby išlo o základné školy so sídlom v meste i v obci. Dané kritérium sa nám podarilo splniť.

Výskumnú vzorku môžeme pritom rozdeliť do 3 hlavných kategórií, a to:

**A) základné školy realizujúce celodenný výchovný systém:**

celkovo sme skúmali 7 základných škôl, z toho 2 v Českej republike a 5 na Slovensku, čo nám zároveň umožnilo porovnať nielen modely celodenného výchovného systému realizované v slovenských ZŠ, ale aj ich komparáciu s modelmi celodenného výchovného systému v Českej republike (resp. v meste Brno). Z uvedených 7 základných škôl sa jednalo o 5 škôl so sídlom v meste a 2 školy so sídlom v obci. V rámci slovenských škôl išlo o školu z Bratislavského, Trnavského, Trenčianskeho, Nitrianskeho a Žilinského kraja. V rámci výskumu sme oslovili aj školy z Prešovského a Banskobystrického kraja, avšak oslovené školy z uvedených dvoch krajov neprejavili o náš výskum záujem. Napriek tomu na základe použitej výskumnej metódy považujeme nami skúmaných 7 základných škôl tak z hľadiska reliability výskumu ako aj z hľadiska potreby komparácie za dostatočný počet.

**B) pedagogickí a odborní pracovníci** v rámci skúmaných základných škôl v rozdelení na:

1. pedagogickí pracovníci podieľajúci sa na realizovaní celodenného výchovného systému,
2. odborní pracovníci zapojení do realizovania celodenného výchovného systému.

**C) žiaci:**

1. žiaci aktívne zapojení do celodenného výchovného systému,

V závislosti od použitých výskumných metód môžeme výskumnú vzorku rozdeliť aj nasledovne:

□ *Výskumná vzorka pre metódu rozhovor*

Rozhovory sme zrealizovali jednak so samotnými riaditeľmi škôl, prípadne so zástupcami riaditeľa, ale aj s pedagogickými a odbornými pracovníkmi zapojenými do realizovania celodenného výchovného systému, s rómskymi žiakmi zúčastňujúcimi sa CVS a hlavnými koordinátormi CVS.

□ *Výskumná vzorka pre metódu dotazník*

Dotazník, ktorého súčasťou bola aj SWOT analýza bol určený pre hlavných koordinátorov CVS a pre pedagogických a odborných pracovníkov.

□ *Výskumná vzorka pre metódu pozorovanie*

Pozorovania sa zúčastnili tak pedagogickí ako aj odborní pracovníci a rómski i nerómski žiaci zapojení do celodenného výchovného systému.

## 6.4 Metódy výskumu

Vzhľadom k tomu, že v našom evalvačnom výskume išlo o výskumný postup prípadovej štúdie, možno podľa J. Hnedla (2008) použiť nasledovné výskumné metódy: (1) pozorovanie, (2) dotazník s otvorenými otázkami, (3) rozhovor a (4) analýzu dokumentov. Uvedené výskumné metódy nám umožnili nielen zodpovedať nami zvolené výskumné otázky, ale zároveň aj dosiahnuť náš hlavný cieľ výskumu. Výber zvolených výskumných metód môžeme zdôvodniť aj nasledovne:

**Obsahová analýza dokumentov** – umožnila nám teoretické porozumenie modelu CVS ako aj prostredia každej nami skúmanej školy. Predmetom obsahovej analýzy dokumentov bolo v našom prípade: (1) teoretické rozpracovanie CVS v danej škole (metodika CVS), (2) záznamové hárky o evidencii žiakov, (3) výročné správy, hodnotenia, (4) záverečné správy realizovaných projektov, (5) rozvrhy hodín, (6) iná poskytnutá dokumentácia.

**Pozorovanie** – išlo o *neštruktúrované participatívne pozorovanie*, ktorého cieľom bolo pozorovanie účastníkov (žiacov) a realizátorov (pedagogických a odborných pracovníkov) pri jednotlivých činnostiach tvoriacich obsah CVS v skúmaných školách. Neštruktúrované pozorovanie v kvalitatívnom výskume podľa J. Reichla (2009) umožňuje výskumníkovi stanoviť si vopred iba cieľ alebo predmet pozorovania a o ďalších aspektoch pozorovania má výskumník možnosť rozhodovať sa priebežne. Podobne píše aj P. Gavora (2001, s. 167) „pri neštruktúrovanom pozorovaní sa nepoužívajú dopredu stanovené pozorovacie systémy či škály.“ Určené sú len konkrétne javy (v našom prípade jednotlivé činnosti tvoriace obsah CVS) a osoby (v našom výskume rómski žiaci a pedagogickí a odborní pracovníci zapojení do CVS), ktoré sa majú pozorovať. Ako autor ďalej dodáva (tamtiež, s. 167) „tento spôsob pozorovania je veľmi pružný....obyčajne sa pomocou neho odhaľujú nové, nepredpokladané alebo skryté javy a súvislosti.“ Z každého zrealizovaného pozorovania sme vypracovali terénne zápisky, ktoré sme následne spätne analyzovali.



**Rozhovor** – jednalo sa o *pološtruktúrovaný hĺbkový rozhovor*, ktorý bol našou hlavnou výskumnou metódou v prípade riaditeľov škôl, zástupcov riaditeľov, hlavných koordinátorov CVS a pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS. Pološtruktúrovaný rozhovor sa vyznačuje tým, že výskumník má pripravený súbor tém alebo otázok, pričom ich poradie nie je striktné stanovené, môžu byť modifikované či doplnené o nové otázky, ktoré sa u výskumníka objavia v priebehu realizovania rozhovoru (J. Reichel, 2009). V prípade rómskych žiakov zapojených do celodenného výchovného systému sme použili *neštruktúrovaný (neformálny) rozhovor*, v ktorom otázky nie sú vopred dané a vznikajú v priebehu prirodzenej komunikácie (J. Reichel, 2009; J. Hendl, 2005). Vzhľadom k tomu, že neformálne rozhovory s rómskymi žiakmi sme jednak nemali možnosť uskutočniť v každej zo skúmaných škôl a zároveň tie uskutočnené sme nenahrávali na diktafón, údaje z nich sme nezpracovali do výsledkov nášho výskumu, nakoľko sme ich nemali čím vierohodne podložiť. Získané údaje týmto spôsobom sme využili pre osobnú verifikáciu údajov získaných pomocou iných výskumných metód.

**Dotazník<sup>31</sup>** – išlo o *neštandardizovaný dotazník s otvorenými otázkami*, určený pre pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS v skúmaných školách. Uvedený dotazník obsahoval hlavné okruhy čiastkových výskumných otázok a v našom výskume slúžil ako metóda, ktorú sme využili v rámci predvýskumu. Súčasťou dotazníka bola aj **SWOT analýza**, ktorá nám umožnila získať silné a slabé stránky ako aj príležitosti a hrozby jednotlivých modelov CVS v skúmaných školách, čím sme od samotných pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS získali vnútornú autoevalváciu CVS.

Uvedené výskumné metódy ako aj samotný spôsob realizácie výskumu nám zabezpečili validitu výskumu. Ako píše P. Gavora (2001, s. 163) „validita sa zabezpečuje dlhodobosťou výskumu, priamym kontaktom s realitou a rozsiahlym a veľmi konkrétnym, výstižným a presným opisom, často s použitím autentických citátov výrokov skúmaných osôb.“ Ako autor ďalej dodáva (tamtiež) „dôležitým prostriedkom na podporu validity je triangulácia,“ ktorú sme v našom výskume dosiahli použitím viacerých metód zberu údajov (analýza dokumentov, zúčastnené pozorovanie, dotazník s otvorenými otázkami, rozhovory).

---

<sup>31</sup> Dotazník je súčasťou Prílohy č. 2.

## 6.5 Organizácia a priebeh výskumu

Zrealizovaný výskum môžeme rozdeliť do nasledovných etáp:

### 1. etapa výskumu (prípravná fáza): október 2011 – január 2013

- štúdium odbornej domácej i zahraničnej literatúry,
- účasť na odborných diskusiách, besedách, konferenciách či sympóziách venujúcich sa danej problematike,
- spracovanie teoretických východísk skúmanej problematiky,

### 2. etapa výskumu (realizačná fáza): marec 2013 – marec 2014

- výskum v školách s celodenným výchovným systémom v meste Brno – február až máj 2013, analýza a evalvácia zozbieraných dát,
- výskum v školách s celodenným výchovným systémom v Slovenskej republike – november 2013 až marec 2014, analýza a evalvácia zozbieraných dát,

### 3. etapa výskumu (fáza vyhodnocovania výsledkov): január - marec 2014

- spracovanie zozbieraných dát výskumu, ich evalvácia a komparácia,
- spracovanie záverov a odporúčaní pre teóriu a prax,

## 6.6 Postup výskumu v skúmaných školách<sup>32</sup>

Vyššie sme v rámci troch etáp výskumu poskytli prehľad o priebehu výskumu vo všeobecnosti. V rámci výskumu v jednotlivých školách sme postupovali nasledovne:

1. *fáza* – oslovenie riaditeľov základných škôl prostredníctvom mailov so žiadosťou o vstup a zrealizovanie výskumu v ich základnej škole.
2. *fáza* – po vyjadrení súhlasného stanoviska s realizovaním výskumu, osobné stretnutie s riaditeľom školy prípadne s jeho zástupcom s cieľom bližšieho oboznámenia s našim výskumným zámerom.
3. *fáza* – informačný rozhovor s riaditeľom prípadne zástupcom riaditeľa základnej školy – cieľom prvotného rozhovoru s riaditeľom/zástupcom riaditeľa školy bolo zistiť nielen základnú charakteristiku danej školy a pedagogického zboru, ale aj to, ktorí žiaci v skúmanej škole patria do kategórie žiakov zo sociálne

---

<sup>32</sup> Je potrebné zdôrazniť, že ide o približne opísaný postup, nakoľko v každej zo skúmaných škôl sme mali k dispozícii iné podmienky a možnosti.

znevýhodňujúceho prostredia, aké je ich percentuálne zastúpenie v rámci celej školy a nakoniec, ktorí z nich a v akom počte sa zúčastňujú CVS. Ako hlavnú metódu sme v tejto fáze použili **rozhovor**, pričom získané údaje sme verifikovali pomocou **obsahovej analýzy** poskytnutých dokumentov.

4. *fáza* – v tejto fáze sme ako výskumnú metódu použili **neštandardizovaný dotazník s otvorenými otázkami** pre pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS. Súčasťou dotazníka bola **SWOT analýza**.

*Poznámka:* tretia fáza predstavuje tzv. pilotážny prieskum, ktorý je podľa M. Dismana (1993) nevyhnutný pokiaľ nemáme skutočnú hlbokú znalosť o skúmanom prostredí a cieľovej skupine výskumu. Zároveň sme, predovšetkým z časových dôvodov, druhu, tretiu a štvrtú fázu zrealizovali v rámci jedného stretnutia. Vo väčšine prípadov sme s riaditeľmi škôl, prípadne ich zástupcami uskutočnili v rámci tretej fázy výskumu aj **pološtruktúrované hĺbkové rozhovory**.

5. *fáza* – údaje získané pomocou spracovania a vyhodnotenia dotazníkov a z obsahovej analýzy dokumentov nám umožnili použiť hlavnú výskumnú metódu, ktorou bol **pološtruktúrovaný hĺbkový rozhovor** s pedagogickými a odbornými pracovníkmi. Rozhovory boli nahrávané na diktafón a následne ručne prepísané a analyzované.
6. *fáza* – ako doplňujúcu metódu sme využili **neštruktúrované participačné pozorovanie**, z ktorého sme vyhotovili terénne zápisky, ktoré sme spätne analyzovali. Pozorovanie, ktorého objektom boli samotní pedagogickí a odborní pracovníci ako aj rómski žiaci pri realizovaní jednotlivých činností v rámci CVS, nám umožnilo verifikovať získané údaje z dotazníkov a rozhovorov. V priebehu participačného pozorovania sme zároveň zrealizovali **neformálne rozhovory** so žiakmi.

*Poznámka:* z časových a organizačných dôvodov (samotného výskumníka ako aj skúmaných škôl) sme piatu a šiestu fázu výskumu realizovali súbežne v rovnaké dni. Zároveň nie vo všetkých skúmaných školách nám bolo umožnené zrealizovať pozorovanie.

## 6.7 Spôsob analyzovania výsledkov výskumu

Pri analýze dát sme vychádzali z metódy **zakotvenej teórie** (*grounded theory*), ktorú v roku 1967 vyvinuli A. L. Strauss a B. G. Glaser. Následne bola uvedená metóda v roku

1992 modifikovaná Glaserom a v roku 1994 Straussom (J. Hendl, 2005). V zakotvenej teórii ide „o pomerne podrobne prepracovaný a komplexný postup pri práci s kvalitatívnymi údajmi, ktorého cieľom je hľadanie špecifickej teórie platnej pre skúmaný problém“ (J. Reichel, 2009, s. 166-167).

Pri kvalitatívnej analýze výskumných údajov sme postupovali nasledovne. Uskutočnili sme doslovný prepis z rozhovorov pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do CVS, ako aj z rozhovorov s riaditeľom, prípadne zástupcom riaditeľa skúmanej školy. Tak sme dosiahli, že výskumné údaje zo všetkých nami použitých výskumných metód (analýza dokumentov, pozorovanie, dotazníky, rozhovory) sme mali v písomnej podobe. To nám umožnilo pri ich analýze postupovať jednotným spôsobom. Prvým krokom samotnej analýzy bolo **otvorené kódovanie**, ktorým sme dosiahli prvotnú analýzu údajov. Kódovaním sme odhalili v textoch základné pojmy, ktoré sme podľa spoločných vlastností a znakov rozdelili do základných **kategórií**. Kategórie, ktoré obsahovali príbuzné čiastkové témy sme združili do **hlavných tematických celkov**. Prostredníctvom kategorizácie textu sme tak vytvorili hlavné tematické celky, ktoré boli vytvorené jednak na základe hlavných tém definovaných v čiastkových výskumných otázkach, ako aj na základe tém, ktoré sa vynorili v odpovediach respondentov pri analýze získaných údajov. Uvedený postup podľa zakladateľov zakotvenej teórie popisujú M. Miovský (2006), J. Hendl (2005, 2008), K. Šed'ová (2007) či J. Reichel (2009).

V rámci analýzy získaných údajov sme pritom postupovali tak, že každý jeden prípad (každú jednu školu s CVS) sme pomocou zakotvenej teórie najskôr analyzovali zvlášť, pričom konečné výsledky sme prezentovali sumárne v rámci jednotlivých hlavných tematických celkov, ktoré ako sme už písali vyššie boli vytvorené jednak na základe hlavných tém definovaných v čiastkových výskumných otázkach, ako aj na základe tém, ktoré sa vynorili v odpovediach respondentov zo skúmaných škôl. Každéj skúmanej škole sme prideliť vlastný kód, takže sme neustále mali prehľad o tom, ktoré údaje pochádzajú z ktorej školy. Na základe analýzy a evalvácie jednotlivých modelov CVS sme následne zrealizovali ich komparáciu, pričom sme navzájom porovnávali všetky skúmané školy, a to opäť na základe hlavných tém našich čiastkových výskumných otázok a tém, ktoré vznikli z odpovedí respondentov skúmaných škôl. V závere sme poskytli zhrnutie hlavných zistení a z nich vyplývajúce odporúčania pre teóriu a prax.

## 7 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Pre účely analýzy a interpretácie výsledkov skúmaných škôl s celodenným výchovným systémom sme použili označenie ŠKOLA 1, ŠKOLA 2, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7. V uvedených školách sa výskumu zúčastnili pracovníci školy v počte uvedenom v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2 Výskumná vzorka

	DOTAZNÍK	ROZHOVOR
ŠKOLA 1	9	10
ŠKOLA 2	3	3
ŠKOLA 3	7	5
ŠKOLA 4	10	6
ŠKOLA 5	11	5
ŠKOLA 6	5	4
ŠKOLA 7	7	3
<b>SPOLU</b>	<b>52</b>	<b>36</b>

### 7.1 Výsledky pilotážneho prieskumu

Na základe zrealizovaného pilotážneho prieskumu<sup>33</sup> môžeme nami skúmané školy charakterizovať nasledovne.

**ŠKOLA 1** – jedná sa o školu v Českej republike, ktorá sídli vo väčšom meste a v čase výskumu sa v nej vzdelávalo 380 žiakov. Jej súčasťou sú dve materské školy a tri prípravné ročníky, ich počet sa v závislosti od počtu detí a ich potrieb každým rokom mení. Škola vzdeláva prevažne žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom za žiaka z tohto prostredia považuje nielen žiaka podľa § 16 v Zákone č. 561/2004<sup>34</sup>, ale aj žiaka podľa indikátorov, ktoré si škola vytvorila sama.<sup>35</sup> Zhruba 95% žiakov školy sú

<sup>33</sup> Pozri 3. fázu v podkapitole 6.6 Postup výskumu v skúmaných školách (s. 105).

<sup>34</sup> Zákon o predškolskom, základnom, strednom, vyššom odbornom a inom vzdelávaní (školský zákon).

<sup>35</sup> Indikátory sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré škola sleduje sú: (1) bydlisko žiaka v sociálne vylúčených lokalitách mesta Brno; (2) postavenie azylanta; (3) nedostatočná znalosť vyučovacieho jazyka; (4) informácie o rodine žiaka, jeho súrodencoch a zákonných zástupcoch; (5) kvalita spolupráce zákonného zástupcu žiaka so školou; (6) absencia žiaka (ospravedlnená aj neospravedlnená); (7) predškolská príprava žiaka; (8) migrácia (nielen do zahraničia, ale aj zo školy do školy); (9) nariadená ústavná starostlivosť žiaka;

rómski žiaci, z toho približne 70% je zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pilierom výchovno-vzdelávacieho programu je idea školy s celodenným výchovným systémom, ktorý realizuje od školského roku 2003/2004. Priamo v škole sa nachádza školské poradenské pracovisko, v ktorom pracuje: výchovný poradca pre 1. stupeň, výchovný poradca pre 2. stupeň, školský psychológ pre 1. stupeň, školský psychológ pre 2. stupeň, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, logopéd, školský metodik prevencie a asistent poradenského pracoviska. Škola realizuje individuálnu diagnostiku každého svojho žiaka, pričom na diagnostike sa podieľajú nielen pracovníci školského poradenského pracoviska spolu s učiteľmi a rodičmi žiaka, ale aj klinický psychológ, s ktorým škola spolupracuje. Žiadny žiak (okrem žiakov, ktorým je diagnostikovaný stredný a ťažký stupeň mentálneho postihnutia) nie je preradený do špeciálnej školy, ale naďalej sa v škole vzdeláva podľa jeho individuálnych vzdelávacích potrieb. V škole nie je zriadená žiadna špeciálna trieda. Škola zdôrazňuje, že je školou komunitnou a inkluzívnou. Komunitnou, pretože vo svojej ponuke výchovno-vzdelávacích aktivít reflektuje špecifiká spádovej oblasti (špecifiká sociálne vylúčených lokalít) a inkluzívnou, pretože pracuje bez výberu so všetkými žiakmi, ktorí do nej prichádzajú a vytvára inkluzívne vzdelávacie prostredie na základe individuálnych potrieb každého jedného žiaka, ktoré vyplývajú z výsledkov jeho diagnostiky.

**ŠKOLA 2** – ide o školu vo väčšom meste v Českej republike, ktorá v čase výskumu vzdelávala približne 200 žiakov, z nich bolo 95% zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia<sup>36</sup>. Rómski žiaci predstavujú 90% žiakov školy, veľa z nich však pochádza zo zmiešaných rodín (jeden z rodičov nie je Róm). Okrem kompletných ročníkov prvého a druhého stupňa je súčasťou školy aj materská škola, dva prípravné ročníky, školská družina, školské poradenské pracovisko, v ktorom pracuje výchovný poradca, dvaja školskí psychológovia, dvaja sociálni pedagógovia, špeciálny pedagóg – logopéd, špeciálny pedagóg - etopéd, školský metodik prevencie a asistent školského poradenského pracoviska. Na prvom aj druhom stupni v rámci vyučovania vypomáhajú štyria asistenti

---

(10) rizikové správanie žiaka (šikanovanie, agresia, vandalizmus, záškoláctvo, poruchy príjmu potravy, zlá životospráva, návykové látky, sexuálne rizikové správanie); (11) hygienické problémy žiaka; (12) potreba školy spolupracovať s mimoškolskými subjektami, ako je polícia, detský diagnostický ústav, detská psychiatrická liečebňa, súd, probačné a mediačné služby, oddelenie sociálno-právnej ochrany detí a pod.

<sup>36</sup> Škola za žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považuje žiaka: (1) zo spádovo vylúčenej lokality, (2) obidvaja rodičia nezamestnaní, (3) matka žiaka na materskej a otec nezamestnaný, (4) mnohohodetná rodina, (5) rodičia vo väzení, (6) žiak z detského domova, (7) zverený do opateru starých rodičov, (8) žiak s poruchami správania, (8) matka prostitútky alebo otec vo väzení.

učiteľa. Priamo v budove školy sa nachádza nízkoprahový klub, prostredníctvom ktorého sa od septembra 2012 realizuje celodenný výchovný systém.

**ŠKOLA 3** – škola sa nachádza v obci v Trnavskom kraji a v aktuálnom školskom roku vzdeláva 167 žiakov, z ktorých 62 pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Do tejto kategórie žiakov sa zaraďujú žiaci podľa stanovených kritérií v metodických pokynoch. Nakoľko sa oficiálne k rómskej národnosti nehlási ani jedna z rodín žiakov, škola si nevedie percentuálne zastúpenie rómskych žiakov a používa pre žiakov označenie žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bez ohľadu na etnikum. Zároveň nie všetci rómski žiaci školy pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Okrem žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia škola vzdeláva aj žiakov s rôznymi poruchami, či už ide o všetky druhy špecifických vývinových porúch učenia ako aj poruchy v oblasti správania. V škole pracuje 16 pedagógov, 2 vychovávateľky, 2 asistentky učiteľov a 1 výchovný poradca. Súčasťou školy je školský klub detí a nultý ročník, v ktorom je v aktuálnom školskom roku 12 detí. Vzhľadom k tomu, že ide o národnostne zmiešané územie, v budove má okrem nami skúmanej školy svoje priestory aj základná škola s vyučovacím jazykom maďarským a dve špeciálne základné školy – slovenská a maďarská. Všetky štyri školy fungujú ako samostatný právny subjekt. Súčasťou školy nie je materská škola, ktorá sa síce v obci nachádza, ale rovnako ide o samostatný právny subjekt. Škola realizuje celodenný výchovný systém prostredníctvom projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít od školského roku 2012/2013.

**ŠKOLA 4** – ide o školu v meste v Nitrianskom kraji, ktorá v aktuálnom školskom roku vzdeláva 143 žiakov, pričom okrem ôsmich žiakov deviatego ročníka, všetci ostatní žiaci sú rómskeho pôvodu. 90% z nich pochádza zo sociálne a jazykovo znevýhodňujúceho prostredia. Veľkým špecifikom pre školu je skutočnosť, že ide o olašských Rómov. Škola nemá vlastnú materskú školu, ani školský klub detí. Pri zápise do prvého ročníka realizuje prostredníctvom psychologičky z CPPP a P diagnostiku všetkých detí. V rámci každého ročníka je zriadená jedna trieda, pričom priemerný počet žiakov na triedu je 14,3. Súčasťou školy je už niekoľko rokov nultý ročník, v ktorom je momentálne 16 žiakov, všetci rómskeho pôvodu. Celkovo na škole pôsobí 13 pedagogických pracovníkov, 2 asistentky učiteľov a 2 katechéti pracujúci na dohodu. V škole nepôsobí žiadny odborný pracovník ani vychovávateľka. Prostredníctvom záujmovej činnosti realizovala škola celodenný výchovný systém aj pred zapojením sa do

projektu, zároveň po skončení projektu (jún 2014) je rozhodnutá aj naďalej pokračovať v realizovaní celodenného výchovného systému. Škola nevzdeláva žiadnych žiakov s telesným alebo zmyslovým postihnutím, má dvoch integrovaných žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí sa vzdelávajú podľa variantu A. Pre svoje výchovno-vzdelávacie ciele a účely využíva polovicu budovy, druhú polovicu prenajíma súkromnej umeleckej škole a súkromnému tanečnému konzervatóriu. S uvedenými dvomi inštitúciami však nijakým spôsobom nespolupracujú, ani jej žiaci v rámci voľného času a svojich záujmov nenavštevujú uvedenú základnú umeleckú školu.

**ŠKOLA 5** – v Trenčianskom kraji športovo zameraná škola so sídlom v meste, ktorá v aktuálnom školskom roku vzdeláva 312 žiakov, z ktorých je takmer 100 rómskeho pôvodu. Približne 25% žiakov pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Osemnásť žiakov je integrovaných, ide predovšetkým o žiakov s rôznymi poruchami. V predchádzajúcom školskom roku škola vzdelávala aj žiaka s telesným postihnutím, ktorý školu úspešne dokončil. Pedagogický zbor tvorí 23 učiteľov, 2 vychovávateľky, 1 asistentka učiteľa pre prvý stupeň, 1 asistentka učiteľa pre druhý stupeň a jedna asistentka učiteľa pre nultý ročník, trénerka gymnastiky, špeciálny pedagóg a 2 učelia na dohodu, 2 učiteľky sú aktuálne na materskej. Škola má vybudovaný bezbariérový prístup. Okrem školského klubu detí s dvomi oddeleniami je súčasťou školy detská organizácia Fénix, prostredníctvom ktorej organizujú pre svojich žiakov letné tábory. Škola má športovú triedu so zameraním na gymnastiku a plávanie. Dôležitou časťou školy je nultý ročník, vlastná knižnica, prostredníctvom ktorej sa podporuje u žiakov zážitkové čítanie, dve telocvične a posilovňa. V škole nie je zriadená žiadna špeciálna trieda, jej súčasťou nie je materská škola. Na vyučovanie technickej výchovy sú k dispozícii kovodielňa a drevodielňa. Veľký dôraz sa kladie na preventívne programy výsledkom čoho je vysoká angažovanosť pedagogických pracovníkov ako koordinátorov pre oblasti dopravnej výchovy, mediálnej výchovy, enviromentálnej výchovy, osobnostného sociálneho rozvoja, ochrany života a zdravia, multikultúrnej výchovy, finančnej gramotnosti, výchovy k manželstvu a rodičovstvu a protidrogovej výchovy. Každé dieťa pri zápise do prvého ročníka ako aj pri ukončení nultého ročníka je podrobené psychologickému vyšetreniu.

**ŠKOLA 6** – ide o plnoorganizovanú školu so sídlom v obci v Bratislavskom kraji, ktorej súčasťou je rómska osada s približne šesťsto obyvateľmi. V aktuálnom školskom roku vzdeláva 118 žiakov, z ktorých je len 5 nerómskych, zvyšní žiaci sú rómskeho pôvodu. Uvedených 5 nerómskych žiakov pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho



prostredia, celkovo veľká väčšina žiakov pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Za posledných 6 rokov nebolo do prvého ročníka zapísané žiadne nerómske dieťa. Súčasťou školy je nultý ročník, v ktorom sa na vstup do prvého ročníka aktuálne pripravuje deväť detí a špeciálna trieda, v ktorej sa vzdeláva deväť žiakov s mentálnym postihnutím. Škola nevzdeláva žiadnych žiakov s telesným alebo zmyslovým postihnutím a oficiálne nemá žiadneho integrovaného žiaka. Súčasťou školy je aj školský klub detí, ktorý navštevujú žiaci nultého až šiesteho ročníka. Pedagogický zbor má 15 členov, z toho 14 učiteľov, jedného špeciálneho pedagóga plus jednu vychovateľku pre školský klub detí. Tento školský rok v škole nepôsobí žiadny asistent učiteľa. Škola zamestnáva 4 rómskych rodičov ako pomocný dozor cez prestávky a kontaktné osoby medzi školou a obyvateľmi rómskej osady. Dvaja z nich sú platení z projektu a ďalší dvaja pracujú na dohodu v rámci malých obecných služieb. V blízkosti školy sa nachádza materská škola, ktorá však má právnu subjektivitu a nie je súčasťou základnej školy. Nakoľko ide o priestorovo veľkú školu s malým počtom žiakov, škola časť svojich priestorov prenajíma obchodnej akadémii a súkromnej strednej škole. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu sa kladie dôraz na jazykovú zdatnosť, počítačovú gramotnosť a zmysluplné trávenie voľného času žiakov.

**ŠKOLA 7** – sa nachádza v meste v Žilinskom kraji, v aktuálnom školskom roku vzdeláva približne 180 žiakov, pričom v minulosti počet vzdelávaných žiakov presahoval číslo 200. Menší počet žiakov viedol k tomu, že v rámci niektorých ročníkov je otvorená iba jedna trieda. Okrem bežných tried prvého a druhého stupňa má škola zriadený jeden nultý ročník pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorí neboli pripravení na úspešný vstup do prvého ročníka a špeciálnu triedu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Podľa individuálneho vzdelávacieho programu sa vzdeláva 14 integrovaných žiakov, ide predovšetkým o žiakov s poruchami v oblasti správania a učenia. Približne 30% žiakov pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pedagogický zbor pozostáva zo 17 pedagogických pracovníkov, 2 asistentov učiteľa, 2 vychovateľiek a jedného odborného pracovníka – špeciálneho pedagóga. Súčasťou školy nie je materská škola, škola však úzko spolupracuje s dvomi materskými školami v jej blízkosti. Školský klub detí má dve oddelenia a je určený predovšetkým pre žiakov prvého až štvrtého ročníka. Pri zápise do prvého ročníka, rovnako tak aj po absolvovaní nultého ročníka, sú všetci deti podrobené psychologickému vyšetreniu, ktoré pre školu zabezpečujú pracovníčky CPPPaP.

## 7.2 Analýza výsledkov výskumu

V rámci interpretácie výsledkov uvádzame za každou citovanou výpoveďou respondenta identifikátory, ktoré vypovedajú o tom, či ide o školu 1 (ŠKOLA 1), školu 2 (ŠKOLA 2).... až školu 7 (ŠKOLA 7), zároveň, či ide o informáciu z dotazníka (D), rozhovoru (R), analýzy dokumentov (AD) alebo z pozorovania (P), či bol respondent žiak (Ž), učiteľ (U)<sup>37</sup>, odborný pracovník (OP), riaditeľ/riaditeľka (R), zástupca riaditeľa/zástupkyňa riaditeľky (ZR) alebo hlavný koordinátor celodenného výchovného systému (HK). Vzhľadom k tomu, že všetky výskumné údaje máme v písomnej podobe (dotazníky, dokumenty, terénne zápisky z pozorovaní a z rozhovorov sme uskutočnili doslovné prepisy) posledný údaj v identifikátore za citáciami predstavuje číslo archivovaného zdroja, napr. Z4.

Na základe postupu nami použitej zakotvenej teórie sme zostavili hlavné tematické celky, ktoré prezentujeme v nasledovných podkapitolách. Každý tematický celok obsahuje určitý počet kategórií, ktoré sme združovali podľa spoločných vlastností a znakov. Každú kategóriu sme podporili spravidla dvomi signifikantnými výroky z danej školy. Výnimku tvoria tematické celky venujúce sa priamo obsahu a modelu formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému a realizátorom celodenného výchovného systému, a to z dôvodu, že naším hlavným výskumným cieľom bolo zistiť, v akej podobe sa v nami skúmaných školách celodenný výchovný systém realizuje. V uvedených troch tematických celkoch sme v rámci každej vytvorenej kategórie ponechali všetky výroky, ktoré nám prostredníctvom zakotvenej teórie vznikli, pretože sme jednak chceli zachytiť výpovede všetkých respondentov, ktorí sú do formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému aktívne zapojení (a akým presne spôsobom) a zároveň sme presvedčení, že takto sme dokázali čo najpresnejšie popísať a predstaviť ako celodenný výchovný systém v konkrétnej škole funguje. Prezentované výsledky sú zároveň doplnené o interpretáciu výskumníka.

### 7.2.1 Adresáti celodenného výchovného systému

Celodenný výchovný systém realizujú predovšetkým školy s prevahou rómskych žiakov, to však neznamená, že aktivity a činnosti, ktoré tvoria jeho obsahovú náplň, sú

---

<sup>37</sup> Pre lepšiu prehľadnosť sme do kategórie učiteľ priradili aj asistenta učiteľa a vychovávateľa.

výlučne určené len pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Školy samotné si určujú cieľové kategórie jedincov zapojených do celodenného výchovného systému.

### **Kategória č. 1 – deti a žiaci školy**

Školy okrem žiakov prvé a druhého stupňa mávajú podľa potreby zriadené aj nulté ročníky a špeciálne triedy, zároveň súčasťou niektorých z nich sú aj materské školy. Z tohto dôvodu môžu účastníci celodenného výchovného systému tvoriť heterogénnu skupinu nielen v závislosti od ich dodatočných podporných potrieb v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj na základe veku.

„Program je určený pre všetky vekové kategórie od materskej školy až po druhý stupeň.“ (ŠKOLA 1, U6, D, Z10). Celodenného programu má možnosť zúčastniť sa 100% žiakov a ja si myslím, že ten celodenný program v priebehu celého školského roku aj tých 100% žiakov nejakým spôsobom zasiahne.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Všeobecne je pre všetkých žiakov školy.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „Je určený pre všetkých žiakov bez ohľadu na sociálny či fyzický handicap.“ (ŠKOLA 2, U7, D, Z39). „Predovšetkým pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale zapojiť sa môžu všetky deti školy.“ (ŠKOLA 3, U32, D, Z54). „Môžu sa zapojiť tak žiaci prvého stupňa, aj druhého stupňa a v prípravnom ročníku majú tiež možnosť.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Pre všetkých žiakov, osobitne pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.“ (ŠKOLA 4, U13, R, Z100). „Deti zo sociálne slabšieho prostredia, deti s poruchami učenia, intaktné deti, rómske deti.“ (ŠKOLA 5, U23, D, Z82). „Pre všetkých žiakov školy od nultého až po deviaty ročník.“ (ŠKOLA 5, U25, D, Z84). „Pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.“ (ŠKOLA 6, U37, D, Z90). „Pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.“ (ŠKOLA 6, U39, D, Z92). „Samozrejme, všetci, všetci.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).

### **Kategória č. 2 – rodičia žiakov**

Keďže jedným z cieľov škôl je prostredníctvom realizovania celodenného výchovného systému aj zlepšenie spolupráce a vzťahov s rómskymi rodičmi, jednou z možností ako to dosiahnuť, je zapojenie samotných rodičov do činnosti a aktivít, ktoré tvoria obsahovú náplň celodenného výchovného systému.

„My chceme byť otvorená škola, takže rodičia..... dávame im možnosť, aby chodili, majú možnosť a na prvom stupni niektoré aktivity sú vyložené založené na rodičovskej spolupráci a prítomnosti a niektoré sú také, že rodičia sú vítaní.“ (ŠKOLA 1, HK1, R,

Z11). „Prítomnosť rodičov počas aktivít bola vítaná a počas niektorých aktivít bola jednou z podmienok.“ (ŠKOLA 1, AD, Z13). „Mohli by sa keby chceli.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Robíme aj aktivity pre rodičov, ale to zasa pokiaľ ich k niečomu nútite, tak oni vám to robiť nebudú.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Aj s rodičmi veľmi veľa mi robíme, často veľmi často chodíme do rodín, vysvetľujeme, voláme si, keď niečo decká spravia, prídu sem, aktivačné práce robia nám oni trebars, my akože dosť robíme s rodičmi.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „To musia mať tí rodičia záujem, ale chodia napríklad hocikedy na vyučovanie, to chodia, prídu, sadnú si, popozerajú, zostanú tam, môžu aj prečítať niečo deťom dajme tomu rozprávku im môžu prečítať, to tak inak deti vnímajú ako od pedagóga. Akože keď príde nejaký oco a prečíta im rozprávku alebo mama.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Robíme prímestský letný tábor a tam teda chodia aj rómske deti a môžu chodiť aj rómski rodičia, ktorí nám môžu vypomôcť a zapojiť sa.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Snažíme sa zapájať aj rodičov do akcií, skôr takých jednorázových alebo príležitostných lebo ved' oni by aj tak pravidelne nechodili.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).

### 7.2.2 Ciele celodenného výchovného systému

Dôvody, ktoré vedú školy k tomu, aby začali celodenný výchovný systém realizovať bývajú spravidla rôzne, pričom môžeme povedať, že často vyplývajú z podmienok, možností a problémov či prekážok, ktoré výraznou mierou ovplyvňujú činnosť školy. Tieto dôvody môžeme odhaliť aj prostredníctvom jednotlivých cieľov, ktoré chcú školy realizovaním celodenného výchovného systému dosiahnuť.

#### **Kategória č. 3 – voľný čas**

Z viacerých výskumov vyplýva, že rómski žiaci majú dostatok voľného času, ktorý však nedokážu alebo nevedia efektívne a zmysluplne využiť. Preto za jeden z hlavných cieľov celodenného výchovného systému školy uvádzajú práve zmysluplné využívanie voľného času rómskych detí a žiakov.

„Zaistiť žiakom zmysluplné činnosti počas dňa, medzi vyučovaním aj po ňom.“ (ŠKOLA 1, U5, D, Z8). „Väčší pozitívny vplyv na deti, vyplnenie ich voľného času a aby deti vedeli, že majú v škole oporu a istotu.“ (ŠKOLA 1, U3, R, Z30). „Podchytiť záujem o rôzne činnosti v klube.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „.....sprístupnenie kvalitného neformálneho vzdelávania pre všetkých bez rozdielu.“ (ŠKOLA 2, AD, Z47). „Tie krúžky, kedy skutočne každý sa môže prejaviť taký aký je. Môže dosiahnuť úspech bez ohľadu nato,

*či vie matiku, nevie matiku, vie napísať diktát, nevie napísať diktát, tam má šancu byť úspešný každý, lebo tam išiel do toho krúžku podľa svojho záujmu, podľa svojho hobby, čiže to je obrovský ťahúň, môcť chodiť do toho krúžku.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Naučia sa zmysluplne využívať voľný čas.“ (ŠKOLA 3, U28, D, Z50). „Aby sa realizovali v tej záujmovej činnosti.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Pomocou aktivizujúcich metód rozvíjame záujmovú sféru a motiváciu dieťaťa k zmysluplnej činnosti a tak ich učíme zmysluplne tráviť voľný čas.“ (ŠKOLA 5, U18, R, Z104). „Naša škola chce realizovaním CVS dosiahnuť intenzívnu výchovnú prácu so žiakmi, nielen na vyučovaní, ale aj po skončení vyučovania v rámci poobedňajších voľnočasových aktivít.“ (ŠKOLA 5, U21, D, Z79). „.....zmysluplné trávenie voľného času.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Naučiť ich zmysluplnému tráveniu voľného času.“ (ŠKOLA 6, U38, D, 91). „Vyplňanie voľného času žiakov zmysluplnými aktivitami.“ (ŠKOLA 7, U40, D, Z96).*

#### **Kategória č. 4 – prevencia**

Zmysluplné využívanie voľného času zároveň predstavuje tú najlepšiu prevenciu pred vznikom sociálno-patologických javov.

*„Keďže väčšina našich žiakov je zo sociálne znevýhodneného prostredia, tak jedným z cieľov celodenného programu je pôsobiť preventívne v oblasti rizikového správania.“ (ŠKOLA 1, U6, R, Z34). „Keby že nemajú možnosť byť v škole aj poobede, tak oni by sa túlili po uliciach a dostávali sa do problémov, takto sú pod dozorom, v bezpečnom prostredí a navyše môžu robiť to, čo ich baví.“ (ŠKOLA 1, U4, R, Z31). „Primárnym cieľom je prevencia sociálno-patologických javov. Pre našich klientov je najväčším problémom spôsob trávenia voľného času. Tým, že ho zmysluplne naplníme a dáme im aj iné varianty, zistia, že nie je jediná zábava ísť kradnúť či podobne nevhodné aktivity.“ (ŠKOLA 2, U7, D, Z39). „.....aby sa podchytili deti, ktoré trávili čas na ulici.“ (ŠKOLA 2, OP4, R, Z41). „Aby neostávali vonku na ulici.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Aby deti trávili voľný čas po vyučovaní plnohodnotnými aktivitami.“ (ŠKOLA 3, U32, D, Z54). „Poobede sa netúlajú, ale sú v škole, kde sa zúčastňujú na záujmovej činnosti.“ (ŠKOLA 4, U11, D, Z66). „Žiaci sú pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov a netúlajú sa.“ (ŠKOLA 4, U12, D, Z67). „Nech nebehajú po ulici a radšej nech sa venujú tým krúžkom.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Eliminovať nedostatočné výchovné pôsobenie rodičov a komunity na rómskych žiakov.“ (ŠKOLA 5, U23, D, Z82). „Cieľom tohto systému je doslova fyzicky i psychicky odpútať žiakov od nepodnetného domáceho prostredia a prostredia ulice a zabezpečiť im kultúrne i vzdelanostné napredovanie.“*

(ŠKOLA 6, U36, R, Z95). „Aby sa netúlali a nemali čas, možnosť a chuť na drogy a iné negatíva.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87).

### **Kategória č. 5 – zlepšenie vzťahov**

Rómski rodičia žijúci v sociálne znevýhodňujúcom prostredí väčšinou nemajú k výchovno-vzdelávajúcim inštitúciám pozitívny postoj a nepovažujú vzdelanie svojich detí za prioritu. Z tohto dôvodu možno za ďalší cieľ celodenného výchovného systému považovať zlepšovanie vzťahov nielen rodičov k škole, ale aj medzi žiakmi navzájom, a tak sa snažiť o budovanie a vylepšenie vzájomného vzťahu dôvery medzi rómskym etnikom a vzdelávajúcimi inštitúciami.

„Celková starostlivosť o deti, zlepšenie vzťahu škola-dieťa-rodič, myslím, že toto je taký ten hlavný cieľ, ktorý chceme celodenným programom dosiahnuť.“ (ŠKOLA 1, OP1, D, Z2). „Tak ja by som povedal, že zlepšiť vzťahy medzi deťmi, snažiť sa začleniť ich do spoločnosti.“ (ŠKOLA 1, OP3, R, Z33). „Vytvárať a upevňovať vzťah s rodičmi....“ (ŠKOLA 1, AD, Z19). „Zlepšiť vzájomné vzťahy rodičov so školou.“ (ŠKOLA 2, AD, Z42). „Riešia medzitriedne vzťahy, kolektívne vzťahy, zistili sme takýmto spôsobom skrytú šikanu.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Pestovať u žiakov vzájomnú úctu, spoluprácu, podporovať priateľské vzťahy, odstraňovať prvky rodovej a národnostnej diskriminácie.“ (ŠKOLA 3, U34, D, Z56). „Na základe tej vlastnej skúsenosti získajú vzťah k niečomu, väčšinou je to aj k tej učiteľke, ktorá ich získa pre tú činnosť.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Realizácia podporuje vznik vzťahov novej kvality a systematické komplexné výchovné pôsobenie.“ (ŠKOLA 5, U19, D, Z77). „Podporuje sa vznik vzťahov.“ (ŠKOLA 5, U27, D, Z86). „Zlepšiť správanie.“ (ŠKOLA 6, U37, D, Z90). „Zvýšiť prosociálne správanie žiakov, prosté, aby sa naučili zodpovednosti za svoje správanie a celkovo, aby sa to ich správanie zlepšilo, lebo u niektorých je to naozaj vážny problém. Aby každý jeden ten žiak nachádzal svoje vnútorné zdroje a dokázal ich správne zúžitkovať.“ (ŠKOLA 6, U39, R, Z93).

### **Kategória č. 6 – záujem žiakov o vzdelávanie**

Keďže skúmané školy vzdelávajú aj resp. prevažne žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ich ďalším cieľom, ktorý chcú prostredníctvom realizovania činností a aktivít tvoriacich obsah celodenného výchovného systému dosiahnuť, je prebudiť u týchto žiakov záujem o vzdelávanie sa a dosiahnutie patričného a potrebného vzdelania.

*„Takže chceme dosiahnuť vyššiu efektivitu vo vzdelávaní žiakov. Žiaci, ktorí majú nejaké špecifické poruchy učenia alebo dlhodobú absenciu alebo sú nadaní a nemajú možnosť vo výučbe alebo naopak sú veľmi podpriemerní a tá hodina predmetu im nestačí v ten deň, tak práve pre týchto všetkých žiakov sú tie aktivity celodenného programu určené, aby mali možnosť to učivo nejakým spôsobom dobehnúť, precvičiť, zopakovať, upevniť alebo pre tie nadané, aby mohli ísť ďalej v tej popoludňajšej hodine.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Škola chce dosiahnuť lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky.“ (ŠKOLA 3, U28, D, Z50). „Skvalitniť vyučovací proces a potom sa snažiť u týchto žiakov vzbudiť záujem.“ (ŠKOLA 3, U30, D, Z52). „Dosiahnuť lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov na vyučovaní.“ (ŠKOLA 3, U33, D, Z55). „Chceli by sme aj takýmto spôsobom pokúsiť sa zvýšiť záujem žiakov o získavanie nových vedomostí a teda celkovo zlepšiť výchovno-vzdelávacie výsledky.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Aby prejavili záujem o vzdelanie a zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov.“ (ŠKOLA 4, U13, R, Z100). „Prejaviť u žiakov záujem o vzdelávanie sa a tým sa aj pokúsiť zlepšiť ich výchovno-vzdelávacie výsledky.“ (ŠKOLA 4, U16, R, Z101). „Naučiť žiakov učiť sa, pravidelne sa pripravovať na vyučovanie, zlepšiť prospech.“ (ŠKOLA 5, OP5, D, 81). „Zvýšiť motiváciu a záujem o vzdelávanie.“ (ŠKOLA 6, U37, D, Z90). „Záujem niečo nové sa naučiť a mať radosť z toho.“ (ŠKOLA 7, U43, D, Z106).*

### **Kategória č. 7 – spolupráca s rodičmi**

Spolupráca rómskych rodičov so školou a pracovníkmi školy býva niekedy veľmi problematická, čo sa výraznou mierou môže odrážať nielen na vyššie spomínanej nedôvere rómskych rodičov k vzdelávajúcim inštitúciám, ale rovnako tak aj na vzťahu rómskeho dieťaťa k škole a k plneniu si školských povinností. Preto možno za jeden z ďalších cieľov považovať zefektívnenie spolupráce medzi rodičmi žiakov a školou ako i pracovníkmi školy.

*„.....aby rodičia získali lepší pohľad na školu, že ich deti proste môžu aj popoludní navštevovať školu, veci, ktoré ich bavia, ktoré napríklad už s vyučovaním tak nesúvisia, a to dieťa zase tým rodičom zmení trošku pohľad na tú školu....zlepšiť spoluprácu s rodičmi, zlepšiť ich pohľad na vzdelávanie detí.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Zapojiť rodičov do vzdelávacieho procesu predškolských detí a tým zároveň pripraviť deti na úspešný vstup do prvej triedy.“ (ŠKOLA 1, AD, Z14). „.....škola ma dané, že minimálne dve akcie za rok sú poriadané pre žiakov s rodičmi, ktorí sa môžu zapájať do určitých činností alebo krúžkov.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Zlepšiť spoluprácu s rodičmi.“*

(ŠKOLA 4, U14, D, Z69). „Snažiť sa o zlepšenie spolupráce a komunikácie s rodičmi.“  
(ŠKOLA 4, U15, D, Z70). „Intenzívnejšia spolupráca školy s rodinami žiakov z MRK.“  
(ŠKOLA 5, U18, D, Z76).

### **Kategória č. 8 – príprava na život**

Pre všetkých žiakov, rómskych žiakov nevynímajúc, je veľmi dôležité, aby ich škola okrem odovzdania akademických poznatkov dokázala aj dostatočne a patrične pripraviť na život v spoločnosti. U rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je osvojenie si základných praktických zručností nevyhnutným predpokladom ich úspešnej sociálnej inklúzie.

„Tým cieľom naším je, hlavne tie dievčatá pripraviť na život, keď už nič inšie nech si vie zašit', oprat', navariť. Nech sa vie postarať o dieťa, nech sa vie postarať o svoju hygienu.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Učia sa rôznym zručnostiam, ktoré môžu využiť a v bežnom živote.“ (ŠKOLA 3, U32, D, Z54). „Upevňovanie kultúrno-spoločenských a hygienických návykov a nadobúdanie manuálnych zručností.“ (ŠKOLA 4, U12, D, Z67). „Ja ich v rámci svojho krúžku učím, respektíve venujeme sa takým témam ako vedenie domácnosti, varenie, upratovanie, hospodárenie s peniazmi a také, aby im to dalo niečo.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Žiaci získavajú pracovné návyky.“ (ŠKOLA 5, U25, D, Z84). „Robili sme napríklad cesta k lepšiemu životu a to boli, mali sme päť skupín po dvanástich, to potrebné k ich životu. Ako sa zamestnať o zamestnaní, potom pre tých dospievajúcich to bolo tehotenstvo, narodenie dieťaťa, čo ja viem, načo nám je hygiena, to všetko sme prechádzali v takých moduloch, šikana a násilie, význam rodiny, povinnosti rodičov, vzťahy v rodine, čiže my robíme takéto vzdelávacie a preventívne programy pre žiakov a ono im to dá aj niečo do toho praktického života.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „.....príprava na kvalitnejšiu budúcnosť, ako majú mnohí ich rodičia.“ (ŠKOLA 6, U36, R, Z95).

### **Kategória č. 9 – dochádzka**

Jedným z najväčších problémov v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je ich nepravidelná dochádzka, a teda časté vynechávanie vyučovacieho procesu, čo školám veľmi komplikuje jeho plynulosť. Preto sa netreba čudovať, že zlepšenie školskej dochádzky rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia patrí k základným a dalo by sa povedať k prioritným cieľom, ktoré chcú školy realizovaním celodenného výchovného systému dosiahnuť.



„Zlepšenie školskej dochádzky.“ (ŠKOLA 3, U34, D, Z56). „Najdôležitejšie je dotiahnuť ich do školy, či už nato vyučovanie, alebo na tie krúžky.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Zlepšenie školskej dochádzky.“ (ŠKOLA 4, U12, D, Z67). „Predovšetkým zlepšenie dochádzky žiakov do školy a s tým spojené zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov.“ (ŠKOLA 4, U17, R, Z102). „.....zlepšiť dochádzku detí.“ (ŠKOLA 5, U25, D, Z84). „Zlepšenie školskej dochádzky.“ (ŠKOLA 6, U39, R, Z93).

### **7.2.3 Vplyv celodenného výchovného systému na žiakov**

Z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžeme pozorovať ich problémy predovšetkým v oblastiach ako je správanie, prospech a dochádzka. Aktivity a činnosti, ktoré tvoria obsahovú náplň celodenného výchovného procesu môžu mať na rómskych žiakov v týchto oblastiach určitý pozitívny vplyv.

#### **Kategória č. 10 – správanie žiakov**

Účasť žiakov v aktivitách a činnostiach, ako aj opatrenia, ktoré školy v rámci celodenného výchovného systému realizujú, sa môže odraziť aj v oblasti ich správania.

„U tých žiakov, ktorí sa pravidelne zúčastňujú celodenného programu, nejakej konkrétnej činnosti alebo krúžku či doučovania, tak tam sa to u nich odráža aj priamo na vyučovaní a správaní.“ (ŠKOLA 1, U5, R, Z32). „Tie deti ako sú motivované, ten krúžok tu motiváciu prehĺbuje a potom vlastne je to vidieť aj na tom nadaní, že sa môžu dostať ďalej, v oblasti toho tanca alebo fakt tu školu potom reprezentujú a je poznať, že sa tomu venujú.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Keď decko dostane napomenutie alebo pokarhanie.....oni majú klub za odmenu, takže keď sa nechová pekne, dobre, správne, tak ma zákaz chodiť do klubu týždeň alebo tak. A oni strašne radi chodia do klubu, pretože tu sa môžu vyhrať.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Pre nich je ten klub fakt jediná možná vec ako ich trochu kultivovať, ako ich naučiť trošku tej hygieny a slušné správanie, požiadať a poprosiť.....dnes u niektorých tých žiakov som zistila, že to ide automaticky, mám v krúžku jednu žiačku, ktorá si niečo nezoberie, kým sa neopýta, či môže, to predtým nebývalo. Takže vidím na nich, že niečo im to prináša. Oni sa pýtajú či môžu, požiadajú keď niečo chcú a to predtým nebolo.“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „Žiaci, ktorí sa zúčastňujú celodenného výchovného systému dosahujú lepšie výsledky vo výchove.“ (ŠKOLA 3, U28, D, Z50). „Lepšia adaptácia do kolektívu.“ (ŠKOLA 3, U31, D, Z53). „Čo majú aj krúžky,

*napríklad varíme pečieme, tak tam chodia z prvého stupňa aj druhého stupňa, že fakt že malí tretiaci s ôsmakmi, deviatakmi, chlapci, dievčatá a super si rozumejú, ako že sa dopĺňajú, sú rozdelení po takých skupinkách, keď niečo chystajú a akože tí vyšší podávajú, tí menší zase niečo iné robia. No taká dobrá spolupráca je medzi tým prvým a druhým stupňom.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Lepšia socializácia detí.“ (ŠKOLA 5, U23, D, Z82). „.....pretože tí žiaci boli nedisciplinovaní, vulgárni, arogantní, poškodzovali majetok školy, utekali z vyučovania, fajčili v priestoroch školy, utekali nám cez okná, nerešpektovali ani školský poriadok, ani nikoho už, takže vlastne tým, že sú tu tí rodičia, vidíte, že tu je klud, že tu je pokoj, že sa môžu pripravovať na vyučovanie, aj keď teda niekedy sa problémy vyskytnú, ale tak tie sú vždy a všade, ale tá situácia je podstatne lepšia.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Zlepšil sa ich vzťah k vyučujúcim a aj ich správanie sa zlepšilo, aspoň u niektorých teda je možné pozorovať tú zmenu v správaní k lepšiemu, len to zase nemôžem povedať o všetkých.“ (ŠKOLA 6, U38, R, Z94). „Nájdu sa aj dobré aj zlé, ale niektoré deti zo sídliská sú stokrát horšie ako tieto rómske. Mnohé sú fakt, že úprimnejšie a lepšie zo sociálne znevýhodneného prostredia ako z normálnych rodín.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).*

### **Kategória č. 11 – prospech žiakov**

Nakoľko väčšina nami skúmaných škôl realizuje CVS krátkodobo, nie je objektívne možné za tak krátky čas zistiť, či má jeho realizovanie pozitívny vplyv na prospech žiakov. Výnimkou je ŠKOLA 1, ktorá celodenný výchovný systém realizuje od školského roku 2003/2004.

*„Sú úspešnejší pri prijímaní na stredné školy.“ (ŠKOLA 1, U2, D, Z4). Toto tvrdenie môžeme podložiť štatistikou, ktorú si škola vedie. „V školskom roku 2009/2010 si podalo prihlášku k ďalšiemu štúdiu na stredných školách a stredných odborných učilištiach 26 žiakov (52%), pričom prijatých bolo 21 z nich. V školskom roku 2011/2012 si prihlášku podalo 28 žiakov (82%) a všetkých prijali.“ (ŠKOLA 1, AD, Z13). „Na prvom stupni by som povedala, že je to trošku viac poznať, keď budeme hovoriť o rozvoji tých kompetencií alebo o vplyve na výučbu formálnu, pretože vlastne tam....tie pani učiteľky triedne, ktoré si vedú pre tie svoje skupinky detí tie doučovacie aktivity, tak tie vyložene hovoria, že to na tých deťoch vidia, deti ktoré pravidelne a po celý rok sa zúčastňujú tej hodinky počas týždňa naviac, kde intenzívne proste v tej malej skupinke sa im ten učiteľ venuje a zameriava sa nato, čo tie deti zrovna v tom učive potrebujú, tak tam, že skutočne je to vidieť, že v tých predmetoch sa tie deti zlepšujú.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Proste kontrolujeme prospech, hej, že dá sa to potom takto spätne, každý ten dvoj, trojtýždňový*

*interval, pozeráme, čo bolo v škole, deti navzájom povedia,...toto nie, toto máš limit do týždňa opraviť, a tak, čiže tam môžem podmieniť, počúvaj, keď nebudeš dosahovať ten priemer, na určitý čas, musíš si to dobre rozmyslieť, kým si neopravíš známky, potom sa môžeš kedykoľvek vrátiť, aby aj ich to hnalo, že čím skôr, takže áno dá sa motivovať cez tú záujmovú činnosť.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Žiaci, ktorí sa zúčastňujú celodenného výchovného systému dosahujú lepšie vyučovacie výsledky.“ (ŠKOLA 3, U31, D, Z53). „Vidno to potom, že idú aj na stredné školy, že sa naštartujú.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Vplyvom systému na žiakov rómskej komunity bolo dosiahnuté zlepšenie učebných výsledkov.“ (ŠKOLA 5, U26, D, Z85).*

### **Kategória č. 12 – dochádzka do školy**

Častým problémom rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú ich absencie vo výchovno-vzdelávacom procese. Jednou z možností, ako prilákať týchto žiakov do škôl môže byť práve realizovanie celodenného výchovného systému, predovšetkým jeho neformálna časť a realizovanie záujmových krúžkov.

*„Tešia sa do školy, samozrejme, že skôr tie menšie ako tie staršie.“ (ŠKOLA 1, OP1, D, Z2). „Dochádzku na vyučovanie samotnú dosť dobre nedokážeme, alebo nemôžeme ovplyvniť my ako klub. Ak nejaký žiak doobeda nie je na vyučovaní, tak automaticky je, že poobede nemôže ani do klubu. Ma zakázané vtedy a oni radi sem chodia, tak neviem, možno že ich to nejako aj motivuje, ale väčšinu asi ani nie.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Oni nám ich síce, zákon neopomínajú, oni nám ich sem nosia, aby neporušili školskú dochádzku, ale to dieťa príde bez ničoho, nemá pravítko, nemá písanky, nemá nič, nemá uteráčik, tepláky, prezuvky, proste oni nám ho sem pošlú. Oni nám ho sem donesú, každé ráno, oni sú nezamestnané, keby ste videli tuto prídu a teraz bude dvanásť hodín uvidíte koľko ich tu bude stáť. Oni prídu, oni si ich donesú, odnesú ale to je všetko. Oni už ďalej mu nepozrú do tašky, koľko krát pozrieme a má tam plesnivý chlebič.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Denne sem prichádzajú deti, ktoré sú tu každý deň, ale nemajú zošiť, nemajú domácu úlohu to ani nechýrujem, že by vôbec otvorili doma knihu, vôbec, absolútne sa nečíta....lebo to, že poslať dieťa do školy, to nestačí, to čo za tým ešte je, tak to tam absentuje v úplnej plnej miere.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Na dochádzku do školy to malo pozitívny vplyv, tak to určite, nemáme nejako veľa vymeškaných neospravedlnených hodín a to čo vymeškajú, tak to pre chorobu.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Oni vedia, že nemôžu vymeškávať, lebo kedy vymeškávali tak vedia, že mi to hneď hlásime a hneď by mali sociálku.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74).*

#### 7.2.4 Neformálna časť celodenného výchovného systému

To, aké činnosti a aktivity budú tvoriť obsah celodenného výchovného systému si každá škola určuje sama, predovšetkým v závislosti od podmienok, ktoré má k dispozícii, ale zároveň aj podľa potrieb samotných žiakov. Je potrebné, aby obsah neformálnej časti celodenného výchovného systému tvorili aktivity, ktoré žiakov dokážu prilákať a motivovať k ich pravidelnej účasti. Rovnako je dôležité, aby zvolené záujmové činnosti rešpektovali a uspokojovali potreby všetkých žiakov. Neformálnu časť celodenného výchovného systému majú pritom tvoriť predovšetkým činnosti odpočinkového, relaxačného a záujmového charakteru. Súčasťou však môžu byť aj aktivity zamerané na opakovanie a precvičovanie preberaného učiva.

##### **Kategória č. 13 – pravidelná záujmová činnosť**

Pod pravidelnou záujmovou činnosťou chápeme rôzne záujmové krúžky, ktoré školy realizujú pravidelne jeden alebo viac krát do týždňa v priebehu celého školského roku.

*„Logopedický krúžok, edukačné stimulačné skupiny, klub prevencie, tanečný, športové, hudobné, žiaci si môžu vybrať z viacerých možností podľa vlastného záujmu.“ (ŠKOLA 1, U6, D, Z10). „Na prvom stupni si vedú doučovanie žiakov triedne učiteľky. Na druhom stupni máme také akoby medziklubové aktivity, tie relaxačné, to sa v podstate týka učiteľky telesnej výchovy, tá ma so žiakmi športové hry, ja vediem florbalový krúžok..... potom učitelia čo napríklad majú hudobnú výchovu, tak vedú školskú kapelu alebo zbor, alebo podobné krúžky.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „Vlastne celé to neformálne vzdelávanie, je založené na dobrovoľnosti, takže, my sme radi, že sem prídu a pokiaľ vidíme, že tie deti čaká ešte popoludňajšie vyučovanie a nechcú sa do ničoho moc hrnúť, tak si tu iba tak sadnú, pustíme si hudbu, zoberú si časopis, listujú si v ňom, majú možnosť sadnúť si k internetu a skutočne v tom školskom klube<sup>38</sup> môžu iba relaxovať, iba tak si sadnúť alebo sa len tak porozprávať, alebo si zahrať nejakú stolovú relaxačnú hru, to nechávam na nich.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „.....ponúka počítačov, výtvarných aktivít, stolové hry, stolný tenis, stolný futbal, stolný hokej, aktivity v relaxačnej miestnosti, v telocvični, vonku na ihrisku.“ (ŠKOLA 2, U7, D, Z39). „Pravidelné záujmové krúžky – spevácky, tanečný, športový, keramika, výtvarná činnosť, stolové hry.“ (ŠKOLA 2, AD, Z42). „Krúžky majú.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Športové, to varenie, maľovanie, spievanie, počítače.“*

---

<sup>38</sup> Poznámka výskumníka: v tomto prípade nejde o školský klub detí, ktorý poznáme v slovenských školách. Ide o centrá, v ktorých sa celodenný výchovný systém realizuje, môžu to byť ranný klub, medziklub alebo školský klub.

(ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Máme hudba, spev, tanec, mladý informatik, farebný svet, pohybové hry, športové hry, šikovniček, loptové hry, ruksáčik.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Krúžková poobede je podľa toho, či je jedna hodina krúžok, dve hodiny, tak do pol štvrtej, každý deň sú nejaké krúžky, niektoré deti sú v dvoch krúžkoch niektoré trochu, niektoré sú v jednom, chodia hrať do telocvične, máme vyčlenené hodiny na športové hry, takže v rámci krúžku sa niektoré činnosti robia.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Minulý školský rok sme mali 31 záujmových útvarov, okrem toho máme športovú prípravu, plávanie, gymnastiku, ktorá je aj v ranných hodinách aj popoludňajších a aj večerné tréningy. No a tento rok máme 25 krúžkov. Máme deväť krúžkov z projektu MRK a potom ostatné sú na vzdelávacie poukazy.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Rozhlasové relácie, novinársky krúžok, žiaci píšu aj do novín.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Máme tvorivé dielne, vyrábajú si tam rôzne náušnice, náramky, pred Vianocami si robili zase svietniky. Krúžky máme netradičná výtvarná výchova, loptové hry, fotograf, šikovníci, gymnastika dievčatá, varíme pečieme, rozumiem, čo čítam, športové hry, gymnastika chlapci. Na vzdelávacie poukazy máme gymnastický prvý, druhý, ľudové remeslá, novinársky, plávanie, práca s počítačom, práca s fotografiou, strelecký, tanečný, turistické máme dva na prvý na druhý stupeň, múdra sova, zdravotnícky, výtvarný, portréty špeciálne, pohybové hry a anglické konverzácie.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Máme dvanásť krúžkov ako krúžok šikovných rúk, počítačový krúžok, tanečný, mladý zdravotník, dramaticko-pohybový, redakčný, počítačová grafika, chemický, florbal, futbal, stolný tenis, konverzácia z angličtiny, spevácky.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Pobyt v telocvičniach a na plavárni.“ (ŠKOLA 5, U21, D, Z79). „Rôzne záujmové útvary ako športové krúžky, tanečné, hudobné, spevácke, domáce práce, informatika.“ (ŠKOLA 4, U17, R, Z102). „Tak majú pravidelnú záujmovú činnosť, teda krúžkovú činnosť, tie krúžky to sú zamerané športové, ekologické, zdravotné, stravovanie, výtvarné, informatické, každý si môže vybrať podľa záujmu.“ (ŠKOLA 3, U28, R, Z58). „Činnosti a aktivity sú rôzne, napr. divadelný krúžok, varenie, šport, ale i vzdelávacie činnosti.“ (ŠKOLA 3, U29, D, Z51). „Je to škála krúžkov, do ktorých sa deti prihlásili začiatkom školského roku a navštevujú ich, pričom teda máme aj dve oddelenia školského klubu detí, ktoré tiež ponúkajú bohatú činnosť pre deti.“ (ŠKOLA 3, U34, R, Z60). „Dramatický, výtvarné, športové a literárne aktivity. Realizované formou krúžkov.“ (ŠKOLA 6, U35, D, Z88). „Máme krúžky počítačový, novinársky, matematický, dramatický, športový, šikovné ruky, to sú všetko pravidelné krúžky, čo robíme.“ (ŠKOLA 7, U40, R, Z111). „Vedieť turistický krúžok pre žiakov prvého stupňa.“ (ŠKOLA 7, U46, D, Z109).

#### **Kategória č. 14 – nepravidelné akcie a podujatia**

Ide o podujatia nepravidelného charakteru, ktoré školy realizujú pri významných príležitostiach a udalostiach, ako aj rôzne jednorázové akcie a podujatia, či už športového alebo kultúrneho charakteru, ktorých sa žiaci školy môžu zúčastňovať v roli pasívneho diváka alebo ako aktívni účastníci.

„Dva krát do roka príležitostné záujmové popoludnia pre deti a rodičov.“ (ŠKOLA 2, AD, Z42). „Raz ročne športové akcie pre deti a rodičov.“ (ŠKOLA 2, AD, Z42). „Máme hudobnú skupinu na škole spravenú, programy nacvičujeme, chodíme vystupovať kde kade v rámci teda tej hudobnej skupiny chodia vystupovať, krásne teda spievajú.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Chodíme s nimi do divadla, na koncerty.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Robíme veľmi veľa nepravidelných akcií ako súťaže vo futbale, vybíjanej, basketbale, stolnotenisové turnaje, kultúrne akcie.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Zapájajú sa do športových a výtvarných súťaží.“ (ŠKOLA 4, U8, D, Z63). „Navštevujú kultúrne, spoločenské a športové podujatia.“ (ŠKOLA 5, U24, D, Z83). „Pripravujeme pre deti rôzne spoločenské akcie, besiedky, navštevujeme mestskú knižnicu, zapájame sa do školských akcií, pripravujeme tvorivé súťaže a podujatia zamerané napríklad na estetické cítenie alebo reguláciu odpadu a také.“ (ŠKOLA 5, U19, R, Z103). „Chodievame s nimi do divadla na predstavenia a vedia sa tam veľmi pekne správať, na výstavy, súťaže.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Organizujeme výlety, plavecký a lyžiarsky výcvik, rôzne kultúrne podujatia ako návštevy divadla, kina, chodíme na výstav, chodíme na exkurzie a ešte robíme pre žiakov rôzne besedy napríklad o drogách, manželstve, rodičovstve, proste na témy, ktoré považujeme za dôležité pre ich život.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110). „Zúčastňujú sa športových súťaží, chodia vystavovať.“ (ŠKOLA 7, U44, D, Z107).

#### **Kategória č. 15 – písomné domáce úlohy**

Jedným zo základných charakteristických znakov celodenného výchovného systému je, že si žiaci vypracovávajú písomné domáce úlohy v škole pod odborným dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov školy.

„Domáce písomné úlohy si môžu vypracovávať tu v škole, ale využívajú toho minimálne.“ (ŠKOLA 1, U6, R, Z34). „Pokiaľ dostávajú písomné domáce úlohy, tak myslím si, že moc detí si tie úlohy doma nevypracováva, skôr sa jedná o menšiu časť detí, ktoré toto urobia, no ale možnosti, že by si tie úlohy vypracovali tu v škole s tým, že by im s tým niekto pomohol, to moc nevyužívajú.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „U nás je to dobrovoľné a málo využívané.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „tak....ked' nato príde, môžu si

robiť domáce úlohy aj tu v klube.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Využívajú každú dobu čakania, zahlásia len pani asistentke a tam si robia úlohy. Len tam sa nedosiahne to, že každý deň mi tých 62 zo SZP si tu sadne a bude robiť tú úlohu, to je nedosiahnuteľné. To je, to sa nedá.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Robia na voľno, s asistentkou. Ju len ohlásia, idú hore do klubu a tam si robia úlohy.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „To dieťa pokiaľ má čas medzi vyučovaním a záujmovým útvarom, môže si napísať úlohy, proste tá asistentka je tam k dispozícii.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Ak majú záujem, tak môžu, to zase s asistentkou, ale nie je to povinné ani pravidelné, to len keď chcú, mi ich do toho nútiť nemôžeme.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Domáce úlohy títo maličky si robia normálne v školskom klube detí, tam majú relaxačnú časť, oddychovú a potom prípravu na vyučovanie.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Žiaci v školskom klube píšú si tam domáce úlohy, pripravujú sa tam na vyučovanie, predovšetkým teda tie domáce úlohy si tam píšú lebo je tam taká široká škála od nultého po šiesty ročník.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Všetky deti od toho nultého po šiesty ročník, ktorí chodia do toho školského klubu, tak oni si tie domáce úlohy každý deň tam robia. To je vlastne taká súčasť, že tam si vlastne napíšu tie domáce úlohy a potom zvyšok je už doma na rodičoch.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Tí mladší, čo chodia do toho ŠKD<sup>39</sup>, tak oni si tam tie úlohy robia spolu s učiteľkou.“ (ŠKOLA 7, U41, R, Z112). „Môžu si, keď chcú, ale nie je to povinné, my sa skôr v rámci tej neformálnej časti zameriavame na tie záujmové krúžky, lebo to vieme, že ich viac baví.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).

### **Kategória č. 16 – príprava na vyučovanie**

Okrem vypracovávania písomných domácich úloh sa žiaci môžu na vyučovanie pripravovať aj prostredníctvom precvičovania a opakovania už nadobudnutých poznatkov a vedomostí, často práve prostredníctvom účasti v rôznych záujmových krúžkoch a aktivitách, prípadne prostredníctvom rôznych didaktických hier.

„Príprava na vyučovanie aj po skončení vyučovania v rámci poobedňajších voľnočasových aktivít.“ (ŠKOLA 5, U19, D, Z77). „Sčasti nahrádzame aj domácu prípravu na vyučovanie.“ (ŠKOLA 5, U18, R, Z104). „A ešte aj všetky krúžky ktoré my máme, tak tam máme vždy aj nejakú prípravu na vyučovanie. Čo ja viem tak napríklad pohybovú, tak tam sa dá využiť matematika, že spočítaj členov družstva, na tom varení prečítaj recept, takže dá sa tam tá príprava na vyučovanie využiť.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „V popoludňajších hodinách mám krúžok športové hry a v rámci neho sa desať,

<sup>39</sup> Poznámka výskumníka: ŠKD – školský klub detí

*pätnásť minút venujem príprave na vyučovanie.“ (ŠKOLA 5, U19, R, Z103). „Príprava na vyučovanie sa realizuje predovšetkým hravo činnosťou.“ (ŠKOLA 5, U23, D, Z82). „Prostredníctvom didaktických hier opakujeme preberané učivo.“ (ŠKOLA 7, U45, D, Z108).*

### **Kategória č. 17 – doučovanie**

Doučovanie predstavuje individuálnu pomoc vo vzdelávaní pre žiakov tak prvého ako aj druhého stupňa a najčastejšie sa poskytuje v závislosti od potreby konkrétneho žiaka alebo predmetu. Samotné doučovanie je možné vnímať dvojako. Na jednej strane môže ísť o doučovanie žiaka z predmetu alebo predmetov, s ktorými má v rámci vyučovacieho procesu problémy. Zároveň môže ísť o doučovanie vo forme prípravy žiakov na prijímacie skúšky.

*„Príprava na prijímačky na stredné školy. Doučovanie predmetov ako matematika, angličtina, český jazyk, prírodopis, umenie.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „Ale máme tu napríklad prípravu na prijímacie skúšky, čo je také doučovanie pre žiakov starších, tých vychádzajúcich z našej školy a tie majú podobu individuálnych konzultácií.“ (ŠKOLA 1, OP2, R, Z29). „Všetky žiaci prvého stupňa majú jeden krát do týždňa jednu hodinu doučovania priamo zakomponovanú v rozvrhu.“ (ŠKOLA 1, U5, R, Z32). „Doučovanie podľa potreby.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „Doučovanie nemáme my ako zamestnanci klubu povinné, ale nebránime sa tomu, takže doučujeme detská podľa potreby, podľa priania.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Majú, majú. To majú nie krúžky, ale učiteľka s nimi robí doučovacie hodiny.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „To nerobíme tu, ale v rámci proste toho, že tu máme tie pedagogické asistentky, ak deti chýbajú alebo majú záujem o takéto doučovanie, tak to robíme formou asistentiek.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Je to podľa záujmu a potreby, nie je to povinné, nie je to pravidelné.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Doučovanie, to absolútne, prišli by jeden krát a potom už nie. Keby že učiteľ od nich chce to, čo od nich žiada na hodine, už by viac neprišli.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „My im aj pomáhame s doučovaním ak majú problémy s nejakým predmetom, alebo ich pripravujeme na skúšky prijímacie keď sa hlásia ďalej.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Doučovanie robia vyučujúci hlavne na prvom stupni, ono je to hlavne na základe dobrovoľnosti a títo žiaci nemajú záujem, viac menej to ich musíme na silu, že aha si chýbal dva týždne, máš medzeru v nejakom učive, tak budeš sa doučovať, zostaneš po vyučovaní, oni tomu hovoria po škole, to je akoby hanba.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Doučovanie podľa potreby so spoluprácou učiteľa.“ (ŠKOLA 4, U15, D, Z70). „Doučovanie slabo prospievajúcich*



žiakov.“ (ŠKOLA 3, U28, D, Z50). „*To učitelia jednotlivých ročníkov, oni najlepšie vedia, ktorý žiak v ich triede má problémy, alebo oproti ostatným zaostáva, tak potom tomu sa viac venujú, aj napríklad cez to doučovanie, aj keď deti to moc radi nemajú.*“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).

### **Kategória č. 18 – podporné aktivity**

V celodennom výchovnom systéme môžu mať žiaci okrem záujmových a rekreačných činností k dispozícii aj činnosti, ktoré sú zamerané predovšetkým na pomoc v rámci formálnej časti edukácie. Medzi takéto činnosti možno okrem doučovania zaradiť rôzne podporné aktivity.

„*My máme edukačné stimulačné skupiny. Ide o spoluprácu rodiny v prostredí školy. Rodič je partnerom učiteľa, učí sa, ako spolupracovať a pomáhať dieťaťu rozvíjať schopnosti, zručnosti a funkcie k zvládnutiu trivია. Vidí vlastné dieťa v akcii.*“ (ŠKOLA 1, U6, D, Z10). „*To je vlastne pre deti z prípravných ročníkov. Funguje to jeden krát za týždeň a je to zamerané nato, aby deti sa zdokonalili v zručnostiach, ktoré potom budú potrebovať, keď nastúpia do prvej triedy a je tam podmienka, aby sa s dieťaťom v tej skupine zúčastnil rodič.*“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „*Raz za týždeň sa tie stimulačné skupiny realizujú aj pre deti v škôlke a ich rodičov. Tam je to zamerané na spoznávanie písmen, nácvik grafomotoriky a také tie základné veci.*“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „*Jednotlivé lekcie obsahovali aktivity vedúce k precvičovaniu jemnej a hrubej motoriky, rozvoju reči a myslenia, rozvoju zrakového a sluchového vnímania, orientácie v čase a priestore....*“ (ŠKOLA 1, AD, Z13). „*Hravou formou rozvíjajú schopnosti, zručnosti a funkcie dôležité pre zvládnutie trivია.*“ (ŠKOLA 1, AD, Z18). „*.....a majú prípravu na monitor. Rozšírená slovenčina a matika na monitor a na profesijnú orientáciu. A majú oni ešte svet práce, to majú oni s triednou, takže tam majú priestor.*“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „*A vždy pred tým monitorom to špeciálne im sa dva týždne venujeme slovenský jazyk, matematika, to v kuse sa im venujeme, testy z matematiky, zo slovenčiny.*“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75).

### **7.2.5 Formálna časť celodenného výchovného systému**

Celodenný výchovný systém v určitej miere zasahuje aj do samotnej výučby, jej podoby, postupov, foriem či využitých metód a stratégií pedagogických pracovníkov počas vyučovania.

### **Kategória č. 19 – vyučovacie predmety**

Školy realizujúce celodenný výchovný systém majú možnosť doplniť alebo rozšíriť niektoré vyučovacie predmety v jednotlivých ročníkoch.

*„Máme bečkové triedy, tieto triedy majú, tieto deti svoj školský vzdelávací program a učebnice pre špeciálne základné školy, obsah aj ciele a hodnotenie je prispôsobené ich možnostiam. Obsah učiva je rozhodne menší.....v rámci vyučovania sa žiaci ačkových a bečkových tried nestretávajú, ale stretávajú sa až v tomto klube<sup>40</sup>...“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „V rámci predmetov tam v triedach kde sú problémy sú tam nadstavené predmety viac výchovné, tam kde je to treba v triedach sú posilnené, kde je viacej problémov psychologických sú tam viacej výchovné predmety nastavené, telocviky viac nastavené, výchovné predmety ako oddychové.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Vždy je zostavený rozvrh tak, aby malo kdesi oddychovú hodinu, tie výchovne predmety.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Na ročníkoch nula až štyri máme z tých doplnkových hodín poznaj a chráň, detský svet umení, tvorivá dramatika, domov a práca a na druhom stupni tvorivá dramatika, praktika z chémie, praktika z biológie, domov a práca, tvary umenia a mladý informatik, to sú tie doplnkové hodiny.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „A máme potom ešte zo školského vzdelávacieho programu tam máme niektoré predmety. Je tam možnosť, že si môžete rozšíriť o niektoré predmety, tak my sme posilnili, máme od prvého ročníka angličtinu, oni to nazvali, že zábavná angličtina. Potom máme informatiku sme posilnili. Takže máme aj normálnu informatiku podľa školského vzdelávacieho programu a ešte sme rozšírili o Mladý informatik. No a na prvom stupni máme také ešte na rozšírenie prírodovedy, vlastivedy že Poznaj a chráň, a ešte zo slovenského jazyka sme posilňovali aj na prvom aj na druhom stupni Tvorivú dramatikú, čo sme chceli získať, vlastne čitateľskú gramotnosť tým podporujeme.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „V rámci vyučovania sme posilnili slovenský jazyk a matematiku, tak to sme posilnili o hodinu a potom cudzie jazyky a informatiku.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Máme posilnené hlavne slovenský jazyk a matematiku, no a ešte telocvik a v niektorých triedach výtvarná výchova.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Na vyučovaní je prínosom, že do učebných osnov sú zaradené predmety ako Poznaj a chráň, Tvorivá dramatika, Zábavná angličtina. Vnášajú do vyučovania hravosť, kreativitu, výtvarné zručnosti, pohybové aktivity.“ (ŠKOLA 5, U19, R, Z103). „Máme rozšírené a teda posilnené niektoré predmety, ako je pracovná výchova, cudzie jazyky, informatika.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110). „Rozšírenie telesnej výchovy.“ (ŠKOLA 7, U41, D, Z97).*

---

<sup>40</sup> Poznámka výskumníka: klubom sa myslí nízkoprahový klub, v rámci ktorého sa celodenný výchovný systém v škole realizuje.

*„Doplnili sme do rozvrhu predmety ako Tvorivá dramatika, Domov a práca, Detský svet v umení, Zábavná angličtina.“ (ŠKOLA 7, U43, D, Z106).*

### **Kategória č. 20 – spôsob realizovania vyučovacej hodiny**

Práca s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia si vyžaduje inovatívne stratégie v rámci vyučovacieho procesu, ktoré žiakov zaujmú, motivujú a rešpektujú ich individuálne dodatočné podporné potreby.

*„U nás tá formálna výučba prebieha, napríklad prvý stupeň pracuje s programom Začít' spolu, ktorý vychádza z alternatívnych pedagogík a niektoré predmety ako je napríklad jazyk prebieha v blokoch dvojhodinových, a práve tu sa využíva, že deti sú rozdelené na niekoľko skupiniek napríklad štyri skupinky po štyroch deťoch alebo na päť skupiniek a sedia za stolom a pracujú napríklad s čítankou, vyhľadávajú v knižnici knižky, a skutočne tá výučba je robená zábavnou formou, aby proste tie deti mali možnosť byť aj také aktívnejšie.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „V niektorých triedach počas hodiny môžete vidieť troch dospelých ľudí. Asistent sa venuje malej skupinke detí, v ktorej je ten integrovaný žiak alebo priamo iba individuálne jemu a potom je tam tandemový učiteľ a kmeňový učiteľ toho predmetu.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Žiaci pracujú v skupinkách, ale všetci spolu, takže v tom centre sa kludne môže objaviť individuálne integrovaný žiak s nejakým handicapom vedľa žiaka nadaného a pracujú spolu. Je to nastavené tak, aby si v tej skupinke mohli navzájom radiť a pomáhať si....takto to funguje v predmetoch ako jazyk, matika, angličtina, prírodovedné predmety.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Tandemový učiteľ hlavne na prvom stupni, aby väčšina triedy išla normálnym tempom, tak pracuje s tými slabšími.“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „Otestovala som si triedu podľa inteligencie. Akonáhle nám vyšlo, vyšla tam prírodná inteligencia, nastúpili tam praktika z biológie, praktické, zážitkové vyučovanie, všetko sme to otočili.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „U nás klasické hodiny neexistujú, nemôžu lebo kto učí klasicky tak má problémy na tej hodine, lebo tam je nesústreďenosť, tam všetky tie atribúty nastupujú, lebo že keď ho to nebaví tak to nebude robiť a môžete mu dohovárať neviem ako, a nič nepomôže.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Bez zážitkového bez všetkých tých foriem didaktických hier a ja neviem čoho všetkého, aby ich to zaujalo, jednoducho to, s týmito deťmi nemôžete robiť klasickú hodinu, neexistuje, ani v jednej triede, či je to nulták alebo ôsmak, deviatak, tak jednoducho tú činnosť musíte meniť tak, aby ste ich zaujali.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Striedanie činnosti to je podmienka, aby oni vôbec absolvovali tú hodinu, aby nevyrušovali. Klasické vyučovanie u nás neexistuje.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Výtvarnú*

výchovu napríklad bývali dvojhodinovky, oni tam majú tú prestávku ale zabezpečenú. Aj športová príprava tá býva spájaná do dvojhodinoviek.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „To oproti tomu klasickému vyučovaniu, čo ste možno že na základnej škole ešte aj vy zažili, že sedieť v lavici 45 minút, tak to kdeže, to úplne nové metódy sa využívajú. Oni majú v triedach aj také oddelenia, že tam majú na čítanie, tam majú hudobnú časť, takže striedajú, majú koberec, majú tam relaxačné kreslá, takže to nie je klasické ako voľakedy, že vyučovanie len sedieť v lavici písať a na tabuli robiť.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Akurát výtvarná je dvojhodinovka, ale bloky to nemáme.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Snažím sa vo vyučovacom procese realizovať metódy také tie hravé, aby ich to bavilo, využívam didaktické hry, metódy rozhovoru, inscenačné metódy, tvorivé hry a ja neviem, čo ešte, proste také, aby ich to bavilo, aby sa nenudili, lebo potom by som s nimi nič nespravila, musím ich proste zaujať a k tomu voliť vhodné metódy.“ (ŠKOLA 5, U18, R, Z104). „Pri vyučovaní sa využívajú inovačné metodické prístupy, ktoré reflektujú potreby výchovy a vzdelávania žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít.“ (ŠKOLA 5, U21, D, Z79). „Využívam inovatívne metódy na vyučovaní.“ (ŠKOLA 5, U18, D, Z76). „Využívame alternatívne formy vyučovania ako kooperatívne učenie, bloková výučba na niektorých predmetoch, projektové vyučovanie, individuálny prístup, veľmi sa nám osvedčilo učenie zážitkom.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110). „Spolupracujem s asistentom učiteľa na hodine, ktorý sa venuje tým slabším žiakom.“ (ŠKOLA 7, U45, D, Z108).

### **Kategória č. 21 – rytmizácia formálnej a neformálnej časti CVS**

Rytmizácia znamená zmysluplné striedanie formálnej a neformálnej časti edukácie, resp. striedanie činností kognitívnych a relaxačných. Zabezpečením rytmizácie môžu školy predchádzať preťaženiu žiakov a strate ich motivácie a záujmu zúčastňovať sa celodenného výchovného systému.

„My máme nastavený už tretím asi rokom rozvrh, že je popoludní formálna výučba, sú to niekedy telocviky, niekedy výtvarky, ale tým pádom ten celodenný program je tam, kde sú buď prestávky, medzi dopoludním a popoludním, to znamená väčšinou je to tá šiesta vyučovacia hodina, my tomu hovoríme medzikluby, ale to ide, to je na druhom stupni....No a potom vlastne tá popoludňajšia výučba končí o tretej a od tretej do štvrtej vlastne ešte ten celodenný program pokračuje. Ale zase tá popoludňajšia výučba nie je každý deň, v stredu popoludňajšiu výučbu nemáme a v piatok tiež nie.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Doobeda majú klasické vyučovanie. Klub začína každý deň o dvanástej do šesnásťtej. Keď im skončí vyučovanie a nechce sa im ísť domov, tak prídu do klubu.“ (ŠKOLA 2,

HK2, R, Z44). „.....medzi doobedňajším a poobedňajším vyučovaním majú hodinku, hodinku a pol, ktorú môžu stráviť v klube a potom idú na poobedňajšie vyučovanie.....“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „....školský klub je k dispozícii deťom od 7:00 hod. do 16:00 hod.“ (ŠKOLA 1, AD, Z12). „.....medzi doobedňajším a poobedňajším vyučovaním každý pondelok, utorok, štvrtok od 12:40 do 13:30 funguje medziklub.“ (ŠKOLA 1, AD, Z23). „My máme model, že doobeda sa vyučuje pri striedaní všetkých tých aj výchovných predmetov, potom je prestávka a potom od pol druhej, druhej začína krúžková činnosť. Niektorí začínajú o pol tretej, pol štvrtej. (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Tie časy tých krúžkov sú usporiadané tak, že keď tá trieda končí piatou hodinou tak každá tá trieda pred nástupom na krúžok má čas obeda a generovania sa.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Až po vyučovaní máme krúžky.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Krúžky začínajú podľa toho, či sú to u malých alebo veľkých, tam musíte mať samozrejme prestávku, idú na obed, naobedujú sa, potom majú krúžkovú činnosť a veľkí skončia vyučovanie zase je prestávka na obed a potom sa vracajú do školy.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „V rámci veľkej prestávky máme taký harmonogram a chodia hrať ping pong. Takže, aby sme ich zamestnali chodia hrať ping pong ostatní trebárs sa chodia pozeráť, vždy je stanovená jedna trieda, hrá ping pong hore na poschodí, je tam učiteľ, dozor tam je, takže aby sa trochu odreagovali a nesedeli v triede. To každý deň iná trieda, oni už poznajú ten harmonogram, ale to sa týka len druhého stupňa.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „U nás je to tak, že začínajú ráno v školskom klube detí od rána od šiestej, asi osem detičiek máme také, čo chodia už na pol šiestu. Čiže sú od tej pol šiestej do pol ôsmej v školskom klube detí, potom idú na vyučovanie a poobede prebieha zase, niektoré po vyučovaní sú v školskom klube detí, odiaľ chodia na krúžky, krúžky sú do šestnástej, sedemnástej a keďže sme športová škola ešte zameraná na plávanie a športovú gymnastiku, tak ešte máme aj večerné tréningy, takže aj do siedmej do pol ôsmej do večera fungujeme.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Ráno je školský klub detí, potom je vyučovanie a krúžky idú až po vyučovaní, ale máme relaxačné zóny porobené, máme tu stoly, môžu hrať stolný tenis cez prestávky, majú tam fotelky na chodbách, tak sa môžu porozprávať.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Krúžky až po vyučovaní, zvyčajne je to tak, čo sa týka krúžkov, že krúžky pre prvý stupeň a krúžky na druhom stupni.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Cez veľké prestávky majú možnosť hrať stolný tenis alebo venovať sa aj iným aktivitám.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Ešte pred vyučovaním môžu chodiť do školského klubu detí a tam sa buď hrať spoločenské hry alebo len tak sa rozprávať, ale väčšinou sú to tie menšie deti a prehrávajú sa spolu až kým nejdú na vyučovanie.“ (ŠKOLA 7, U41, R, Z112). „Ráno môžu tie menšie deti prísť do školského

*klubu detí, potom majú klasické vyučovanie a tie záujmové krúžky to potom majú až poobede po skončení vyučovania.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).*

### **7.2.6 Realizátori celodenného výchovného systému**

Okrem samotných aktérov, čiže žiakov a ich rodičov, sú dôležitou súčasťou celodenného výchovného systému aj pedagogickí a odborní pracovníci, ktorí sú priamo zapojení do realizovania jednotlivých činností a aktivít.

#### **Kategória č. 22 – pedagogickí pracovníci školy**

Počet zapojených pedagogických pracovníkov do celodenného výchovného systému závisí nielen od podmienok školy, ale aj od samotného záujmu učiteľov venovať svoj čas týmto žiakom aj po skončení vyučovania.

*„Robím v školskom klube vychovávateľa a vediem tiež florbalový a mediálny krúžok.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „Vedím dramatický krúžok a pomáham organizovať zbor....občas zájdem za niekým do klubu.“ (ŠKOLA 1, U3, D, Z6). „Ako triedny učiteľ mám doučovanie svojich žiakov. To máme všetci triedni učitelia na prvom stupni jednu hodinu týždenne doučujeme svojich žiakov v tom, čo práve potrebujú. Okrem toho sa podieľam na realizovaní preventívnych programov.“ (ŠKOLA 1, U4, R, Z31). „Pôsobím ako koordinátor včasnej starostlivosti a zároveň som vedúcou edukačných stimulačných skupín.“ (ŠKOLA 1, U6, D, Z10). „Dozerám na priebeh všetkých aktivít. Ďalej monitorujem spôsob správania našich klientov. Hľadám príznaky sociálno-patologických javov. (ŠKOLA 2, U7, D, Z39). „Pedagogické asistentky učiteľa sa venujú hlavne deťom v prípravnom ročníku a v tom prvom ročníku.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Naše asistentky idú do rodiny.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Asistentky sú podľa rozvrhu, oni chodia do tých tried, kde to učiteľ potrebuje.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Podľa rozvrhu hodín chodia asistentky na vyučovanie a pomáhajú vyučujúcemu, napríklad takým deťom z tohto prostredia čo sú, čo nezvládajú dajme tomu matematiku, že im pomôžu rysovať, pomôcky kontrolujú, každý musí mať úbor na telesnú, rysovacie potreby, tak isto na výtvarnú, že musí mať pomôcky, toto všetko kontrolujú.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Oficiálne ako asistenta učiteľa tento rok nemáme, ale túto prácu nám vykonáva jedna Rómka z osady, ktorá má maturitu, skončila pedagogickú a sociálnu akadémiu, ona vykonáva túto prácu, tak robí koordinátorku voľnočasových aktivít v školskom klube a vypomáha aj v nultom ročníku.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „V telocvični organizujem*

športové hry, o ktoré žiaci majú záujem.“ (ŠKOLA 4, U9, D, Z64). „Vediem krúžok Domov a práca.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Organizujem športové hry v telocvični, o ktoré majú žiaci záujem.“ (ŠKOLA 4, U11, D, Z66). „Realizujem rytmické a intonačné cvičenia, učím deti hrať na elementárne hudobné nástroje ako triangel, tamburína, učia sa zapisovať noty, ja sa tak celkovo venujem hudobnej oblasti s nimi, tancu, spevu.“ (ŠKOLA 4, U13, R, Z100). „Zúčastňujem sa na záujmových útvaroch, pomáham doučovať slabších žiakov a chodím na návštevy do rodín pri nedbalej školskej dochádzke a pri problémových žiakoch.“ (ŠKOLA 4, U14, D, Z69). „Pracujem s informatickým záujmovým útvarom každý týždeň dve hodiny s dvanástimi žiakmi.“ (ŠKOLA 4, U17, R, Z102). „Účasť asistentov učiteľa na vyučovacích hodinách.“ (ŠKOLA 5, U21, D, Z79). „Tak ja pracujem ako asistent učiteľa a to teda robím, keď je potrebné tak asistenciu na vyučovacej hodine, spolupracujem s rodinami, pomáham niektorých pri príprave na vyučovanie, a tak a ešte záujmových krúžkov sa niektorých zúčastňujem, to vypomáham, keď je potrebné.“ (ŠKOLA 3, U28, R, Z58). „Zapájam sa cez dramatický krúžok, kde mi chodí minimálne 25 žiakov, ktorí si bez problémov dokážu osvojiť päťstranové scenáre. Ďalej sa zapájam aj cez knižnicu, kde vediem krúžok Mladý čitateľ.“ (ŠKOLA 3, U29, R, Z 59). Doučujem slabo prospievajúcich žiakov, pripravujem aktivity na rozvoj dieťaťa, individuálne prístupy k jednotlivým deťom, rozhovory, analýzy, konzultácie s rodičmi.“ (ŠKOLA 3, U31, D, Z53). „Vediem futbalový krúžok dve hodiny týždenne.“ (ŠKOLA 6, U37, D, Z90). „Ja osobne vediem krúžok Mladý zdravotník, mám určité znalosti v tejto oblasti.“ (ŠKOLA 6, U36, D, Z92). „Vediem krúžok loptové hry.“ (ŠKOLA 7, U40, D, Z96). „V rámci vyučovania pomáham na hodine slabším žiakom a tiež vypomáham na krúžkoch, keď je to potrebné.“ (ŠKOLA 7, U44, D, Z107).

### **Kategória č. 23 – odborní pracovníci školy**

Rovnako aj zapojenie odborných pracovníkov školy do CVS závisí predovšetkým od ich špecializácie a záujmu venovať sa žiakom školy.

„....zapájam sa tak, že som dvakrát do týždňa v školskom klube. Tu s nimi hrám stolové hry, prípadne majú tu počítače s internetom, tak ak niečo potrebujú im ukážem, niektorým, ktorí chcú, tak im pomáham s úlohami, ale to zase často nebýva.“ (ŠKOLA 1, OP1, R, Z26). „Na škole pracujem ako logopéd, počas vyučovania realizujem so žiakmi individuálnu logopedickú starostlivosť, v prípade záujmu žiakov je možnosť aj poobede. Dva krát do týždňa chodím aj do dvoch oddelení našich škôlok tiež ako logopéd. Skúšali sme logopedický krúžok aj na druhom stupni, ale nie s veľkým úspechom, takže pracujem

hlavne s tými na prvom stupni.“ (ŠKOLA 1, OP3, R, Z33). „Zameriavam sa na výtvarné činnosti....snažím sa podchytiť talentované deti.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „Ja vediem športové, pohybové krúžky pre prvý stupeň.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Trénerka, tá je tu od rána do večera v telocvični.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Kružok Rozumiem, čo čítam vedie špeciálny pedagóg, tu vlastne sme podchytili také deti, ktoré majú problém, že tam dostávajú rôzne zaujímavé texty a tam vlastne takou hravou formou sa učia čítať.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Špeciálny pedagóg sa im špeciálne venuje, že si ich po hodine bráva, má normálne urobený rozvrh hodín.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Vediem krúžok pre deti druhého a tretieho ročníka, ktoré majú problémy so zvládnutím čítania.“ (ŠKOLA 5, OP5, D, Z81). „V rámci svojej pracovnej náplne ako špeciálny pedagóg pracujem aj s deťmi aj počas vyučovania, to s nimi pracujem individuálne, venujem sa s nimi tej oblasti, ktorá im robí problémy, ťažkosti.“ (ŠKOLA 5, OP5, R, Z105).

### **7.2.7 Spolupráca pedagogických a odborných pracovníkov školy**

Pedagogickí a odborní pracovníci zapojení do realizovania jednotlivých činností a aktivít vzájomne medzi sebou komunikujú a spolupracujú. Zároveň pri riešení rôznych problémov majú možnosť spolupracovať aj s tými pracovníkmi školy, ktorí nie sú priamo zaangažovaní do realizovania celodenného výchovného systému.

#### **Kategória č. 24 – hlavný koordinátor celodenného výchovného systému**

Dôležitou osobou celodenného výchovného systému je jej hlavný koordinátor, s ktorým všetci aktéri celodenného výchovného systému pravidelne spolupracujú.

„S vedúcou školského klubu, spoločne vedieme aktivity pre žiakov. Vzájomne sa dopĺňujeme a podporujeme.“ (ŠKOLA 1, U1, D, Z3). „S vedením klubu.“ (ŠKOLA 1, U2, R, Z28). „Najčastejšie spolupracujem s vedúcou školského klubu a metodikom prevencie.“ (ŠKOLA 1, U5, D, Z8). „Najčastejšie spolupracujem s hlavným koordinátorom neformálneho vzdelávania.“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43).

#### **Kategória č. 25 – školské poradenské pracovisko**

V školskom poradenskom pracovisku pracujú odborníci z rôznych oblastí, ktorí síce nemusia byť priamou súčasťou celodenného výchovného systému, ale napriek tomu pedagogickí a odborní pracovníci majú možnosť s nimi pri riešení rôznych problémov so žiakmi a ich rodičmi spolupracovať.



*„S členmi školského poradenského pracoviska, hlavne so psychológmi a špeciálnym pedagógom a tiež s pedagogickými pracovníkmi základnej školy a materskej školy.“ (ŠKOLA 1, OP3, D, Z9). „S ostatnými zamestnancami klubu, pracovníkmi školského poradenského pracoviska.“ (ŠKOLA 2, U7, D, Z39). „So školským poradenským pracoviskom, jeho pracovníkmi, plus s triednymi učiteľmi, výchovnou poradkyňou, preventistkou. Ono keď sú tam nejaké problémy, tak je to vždycky taká spätná väzba medzi nami.“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43).*

### **Kategória č. 26 – kolegovia**

Pedagogickí a odborní pracovníci jednotlivých krúžkov môžu spolupracovať aj medzi sebou.

*„S metodickou radou školy a jednotlivými vedúcimi krúžkov.“ (ŠKOLA 1, OP1, D, Z2). „S kolegom, čo vedie kapelu na prepojenie so zborom.“ (ŠKOLA 1, U3, D, Z6). „Ako vedúci klubu spolupracujem prakticky so všetkými zamestnancami školy.“ (ŠKOLA 2, HK2, D, Z40). „S vedením klubu, triednymi učiteľmi, ŠPP<sup>41</sup>, vedúcimi krúžkov.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „S učiteľmi, asistentmi, vychovávateľkami.“ (ŠKOLA 3, U30, D, Z52). „Spolupracujem s asistentkou učiteľa.“ (ŠKOLA 3, U29, R, Z59). „S asistentkou.“ (ŠKOLA 4, U10, D, Z65). „S vedením školy a s učiteľkami pri vyučovaní aj v rámci záujmových krúžkov.“ (ŠKOLA 4, U14, D, Z69). „Spolupracujem s kolegyňami prvého stupňa, vychovávateľkami a asistentkami učiteľa a samozrejme s vedením školy.“ (ŠKOLA 5, U19, R, Z103). „Spolupracujem s vedením školy, s triednymi učiteľmi a vychovávateľkami. Často komunikujeme o problémoch vo vzdelávaní a výchove žiakov z MRK<sup>42</sup>.“ (ŠKOLA 5, U20, D, Z78). „Spolupracujem hlavne s triednymi učiteľmi žiakov, s ktorými pracujem individuálne alebo v rámci krúžku, konzultujeme spolu, v ktorých oblastiach potrebujú títo žiaci pomôcť.“ (ŠKOLA 5, OP5, R, Z105). „S pedagogickým zborom a vedúcim krúžkov.“ (ŠKOLA 6, U38, D, Z91). „S ostatnými kolegami.“ (ŠKOLA 7, U41, D, Z97).*

### **Kategória č. 27 – základné školy**

Školy, ktoré v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu realizujú celodenný výchovný systém, prípadne ide o rovnako zamerané školy, ktoré vzdelávajú prevažne rómskych žiakov môžu často vzájomné medzi sebou spolupracovať.

---

<sup>41</sup> Poznámka výskumníka: ŠPP - Školské poradenské pracovisko.

<sup>42</sup> Poznámka výskumníka: MRK - marginalizované rómske komunity.

„No, to áno, to spolupracujeme so školami, ktoré tiež vzdelávajú tak ako my hlavne rómskych žiakov, alebo teda žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Robíme rôzne turnaje, chlapci chodia hrať florbal, stolný tenis.“ (ŠKOLA 1, OP1, R, Z26). „Spolupracujeme s partnerskými školami i mimo Brno. Realizujeme spoločné návštevy s deťmi, konzultácie, spoločné supervízie, sme partnermi viacerých spoločných projektov.“ (ŠKOLA 1, U6, R, Z34). „Ostatné školy s rómskou komunitou: ZŠ XY, ZŠ XY<sup>43</sup> – turnaje, besiedky.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „Sme súčasťou takzvaných združení otvorených škôl, takže tam je určitá spolupráca s tými školami a potom máme spoločné nejaké akcie, či už kultúrne, spoločenské alebo športové.“ (ŠKOLA 2, HK2, D, Z40). „Máme školu dvojicu v XY<sup>44</sup>, a keď sme mali deň otvorených dverí, tak oni boli tri dni tu, naši zase tam, taká výmena skúseností.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74).

### **Kategória č. 28 – mimoškolské subjekty**

Okrem podobne zameraných škôl však niektoré školy môžu využívať aj spoluprácu s mimoškolskými subjektami.

„Tak ja nespolupracujem s nikým mimo školy pri vedení svojho krúžku.“ (ŠKOLA 1, U3, R, Z30). „Spolupracujeme veľmi málo.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Do určitej miery sa začína rozvíjať spolupráca s inými nízkoprahovými organizáciami. Rozvíja sa to formou vzájomných návštev, konzultácií, výmenou skúseností a tak.“ (ŠKOLA 2, HK2, D, Z40). „Škola spolupracuje s rôznymi nízkoprahovými zariadeniami...“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „My úzko spolupracujeme s materskou školou na základe poznatkov z materskej školy, charakteristiky tej, tých predškolákov, tak už tam nám dávajú znamenie, signál áno budú, vyzerá to tak, že budú v budúcom školskom roku do prípravného ročníka deti.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „My vlastne spolupracujeme roky rokúce s CPPP a P tu v meste, niekedy to bolo tak, že jeden deň v týždni podľa prichádzala sem tá istá pracovníčka a vyšetrovala deti, teraz keďže robím zároveň aj výchovnú poradkyňu aj zástupkyňu riaditeľa tak som dohodnutá s nimi tak, že v prípade potreby ohlásim sa, dohodneme si termín a oni sú veľmi ochotní a ústretoví, takže ak mám nejaký problém hneď prídu.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „S každým jedným lekárom detským telefonujeme, overujeme si, sme s nimi proste v spojení.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Spolupracujeme so sociálkou, kuratelou, s políciou, takže všetko funguje ako má.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „A v rámci rôznych školských akcií, ktoré robievame, tak spolupracujeme napríklad s centrom

<sup>43</sup> Poznámka výskumníka: z dôvodu zabezpečenia anonymity neuvádzame názvy a adresy uvedených škôl.

<sup>44</sup> Poznámka výskumníka: pre zachovanie anonymity neuvádzame názvy škôl.

voľného času, domom kultúry, materskými školami, športovým klubom, mestskou knižnicou.“ (ŠKOLA 5, U19, R, Z103). „Deti chodia vystupovať, boli v klube v dôchodcov, spolupracujeme so špeciálnou základnou školou v XY<sup>45</sup>. Zúčastňujeme sa tvorivých dielní u nich, oni chodia na tvorivé dielne ku nám.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Škola spolupracuje s mestskou políciou, s CPPPaP, detským integračným centrom.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).

### 7.2.8 Podmienky realizovania celodenného výchovného systému

To, v akej podobe školy celodenný výchovný systém realizujú nezávisí len od individuálnych potrieb ich žiakov, ale veľa krát od samotných podmienok a možností, ktoré majú školy k dispozícii.

#### **Kategória č. 29 – personálne**

Zapojenosť väčšieho počtu pedagogických a odborných pracovníkov do celodenného výchovného systému znamená v prvom rade ponuku väčšieho a rozmanitejšieho počtu rôznych aktivít a činností, z ktorých majú žiaci na výber.

„Všetci určite nie..... sú to hlavne ľudia, ktorí učia také tie dôležité predmety, pokiaľ sa to týka napríklad toho doučovania na prijímačky. Alebo ľudia, ktorí učia napríklad predmety také tie záujmové, ako je hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova, no alebo tiež asistenti sú zapojení do týchto aktivít.“ (ŠKOLA 1, ZR1, R, Z1). „Z poradenských pracovníkov je zapojený logopéd a psychológ....takže dvaja pracovníci z nášho školského poradenského pracoviska sa zapájajú do celodenného programu, učitelia prvého stupňa, tí vedú to doučovanie svojich žiakov a niektorí z nich majú aj krúžok a myslím, že asi štyria druhostupňoví učitelia a samozrejme ešte ja, ja som ako vychovávateľka v školskom klube a zároveň hlavný koordinátor celodenného programu na škole.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Klub vedieme štyria pracovníci, ja som ako vedúci klubu a okrem mňa tu je ešte pani XY<sup>46</sup>, ktorá je výtvarníčka, takže vedie umelecké krúžky a ďalší dvaja pracovníci sú okrem toho, že čiastočne pracujú tu v klube aj učitelia a učia tie svoje predmety. (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „No hovorím, keby sme ešte mohli mať dvoch asistentov sociálneho pracovníka, jedného psychológa, tak to by bolo úplne skvelé. Tak by sa dostavili aj kvalitné výsledky lebo tu my máme taký problém, že u nás vypadnú

<sup>45</sup> Poznámka výskumníka: pre zachovanie anonymity neuvádzame názvy miest ani obcí.

<sup>46</sup> Poznámka výskumníka: pre zachovanie anonymity výskumu neuvádzame mená a priezviská pracovníkov školy.

*dva pedagógovia, jeden ochorie, druhý ide na súťaž a už máme problém zabezpečiť zastupovanie.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Nejaký ten výkonný štáb, ktorý by mal s tými deckami robiť a mal by byť zostavený na tej škole, psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pracovník, ktorým na vysoké školy chrlia, ale v praxi ako tereňákov ich nemáme.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Ten špeciálny pedagóg mal by tu robotu, ale jednoducho z čoho ho zaplatíte, keď máme priemerný počet tých 15 detí v triede. Není možnosť zaplatiť psychológa.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „My si to vôbec nemôžeme dovoliť, absolútne si nemôžeme dovoliť platiť psychológa alebo špeciálneho pedagóga, my nemáme nato finančné prostriedky.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Tým, že máme aj špeciálneho pedagóga aj tri asistentky, z toho jednu pre prípravný ročník a aj dosť učiteľov, ktorí sa aj angažujú dosť v tých krúžkoch, vlastne ešte trénerku máme tiež, ja by som povedala, že to tiež môžeme byť spokojní.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z75). „Odkedy sme mali nultý ročník, tak vždy sme mávali asistenta učiteľa aspoň tam, ale teraz nemáme.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „My sme mali dva roky veľmi zlú situáciou na škole, bola aj veľká fluktuácia, nemohli sme zohnať učiteľov, všetci odtiaľto utekali.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87).*

### **Kategória č. 30 – priestorové a materiálne podmienky**

Variácia priestorov, ktoré sa v rámci celodenného výchovného systému môžu využívať, rovnako ako aj dobré materiálne zabezpečenie majú v značnej miere vplyv nato, aké činnosti a aktivity a v akých podmienkach možno realizovať.

*„Máme školský klub, ktorý funguje každý deň, je proste takou hlavnou súčasťou toho celodenného programu, pretože je vlastne v prevádzke od skončenia výučby až do štvrtej poobede. Niekedy sme tu tiež mávali ranný klub, ale sme mu dali prestávku...máme telocvičňu, tanečný sál, odborné učebne, kde vlastne tie krúžky prebiehajú,...ďalej je tu hala, v ktorej majú možnosť zahrať si stolný tenis, dievčatá majú k dispozícii kuchynku, kde sa učia variť, chlapci, tí zase majú možnosť byť v pracovnej dielni, pracovať s drevom, hrnčiarskym kruhom.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „.....môžeme využívať všetky priestory a materiálne vybavenie školy.....máme tu jazykovú učebňu, počítačovú učebňu, telocvičňu, relaxačnú miestnosť, posilovňu, vonkajšie športové ihrisko.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Obmedzené priestory a vybavenie klubu, obmedzená kapacita pri veľkom záujme žiakov.“ (ŠKOLA 2, HK2, D, Z40). „Nedostatočný priestor pri veľkej účasti a rôznych záujmoch žiakov....nedostatočné vybavenie stolovými hrami.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „Aj sme okamžite v rámci projektu vyriešili ako má škola svoje priestory, tak sa vytvoril normálne klub.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Jednu triedu sme nato vyčlenili, zariadili novým*

*nábytkom, je to dotvorené aj v rámci tých krúžkov, čo deti robia v rámci celodenky obrázkami, malbami.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „My máme miesta dosť, lebo šak máme počítačovú učebňu, telocvičňu, triedy máme a hovorím to je trieda, v ktorej sa nevyučuje ani dopoludnia ani poobede, takže je k dispozícii, či na hry alebo na hocičo iné, na činnosť. Máme také miestnosti, kde neprebíha celodenné vyučovanie.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „K dispozícii je telocvičňa. Kuchynka, multifunkčné učebne, počítače.“ (ŠKOLA 4, U14, D, Z69). „V prvom rade my máme v každej triede kútik na hygienu, toaletný papier, mydlo, uteráky, čiže to musí byť. My sme veľmi dobre vybavená škola.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Všetky triedy sú vybavené novým nábytkom, postupne sme nakúpili interaktívne tabule, v každej triede na prvom stupni máme televízor, rádio na USBčka, videá, akože pomôcky tak to sme zabezpečený, fakt. Čo sa týka takto podmienok priestorových a materiálnych máme všetko, ja by som to tak povedala, lebo my sme po tejto stránke naozaj, že veľmi dobre vybavení. Máme ten školský klub detí, to máme spomínané dve oddelenia, po chodbách sú porobené relaxačné zóny, to majú fotelky, kde si cez prestávky môžu sadnúť a porozprávať sa. Potom máme posilovňu, malú telocvičňu, veľkú telocvičňu, máme veľa odborných učební, máme osem interaktívnych tabúl, počítačovú miestnosť, notebooky, jazykové laboratórium.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Čo sa týka priestorového a materiálneho vybavenia, to by som povedala, že my máme podmienky takmer ideálne, pretože máme dve telocvične, máme multifunkčné ihrisko s umelým povrchom, máme átrium, tri počítačové učebne, čítareň.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Dobré priestorové a materiálne vybavenie školy.“ (ŠKOLA 6, U38, D, Z91). „My máme priestoru dosť, máme veľkú telocvičňu, kuchynku, dielne, odborné učebne, športový areál.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110). „Niektoré učebné pomôcky sú zastaralé, poškodené alebo aj úplne nefunkčné a na nové nemáme.“ (ŠKOLA 7, U41, R, Z112).*

### **Kategória č. 31 – rozpočet**

Pre všetky školy je každoročne dôležitý rozpočet, ktorý má k dispozícii.

*„Ten rozpočet, to je fakt problém, my keby sa neuchádzame o granty a projekty, tak z rozpočtu toto, čo robíme, to by sme nemohli, nemali by sme nato, nemali by sme ako zaplatiť toľkých pracovníkov.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Sú to likvidačné tieto limity vôbec celý rozpočet a rozpočtovanie na žiaka.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „To je zase to čo nás tlačí rozpočet a limity, že teda v jednej triede máme piatakov ale máme tam veľom siedmaka, ôsmaka. To sú tie ako že ďalšie tie perličky a nebudete môcť spájať, lebo rozpočet nedovolí a nebudete môcť znížiť tam počet hoci by tam individuálna práca*

v triede by bola viac ako nutná, pretože bude limit 15, hej, a toto budú veci, ktoré nás by som povedala dosť aj zabijú v budúcnosti.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Teraz si predstavte, robte s deťmi keď nemáte materiál, keď nemáte pomôcky, nemáte nič. Veľmi zlé. My sme robili, čo sme mohli, našťastie mi dostávajú nejaké peniaze pre sociálne znevýhodnených žiakov, takže všetky tie peniaze, ktoré sme my dostali pre sociálne znevýhodnených žiakov všetko išlo na pomôcky pre deti, na výkresy, na farbičky, ja neviem, čo tam potrebovali na tie jednotlivé krúžky.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Robte s deťmi, keď nemáte s čím robiť, takže veľa učiteľia aj zo svojho, alebo sa pozháňalo, my sponzorov nemáme žiadnych, realita je taká, že nemáme ekonomické zázemie rodičov, takže všetko z našich prostriedkov, to čo sme ušetrili, čo sme zohnali, takže to teda negatívum veľmi veľké, veľmi veľké negatívum.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Keď klesne počet žiakov, tak musíme robiť racionalizáciu. Tento školský rok som musela spojiť ôsmakov, máme len jednu triedu.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Získavame si sponzorov.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75).

#### **Kategória č. 32 – názor pracovníkov školy na celodenný výchovný systém**

Postoje a názory pedagogických a odborných pracovníkov na význam a opodstatnenie realizovania celodenného výchovného systému môže do značnej miery ovplyvniť jeho kvalitu ako aj klímu prostredia školy.

„Vnímam to pozitívne. Keby že nemajú možnosť byť v škole aj poobede, tak oni by sa túlili po uliciach a dostávali sa do problémov, takto sú pod dozorom, v bezpečnom prostredí a navyše môžu robiť to, čo ich baví.“ (ŠKOLA 1, U4, R, Z31). „Vďaka celodennému programu si deti prehľbujú svoje vedomosti, majú možnosť doučovania, prostredníctvom krúžkov zase schopnosti a návyky. Takže by som povedal, že vplyv celodenného programu hodnotím pozitívne.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „Myslím si, že je veľkým prínosom.“ (ŠKOLA 2, HK2, R, Z44). „Deťom celodenný výchovný systém prospieva, pretože sa im venuje viac pozornosti v škole ako doma, pričom sú aj vďaka tomu pripravené, najedené a odreagované a potom sa s nimi aj lepšie spolupracuje.“ (ŠKOLA 3, U29, R, Z59). „Myslím si, že deti majú takto možnosť prežiť čas zmysluplne v teplom a peknom prostredí pod dozorom dospelých, ktorí sa snažia naprávať chyby alebo medzery vo výchove v rodine.“ (ŠKOLA 3, U34, R, Z60). „Tak to, že je tu na škole celodenný program považujem za veľmi dobré, majú na výber z rôznych činností, baví ich to, sú tu radi.“ (ŠKOLA 4, U16, D, Z71). „Je pre tieto deti veľmi vhodný.“ (ŠKOLA 4, U10, D, Z65). „Celodenný výchovný systém pozitívne vplyva na deti, stimuluje rozvoj

mentálnych a emocionálnych vlastností, podporuje jeho efektívnu socializáciu a deti majú dostatok príležitosti na rozvoj osobnosti.“ (ŠKOLA 5, U23, D, Z82). „Podporujem realizáciu celodenného výchovného systému.“ (ŠKOLA 5, U22, D, Z80). „Má jednoznačne pozitívny vplyv na žiakov.“ (ŠKOLA 6, U37, D, Z90). „Podľa mňa to má na nich, aspoň na niektorých pozitívny vplyv, teda si myslím, že im to niečo dáva a že ich aj takto dokážeme viac naučiť.“ (ŠKOLA 7, U41, R, Z112). „Podľa mňa to má význam pre tie deti.“ (ŠKOLA 7, U46, D, Z109).

### **Kategória č. 33 – záujem žiakov o záujmovú činnosť**

Celodenný výchovný systém, zameranie činností a aktivít, snaha samotných pedagogických a odborných pracovníkov musí v prvom rade vzbudiť a následne udržať záujem u samotných žiakov, ktorý je kľúčovou podmienkou úspešnosti celého celodenného výchovného systému.

„.....ten záujem detí je dosť veľký, a keď som to tak mapovala tak na konci minulého školského roku tak 80% žiakov sa zúčastňuje celodenného programu pravidelne.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Oni skutočne teda fakt sa dožadujú, to keby náhodou, to ani nie že povedať, že nebude, to musí zásadne už byť určený náhradný termín, keby náhodou, že sa niečo stalo, to nepripúšťajú vôbec.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Fajn to dopadlo v tom zmysle, že nebolo treba nikoho nútiť. Lebo tie deti sami od seba chcú, nielen že jeden, dva, niekoľko, oni pokiaľ majú vykrytý každý deň činnosť tak mi tu budú. Oni sa nepýtajú domov, oni práveže tu chcú ostávať na tej činnosti, takže to nebol vôbec problém,. Ani nenapadla tam otázka toho, že nútenia alebo dobrovoľnosť, lebo oni chceli a máme ich pokrytých všetkých.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Keď ich krúžok prestane baviť, oni prestanú chodiť, ale my máme akože dobrú dochádzku do krúžkov.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Je o to záujem, tak prečo by sme to tým deťom neumožnili, aby teda cvičili, maľovali, aby spievali.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Máme plné, aj tie dve oddelenia školského klubu, kde tiež chodia vo veľkom počte aj rómski žiaci. Oni do tých krúžkov veľmi radi chodia, to veľmi radi.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „U nás veľa chodia aj na tie krúžky, veľa sú aj v školskom klube a niekedy nechcú ísť ani domov.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Ja osobne vôbec nemám problém s tým, že by žiaci nemali záujem o krúžky.“ (ŠKOLA 5, U 19, R, Z103). „Deti chodia na tie krúžky, tešia sa na ne, takže je to oveľa oveľa lepšie.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Chcú sa hrať.“ (ŠKOLA 6, U38, R, Z94). „Ja by som to povedala takto, ak ide o tie rôzne záujmové krúžky, tak o tie je veľký záujem, ale ak už má ísť o niečo iné, ak chceme od nich, aby si v škole robili úlohy alebo proste také tie

*menej zábavné činnosti, tak tam ten záujem automaticky zmizne.“ (ŠKOLA 7, U40, R, Z111). „Veľký záujem o aktivity na škole.“ (ŠKOLA 7, U46, D, Z109).*

#### **Kategória č. 34 – angažovanosť rómskych rodičov v CVS**

Okrem pedagogických a odborných pracovníkov ako realizátorov celodenného výchovného systému a deti sa žiakov školy ako adresátov celodenného výchovného systému, môžu byť jeho súčasťou aj samotní rodičia rómskych žiakov, a to tak v pozícii realizátorov ako aj adresátov.

*„Ako trochu dostať tých rodičov na druhom stupni sem na tie záujmové aktivity, v tom vidím ten problém, napríklad viem, že na prvom stupni to funguje, ale tu proste sa to nedá povedať.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Na tom druhom stupni máme trochu problém tých rodičov do školy akoby dostať.“ (ŠKOLA 1, ZR1, R, Z1). „Tí rodičia nemajú záujem sa zapájať, oni majú veľa detí a oni sú radi, keď tie deti ten čas trávia nejako samé.“ (ŠKOLA 2, OP4, R, Z41). „Žeby sa rodičia nejako zapojovali, to ja, to som nezažila....ja by som povedala, že oni skutočne nemajú ten záujem.“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „Do takej miery, že máme tam tanečný, tak nejaká pomoc akože so šatami alebo takýmto áno, ale keby sme sa mali opierať o to, že nejaké to výchovné pôsobenie, tak tam sa dostaneme k tomu, že v prvom rade by tí rodičia mali byť nejakým spôsobom vzdelávaní, aby mohli aj oni ďalej vzdelávať.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Tá aktivita alebo ochota zo strany tých rodičov je strašne slabá, ako nájdú sa aj takí, kto sa sem tam do niečo zapoja, ale to je v podstate nič.“ (ŠKOLA 3, U29, R, Z59). „Rodičia sa neangažujú.“ (ŠKOLA 3, U33, D, Z55). „Keď vystupujú oni majú záujem prísť sa pozrieť, aj ich pekne oblečú do tých strieborných kostýmov, to prídu sa pozrieť, celé rodiny, ale žeby sa už rodičia nejako zapojili tak to už nie.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Žeby sa prišli do krúžku zapojiť, to nie.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Na krúžky rodičia niekedy sa prídu pozrieť, ale žeby navštevovali ten krúžok s dieťaťom, to nie.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Keď robíme niečo pre deti tak to chodia sa pozrieť.“ (ŠKOLA 5, U 20, D, Z78). „To ojedinele. Na prvom stupni ešte možno áno.....“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „To sa nehlásili zatiaľ a my ich nútiť nemôžeme.“ (ŠKOLA 7, U44, D, Z 107).*

#### **7.2.9 Silné stránky školy v rámci realizovania celodenného výchovného systému**

Silné stránky školy predstavujú jej vnútorné vlastnosti, o ktoré sa môže pri realizovaní celodenného výchovného systému opierať.



### **Kategória č. 35 – pracovníci školy**

Dôležitú úlohu zohráva nielen pozitívny postoj pracovníkov školy k rómskym žiakom a realizovaniu CVS, ale aj ich profesijné zameranie, životné skúsenosti či ochota medzi sebou spolupracovať a navzájom si pomáhať.

„*Silné osobnosti vedúci krúžkov.*“ (ŠKOLA 1, OP1, D, Z2). „*Dostatok pedagogických pracovníkov...*“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „*Priateľské, rodinné prostredie, ideme ako jeden tím, problémy riešime spoločne.*“ (ŠKOLA 1, OP3, R, Z33). „*.....personálne obsadenie sú starší pedagógovia, ktorí máme životné skúsenosti.*“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „*Urobila<sup>47</sup> také fórum, že otvorené dvere, ona okamžite svojim zjavom a charizmou si získala dôveru detí, kto kedy má problém ohlási sa u nej a proste rieši ten problém. Najprv sme boli taký, že či vôbec sa otvorí, ale teraz je problém pokrytý ten časový útvar, pretože fakt ona im pomáha riešiť a chodia na tie sedenia s ňou a a riešia problémy.*“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „*Výborná spolupráca všetkých zamestnancov školy.*“ (ŠKOLA 3, U34, D, Z56). „*V tom, že sme neoblomní, v tom že vyžadujeme k stanovenému termínu, že máme určité pravidlá, ktoré proste dodržiavame a vedenie školy trvá na tom, aby to všetci učitelia dodržiavali.*“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „*Určite odbornosť pedagogických pracovníkov a ich skúsenosti.*“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „*Učitelia sa vzdelávajú v rámci kontinuálneho vzdelávania.*“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „*Asistenti učiteľa.*“ (ŠKOLA 5, U18, D, Z76). „*Máme štyroch rodičov, ktorí nám pomáhajú udržiavať disciplínu a poriadok v škole. Oni sú na chodbách, nezasahujú do vyučovacieho procesu, jedine v tom prípade, ak žiaci sa nevhodne správajú alebo vyskytne sa nejaký problém a učiteľ požiada týchto rodičov, aby niečo prišiel riešiť do triedy v takýchto prípadoch. No a potom vlastne zabezpečujú kontakt medzi rodičmi a školou, doručujú predvolania, informujú rodičov o tom, ako sa žiaci v škole správajú.*“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „*Kreativita a flexibilita pedagogických zamestnancov.*“ (ŠKOLA 6, U39, D, Z92). „*Vysoká odbornosť a prístup pedagogických pracovníkov.*“ (ŠKOLA 7, U42, D, Z99).

### **Kategória č. 36 – vedenie školy**

Vedenie školy v podobe riaditeľa/riaditeľky školy ako aj ich zástupcovia by mali pre ostatných členov pedagogického zboru predstavovať akýsi oporný pilier, na ktorý sa môžu v prípade akýchkoľvek problémov a prekážok obrátiť a požiadať o pomoc.

---

<sup>47</sup> Poznámka výskumníka: jedná sa o asistentku učiteľa, pôvodne vyštudovanú psychologičku.

„Podpora a jasná stratégia vedenia základnej školy.“ (ŠKOLA 1, U6, R, Z34). „Spolupráca s vedením školy je veľmi dobrá.“ (ŠKOLA 3, U31, D, Z53). „Opora vo vedení školy.“ (ŠKOLA 3, U34, D, Z56). „Vedenie školy veľmi ústretovo vychádza voči všetkým pracovníkom školy, dbá aj o vytváranie príjemnej atmosféry a pozitívnej motivácie.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Kladný prístup vedenia školy.“ (ŠKOLA 4, U9, D, Z64). „Prístup pani riaditeľky aj jej zástupkyne.“ (ŠKOLA 5, U19, D, Z77). „Možnosť spoľahnúť sa na riaditeľku školy.“ (ŠKOLA 7, U41, D, Z97).

### **Kategória č. 37 – vybavenie školy**

Vybavenie školy rôznymi pomôckami, materiálmi, pracovnými nástrojmi, možnosti využívania priestorov školy môžu predstavovať nielen silné, ale aj slabé stránky celodenného výchovného systému.

„...vybavenie školy je na veľmi dobrej úrovni podľa mňa.“ (ŠKOLA 1, U2, R, Z28). „Tak silná stránka školy je určite dobré materiálne zabezpečenie.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „.....ten klub je priamo v škole“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „Určite technika, pomôcky ako aj priestory.“ (ŠKOLA 3, U28, D, Z50). „Priestory, technika, pomôcky.“ (ŠKOLA 3, U31, D, Z53). „Relatívne škola je dobre vybavená, čo sa týka aj materiálnotechnickej stránky.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Vybavenie školy všetkými pomôckami, máme tu plaváreň mestskú, ktorá je nám plne k dispozícii, máme vlastné veľké športovisko, dve telocvične plus posilňovňu, ktorú stále vybavujeme novými strojmi. Počítačové učebne máme veľmi kvalitne vybavené. To hodnotím ako fakt pozitívum tejto školy.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Dobré materiálne vybavenie školy.“ (ŠKOLA 5, U18, D, Z76).

### **Kategória č. 38 – lokalita školy**

Prostredie, resp. miesto, v ktorom má škola svoje sídlo môže do značnej miery ovplyvniť zloženie jej žiakov. To v konečnom dôsledku môže byť vnímané tak pozitívne ako aj negatívne.

„.....tiež miesto školy, je v danej lokalite, kde žiaci bývajú. Blízko školy je tiež park a ihrisko.“ (ŠKOLA 1, OP1, D, Z2). „No a potom silná stránka je tá, že škola je priamo v tej lokalite, kde žiaci bývajú, nemajú to ďaleko.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Relatívne veľká časť žiakov je túto z tej XY ulice<sup>48</sup>, čiže nemáme až také problémy s dochádzkou keby chceli chodiť do školy a nevymýšľali. Nie sú viazaní na autobus, na nejaké prestupovanie vlaku, peši sú tu tu za dve až tri minúty.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Blízkosť osady

<sup>48</sup> Poznámka výskumníka: pre zachovanie anonymity neuvádzame názvy ulíc.

a školy.“ (ŠKOLA 4, U17, D, Z72). „Nemajú to ďaleko do školy.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74).

### **Kategória č. 39 – zacielenosť aktivít**

Silnou stránkou školy je, ak dokáže v rámci celodenného výchovného systému zabezpečiť pre žiakov také činnosti a aktivity, ktoré rešpektujú ich individuálne potreby.

„Tým, že je tu žiacky parlament, vyrábajú školský časopis, propagujú školu v rámci rôznych súťaží, festivalov tak majú tu možnosť aktívne ovplyvňovať chod školy.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „Sme férová škola, čo znamená, že všetci žiaci majú rovnaké možnosti.“ (ŠKOLA 1, OP3, D, Z9). „Rovný prístup ku všetkým klientom.“ (ŠKOLA 2, U7, D, Z39). „Záujmové krúžky.“ (ŠKOLA 5, U18, D, Z76). „Nadväznosť záujmovej činnosti na školský vzdelávací program.“ (ŠKOLA 6, U37, D, Z90). „Neformálne vzdelávanie v celodennom programe sa realizuje s prihliadnutím k individuálnym potrebám žiakov.“ (ŠKOLA 7, U43, D, Z106).

### **Kategória č. 40 – nultý ročník**

Rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo veľmi malom počte navštevujú predškolské zariadenia. Výsledkom potom často býva ich nepripravenosť na úspešný vstup do prvého ročníka základnej školy. Jednou zo záchranných lán môže pre tieto deti predstavovať nultý ročník, ktorý je súčasťou školy.

„Ono veľká väčšina tých detí nemá absolvovanú materskú školu, ten prípravný ročník, ktorý tu môžu absolvovať tak, to je veľká pomoc pre nich.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „To strašne vidieť, či to dieťa prejde tým prípravným alebo neprejde. A fakt to tí ľudia, ktorí proste robia s takýmito deťmi s tými Rómami a videl by to, čo robia tie deti alebo dokážu v septembri a čo dokážu na konci školského roka, tak to je proste vysoké percento rastu.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Oni si nedajú deti do škôlky. Nie sú zaškolené, vôbec žiadne deti, ktoré tuná chodia nie sú zaškolené, a preto vlastne my robíme ten prípravný ročník, aby boli zaškolené.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Tým, že tie deti chodia veľmi málinko do materskej školy, tak my si prípravný ročník nevieme vynachváliť, to je pre nás nesmierna pomoc a teda pomoc aj pre tie deti predovšetkým.“ (ŠKOLA 5, U19, R, Z103). „Ten veľmi pomáha, že ho máme, keby ste videli, do toho prípravného ročníka prídu deti z komunity a tak začneme od hygienických návykov, ako jesť, ako sa umyť, keby ste videli, čo sa oni naučia v tom nultom ročníku, to pani učiteľky si nevedia

vynachváliť potom v prvom ročníku.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Nultý ročník nám veľmi pomáha, po je vidieť, či to dieťa h absolvovalo alebo nie.“ (ŠKOLA 7, U41, R, Z112).

### 7.2.10 Prekážky celodenného výchovného systému

Pri realizovaní celodenného výchovného systému môžu školy narážať aj na rôzne externé prekážky, ktoré im ich snahu komplikujú alebo znemožňujú.

#### **Kategória č. 41 – financovanie**

Asi jedinou nevýhodou celodenného výchovného systému je skutočnosť, že ide o nákladnú záležitosť, na ktorú školy nemajú finančné prostriedky, a preto sa musia v tejto záležitosti spoliehať predovšetkým na rôzne projekty a granty.

„Neustále zháňanie finančných prostriedkov, zapájanie sa do rôznych projektov a tým snaha získať peniaze, pretože od prísunu financií z projektov sme v podstate závislí. V budúcnosti sa môže stať, že nám niektoré projekty neprejdú, nebudeme tak mať z čoho zaplatiť polovicu pedagógov a skončí to tak, že deti prejdú späť na frontálne vyučovanie, kde ich bude v jednej triede vyše 20 a na nich jeden učiteľ, ktorý to sám nezvládne.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Možno by bolo dobré, keby systém myslel nato, že takéto školy sú a dokázal aspoň proste z časti to nejako pevne financovať.“ (ŠKOLA 1, U3, R, Z30). „Nedostatok financií na realizovanie náročnejších činností.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „To je tie projekty, ono kým sa to rozbehne, tak pomaly už končí, lebo je to limitované financiami.“ (ŠKOLA 2, U7, R, Z43). „A toto je najväčší problém aj do budúcnosti, že aby sa tlačilo, že skutočne takéto školy, ktoré majú takýto vyšší počet detí zo SZP, aby sa v rámci rozpočtu pridelovali asistenti, nie že si musíme proste stále zháňať tie financie.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Nedostatok financií.“ (ŠKOLA 3, U29, D, Z51). „Určite sú to finančné prekážky.“ (ŠKOLA 3, U34, R, Z60). „Ledva finančne vyjdeme s ekonomikou školy. Nebyť toho že prenajímame priestory tak nemáme ani na platy v podstate. Takže naozaj tých peňazí máme veľmi málo a tí učitelia treba ich platiť.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Ja viem krúžok variť, pečieme a to celý čas, od začiatku ako ho viem, ten krúžok, tak to stále bojujem s nedostatkom financií pri nákupoch potravín nevyhnutných na varenie.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Financovanie materiálneho vybavenia na krúžky je problém.“ (ŠKOLA 6, U35, D, Z88). „Tak my v rámci normatívu fungujeme, ale ten normatív je nastavený alebo teda závisí od počtu žiakov a tým, že my máme obrovskú budovu a malý počet žiakov, tak nám ten normatív nepostačuje v súčasnosti a vždy musíme

žiadať o dofinancovanie.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Nedostatok financií na materiál.“ (ŠKOLA 7, U38, D, Z91).

#### **Kategória č. 42 – neziskové organizácie**

Mnohé neziskové organizácie sa snažia o riešenie rómskej problematiky, preto by sa zdalo, že školy, ktoré majú snahu zabezpečiť kvalitné a efektívne vzdelávanie pre rómskych žiakov, nájdu v neziskových organizáciách oporu a pomoc. Nie vždy to však tak je.

„Neziskové organizácie konajú na vlastnú päsť,....zlá komunikácia.“ (ŠKOLA 1, U1, R, Z27). „Negatívny postoj neziskových organizácií voči škole.“ (ŠKOLA 1, U2, D, Z4). „Malá podpora niektorých neziskových organizácií.“ (ŠKOLA 1, U4, D, Z7). „Ja mám taký pocit a myslím si, že aj moji kolegovia by súhlasili, že nemáme alebo by som skôr povedala, že necítíme podporu neziskových organizácií, skôr mám niekedy pocit, že nám hádžu pod nohy len samé polená a idú proti nám, akoby všetko, čo robíme a o čo sa snažíme, robíme zle, a pritom robíme pre tie decká maximum.“ (ŠKOLA 1, U5, R, Z32).

#### **Kategória č. 43 – postoje rodičov k prevzatíu zodpovednosti za svoje dieťa**

Rodičia, rómskych rodičov nevynímajúc, sú najdôležitejšími osobami v živote každého dieťaťa. Dieťa okrem pocitu bezpečia a istoty by malo z ich strany pociťovať aj záujem o svoju osobu, rozvoj a školské úspechy. Avšak nezáujem a ambivalentný postoj niektorých rómskych rodičov k svojmu dieťaťu ako i k potrebe jeho vzdelávania sa, môže rovnako predstavovať jednu z prekážok realizovania celodenného výchovného systému.

„.....a keby nás ti rodičia trošičku podporili, tak určite, ako si myslím, že by to bolo lepšie.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Malá podpora rodiny až by som povedala, že nezáujem niektorých rodičov.“ (ŠKOLA 1, U5, R, Z32). „Snaha rodičov odkladať menšie deti do klubu.“ (ŠKOLA 2, OP4, D, Z38). „Niekedy máme pocit, že chcú nám tie deti sem dať a starajú sa a čo najdlhšie.“ (ŠKOLA 3, R, R, Z48). „Rodina je do veľkej miery zbavená zodpovednosti, pretože tá škola sa maximálne snaží cez tých učiteľov, cez asistentov a cez tú celodenku proste pracovať s deťmi, ale potom je to tak, že postarajú sa mi, ja o piatej akurát prídem pre dieťa, nepotrebuje už pozrieť do úlohy, nepotrebujú už nič, lebo to všetko urobí v škole učiteľky, asistentky a tá rodina vlastne nevidí absolútne žiadny podiel svojej zodpovednosti na prosperovaní toho dieťaťa.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Nezáujem pomaly o vlastné dieťa, učiteľovu starostlivosť berú ako samozrejmosť.“ (ŠKOLA 3, U33, D, Z55). „Napríklad robili sme rodičovské združenie, kde sme pozvali

*primátora, do každej rodiny sme pozvánku doniesli a prišli traja Rómovia a neprišiel ani vajda. Nespravíte proste s tým nič.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Nezáujem rodičov vzdelanie svojich detí, oni uprednostňujú iné priority ako vzdelanie, a potom takto negatívne pôsobia aj na svoje deti.“ (ŠKOLA 4, U17, R, Z102). „Keby sa rodičia trošku posnažili, že sa venujú im, tak by mohli ešte lepšie výsledky dosahovať.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Nemôžeme prinútiť ani rodičov, dokonca som si myslela, že tí rodičia, ktorí tu robia ten dozor, majú tu svoje deti, že tie deti budú lepšie pripravené, že tí rodičia budú o nich viacej dbať, ale im záleží iba na tom, aby v tej škole boli a to, aby dosahovali nejaké výsledky to už ich nezaujíma.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Keď sa vrátia naspäť do svojho prostredia, v ktorom žijú, všetka práca učiteľa je zmarená.“ (ŠKOLA 6, U35, D, Z88). „Ale tam je chyba v rodine, ja to stále tvrdím, že najväčšiu vinu má rodina, pretože rodina nemá záujem o vzdelávanie svojich detí.“ (ŠKOLA 7, U40, R, Z111). „Pre rodičov je dôležité aby dieťa bolo škole, fyzický prítomné, nič iné, aby sa im nesiahlo na peniaze. Rodičia vedia dieťa je v škole, ale kto ho učí, do ktorej triedy chodí, či sa učí, to ho nezaujíma.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).*

#### **Kategória č. 44 – žiaci 2. stupňa**

Samotný záujem resp. nezáujem rómskych žiakov o celodenný výchovný systém môže predstavovať jednu z ďalších prekážok. Starší žiaci majú často iné záujmy, ktorým sa chcú venovať.

*„S malým záujmom žiakov druhého stupňa o doučovanie.“ (ŠKOLA 1, U2, D, Z4). „No viete, ono je to veľmi pekné, že máme a realizujeme v škole celodenný program, lenže problém je ten, že niektorých žiakov máme vôbec problém dostať do školy a keď nie sú v škole, tak nám je program zbytočný.“ (ŠKOLA 1, ZR1, R, Z1). „Na druhom stupni by žiaci mohli chodiť kľudne viac, tam je rozdiel medzi prvým a druhým stupňom v účasti.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Že ešte na tom prvom stupni sú vždy tie deti ešte nejako viac tvarovateľnejšie. A potom tým vývojom na druhom stupni, tam už ideme dole aj s výchovno-vyučovacími výsledkami, o príprave na vyučovanie ani nehovorím. O tej hovorím, o tej pravidelnej a systematickej, nie že keď už mi horí za päťami, iba na päť minút niečo otvorím.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „S veľkými to už je zase problém, tam už je tá pravidelnosť a zase, že musí niečo robiť, tak to nie.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Je rozdiel žiaci prvého stupňa a žiaci druhého stupňa, to je veľký rozdiel. Akonáhle prídu do puberty, tak pre nich už škola nie je prioritná, oni majú iné záujmy, chodia do školy, lebo musia, vedia, že keby neprišli, tak mi podávame hlásenie a potom by mali teda problémy.“*

(ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Nezáujem niektorých žiakov, ale to skôr u tých starších, tí mladší prvostupňoví oni majú záujem, s tými na druhom stupni je to už zložitejšie.“ (ŠKOLA 5, U18, R, Z104). „Ten zlom vlastne aj v tom správaní nastáva na druhom stupni. Žiaci keď prídu do piatej triedy na druhom stupni, je to spôsobené aj pubertou, oni skôr akosi dospievajú a tam už strácajú, ešte na prvom stupni ako tak, ale druhostupňoví strácajú záujem o vzdelávanie už. Oni si nenosia pomôcky ani nič.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Prístup starších žiakov k výchovnému a vyučovaciemu procesu je u väčšiny problematický.“ (ŠKOLA 6, U35, D, Z88). „Je s nimi dobre dokedy neprídu do puberty.“ (ŠKOLA 7, U45, D, Z108).

### **Kategória č. 45 – legislatíva**

Legislatíva je alfou a omegou pre všetky školy, ktoré sa ňou musia riadiť, a to tak v rámci formálnej ako aj neformálnej edukácie žiakov.

„Proste to je na papieri nádherne napísané, ale nech to skúsi niekto cez tých zákonodárcov a ukázať, ako sa to dá v reále, tak spraviť, aby boli všetci spokojní. Nech nám to niekto ukáže a ja budem nesmierne šťastná, keď nám to niekto ukáže.“ (ŠKOLA 3, R1, R, Z48). „Školský zákon napíše, akonáhle riaditeľ prijme žiaka na štúdium s akoukoľvek formou nejakej osobitosti, je povinný zaručiť mu to vzdelávanie. Takže máme žiaka, CPPPaP ho určí na prechod do špeciálnej školy a teraz rodič to nepodpíše, a čo v tom momente má urobiť ten riaditeľ, z rozpočtu tu nevyjde ani špeciálny pedagóg, ani psychológ, to jednoducho nevyjde, ani len asistent. A právne neexistuje z učiteľských plátov doplácanie na plat asistenta, to predsa neexistuje a zákon tam okrem toho hovorí načo môžeme čerpať peniaze na asistenta. Takže to sú prakticky neriešiteľné problémy.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Nikto vám neberie ohľad nato, že tu máte Rómov a takúto situáciu, pokiaľ nie je naplnený normatív, tak tá škola je podfinancovaná a má problémy, bez ohľadu nato, že akí sú to tí žiaci, akú pozornosť si vyžadujú.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Škoda, že ten nultý ročník je len pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia lebo je veľa detí aj z takých rodín chudobnejších, ale nespádajú do kategórie, tam musia z tých piatich podmienok splňať aspoň tri. Že vlastne by tam patrili.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Teraz zo zákona upravili dolnú hranicu, že koľko môže byť minimálne žiakov v triede, len hovorím, že to by si pán minister musel prísť vyskúšať, že mať 28 žiakov v triede a z toho keby mal desať takýchto problémových, to sa jednoducho nedá, tam to pôjde dole s kvalitou.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Legislatíva, to je niekedy ako hádzanie polien pod nohy.“ (ŠKOLA 6, U38, R, Z94). „To je ďalší ten bod, ako môže vyjsť zo strany

ministerstva hodnotiace stanovisko úspešnosti školy bez zohľadnenia podmienok a zloženia aké tu je.“ (ŠKOLA 7, R5, R, Z110).

#### **Kategória č. 46 – špecifiká rómskeho etnika**

Rómske etnikum sa vyznačuje oproti majorite určitými špecifikami a kultúrou, ktoré môžu ovplyvňovať aj edukačný proces rómskych žiakov.

„Ten ich životný štýl a mentalita, to je taká dosť silná brzda.“ (ŠKOLA 3, U34, D, Z56). „Pociťujú to dosť ako zaťažujúcu vec, ten sústavný tlak na tú permanentnú poctivú prípravu. Lebo ich povaha je taká keď je dobre je veľmi dobre, keď je zle, je veľmi zlé, keď mám tak mám a či to za tri dni miniem, tak to nebude.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „To riešil som s vajdom a povedal som mu, že jeho dve dcéry majú veľa vymeškaných hodín, tak mi povedal, že o tie nech sa nestarám, len nech mu dám pozor na syna. Viete toto sú vlastne olašskí Rómovia a neuveriteľným spôsobom dodržiavajú a lipnú na tých ich tradíciách. Dievčatá je absolútne vylúčené, aby z tejto komunity išli na strednú školu. To sa v štrnástich, pätnástich po rómsky povydáva a už je.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Zoberte si to, že sedemnásteho a osemnásteho sú sociálne dávky, to my jednoducho musíme rešpektovať to, že sedemnásteho a osemnásteho máme oveľa menej detí. Jednoducho s tým nespravíte nič, oni ich zoberú do mesta a idú s nimi nakupovať. Proste toto mi jednoducho nedokážeme zmeniť, aj keby sme sa neviem ako snažili, toto sú proste tie ich tradície a na tom si budujú oni ten život.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Dievčatá nesmú ísť študovať. To majú zakázané, žiadne dievča nejde študovať, keby bolo aj neviem aké múdre. Proste skončí základnú školu a ide teda buď rodiť, sú vydaté samozrejme, lebo majú pätnásť rokov, tak už sa povydávajú po cigánsky, potom už majú deti, niektoré ešte vydržia, ale už žijú s mužmi, s chlapcami.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Problém máme, keď tak prídu po veľkých prázdninách z tej komunity a zase tie ich návyky, kým my ich zase dostaneme do týchto našich pravidiel, že toto musíš, toto nesmieš, pretože oni tieto deti poznajú iba práva, ale tak to pramení z rodiny.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Mama nerobí, oco nerobí a keď dieťa vidí, že oni ešte ráno ležia v posteli a kolík si tak robia sami aj desiatu, keď vidím, že aký chleba majú odkrojený a v strede paštéka, no tak niektorí to majú fakt ťažké.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Je to iná mentalita títo Rómovia a urobiť niečo na zlepšenie sa nedá bez ich účasti a ochoty tiež sa zmeniť.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Oni žijú zo dňa na deň, nič neplánujú dopredu.“ (ŠKOLA 7, U41, R, Z112).



#### **Kategória č. 47 – predsudky majority**

Okrem špecifik, tradícií a zvykov rómskeho etnika, musia školy s väčším počtom rómskych žiakov bojovať aj s ďalším problémom, ktorým sú predsudky a obavy majority.

„Majú vytvorený svoj názor, taký blok a jednoducho ich nepresvedčíme.“ (ŠKOLA 4, ZR3, R, Z62). „Rodičia oni nechcú, napríklad sa tomu bránia, že aby ich dieťa chodilo s Rómami do školy.“ (ŠKOLA 4, R2, R, Z61). „Teraz bude zápis do prvého ročníka a tiež tu bojujeme s tým problémom, že rodiča nedokážeme presvedčiť, keď aj sem zapíšu to svoje dieťa a potom v septembri prídu do triedy a vidia, že je tu viacej tých Rómov, tak zoberú a dajú na druhú školu. A s týmto problémom už bojovať nevieme.“ (ŠKOLA 5, R3, R, Z74). „Robili sme deň otvorených dverí, propagačné materiály sme pripravili, žiaci si program nacvičili, v regionálnej televízii to bolo, profil školy sme predstavili, mali sme tu okolo 600 rodičov, ale povedali, že aj tak ich na túto školu nedajú.“ (ŠKOLA 5, ZR4, R, Z75). „Za posledných šesť rokov nebolo do prvého ročníka zapísané žiadne nerómske dieťa.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Že od nás odišli nerómske deti.“ (ŠKOLA 6, U35, D, Z88). „Náš najväčší problém je ten, že odišla majorita, že odišli nerómske deti.“ (ŠKOLA 7, U40, R, Z111).

#### **Kategória č. 48 – chorobnosť rómskych žiakov**

Častá chorobnosť rómskych žiakov značne komplikuje predovšetkým plynulosť vyučovacieho procesu na jednotlivých predmetoch. Žiak chýbajúci dlhšiu dobu, automaticky po príchode do triedy za ostatnými spolužiakmi zaostáva.

„Kontinuitu práce naruša vysoká chorobnosť žiakov, oni sú veľké rodiny, ktoré sa často navštevujú a tam stačí, že skutočne ochorie jedno dieťa a od neho potom ochorie aj zvyšok.“ (ŠKOLA 4, U8, R, Z98). „Vysoká chorobnosť detí.“ (ŠKOLA 4, U13, D, Z68). „Slabá dochádzka žiakov v dôsledku vysokej chorobnosti.“ (ŠKOLA 4, U17, D, Z72). „Dochádzka na vyučovanie je nepravidelná, veľa krát bezdôvodná, aj keď u niektorých ako výhovorka je, že dieťa bolo choré, aj keď nebolo.“ (ŠKOLA 5, U22, D, Z80). „Oni sú veľmi radi chorí.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87).

#### **Kategória č. 49 – spolupráca s rómskymi rodičmi**

Riešiť vzniknuté problémy, celková komunikácia a spolupráca s rómskymi rodičmi je každodennou súčasťou pedagogických a odborných pracovníkov vzdelávajúcich týchto žiakov.

„Postoj niektorých rodičov k spolupráci s pedagógmi je veľmi zlý.“ (ŠKOLA 1, HK1, R, Z11). „Najväčším problémom je spolupráca s rodinami, ich neochota spolupracovať.“ (ŠKOLA 3, U28, D, Z50). „Ťažká je spolupráca s rodičmi detí, ale nie všetkými, s niektorými sa dá dobre spolupracovať, to je iné v rámci každej tej rodiny.“ (ŠKOLA 3, U34, R, Z60). „Slabá spolupráca s rodičmi.“ (ŠKOLA 4, U10, D, Z65). „Sťažená komunikácia s rodičmi.“ (ŠKOLA 4, U9, D, Z64). „Slabá spolupráca s rodičmi žiakov.“ (ŠKOLA 4, U17, R, Z102). „Neochota rodičov žiakov spolupracovať.“ (ŠKOLA 5, OP5, D, Z81). „Nedostatok podpory zo strany rodičov.“ (ŠKOLA 5, U27, D, Z86). „Neúcta k práci učiteľov zo strany rodičov.“ (ŠKOLA 6, U38, D, Z91). „Oni prídu len vtedy, keď sú neospravedlnené hodiny a siahne sa im na peniaze, vtedy prídu, že ako je to možné, že im zobrali peniaze.“ (ŠKOLA 6, R4, R, Z87). „Ťažká spolupráca s rodičmi.“ (ŠKOLA 7, U44, D, Z107). „Rodičia neprejavujú záujem o spoluprácu s nami.“ (ŠKOLA 7, U38, R, Z94).

#### **Kategória č. 50 – vzťah žiakov k povinnostiam**

Tak ako dospelý pracujúci človek má svoje povinnosti, ktoré si musí pravidelne a dôkladne plniť, podobne aj život školopovinného dieťaťa sa vyznačuje určitými záväzkami a povinnosťami, ktorým by mal každý žiak venovať svoju pozornosť.

„Oni sa veľmi rýchlo uspokojia s tým, že ved' ja som už úspešný, ja viem do desať počítať a ja som proste hviezda. To chcenie ísť ďalej a dokázať niečo ďalej, tak máme problémy.“ (ŠKOLA 3, ZR2, R, Z49). „Nepravidelná príprava na vyučovanie.“ (ŠKOLA 5, U19, D, Z77). „Nezáujem o výchovno-vzdelávací proces.“ (ŠKOLA 5, U24, D, Z83). „Neochota a nedisciplinovanosť u niektorých plniť si svoje povinnosti.“ (ŠKOLA 5, U26, D, Z85). „Nezáujem žiakov o vzdelávanie sa.“ (ŠKOLA 6, U35, D, Z88). „Neochota niektorých žiakov pripravovať sa na to vyučovanie.“ (ŠKOLA 7, U46, D, Z109).

### **7.3 Komparácia skúmaných modelov celodenného výchovného systému**

V predchádzajúcich podkapitolách sme priniesli globálne výsledky výskumu zo všetkých skúmaných škôl, ktoré sme prezentovali vo všeobecnej rovine na základe vytvorených kategórií združených do hlavných tematických celkov. V tejto kapitole sa zameriavame na komparáciu skúmaných modelov celodenného výchovného systému v jednotlivých školách, pričom komparujeme nasledovné kritéria:

### **Kritérium č. 1 – rozmanitosť adresátov celodenného výchovného systému**

Porovnávame komu je v daných školách celodenný výchovný systém určený, pričom adresátmi rozumieme všetkých žiakov školy prvého a druhého stupňa bez ohľadu nato, či ide o žiaka integrovaného/inkludovaného alebo intaktného. V prípade, ak je súčasťou školy špeciálna trieda, nultý ročník alebo materská škola, počítame medzi adresátov celodenného výchovného systému aj týchto žiakov a deti.

Stanovené kritérium rozmanitosti adresátov celodenného výchovného systému spĺňa **ŠKOLA 2** čiastočne, pretože hoci má zriadenú materskú školu a dva nulté ročníky, prioritne sa v rámci realizovania celodenného výchovného systému zameriava len na žiakov prvého a druhého stupňa, a to tak žiakov bežných tried ako aj žiakov tried špeciálnych. Všetky ostatné skúmané školy spĺňajú dané kritérium úplne, nakoľko do celodenného výchovného systému zapájajú okrem žiakov prvého a druhého stupňa (bez ohľadu na ich dodatočné podporné potreby) aj žiakov zo špeciálnych tried ako aj deti z nultých ročníkov a materských škôl, v prípade, ak sú ich súčasťou.

### **Kritérium č. 2 – rodičia žiakov ako adresáti celodenného výchovného systému**

Okrem žiakov školy môžu ďalšiu skupinu adresátov celodenného výchovného systému predstavovať ich samotní rodičia. Máme pritom na mysli ich pravidelnú účasť na niektorej z realizovaných aktivít a činností.

Môžeme konštatovať, že uvedené kritérium čiastočne spĺňa iba **ŠKOLA 1**, ktorá v rámci realizovania niektorých aktivít a činností celodenného výchovného systému určených predovšetkým pre deti v materskej škole a v nultom ročníku, vyžaduje pravidelnú a povinnú účasť aspoň jedného z rodičov daného dieťaťa. Ostatné skúmané školy nevyžadujú od rodičov svojich žiakov povinnú účasť na niektorých z činností a aktivít celodenného výchovného systému, pričom sa odvolávajú na fakt, že účasť rodičov je vítaná, ale dobrovoľná, výsledkom čoho je, že tieto školy nespĺňajú nami stanovené kritérium o zaradení rodičov medzi adresátov celodenného výchovného systému.

### **Kritérium č. 3 – rozmanitosť profesií v skúmaných školách**

V rámci uvedeného kritéria nám nejde o celkové počty pedagogických pracovníkov v jednotlivých školách. Pozornosť venujeme rozmanitosti odborných pracovníkov

pôsobiacich v skúmaných školách<sup>49</sup>. Ako minimálne kritérium pre splnenie dostatočnej rozmanitosti odborných pracovníkov pôsobiacich v skúmaných školách sme si stanovili minimálne jedného špeciálneho pedagóga a súčasne minimálne jedného asistenta učiteľa v škole.

Nami stanovené kritérium úplne splnila **ŠKOLA 1**, ktorá má zriadené školské poradenské pracovisko, v rámci ktorého v škole pôsobia výchovný poradca pre prvý stupeň, výchovný poradca pre druhý stupeň, školský psychológ pre prvý stupeň, školský psychológ pre druhý stupeň, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, logopéd, školský metodik prevencie a asistent poradenského pracoviska. V rámci diagnostikovania svojich žiakov škola ďalej spolupracuje s klinickým psychológom. Rozmanitosť odborných pracovníkov sme zistili aj v **ŠKOLE 2**, ktorá má rovnako zriadené školské poradenské pracovisko, v ktorom pracuje výchovný poradca, dvaja školskí psychológovia, dvaja sociálni pedagógovia, špeciálny pedagóg – etopéd, špeciálny pedagóg – logopéd, školský metodik prevencie a asistent poradenského pracoviska. Stanovené kritérium ďalej dosiahla **ŠKOLA 5**, v ktorej pôsobí asistent učiteľa pre prvý stupeň, asistent učiteľa pre druhý stupeň, asistent učiteľa pre nultý ročník, špeciálny pedagóg, trénerka gymnastiky a dve vychovávateľky a **ŠKOLA 7**, kde pracujú okrem dvoch vychovávateľiek aj dvaja asistenti učiteľa a jeden špeciálny pedagóg. Zvyšné skúmané školy dokázali naše kritérium naplniť len čiastočne, nakoľko v **ŠKOLE 3**, rovnako tak ako v **ŠKOLE 4** hoci pôsobia dvaja asistenti učiteľa, nemajú žiadneho špeciálneho pedagóga ani iných odborných pracovníkov. Opačný nedostatok sme zistili v **ŠKOLE 6**, tá hoci má jedného špeciálneho pedagóga, absentuje jej asistent učiteľa.

#### **Kritérium č. 4 – participácia pedagogických a odborných pracovníkov na realizovaní celodenného výchovného systému**

Ide o pravidelné aktívne zapojenie sa pracovníkov pedagogického zboru do obsahu celodenného výchovného systému.

Okrem **ŠKOLY 2**, ktorá do pravidelnej činnosti celodenného výchovného systému zapája len štyroch svojich pedagogických pracovníkov, môžeme konštatovať, že vo všetkých ostatných školách participuje na celodennom výchovnom systéme široké

---

<sup>49</sup> Pre účely našej komparácie sme pritom do kategórie odborných pracovníkov zaradili aj asistenta učiteľa a trénerov športových odvetví, hoci uvedené profesie podľa Zákona 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancov patria do kategórie pedagogických pracovníkov.

spektrum pedagogických pracovníkov, pričom ak sa jedná o školu, ktorá má aj odborných pracovníkov, bolo možné pozorovať, že sú do celodenného výchovného systému aktívnym spôsobom zapojení aj oni.

#### **Kritérium č. 5 – rodičia žiakov ako realizátori alebo spolurealizátori celodenného výchovného systému**

Rodičia žiakov môžu v rámci realizovania celodenného výchovného systému vystupovať nielen v pozícii adresátov, teda tých, pre ktorých je celodenný výchovný systém určený, ale aj v pozícií samotných realizátorov alebo spolurealizátorov niektorých z činností a aktivít tvoriacich obsah celodenného výchovného systému. Máme pritom na mysli ich pravidelnú angažovanosť sa v rámci niektorej z činností celodenného výchovného systému.

Toto kritérium čiastočne spĺňajú dve školy. **ŠKOLA 5**, ktorá umožňuje rómskym rodičom účasť na vyučovacej hodine, kedy sú rodičia do vyučovacieho procesu aktívne zapájaní, napríklad tým, že žiakom čítajú a **ŠKOLA 6**, ktorá zamestnáva štyroch rómskych rodičov nielen ako pomocný dozor cez prestávky a na niektorých záujmových krúžkoch, ale aj ako kontaktné osoby medzi školou a obyvateľmi rómskej osady. Všetky ostatné skúmané školy zapájajú do realizovania celodenného výchovného systému rómskych rodičov veľmi výnimočne, a to najmä pri niektorých z jednorázových podujatí a akcií, pričom ich účasť je dobrovoľná, a teda veľmi ojedinelá.

#### **Kritérium č. 6 – využívanie inovatívnych stratégií v rámci realizovania formálnej edukácie**

Ide o spôsob realizovania vyučovacej hodiny, v rámci ktorej sa využívajú rôzne metódy a organizačné formy.

Všetky nami skúmané školy upustili od klasického vyučovania a snažia sa v rôznej miere zavádzať inovatívne metodické postupy, ktoré majú žiakom napomáhať k úspešnosti a efektívnosti na vyučovaní. Uvedené kritérium zo všetkých skúmaných škôl najlepšie spĺňa **ŠKOLA 1**. V uvedenej škole nielen že môžeme pozorovať, že niektoré predmety sa vyučujú v dvojhodinových blokoch, ale je možné na niektorých hodinách vidieť v triede naraz až troch vyučujúcich. Okrem kmeňového učiteľa daného predmetu je to aj tzv. tandemový učiteľ a asistent učiteľa. Prítomnosť troch vyučujúcich v jednej triede

umožňuje škole využívať kooperatívne vyučovanie, učenie zážitkom, integrovanú výučbu, či spoločnú prácu žiakov na zadanej úlohe v menších skupinkách alebo vo dvojiciach. Škola má zároveň na každý predmet zriadenú a učebnými pomôckami vybavenú konkrétnu triedu, čo znamená, že žiaci netrávia celé vyučovanie v jednej triede. Aj **ŠKOLA 2** využíva tzv. tandemového učiteľa, ale iba pre žiakov prvého stupňa. Využívanie kooperatívneho vyučovania, učenie prostredníctvom zážitku, projektívne vyučovanie či blokovoú výučbu na niektorých predmetoch sme zistili v **ŠKOLE 7**. Dvojhodinové bloky predovšetkým výchovných predmetov a športovej prípravy využíva aj **ŠKOLA 5**, ktorá pozornosť zameriava aj na didaktické hry. V **ŠKOLE 3** ide predovšetkým o zážitkové a praktické vyučovanie. Podobne aj **ŠKOLA 4** a **ŠKOLA 6** kladie dôraz na význam zážitkového učenia a didaktických hier.

#### **Kritérium č. 7 – rozmanitosť voľnočasových aktivít**

Gro neformálnej časti celodenného výchovného systému tvoria voľnočasové aktivity. Rozsah a rozmanitosť obsahovej náplne záujmových činností je jednou z podmienok zapojenia sa čo najväčšieho počtu žiakov do celodenného výchovného systému, nakoľko každý jeden žiak má možnosť vybrať si tú činnosť a aktivitu, ktorá ho zaujíma a vzbudí u neho trvalý záujem.

Môžeme konštatovať, že rozmanitosť voľnočasových aktivít, či už v rámci pravidelnej záujmovej činnosti alebo prostredníctvom nepravidelných podujatí a akcií je vo všetkých školách veľmi pestrá. Žiaci tak majú bohaté možnosti výberu z rôznych záujmových krúžkov, či už športového, umeleckého, prírodovedného, spoločenského, alebo technického zamerania. Uvedené kritérium tak v dostatočnej kvalite splnilo všetkých sedem škôl.

#### **Kritérium č. 8 – rytmizácia formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému**

Rytmizácia formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému znamená striedanie kognitívnych činností s oddychovými a relaxačnými. Komparujeme nakoľko a akým spôsobom skúmané školy danú rytmizáciu zabezpečujú, a teda predchádzajú preťaženiu žiakov a strate ich motivácie. Klasické prestávky medzi

jednotlivými vyučovacími hodinami, ktoré žiaci môžu tráviť neorganizovaným spôsobom pritom ako spôsob rytmizácie nepočítame.

Rytmizáciu formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému najideálnejšie zabezpečuje **ŠKOLA 1**, v ktorej majú žiaci možnosť začať deň v rannom klube, kde sa venujú spoločenským hrám alebo počúvaniu rozprávok. Nasleduje doobedňajšie vyučovanie. Žiaci prvého stupňa po skončení doobedňajšieho vyučovania prechádzajú na neformálnu časť edukácie, a teda sa venujú rôznym záujmovým krúžkom. Žiaci druhého stupňa majú v pondelok, utorok a vo štvrtok formálne vyučovanie nielen doobeda, ale aj poobede. Aby nedochádzalo k ich preťaženiu a strate motivácia, škola v tieto dni zabezpečuje medzi doobedňajším a poobedňajším vyučovaním tzv. medzikluby. Ide o jednu vyučovaciu hodinu (spravidla šiestu vyučovaciu hodinu), počas ktorej sa žiaci neučia, ale sa venujú záujmovým krúžkom a aktivitám. Následne pokračujú formálnym vyučovaním, po skončení ktorého opäť pokračuje neformálna časť celodenného výchovného systému. Škola zároveň rytmizáciu kognitívnych a oddychových činností zabezpečuje aj počas doobedňajšieho vyučovania, kedy majú žiaci možnosť počas prestávok venovať sa činnostiam, ako vysielanie do školského rozhlasu, pobyt v oddychových a relaxačných zónach, pobyt v hlavnom klube celodenného výchovného systému s možnosťou hrať spoločenské hry. Rytmizáciu formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému hoci nie v takej miere ako škola 1 zabezpečuje aj **ŠKOLA 5**, ktorá rovnako začína ranným klubom. Hoci neformálna časť celodenného výchovného systému nasleduje až po skončení formálneho vyučovania, škola zabezpečuje striedanie kognitívnych a oddychových činností v priebehu vyučovania prostredníctvom prestávok, v rámci ktorých môžu žiaci využívať zriadené oddychové a relaxačné zóny a počas veľkej prestávky majú možnosť zahrať si stolný tenis. O čiastočnej rytmizácii môžeme hovoriť v dvoch ďalších školách. **ŠKOLA 4** delí vyučovací deň na doobedňajšiu formálnu časť a poobedňajšiu neformálnu časť celodenného výchovného systému. Počas doobedňajšieho vyučovania umožňuje žiakom využívať relaxačné zóny a cez veľkú prestávku rovnako zahrať si stolný tenis. **ŠKOLA 7** zabezpečuje čiastočnú rytmizáciu hlavne pre žiakov prvého stupňa, a to tým, že majú možnosť ešte pred vyučovaním pobudnúť v rannom klube. Následne však počas celého dňa fungujú všetci žiaci tak, že najprv majú klasické vyučovanie a až po jeho skončení začína neformálna edukácia prostredníctvom rôznych záujmových krúžkov a aktivít. Žiadne striedanie kognitívnych činností s oddychovými a relaxačnými sme nezistili v **ŠKOLE 2**, v **ŠKOLE 3** a v **ŠKOLE**

6. Tieto tri školy realizujú celodenný výchovný systém tak, že žiaci majú najprv klasické vyučovanie a až po jeho skončení sa zúčastňujú záujmových krúžkov a aktivít, pričom školy nezabezpečujú rytmizáciu ani počas prestávok medzi jednotlivými vyučovacími hodinami.

#### **Kritérium č. 9 – vypracovávanie písomných domácich úloh v prostredí školy**

Jedným z charakteristických znakov celodenného výchovného systému je, že si žiaci pravidelne vypracovávajú písomné domáce úlohy v škole pod dozorom pedagogických a odborných pracovníkov. Z tohto dôvodu porovnávame, či a ako školy danú požiadavku splňajú.

Ak by sme mali dané kritérium striktne dodržať, potom musíme konštatovať, že žiadna zo skúmaných škôl nezabezpečuje pre žiakov v rámci realizovania celodenného výchovného systému pravidelné vypracovávanie písomných domácich úloh pod dozorom pedagogických a odborných pracovníkov v prostredí školy. Predovšetkým **ŠKOLA 1**, **ŠKOLA 2**, **ŠKOLA 4** a **ŠKOLA 7** uvedené kritérium nespĺňajú vôbec, nakoľko sa v rámci realizovania celodenného výchovného systému prioritne zameriavajú na voľnočasové aktivity a vypracovávanie písomných domácich úloh v prostredí školy je založené na báze dobrovoľnosti, čo žiaci nevyužívajú. V **ŠKOLE 3** je písanie domácich úloh s pomocou pedagogických alebo odborných pracovníkov využívané čiastočne. Žiaci však musia sami prejsť záujem. Možnosť písania domácich úloh, hoci nie pravidelne a ani u všetkých žiakov, je využívaná predovšetkým v **ŠKOLE 5** a v **ŠKOLE 6**. V uvedených dvoch školách si najčastejšie vypracovávajú písomné domáce úlohy žiaci prvého stupňa v rámci školského klubu, ktorý navštevujú aj rómski žiaci.

#### **Kritérium č. 10 – podporné aktivity**

Obsah celodenného výchovného systému okrem širokého spektra záujmových krúžkov a aktivít môžu tvoriť aj rôzne podporné aktivity pre žiakov. Ich cieľom je napomôcť žiakom, aby mohli byť úspešní aj v rámci formálnej časti edukácie.

Podporné aktivity pre svojich žiakov najlepšie zabezpečuje **ŠKOLA 1**, ktorá pre deti v materskej škole a v nultom ročníku realizuje pravidelne jedenkrát do týždňa tzv. stimulačné skupiny, ktorých sa zúčastňujú aj rodičia daných detí a učia sa spolu s učiteľkami, ako pracovať s dieťaťom, ako mu pomáhať rozvíjať komunikáciu, jemnú



a hrubú motoriku a všetky ostatné kompetencie potrebné na úspešný vstup do prvého ročníka. Okrem toho všetci žiaci prvého stupňa majú priamo do rozvrhu zakomponovanú jednu hodinu doučovania týždenne. Pre žiakov druhého stupňa škola zabezpečuje doučovanie a individuálnu prípravu na prijímacie skúšky, ak sa žiak rozhodne pokračovať v štúdiu aj po skončení povinnej školskej dochádzky. Doučovanie pre žiakov prvého stupňa zabezpečuje aj **ŠKOLA 6**, avšak na rozdiel od predchádzajúcej školy nie je povinné, ale je založené na osobnom záujme samotného žiaka. **ŠKOLA 5** rovnako zabezpečuje pre svojich žiakov doučovanie hlavne pred monitorom a pre žiakov, ktorí chcú pokračovať v ďalšom štúdiu. **ŠKOLA 2** nerobí pre svojich žiakov žiadne podporné aktivity. **ŠKOLA 3**, **ŠKOLA 4** a **ŠKOLA 7** síce deklarujú, že poskytujú svojim žiakom možnosť doučovania, avšak v ich prípade ide o nepovinnú a nepravidelnú činnosť žiakov, a preto je otázne nakoľko žiaci počas školského roka prejavia o doučovanie záujem a v akom rozsahu im je poskytnuté.

#### **Kritérium č. 11– personálne, priestorové a materiálne podmienky škôl**

Ide o porovnanie silných a slabých stránok skúmaných škôl, ktoré môžu v rámci realizovania celodenného výchovného systému zohrávať významnú úlohu.

Personálne, priestorové i materiálne podmienky môžeme považovať za silnú stránku **ŠKOLY 1**. Škola má na celodenný výchovný systém k dispozícii a plne využíva priestory ako školský klub – hlavná centrála celodenného výchovného systému, telocvičňu, tanečný sál, odborné učebne, halu na stolný tenis, kuchynku, pracovnú dielňu, relaxačnú miestnosť, hudobnú miestnosť, miestnosť na divadelný a dramatický krúžok. Rovnako tak materiálne vybavenie, či už učebnými pomôckami na konkrétne vyučovacie hodiny alebo na jednotlivé krúžky sú kvalitne zabezpečené. **ŠKOLA 2** spĺňa kvalitu personálnych, priestorových i materiálnych podmienok čiastočne. Hoci v škole pôsobí široké spektrum odborných pracovníkov, do pravidelného a aktívneho realizovania celodenného výchovného systému sa zapájajú iba štyria pedagogickí pracovníci. Z hľadiska priestorových podmienok má síce škola k dispozícii priestory ako jazykovú a počítačovú učebňu, telocvičňu, relaxačnú miestnosť, posilovňu a vonkajšie športové ihrisko, avšak nízkoprahový klub, ktorý je v škole zriadený a v rámci ktorého sa celodenný výchovný systém realizuje, kapacitne nestačí pokrývať záujem žiakov. V rámci materiálnych podmienok absentuje predovšetkým širšia možnosť výberu stolových a spoločenských hier. **ŠKOLA 3** zápasí nielen s nedostatkom pedagogických a odborných pracovníkov, ale

aj so slabým a zastaralým materiálnym vybavením, tak pre formálnu ako aj neformálnu časť celodenného výchovného systému. Priestorových možností má k dispozícii dostatok. Nedostatok odborných pracovníkov je aj problémom pre **ŠKOLU 4**, ktorá by privítala predovšetkým vlastného špeciálneho pedagóga na plný úväzok. Na realizovanie jednotlivých krúžkov a činností celodenného výchovného systému má k dispozícii dostatok vhodných priestorov ako telocvičňu, kuchynku, multifunkčné učebne, ktoré sú kvalitne vybavené aj po materiálnej stránke. V **ŠKOLE 5** sme zistili spokojnosť v rámci všetkých troch podmienok. Škola má k dispozícii nielen dosť pedagogických, ale aj odborných pracovníkov. V rámci celodenného výchovného systému využíva širokú škálu priestorov ako odborné učebne, veľkú telocvičňu, malú telocvičňu, posilovňu, relaxačné zóny, počítačové miestnosti, jazykové učebne, mestskú plaváreň, kuchynku, dielne a športový areál. Škola je zároveň veľmi dobre vybavená aj po materiálnej stránke, v triedach je nový nábytok, interaktívne tabule, v každej triede prvého stupňa televízor, rádio, video a veľký rozsah pomôcok na jednotlivé športové krúžky. **ŠKOLA 6** je z hľadiska priestorového a materiálneho vybavenia spokojná, nakoľko má k dispozícii dve telocvične, multifunkčné ihrisko s umelým povrchom, átrium, počítačové učebne, čítareň. Pociťuje však deficit v oblasti personálnych podmienok, predovšetkým jej chýbajú asistenti pre učiteľov. Najväčším problémom pre **ŠKOLU 7** sú zastaralé a chýbajúce vhodné učebné pomôcky a ako aj pomôcky pre niektoré krúžky. Z hľadiska priestorových podmienok je škola spokojná, keďže má k dispozícii veľkú telocvičňu, kuchynku, dielne, odborné učebne a športový areál. Spokojnosť školy možno badať aj v rámci personálnych podmienok.

#### **Kritérium č. 12 – problémy a prekážky škôl pri realizovaní celodenného výchovného systému**

Pri realizovaní celodenného výchovného systému sa školy stretávajú s rôznymi problémami a prekážkami, ktoré sme sa rozhodli navzájom porovnať. Môžeme pritom pozorovať, že školy zápasia s veľmi rovnakými problémami a prekážkami pri realizovaní celodenného výchovného systému.

Školy medzi najväčšie a najčastejšie problémy a prekážky súvisiace s realizovaním celodenného výchovného systému uvádzajú: financovanie celodenného výchovného systému (**ŠKOLA 1, ŠKOLA 2, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 6**); postoje rómskych rodičov k prevzatíu zodpovednosti za vlastné dieťa (**ŠKOLA 1, ŠKOLA 2, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7**); stratu záujmu o výchovno-vzdelávací

proces u žiakov 2. stupňa (ŠKOLA 1, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); legislatívu (ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 7); špecifiká rómskeho etnika (ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); predsudky majority (ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); zlú spoluprácu s rómskymi rodičmi pri riešení vzniknutých problémov (ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); častú chorobnosť rómskych žiakov (ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6).

V nasledujúcej tabuľke prinášame prehľadným spôsobom spracovanú vyššie popísanú komparáciu jednotlivých kritérií.

*Tabuľka 3 Komparácia skúmaných modelov celodenného výchovného systému*

kritéria	škola 1	škola 2	škola 3	škola 4	škola 5	škola 6	škola 7
rozmanitosť adresátov	ÁNO	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
rozmanitosť profesií v škole	ÁNO	ÁNO	Č	Č	ÁNO	Č	ÁNO
participácia pracovníkov v CVS	ÁNO	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
rómski rodičia ako adresáti CVS	Č	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE
žiaci ako realizátori CVS	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE
rómski rodičia ako realizátori CVS	NIE	NIE	NIE	NIE	Č	Č	NIE
inovatívne stratégie vo vyučovaní	ÁNO	Č	ÁNO	Č	ÁNO	Č	ÁNO
rozmanitosť voľnočasových aktivít	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
rytmizácia	ÁNO	NIE	NIE	Č	ÁNO	NIE	Č
písanie domácich úloh v škole	NIE	NIE	Č	NIE	Č	Č	NIE
podporné aktivity materská škola	ÁNO	NIE	—	—	—	—	—
podporné aktivity nultý ročník	ÁNO	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE
podporné aktivity 1. stupeň	ÁNO	NIE	Č	Č	NIE	NIE	Č
podporné aktivity 2. stupeň	ÁNO	NIE	Č	Č	Č	Č	Č
kvalita priestorových podmienok	ÁNO	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
kvalita materiálnych podmienok	ÁNO	Č	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	Č
kvalita personálnych podmienok	ÁNO	Č	Č	Č	ÁNO	Č	ÁNO

*Vysvetlivky: ÁNO (kritérium splnené úplne), NIE (kritérium nesplnené), Č (kritérium splnené čiastočne), — (dané zariadenie nie je súčasťou školy).*

## 7.4 Zhrnutie výsledkov výskumu

Zhrnutie výsledkov výskumu môžeme zrealizovať nielen prostredníctvom zodpovedania našich čiastkových výskumných otázok, ale rovnako tak aj prostredníctvom vytvorených tematických celkoch a ich kategórií, nasledovne.

### Adresáti celodenného výchovného systému

Hoci je celodenný výchovný systém prioritne určený pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nami skúmané školy umožňujú zúčastňovať sa na jeho aktivitách a činnostiach všetkým svojim žiakom bez rozdielu. Možno konštatovať, že celodenný výchovný systém sa realizuje v inkluzívnom prostredí, nakoľko okrem zapojenia integrovaných žiakov sa zapájajú aj intaktní žiaci všetkých ročníkov, tak prvého ako aj druhého stupňa. Školy, ktoré majú zriadený nultý ročník, prípadne je ich súčasťou materská škola, umožňujú (s výnimkou jednej školy) zapojiť sa do celodenného výchovného systému aj deťom z týchto zariadení. O tom, že celodenný výchovný systém môže predstavovať významný podporný nástroj inkluzívnej edukácie všetkých žiakov, svedčí aj naše zistenie, že školy, ktoré majú zriadené špeciálne triedy (vo väčšine prípadoch pre žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov s poruchami správania) dávajú možnosť zapojiť sa do celodenného výchovného systému aj týmto žiakom, a to v rámci jeho neformálnej časti. Z uvedeného vyplýva, že hoci žiaci bežných tried počas formálneho vyučovania neprichádzajú do kontaktu so žiakmi z tried špeciálnych, v rámci neformálnej časti celodenného výchovného systému prostredníctvom rôznym záujmových krúžkov a aktivít, takáto možnosť existuje a je aj využívaná. To, že školy zapájajú všetkých svojich žiakov, od materskej školy až po deviaty ročník, znamená, že celodenný výchovný systém sa v rámci niektorých činností a aktivít realizuje vo vekovo heterogénnom edukačnom prostredí, čo opäť prispieva k vytvoreniu inkluzívneho školského prostredia. Rozsah zapojenia sa jednotlivých žiakov je individuálny, závislý predovšetkým od samotného ich záujmu zapájať sa do pravidelnej záujmovej činnosti. Skúmané školy zároveň deklarujú, že okrem žiakov je celodenný výchovný systém určený aj pre rodičov žiakov, ktorí sa môžu zapojiť do niektorých z jeho činností. Na rozdiel od žiakov, u ktorých sme zistili značný záujem o celodenný výchovný systém (hlavne jeho neformálnu časť, v rámci ktorej sa realizujú rôzne záujmové krúžky a činnosti), u väčšiny rodičov daný záujem, predovšetkým záujem pravidelného, stáleho charakteru absentuje.

## **Ciele, ktoré chcú školy realizovaním celodenného výchovného systému dosiahnuť**

Potvrdilo sa nám, že školy v rámci edukačného procesu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bojujú s tromi najväčšími a najčastejšie sa vyskytujúcimi problémami, akými sú prospech rómskych žiakov, ich správanie a časté absencie. Uvedené tri oblasti predstavujú hlavné ciele, ktoré chcú školy realizovaním celodenného výchovného systému dosiahnuť. V rámci formálnej časti edukácie je cieľom predovšetkým zefektívniť samotné vyučovanie a vyučovacie predmety, a tak zvýšiť záujem rómskych žiakov o vzdelávanie sa, nadobúdanie nových poznatkov, informácií a vedomostí, čo by sa malo pozitívne prejavovať aj na ich samotnom prospechu. Častým problémom rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je ich nepripravenosť na praktický život. Aj preto je jedným z ďalších cieľov celodenného výchovného systému pripraviť rómske dievčatá na rodinné a rodičovské povinnosti, starostlivosť o domácnosť, hygienu, či finančnú gramotnosť. Neefektívne využívanie voľného času je u rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia častý jav, ktorý v mnohých prípadoch vedie k vzniku rôznych sociálno-patologických javov a páchaniu trestnej činnosti. Školy sa preto v rámci celodenného výchovného systému zameriavajú aj na zmysluplné a efektívne využívanie voľného času svojich žiakov v bezpečnom prostredí pod dohľadom samotným pedagogických a odborných pracovníkov v rámci rôznych záujmových krúžkov a činností. Účasť rómskych žiakov v neformálnej časti celodenného výchovného systému zároveň predstavuje naplnenie jedného z ďalších cieľov, ktorým je primárna prevencia. Školy sa ďalej zameriavajú na budovanie priateľskej edukačnej atmosféry, keďže ich snahou je zlepšovanie vzájomných vzťahov nielen medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi žiakmi a samotnými pedagogickými pracovníkmi, a to budovaním vzájomnej dôvery, úcty a rešpektu. Jednou z ciest, ako dosiahnuť pravidelnú účasť žiakov na vyučovaní a záujem o vzdelávanie sa, je budovanie vzájomnej dôvery aj medzi školou a rodičmi žiakov. Preto je ich neposledným a nemenej dôležitým cieľom zlepšovanie vzájomnej spolupráce a komunikácie s rodičmi rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

## **Doterajší vplyv celodenného výchovného systému na rómskych žiakov**

Pedagogickí a odborní pracovníci vnímajú doterajší vplyv celodenného výchovného systému na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pozitívne. Z ich výpovedí môžeme konštatovať, že účasť žiakov v záujmových krúžkoch a aktivitách má priaznivý dopad predovšetkým na oblasť ich správania a vzájomných vzťahov ako aj

vzťahov k samotným vyučujúcim. Respondenti zároveň potvrdili aj zlepšenie v dochádzke žiakov na vyučovanie, ale nie na základe realizovania celodenného výchovného systému, ale predovšetkým prostredníctvom úzkej spolupráce so subjektami ako sú polícia a Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. Z výsledkov výskumu zároveň vyplýva, že pokiaľ škola okrem záujmových voľnočasových aktivít poskytuje v rámci celodenného výchovného systému aj určité podporné opatrenia pre žiakov, je možné v takomto prípade pozorovať pozitívny vplyv celodenného výchovného systému aj na prospech žiakov a ich ďalšie vzdelávanie. Vzhľadom k tomu, že sme realizovali kvalitatívny výskum, výsledky ktoré sme získali predstavujú interpretovanie subjektívnych názorov a pocitov skúmaných respondentov, preto sme toho názoru, že predovšetkým oblasť skúmania zlepšenia prospechu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom realizovania celodenného výchovného systému, si zasluhuje výskumne overenie aj ďalšími výskumnými metódami, akým je napríklad experiment.

### **Realizátori celodenného výchovného systému**

Z hľadiska personálneho zabezpečenia sme zistili, že školy priamo do realizovania celodenného výchovného systému nezapájajú všetkých svojich pedagogických a odborných pracovníkov. Počet priamo zaangažovaných pracovníkov pedagogického zboru do realizovania celodenného výchovného systému závisí jednak od ich osobného záujmu venovať sa daných žiakom aj po skončení vyučovania a zároveň od finančných možností konkrétnej školy. Napriek tomuto zisteniu je potrebné konštatovať, že určitým spôsobom sú do celodenného výchovného systému zapojení aj ostatní pracovníci školy, aj keď ide iba o nepriame zapojenie pri riešení konkrétneho problému so žiakom alebo jeho rodinou. Pedagogickí pracovníci sa najčastejšie zapájajú formou vedenia konkrétneho záujmového krúžku, prípadne viacerých krúžkov. Asistenti učiteľov v rámci formálnej časti celodenného výchovného systému vypomáhajú priamo na vyučovacej hodine integrovaným žiakom ako aj deťom v nultom ročníku. V rámci neformálnej časti celodenného výchovného systému bola ich účasť zistená najčastejšie pri vypomáhaní v záujmovom krúžku, pomoci žiakom pri príprave na vyučovanie alebo doučovaní a pri zabezpečovaní kontaktu školy s rodinami žiakov. V prípade, ak na škole pôsobí odborný pracovník (špeciálny pedagóg) jeho participácia na celodennom výchovnom systéme spočíva predovšetkým v poskytovaní pomoci pri doučovaní. Ani v jednej zo skúmaných škôl nevystupujú v pozícii realizátorov, prípadne spolurealizátorov niektorých z činností

a aktivít celodenného výchovného systému rodičia žiakov či samotní žiaci. Zapojenie niektorých rómskych rodičov bolo zistené pri realizovaní nepravidelných alebo jednorázových podujatí a akcií. Nakoľko si školy všetky krúžky a aktivity zabezpečujú vlastnými pedagogickými pracovníkmi, prevláda v školách pri realizovaní celodenného výchovného systému najčastejšie interná spolupráca medzi jednotlivými pracovníkmi. Externú spoluprácu je možné pozorovať predovšetkým pri realizovaní nepravidelných alebo jednorázových podujatí. Medzi najčastejšie mimoškolské subjekty, s ktorými školy spolupracujú patrí polícia, Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny a Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

### **Podmienky škôl pri realizovaní celodenného výchovného systému**

Pri realizovaní celodenného výchovného systému zohrávajú dôležitú úlohu podmienky, ktoré majú školy k dispozícii. Ide predovšetkým o priestorové, materiálne, rozpočtové a personálne. Vzhľadom k tomu, že ide o školy, ktoré vzdelávajú väčší počet rómskych žiakov, prejavilo sa to aj na celkovom počte žiakov školy. V súčasnosti všetky nami skúmané školy vzdelávajú menší počet žiakov ako je ich celková možná kapacita. Z tohto dôvodu ani jedna zo škôl nemá problém s nedostatkom a rozmanitosťou priestorových možností. To zároveň umožnilo školám v rámci celodenného výchovného systému zriadiť kluby, počítačové a oddychové miestnosti, či relaxačné zóny. Okrem toho keďže išlo v minulosti o školy s väčším počtom žiakov, ich súčasťou sú veľké telocvične a športové areály. Materiálne podmienky v skúmaných školách možno považovať za uspokojivé predovšetkým pre neformálnu časť celodenného výchovného systému. Kvalita materiálneho vybavenia pritom do značnej miery závisí od konkrétneho zamerania záujmového krúžku. V rámci formálnej časti edukácie sú školy vybavené modernými interaktívnymi tabuľami, televízormi, počítačmi, chemickými či fyzikálnymi laboratóriami. Najväčší problém pre školy predstavuje rozpočet. Keďže sú financované na základe normatívu na žiaka, pociťujú finančný deficit. S menším počtom žiakov súvisí aj menší počet pedagogických či odborných pracovníkov pôsobiacich v školách. Skúmané školy, v ktorých značná časť žiakov pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, okrem toho väčšina z nich má zriadené nulté ročníky, prípadne aj špeciálne triedy ako svoj najväčší personálny problém vnímajú skutočnosť, že nemajú dostatok asistentov pre učiteľov a nemôžu si dovoliť na plný úväzok odborných pracovníkov ako sú špeciálny pedagóg, psychológ, sociálny pracovník či logopéd. Celkový menší počet pedagogických

pracovníkov na škole, ktorí sa okrem formálnej edukácie venujú žiakom v rámci celodenného výchovného systému aj v popoludňajších hodinách zároveň spôsobuje ich preťaženosť. Čo však považujeme za kľúčové je naše zistenie, že u všetkých pracovníkov jednoznačne prevláda pozitívny postoj k celodennému výchovnému systému. V rámci výskumu sme zistili, že medzi kľúčové podmienky úspešnosti celodenného výchovného systému ďalej patrí záujem žiakov o celodenný výchovný systém a angažovanosť samotných rodičov v celodennom výchovnom systéme. V prvom prípade môžeme konštatovať, že žiaci prejavujú veľký záujem o celodenný výchovný systém, predovšetkým o jeho neformálnu časť, v rámci ktorej sa realizujú rôzne záujmové krúžky a činnosti. Na druhej strane sme ale zistili, že daný záujem prechodom žiakov na druhý stupeň postupne klesá. Celkovo všetci žiaci, tak prvého ako aj druhého stupňa prejavujú oveľa menší interes o aktivity a činnosti kognitívneho charakteru ako je písanie domácich úloh či doučovanie. Zo strany samotných rodičov rómskych žiakov o zapojenie sa do celodenného výchovného systému záujem nie je, hoci sú vítaní a školy im takúto možnosť ponúkajú, či už v rámci pravidelných alebo nepravidelných aktivít.

### **Prekážky škôl pri realizovaní celodenného výchovného systému**

Zistené prekážky, resp. problémy, s ktorými školy musia v rámci realizovania celodenného výchovného systému bojovať, môžeme rozdeliť na externé a interné.

1) medzi najčastejšie externé prekážky môžeme zaradiť *legislatívu* – respondenti sa v rámci legislatívy sťažovali predovšetkým na oblasti ako je normatív na žiaka, stanovená vysoká hranica pre minimálny počet žiakov v triedach, určenie nultého ročníka len pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, hodnotenie úspešnosti školy bez ohľadu na jej podmienky a zloženie žiakov (monitoring), podmienky a kritéria pre stanovenie rozvrhu žiakov prvého a druhého stupňa a negarantovanie odborných pracovníkov a asistentov učiteľa pre školy s väčším počtom žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. *Financovanie celodenného výchovného systému* – potvrdilo sa nám, že celodenný výchovný systém patrí k finančne náročným záležitostiam, pričom školy zatťažuje predovšetkým pri zabezpečovaní dostatočného a vhodného materiálu na jednotlivé krúžky, ako aj pri zabezpečení celkového a vhodného vybavenia na realizovanie jeho obsahu. Ide o tzv. štartovacie náklady, ktoré školy musia vynaložiť, ak chcú zabezpečiť bohatú a pestrú škálu možností realizovania celodenného výchovného systému. Okrem toho ide o zvýšenie finančných nákladov potrebných pre zabezpečenie



dostatočných personálnych podmienok. *Zvyky, tradície a špecifiká rómskeho etnika* – s uvedeným problémom zápasia všetky skúmané školy, pričom najmarkantnejší problém v tejto oblasti bol zistený v škole vzdelávajúcej olašských Rómov, ktorí si na tradície veľmi potrpia a prenášajú ich aj na svoje deti, čo má v konečnom dôsledku veľký vplyv na ich vzdelávaciu dráhu. *Postoje rómskych rodičov k prevzatíu zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie vlastného dieťaťa* - realizovanie celodenného výchovného systému bez záujmu samotných rómskych rodičov angažovať sa v ňom, spôsobuje, že sú z výchovno-vzdelávacieho procesu vlastného dieťaťa vylúčení. Škola preberá všetku zodpovednosť a starostlivosť o dieťa. *Predsudky majoritnej spoločnosti* – školy vzdelávajúce väčší počet rómskych žiakov bojujú s odchodom žiakov majority, ktorá na jednej strane odmieta a na strane druhej sa zároveň bojí, aby sa ich dieťa vzdelávalo škole s väčšinovým podielom rómskych žiakov. *Spoluprácu s rómskymi rodičmi pri riešení vzniknutých problémov* – riešenie problémov ako sú neospravedlnené hodiny, či problémy so správaním patria k najčastejším dôvodom kontaktu škôl s rodičmi žiakov. Školy uvádzali, že riešenie býva často komplikované a náročné, čo sa odzrkadľuje aj na samotnom postoji rómskych rodičov k škole ako vzdelávajúcej inštitúcií ich detí, pričom tento negatívny postoj následne prenášajú aj na samotné dieťa.

2) interné prekážky spočívajú predovšetkým v *častej chorobnosti rómskych žiakov* – to spôsobuje školám problém predovšetkým z hľadiska plynulosti vyučovacieho procesu a preberanej učebnej látky. *Nezáujmu žiakov 2. stupňa o výchovno-vzdelávací proces a celkové zapojenie sa do celodenného výchovného systému* - prechod žiakov z prvého na druhý stupeň možno označiť za rizikový z hľadiska udržania záujmu rómskych žiakov o výchovno-vzdelávací proces. *Vzťah rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia k plneniu si povinností* – ide predovšetkým plnenie si pravidelných vzdelávacích povinností, ako je písanie domácich úloh a celková domáca príprava na vyučovanie.

### **Obsah celodenného výchovného systému**

Celodenný výchovný systém môžeme rozdeliť na formálnu a neformálnu časť, ktoré sú obsahovo rozdielne zamerané.

*Obsah formálnej časti celodenného výchovného systému* – ide o vyučovací proces žiakov realizovaný predovšetkým v dopoludňajších hodinách. Školy v rámci celodenného výchovného systému najčastejšie do formálnej časti zasahovali doplnením nových

predmetov, prípadne rozšírením hlavných predmetov ako slovenský jazyk, matematika, informatika či cudzí jazyk o ďalšiu vyučovaciu hodinu.

***Obsah neformálnej časti celodenného výchovného systému*** – v rámci tejto časti edukácie sa školy zameriavajú predovšetkým na zmysluplné využívanie voľného času žiakov prostredníctvom pravidelných záujmových krúžkov a aktivít. Ide o krúžky rôzneho zamerania od športových, umeleckých, sebaobslužných či prírodovedných, ktoré sa realizujú jeden alebo dva krát do týždňa (v závislosti od počtu a záujmu prihlásených žiakov na konkrétny krúžok). Okrem pravidelnej záujmovej činnosti však školy realizujú aj rôzne nepravidelné či jednorázové akcie a podujatia, najčastejšie pri rôznych príležitostiach, ako je Deň matiek, Mikuláš, Vianoce, Veľká noc a pod. Rovnako tak chodia s nacvičeným programom vystupovať, či sa zúčastňujú rôznych súťaží, predovšetkým športového a umeleckého zamerania. Obsah neformálnej časti celodenného výchovného systému okrem pravidelnej a nepravidelnej záujmovej činnosti, ktorá má predovšetkým slúžiť na oddych a regeneráciu však tvoria v niektorých školách aj činnosti kognitívneho charakteru, aj keď je potrebné podotknúť, že v menšej intenzite, nakoľko o takto orientované činnosti prejavujú žiaci menší záujem. V rámci uvedených kognitívnych činností ide predovšetkým o prípravu na vyučovanie v podobe písania si domácich úloh a o možnosť doučovania. Obidve možnosti sú však žiakom ponúkané na báze dobrovoľnosti. Doučovanie sa najčastejšie uskutočňuje ako možnosť pre tých žiakov, ktorí boli dlhodobo chorí a zaostávajú za svojimi spolužiakmi alebo majú s preberaným učivom výraznejšie problémy. Pre žiakov končiacich ročníkov druhého stupňa bolo doučovanie ponúkané ako pomoc pri príprave na ďalšie štúdium. Príprava žiakov na vyučovania bola pozorovaná aj v rámci jednotlivých záujmových krúžkov (napr. v rámci krúžku varenie a pečenie mali žiaci prečítať recept, ktorý sa chystali urobiť, čím si hravou formou precvičili čítanie). Obsah neformálnej časti celodenného výchovného systému však môže byť vyplnený okrem relaxačných, oddychových či rôznych záujmových činností aj tzv. podpornými opatreniami, resp. stimulačnými činnosťami, ktorých cieľom je v konkrétnych oblastiach napomáhať žiakom, aby mohli zažiť pocit úspechu aj v rámci formálnej edukácie.

## Spôsob realizovania celodenného výchovného systému

Okrem rozdielného obsahu je možné hovoriť aj o rozdielnom spôsobe realizovania, ktorý môžeme v rámci celodenného výchovného systému rozdeliť do troch hlavných oblastí:

*Spôsob realizovania formálnej časti celodenného výchovného systému* - skúmané školy vzdelávajúce väčší počet žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia upustili od tradičného klasického vyučovania, ktoré bolo pre nich neefektívne a problematické. V uvedených školách sa v rámci formálneho vyučovacieho procesu na jednotlivých hodinách v rôznej miere využívajú inovatívne vyučovacie prvky a stratégie. Okrem využívania kooperatívneho vyučovania či vyučovania prostredníctvom zážitku, bolo možné pozorovať, že niektoré školy spájajú určité vyučovacie hodiny do dvojhodinoviek, čomu bolo následne prispôbené tempo aj druh práce so žiakmi. Zistili sme, že spôsob realizovania formálnej edukácie závisí okrem využívania rôznych organizačných foriem (individuálna práca, práca vo dvojiciach, skupinová práca) aj od počtu pracovníkov na vyučovacej hodine. Z hľadiska počtu zapojených pracovníkov pedagogického zboru môžeme hovoriť o štyroch spozorovaných a zistených spôsoboch vedenia a realizovania vyučovacej hodiny:

1. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ sám* – v takomto prípade musí učiteľ sám zvládnuť všetkých žiakov v triede a venovať im patričnú pozornosť,
2. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ s pomocou asistenta učiteľa* – asistent učiteľa pomáha integrovanému žiakovi v triede, prípadne žiakom, ktorí si pomoc v rámci danej vyučovacej hodiny vyžadujú a kmeňový učiteľ daného predmetu sa venuje ostatným žiakom v triede,
3. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ spoločne s tandemovým učiteľom* – ide o vzájomnú spoluprácu dvoch učiteľov. Jedným je kmeňový učiteľ daného predmetu a druhým je tzv. tandemový učiteľ. Ich spolupráca na hodine vychádza zo vzájomnej dohody a komunikácie. Spôsob takto realizovanej hodiny spočíva v tom, že tandemový učiteľ sa v triede venuje žiakovi alebo skupinke žiakov, ktorým daný predmet prípadne aktuálne preberané učivo spôsobuje oproti ostatným žiakom v triede výraznejšie problémy, a teda za nimi zaostávajú. Tandemový učiteľ sa takýmto spôsobom venuje menšej skupinke žiakov pomalším tempom a s väčšou pozornosťou. Zatiaľ čo kmeňový učiteľ daného predmetu sa venuje všetkým ostatným žiakom v triede. Spolupráca na vyučovacej hodine však bola spozorovaná aj spôsobom, kedy si kmeňový a tandemový učiteľ žiakov v triede rozdelili na niekoľko skupiniek tak, aby v každej skupinke bol okrem intaktného žiaka aj žiak

integrovanej alebo nadanej a každý z vyučujúcich sa samostatne venoval takto vytvorenej jednej alebo dvom skupinkám žiakov v triede.

4. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ spoločne s tandemovým učiteľom a s pomocou asistenta učiteľa* – išlo o rovnaký spôsob vedenia vyučovacej hodiny ako v predchádzajúcom prípade, pričom pri troch vyučujúcich na jednej hodine, bolo možné vytvoriť viac skupiniek s menším počtom žiakov.

***Spôsob realizovania neformálnej časti celodenného výchovného systému*** - v rámci neformálnej časti celodenného výchovného systému využívajú školy všetky tri organizačné formy, a to individuálnu (predovšetkým pri doučovaní a príprave žiakov na prijímacie skúšky), skupinovú (v rámci realizovania záujmových krúžkov) a hromadnú (pri rôznych príležitostiach, ako sú súťaže a verejné spoločenské podujatia). Gro neformálnej časti celodenného výchovného systému tvoria krúžky záujmového charakteru s rozdielnou dĺžkou intenzity. Väčšina skúmaných škôl sa v rámci každého jedného realizovaného krúžku venovala približne prvých pätnásť minút opakovaniu učiva a príprave na vyučovanie hravou formou. Žiaci si tak nenásilnou formou prostredníctvom zážitku alebo rôznych didaktických hier opakovali a upevňovali už nadobudnuté vedomosti. Spôsob realizovania neformálnej časti celodenného výchovného systému môžeme najlepšie popísať na základe zisteného spôsobu zabezpečenia rytmizácie formálnej a neformálnej edukácie.

***Rytmizácia formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému*** – v skúmaných školách môžeme hovoriť o štyroch druhoch realizovanej rytmizácie formálnej a neformálnej časti celodenného výchovného systému:

1. *nulová rytmizácia* – školy v rámci celodenného výchovného systému neuskutočňujú žiadne striedanie formálnej a neformálnej časti výchovno-vzdelávacieho procesu. Znamená to, že žiaci majú v dopoludňajších hodinách klasické vyučovanie a až po jeho skončení nastáva neformálna časť, v rámci ktorej sa venujú záujmovým krúžkom a aktivitám. Ide o spôsob realizovania celodenného výchovného systému, ktorý žiakov zaťažuje najviac.

2. *čiastočná rytmizácia* – pri takto organizovanom spôsobe realizovania celodenného výchovného systému možno pozorovať vsunutie prvkov neformálnej edukácie už v dopoludňajších hodinách priamo počas vyučovacieho procesu. Školy najčastejšie využívali veľké prestávky, počas ktorých mali žiaci možnosť využiť zriadené relaxačné a oddychové zóny, prípadne zahrať si stolný tenis. Následne po skončení dopoludňajšieho formálneho

vyučovania pokračoval celodenný výchovný systém záujmovými krúžkami a aktivitami v rámci jeho neformálnej časti.

3. *takmer optimálna rytmizácia* – vyučovací deň v škole začína pobytom v rannom klube, kde žiaci (predovšetkým prvého stupňa) majú možnosť ešte pred vyučovaním na oddych a relax v podobe stolových hier či počúvania rozprávok. Následne pokračujú formálnou edukáciou, a teda klasickým vyučovaním, kde je opäť možnosť využitia veľkej prestávky na oddych a relaxáciu aplikovaním neformálnej časti celodenného výchovného systému. Po veľkej prestávke žiaci pokračujú klasickým vyučovaním, po skončení ktorého majú opätovne možnosť zapojiť sa do obsahu neformálnej časti celodenného výchovného systému.

4. *dokonalá rytmizácia* – rovnako ako pri predchádzajúcom spôsobe rytmizácie majú žiaci možnosť pred vyučovaním pobudnúť v rannom klube. Dokonalá rytmizácia je zabezpečená predovšetkým úpravou rozvrhu a vyučovacích hodín. Jednak niektoré vyučovacie hodiny sú spájané do dvojhodinoviek, čo následne umožňuje realizovanie dlhších prestávok, počas ktorých majú žiaci možnosť na záujmovú a predovšetkým oddychovú a relaxačnú činnosť. Na tento účel zároveň slúži aj veľká prestávka. Ďalšia výrazná úprava rozvrhu spočíva v tom, že dva krát do týždňa majú žiaci druhého stupňa (nakoľko žiaci prvého stupňa majú klasické vyučovanie len v dopoludňajších hodinách) piatu alebo šiestu vyučovaniu hodinu akoby voľnú, čo znamená, že počas tejto hodiny sa neuskutočňuje žiadne vyučovanie, ale je vyplnená záujmovými krúžkami a aktivitami (teda neformálnou časťou CVS) a vyučovanie pokračuje až následnou hodinou. Klasické vyučovanie tak dva dni v týždni pre žiakov druhého stupňa končí približne siedmou alebo ôsmou vyučovacou hodinou, po skončení ktorej následne pokračujú neformálnou časťou celodenného výchovného systému, a to účasťou v rôznych záujmových krúžkoch a aktivitách, prípadne individuálnym doučovaním. Z hľadiska základných charakteristík a špecifík celodenného výchovného systému ide až v tomto poslednom prípade o najideálnejší spôsob zabezpečenia rytmizácie a zároveň o dosiahnutie jedného z ďalších dôležitých a základných znakov celodenného výchovného systému, a to, že žiaci zostávajú v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov až do sedemnástej hodiny.

Na základe zrealizovanej komparácie a následnému zhrnutiu hlavných výsledkov nášho výskumu, môžeme konštatovať, že v skúmaných školách sa skutočne realizuje celodenný výchovný systém v rôznych podobách, a teda môžeme hovoriť o rôznych existujúcich modeloch celodenného výchovného systému.

## 8 DISKUSIA

Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia spadajú podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.<sup>50</sup> Uvedená kategória žiakov sa priamo v praxi najčastejšie stretáva s dvomi problémami. Prvým je skutočnosť, že za žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú najčastejšie považovaní rómski žiaci.<sup>51</sup> Druhý problém spočíva v tom, že hoci títo žiaci majú rovnaké právo na inkluzívnu edukáciu ako ostatní žiaci s dodatočnými podpornými potrebami, sú skôr vnímaní (predovšetkým v očiach majoritnej spoločnosti) ako žiaci problémoví alebo s mentálnym postihnutím, ktorí patria do špeciálnej školy. Bežná škola vzdelávajúca žiakov s postihnutím či narušením začína byť postupne vnímaná ako škola inkluzívna. Na bežnú školu vzdelávajúcu rómskych žiakov sa už ako na školu inkluzívnu nepozera. Práve naopak, namiesto uznanlivého ocenenia a označenia ako inkluzívnej školy, získava nálepku rómskej školy, ktorá sa postupom času čisto rómskou školou aj stane. Avšak sme toho názoru, že aj čisto rómska škola môže byť školou inkluzívnou. To si však vyžaduje, aby rómski žiaci neboli vnímaní a posudzovaní na základe svojej etnicity. Opätovne sa tak dostávame k nášmu tvrdeniu, že nie všetci rómski žiaci sú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Znamená to, že pokiaľ rómsky žiak spĺňa všetky kritéria školskej zrelosti a pripravenosti, nemá diagnostikované žiadne postihnutia či narušenia a jeho rodina je sociálne inkludovaná do spoločnosti, potom jeho etnicitu ako takú nemôžeme považovať za kategóriu dodatočných podporných potrieb. Na takéhoto žiaka je potrebné sa dívať nie ako na rómskeho žiaka, ale ako na žiaka. Zároveň, ak školy v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu využívajú inovatívne vyučovacie stratégie rešpektujúce individuálne potreby všetkých svojich žiakov, potom opäť tvrdíme, že aj čisto rómske školy môžu pracovať a byť považované za inkluzívne. Treba si uvedomiť, že rómske školy na Slovensku budú vždy, predovšetkým na východnom Slovensku, kde existujú lokality len s rómskym obyvateľstvom. To však neznamená, že tieto školy nemôžu pracovať inkluzívne.

Odborníci a zainteresovaní ľudia bojujú a snažia sa o to, aby sa rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vzdelávali v bežných školách spolu s deťmi majority. Celodenný výchovný systém môže predstavovať jeden z podporných nástrojov

---

<sup>50</sup> V našej dizertačnej práci sme sa priklonili k používaniu termínu žiaci s dodatočnými podpornými potrebami.

<sup>51</sup> Podrobne sme sa danej problematike venovali v rámci podkapitoly 1.2.

ich inkluzívnej edukácie. Nami skúmané školy sa v rámci jeho realizovania zameriavali predovšetkým na zmysluplné využívanie voľného času prostredníctvom záujmových krúžkov a aktivít, čo najčastejšie odôvodňovali tým, že to žiakov baví a radi sa ich zúčastňujú. Uvedené má dva významy, predovšetkým z hľadiska prítomnosti. Prvý význam spočíva v tom, že rómski žiaci namiesto toho, aby sa ponevierali po uliciach, trávia svoj voľný čas v bezpečí školy pod dohľadom pedagogických pracovníkov, ktorí im umožňujú byť úspešní v tom, v čom vynikajú a čo ich zaujíma. To umožňuje všetkým žiakom bez ohľadu na ich individuálne dodatočné podporné potreby nielen zažiť pocit úspechu, ale rovnako tak aj získať pozitívny pohľad na seba samého, na svoje schopnosti, možnosti, sebaúctu či snahu o ďalší sebarozvoj, čo môže v konečnom dôsledku vzbudiť u žiakov záujem a snahu o ďalšie napredovanie a vzdelávanie. Pokiaľ ide o druhý význam, z pohľadu zamerania našej dizertačnej práce ešte dôležitejší, hoci je celodenný výchovný systém prioritne určený pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nami skúmané školy umožňujú všetkým svojim žiakom bez rozdielu účasť na jeho realizovaní. To znamená, že v prípade realizovania celodenného výchovného systému môžeme povedať, že skutočne ide o podporný nástroj inkluzívnej edukácie všetkých žiakov. Predovšetkým neformálna časť celodenného výchovného systému, ktorej obsahovú náplň tvoria rôzne záujmové krúžky a činnosti umožňuje spoločnú realizáciu všetkých žiakov v heterogénnom prostredí, či už na základe veku alebo dodatočných podporných potrieb. Zároveň z hľadiska významu inkluzívnej edukácie je treba dodať, že na rozdiel od formálnej edukácie, a teda klasického vyučovania, kedy je činnosť a spolupráca žiakov v značnej miere riadená a usmerňovaná pedagógom, v neformálnej edukácii sa žiaci venujú záujmovým krúžkom a činnostiam podľa vlastného výberu, na základe vlastnej iniciatívy a spontánnosti. Žiaci tak majú možnosť nenásilným spôsobom učiť sa prijívať a rešpektovať odlišnosti druhých, ako aj nadobúdať a rozvíjať tak dôležité kompetencie pre úspešnú inkluzívnu edukáciu, ako sú empatia, spolupráca, rešpekt, úcta, ohľaduplnosť, komunikácia a pod. Možno teda konštatovať, že školy realizovaním celodenného výchovného systému vytvárajú podmienky pre inkluzívne školské prostredie a samotnú inkluzívnu edukáciu.

Treba však mať na pamäti, že rómski žiaci sú súčasťou našej spoločnosti aj po skončení povinnej školskej dochádzky. Z tohto dôvodu, t.j. z dôvodu potreby ich celkovej sociálnej inklúzie do spoločnosti, a teda z hľadiska ich budúcnosti, si možno položiť otázku, aký význam má to, že rómsky žiak v rámci záujmovej činnosti hrával napríklad

futbal alebo chodil na spevácky krúžok, ak v konečnom dôsledku danú základnú školu ledva dokončil a ďalej neštudoval? Ako sa za takýchto podmienok dokáže uplatniť na trhu práce? Netvrdíme tým, že školy nemajú v rámci realizovania celodenného výchovného systému venovať pozornosť záujmovým krúžkom a činnostiam. Práve naopak, ich význam a opodstatnenosť pre inkluzívnu edukáciu všetkých žiakov sme opísali a vyzdvihli vyššie. Chceme ale povedať, že školy musia okrem záujmových krúžkov venovať pozornosť aj vzdelávacím potrebám a povinnostiam rómskych žiakov. Aký má zmysel a význam uspokojiť sa s tým, že rómsky žiak síce absolvoval povinnú školskú dochádzku namiesto v špeciálnej škole v bežnej základnej škole, ak sa tam nič nenaučil? Nemáme teraz na mysli čítať, písať či počítat (to by sa koniec koncov dokázal naučiť aj v špeciálnej škole). Máme na mysli oveľa väčšie nároky a požiadavky, ktoré treba v bežných školách klásť na rómskych žiakov (s ohľadom na ich individuálne potreby). Ak chceme dosiahnuť, aby sa rómski žiaci jedného dňa dokázali plne inkludovať do spoločnosti a stali sa jej aktívnymi členmi, ktorí sa spolupodieľajú na jej rozvoji (čo má byť náš hlavný cieľ), potom sa nemôžeme uspokojiť len s tým, že pravidelne chodia do školy a venujú sa záujmovým krúžkom. Len fyzická prítomnosť rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v prostredí bežnej školy nič nevyrieši, ak od daného žiaka nebudeme aj niečo vyžadovať. Predovšetkým pravidelné plnenie si školských povinností, medzi ktoré v prvom rade patrí pravidelná príprava na vyučovanie, vypracovávanie písomných domácich úloh a pod. Nami skúmané školy deklarovali, že ich žiaci majú v rámci celodenného výchovného systému možnosť písomnej domácej prípravy v prostredí školy pod dohľadom pedagogických pracovníkov. Zároveň však konštatovali, že táto možnosť je dobrovoľná a teda veľmi málo využívaná. Výsledkom čoho je, že väčšina žiakov si písomné domáce úlohy nevypracováva ani v prostredí školy, ani doma s rodičmi. Žiaci potom prídu na vyučovanie nepripravení. Na základe uvedeného sme toho názoru, že školy by v rámci realizovania celodenného výchovného systému mali venovať pozornosť okrem záujmových krúžkov a činností aj plneniu školských povinností svojich žiakov. Veď jednou zo základných podmienok a charakteristík celodenného výchovného systému má byť pravidelné vypracovávanie písomných domácich úloh v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov.

V neposlednom rade si treba uvedomiť, že školy nemôžu byť zodpovedné za tú časť výchovy a vzdelávania svojich žiakov, ktorá prináleží rodičom. Rodičia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa musia naučiť prevziať zodpovednosť za svoje



dieťa, jeho vzdelávanie a budúcnosť. Akákoľvek snaha a zaniechanie samotných pedagogických a odborných pracovníkov bez podpory a spoluúčasti rómskych rodičov bude neefektívna. Rómsku problematiku bez snahy a zaangažovanosti samotných Rómov nevyriešime. Snaha škôl a pedagogických pracovníkov nemôže neustále narážať na nezáujem Rómov zmeniť sa a prispieť vlastným pričinením o to, aby sa ich deti mali v budúcnosti lepšie. Potrebná iniciatíva teda musí prísť aj od tých, ktorých sa to najviac týka, a to sú samotní Rómovia. Tu si však treba uvedomiť, že mnoho rómskych rodičov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú vlastne bývali žiaci daných škôl, ktorí vo viacerých prípadoch základnú školu ani nedokončili. Takýto mladí a nezrelí rodičia, ktorí sami nemajú skúsenosť s tým, že by sa im v období školskej dochádzky venovali ich rodičia a pomáhali im s učením, vlastne ani nevedia, ako teraz v pozícii rodiča majú svojmu dieťaťu pomáhať s prípravou na vyučovanie. Preto je dôležité, aby adresátni celodenného výchovného systému boli okrem žiakov aj samotní rómski rodičia, od ktorých je potrebné vyžadovať ich aktívnu angažovanosť vo výchovno-vzdelávacom procese vlastných detí.

## 9 ODPORÚČANIA PRE TEÓRIU A PRAX

Upozorňujeme, že na nižšie uvedené odporúčania pre teóriu a prax je potrebné sa dívať globálne ako na odporúčania pre všetky základné školy. Z tohto dôvodu je zároveň nevyhnutné zdôrazniť, že nie všetky uvedené odporúčania sú vhodné a predovšetkým za aktuálnych podmienok zrealizovateľné vo všetkých základných školách. Je potrebné mať na pamäti, že iné podmienky a možnosti (predovšetkým priestorové, personálne a rozpočtové) má k dispozícii menšia škola a iné škola väčšia. Z uvedeného dôvodu je na samotných školách, ktoré nami navrhnuté odporúčania ich oslovia.

Výskumom sa nám potvrdilo, že celodenný výchovný systém môže predstavovať jeden z podporných nástrojov inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rovnako sa nám potvrdilo, že školy realizujú celodenný výchovný systém v rôznych podobách. Skúmané školy chcú celodenným výchovným systémom zabezpečiť pre žiakov predovšetkým efektívne a zmysluplné využívanie voľného času prostredníctvom rôznych záujmových krúžkov a aktivít. Každá škola má k dispozícii iné podmienky, musí bojovať s inými prekážkami a problémami, v každej škole sa vzdelávajú žiaci s rôznymi dodatočnými podpornými potrebami. Z uvedených dôvodov, vychádzajúc zo zistení nášho výskumu a vyššie predkladanej diskusie, rovnako ako aj zo skúseností a poznatkov nadobudnutých počas písania teoretickej časti dizertačnej práce, navrhujeme odporúčania pre teóriu a prax, ktoré sme naformulovali do nasledovných konkrétnych oblastí.

### Základné školy

- **Realizovanie celodenného výchovného systému ako podporného nástroja inkluzívnej edukácie** – v súčasnosti je jedným z problémov realizovania inkluzívnej edukácie skutočnosť, že sa dôraz kladie hlavne na jej didaktickú zložku a zabúda sa nato, že žiaci sú súčasťou školy a školskej klímy aj počas prestávok, pred a po vyučovaní. Rovnako treba mať na pamäti, že nie všetci žiaci dokážu byť úspešní v rámci formálnej edukácie. Z uvedených dvoch dôvodov odporúčame školám zaviesť, resp. pokračovať v realizovaní celodenného výchovného systému, ktorý prostredníctvom záujmových krúžkov rôzneho zamerania dáva rovnakú možnosť všetkým žiakom byť úspešní. Celodenný výchovný systém zároveň umožňuje

u žiakov nenásilnou formou rozvíjať priateľské vzťahy, empatiu, toleranciu, spoluprácu a pod., čo výraznou mierou môže napomôcť k vytvoreniu inkluzívneho prostredia celej školy.

- **Využívanie inovatívnych stratégií v procese formálnej ako i neformálnej edukácie** – v oblasti neformálnej edukácie školy výraznou mierou využívajú inovatívne stratégie a metódy. Tento trend je potrebný budovať aj v rámci formálnej edukácie. Vyučovanie s využitím zážitkového učenia, blokovej výučby či kooperatívneho učenia predstavuje pre žiakov nielen zábavnejší spôsob získavania nových vedomostí a informácií, ale súčasne im umožňuje osvojovať si a rozvíjať dôležité kompetencie a vlastnosti, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú inkluzívnu edukáciu.
- **Vzájomná spolupráca škôl realizujúcich celodenný výchovný systém** – ide o vytvorenie vzájomnej spolupráce škôl, ktoré celodenný výchovný systém už realizujú ako aj škôl, ktoré ešte len hľadajú akúsi motiváciu či inšpiráciu. Uvedená spolupráca môže spočívať nielen v realizovaní spoločných festivalov, súťaží, výstav, výletov či vystúpení. Veľmi dôležitou súčasťou spolupráce by malo byť aj odovzdávanie si vzájomných skúseností, poznatkov, kedy sa školy učia navzájom jedna od druhej. Ide o využitie stratégií ako je benchmarking a benchlearning, kedy sa školy učia prevziať od druhých to dobré, to čo funguje a prináša úspechy a zároveň sa učia vyvarovať sa chybách, ktoré už urobil niekto iný. Takýmto spôsobom sa môžu školy navzájom od seba učiť a pomáhať si. Rovnako tak môžu spoločne realizovať brainstorming, ktorý môže školám priniesť množstvo nových inšpirácií a nápadov ako i pomoc s riešením existujúcich problémov.
- **Autoevalvácia škôl a celodenného výchovného systému** – pedagogickí a odborní pracovníci sú osoby, ktoré prostredie a život školy poznajú najlepšie. Je preto dôležité, aby sa práve oni podieľali na pravidelnom hodnotení školy a celodenného výchovného systému, aby mali možnosť poukázať na silné a slabé stránky a spoločne hľadať riešenia. Zároveň je veľmi dôležité, aby školy zisťovali dopad, resp. vplyv celodenného výchovného systému na žiakov v tak kľúčových oblastiach, ako je správanie, prospech či dochádzka. Len pravidelná evalvácia môže školám priniesť potrebný a dôležitý obraz o tom, ako škola pracuje a aký konkrétny význam má celodenný výchovný systém pre ich žiakov.
- **Spolupráca s vysokými školami** – vysokoškolskí študenti pedagogických fakúlt ako budúci učitelia potrebujú už počas štúdia nadobudnúť potrebnú prax. To im môže

umožniť vzájomná spolupráca vysokých škôl so základnými, pričom sa nemusí jednať len o prax v rámci vyučovania konkrétnych predmetov. Vysokoškolskí študenti (budúci učitelia, vychovávatelia, sociálni pedagógovia) môžu potrebnú prax nadobudnúť aj v prípade, ak im školy umožnia viesť záujmové krúžky, či pomáhať žiakom s prípravou na vyučovanie alebo doučovaním. V takomto prípade by išlo o obojstranný prospech, nakoľko budúci učitelia a vychovávatelia by mali možnosť priamo v praxi overiť si svoje vedomosti a schopnosti ako i prácu so žiakmi s rôznymi dodatočnými podpornými potrebami a základným školám by sa zvýšil počet osôb, ktoré sa budú môcť žiakom v rámci záujmovej činnosti venovať, čo školy finančne nijako nezaťažuje.

- **Rozšírenie spolupráce s mimoškolskými subjektami** – školy, ktoré vzdelávajú žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia výraznou mierou spolupracujú s políciou, Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny, s CPPP a P. Svoju spoluprácu by však mali rozšíriť aj o ďalšie subjekty ako sú nízkoprahové zariadenia, občianske združenia či dobrovoľníci. Uvedená spolupráca môže školám priniesť väčšiu variáciu záujmových krúžkov ako aj väčší počet vedúcich krúžkov, ktorí by so školou spolupracovali na báze dobrovoľnosti. Školy by tak mohli mať v ponuke viac záujmových krúžkov rôzneho charakteru, ktoré by okrem kmeňových učiteľov školy viedli externí spolupracovníci. Širšia a rozmanitejšia ponuka pre žiakov by tak pre školy neznamenal ani väčšie zaťaženie učiteľov, ani väčšie finančné zaťaženie.
- **Spolupráca s materskými školami** – ide predovšetkým o zabezpečenie bezproblémového prechodu detí z predškolského zariadenia na základnú školu. Škola by mala priebežne počas školského roka zorganizovať niekoľko poznávacích podujatí pre deti z materskej školy a ich rodičov. Do poznávacích podujatí môže zapojiť svojich vlastných žiakov, ktorí sa môžu pre deti z materskej školy stať sprievodcami po škole, prípadne chodiť do materskej školy rozprávať deťom, čo ich v škole čaká, na čo sa môžu tešiť a podobne.
- **Zriadenie funkcie tandemového učiteľa** – ide o funkciu učiteľa, ktorý sa v priebehu vyučovacej hodiny nachádza spolu s kmeňovým učiteľom daného predmetu a prípadne aj s asistentom učiteľa v jednej triede. Spôsob vedenia takto realizovanej vyučovacej hodiny spočíva v tom, že tandemový učiteľ sa v triede venuje žiakovi alebo skupinke žiakov, ktorým preberané učivo oproti ostatným žiakom robí výrazné problémy, čo kmeňovému učiteľovi umožňuje venovať pozornosť ostatným žiakom. Ich spolupráca môže vyzeráť aj tak, že sa žiaci v triede rozdelia na skupinky, tak aby

v každej skupinke okrem intaktných žiakov, bol aj žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, žiak s postihnutím či nadaním. Ide o vytvorenie heterogénnych skupín a realizovanie kooperatívneho vyučovania, kedy každý z učiteľov, čiže učiteľ kmeňový a učiteľ tandemový má na starosti jednu alebo dve skupinky žiakov v triede. Takýmto spôsob by bolo zabezpečené, že žiadny žiak na základe svojich dodatočných podporných potrieb nebude v priebehu celého vyučovania vylúčený z triedneho kolektívu a všetkým žiakom je venovaná dostatočná pozornosť.

- **Doplnenie rozvrhu všetkých žiakov prvého stupňa o podporno-opakovaciu hodinu** – rozvrh všetkých žiakov prvého stupňa doplniť o jednu podporno-opakovaciu hodinu týždenne. Je potrebné, aby školy venovali pozornosť okrem zmysluplného využívania voľného času svojich žiakov prostredníctvom záujmových aktivít aj ich vzdelávacích potrebám. Na rozdiel od krúžku podobného charakteru, u ktorého by mohlo hroziť, že nebude pre žiakov atraktívny, a preto ho nebudú navštevovať, zaradením takejto podporno-opakovacej hodiny priamo do rozvrhu ako jedna povinná vyučovacia hodina týždenne navyše sa zabezpečí účasť všetkých žiakov. Danú podporno-opakovaciu hodinu by mali viesť triedne učiteľky jednotlivých ročníkov (spolu s asistentom učiteľa), ktoré majú najlepší prehľad o tom, ktorý žiak v ich triede má s akým učivom problémy.
- **Uchádzať sa o projekty a granty** – Ministerstvo školstva, rovnako ako aj Európska komisia, Európska únia a v prípade rómskych žiakov aj viacero nadácií pôsobiacich aj na Slovensku, ponúkajú možnosť uchádzať sa o finančné prostriedky z rôznych projektov a grantov. Školy by mali využívať tieto možnosti nielen na obnovu, rekonštrukciu či materiálne vybavenie, ale aj na získanie a financovanie pedagogických a odborných pracovníkov. Takto môžu dosiahnuť navýšenie počtu pracovníkov pedagogického zboru bez toho, aby to zasiahlo ich rozpočet.
- **Zabezpečenie dosiahnutia desiatich princípov pre inkluzívne školy** – ide princípy, ktoré sme uviedli v teoretickej časti dizertačnej práce na str. 61 a ktoré považujeme za nevyhnutné k tomu, aby škola mohla byť vnímaná ako škola inkluzívna. Uvedené princípy sa týkajú nielen samotnej inkluzívnej edukácie, ale do značnej miery aj realizovania celodenného výchovného systému.

## Celodenný výchovný systém

- **Zriadenie funkcie hlavného koordinátora celodenného výchovného systému** – v danej pozícii môže pôsobiť vychovávateľka školského klubu detí, nakoľko uvedené zariadenie na školách funguje až v popoludňajších hodinách. Druhou možnosťou je osoba, ktorú môže škola získať a financovať prostredníctvom uchádzania sa o vyššie spomínané projekty a granty. Úlohou hlavného koordinátora celodenného výchovného systému by malo byť zabezpečovať všetko, čo sa celodenného výchovného systému týka po stránke administratívnej, či už ide o vytváranie rozvrhu jednotlivých krúžkov, zabezpečovanie spolupráce s inými školami a mimoškolskými subjektami, príprava výročných a hodnotiacich správ, zabezpečovanie autoevalvácie celodenného výchovného systému, brainstormingu, supervízie a podobne. Uvedenú administratívnu činnosť môže realizovať v dopoludňajších hodinách, kedy sú žiaci na vyučovaní a zároveň cez prestávky by im bol k dispozícii v klube celodenného výchovného systému, v ktorom v popoludňajších hodinách môže viesť aj krúžky pre žiakov prvého i druhého stupňa.
- **Zabezpečenie a zariadenie klubu celodenného výchovného systému** – ide o vyčlenenie jednej triedy alebo miestnosti, ktorá by plnila funkciu hlavnej centrálnej miestnosti celodenného výchovného systému, v ktorej by sa žiaci schádzali. Uvedená miestnosť okrem toho, že by mala byť vybavená spoločenskými hrami, počítačmi, knihami, hudobnou a relaxačnou zónou, by zároveň slúžila ako miesto, kde by sa žiaci stretávali pred odchodom na krúžky. Takýmto spôsobom by sa zabezpečilo, že sa nebudú sami túlať po škole a vedúci krúžku si ich vždy vyzdvihne na jednom mieste a preberie za nich zodpovednosť. Zároveň by sa zabezpečilo, že klub celodenného výchovného systému je žiakom k dispozícii aj v dopoludňajších hodinách, nakoľko v jeho priestoroch by bol k dispozícii hlavný koordinátor celodenného výchovného systému. Priestory klubu celodenného výchovného systému by okrem oddychu a relaxu mali slúžiť aj ako priestor pre žiakov na doučovanie.
- **Rytmizácia formálnej a neformálnej edukácie žiakov** – striedanie formálnej a neformálnej edukácie má v prvom rade slúžiť ako prevencia voči preťaženiu žiakov a strate ich motivácie. Školy môžu požadovanú rytmizáciu zabezpečiť vytvorením tzv. relaxačných zón na chodbách, kde sa môžu žiaci navzájom cez prestávky porozprávať, rovnako tak sprístupnením klubu celodenného výchovného systému aj v dopoludňajšom čase medzi jednotlivými vyučovacími hodinami, kde by mali k

dispozícii počítače, spoločenské hry, hudobný kútik, možnosť vysielania do školského rozhlasu a pod. Veľké prestávky poskytujú priestor pre starších žiakov na stolnotenisové zápasy či menšie futbalové zápasy v telocvični. Druhou možnosťou zabezpečenia rytmizácie je sprístupnenie klubu celodenného výchovného systému ešte pred vyučovaním (čas do vyučovania môžu žiaci využiť na spoločenské hry, prípadne prípravu na vyučovanie). Následne v dopoludňajších hodinách prebieha vyučovanie a po jeho skončení prichádza neformálna časť celodenného výchovného systému. U žiakov druhého stupňa je možné rytmizáciu zabezpečiť úpravou rozvrhu, kedy by napríklad prvých päť hodín mali vyučovanie, šiestu hodinu by mali vyhradenú na relax a oddych prostredníctvom účasti v klube celodenného výchovného systému, v telocvični, posilovni, realizovaním niektorých krúžkov a následne siedmou hodinou by pokračovala ich výučba ďalšími hodinami. Po skončení výučby by opäť nasledovala neformálna časť prostredníctvom rôznych krúžkov, do ktorých by boli žiaci prihlásení. Takýmto spôsobom nielenže by bola zabezpečená optimálna rytmizácia formálnej a neformálnej edukácie žiakov, ale rovnako by bola zabezpečená jedná z kľúčových podmienok celodenného výchovného systému, ktorou je skutočnosť, že pri realizovaní celodenného výchovného systému odchádzajú žiaci zo školy domov až okolo sedemnásť hodiny.

- **Obsah neformálnej časti edukácie celodenného výchovného systému doplniť o preventívne a vzdelávacie programy** – okrem záujmových krúžkov a aktivít by sa školy mali zamerať aj na realizovanie preventívnych programov a podporných opatrení v závislosti od dodatočných podporných potrieb žiakov. Malo by ísť pritom o preventívne a vzdelávacie programy, ktoré žiakov dokážu aspoň trochu pripraviť na praktický život. Pozornosť treba venovať témam ako sú rodina, drogy, hygiena a zdravie, vzdelanie a zamestnanosť, finančná gramotnosť, práva druhých, tolerancia a pod.
- **Zásah celodenného výchovného systému aj do formálnej časti edukácie žiakov** – vzdelávanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je možné realizovať klasickým spôsobom, kedy žiaci 45 minút sedia v lavici, robia si poznámky, čítajú a chodia k tabuli. S takýmto prístupom nemajú učitelia žiadnu šancu u rómskych žiakov uspieť, čo nám vo výskume sami potvrdili. Vyučovanie heterogénnej skupiny žiakov v inkluzívnom prostredí si vyžaduje prácu so žiakmi v menších skupinkách využívajúc kooperatívne vyučovanie, učenie zážitkom a ďalšie inovatívne stratégie. Jednou z takýchto možností by bolo aj spájanie niektorých

predmetov do dvojhodinových blokov (žiaci by počas nich mali prestávku k dispozícii podľa potrieb), v rámci ktorých je opäť možnosť využiť spoluprácu kmeňového a tandemového učiteľa. Spájanie niektorých predmetov do dvojhodinových blokov by zároveň umožnilo zmenu dĺžky niektorých prestávok, ktoré by tak dávali viac priestoru a možností na relax a oddych pre žiakov, a teda na zabezpečenie rytmizácie formálnej a neformálnej edukácie.

- **Vypracovávanie domácich úloh v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov** – ide o jednu z kľúčových podmienok celodenného výchovného systému. Opätovne tvrdíme, že sa školy nemôžu zameriavať iba na zabezpečenie efektívneho využívania voľného času žiakov, ale pozornosť treba zamerať aj na ich vzdelávacie povinnosti a potreby.

### **Pedagogickí a odborní pracovníci školy**

- **Angažovanie širokého spektra pedagogických a odborných pracovníkov školy** – školy, v ktorých sa vzdelávajú rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemôžu pracovať bez odborných pracovníkov. Je potrebné až nevyhnutné, aby v takýchto školách boli súčasťou pedagogického zboru aj odborní pracovníci ako špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, prípadne sociálny pracovník, logopéd. Ak chceme dosiahnuť, aby naše školy boli školy inkluzívne, je potrebné, aby k tomu mali vytvorené aj dostatočné a vhodné personálne podmienky. Problém nastáva hlavne u škôl s menším počtom žiakov, v ktorých často žiadny odborný pracovník nepôsobí, pretože si ho škola nemôže dovoliť. Tu opäť prízvukujeme ako jednu z možností pre školy uchádzať sa o projekty a granty, prostredníctvom ktorých môžu získať a financovať odborných pracovníkov. Zároveň ide v prvom rade o problematiku legislatívy, pretože sme toho názoru, že školy pracujúce so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia by mali mať zo zákona garantovaných odborných pracovníkov, a to bez ohľadu na celkový počet žiakov školy.
- **Kooperácia pedagogických a odborných pracovníkov** – školy disponujúce odbornými pracovníkmi by mali zabezpečiť ich vzájomnú spoluprácu s pedagogickými pracovníkmi. Vzájomné konzultácie, rady a pomoc sú nevyhnutné, ak je snahou školy jednotlivým svojim žiakom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu pomôcť byť úspešný. Súčasťou pracovnej náplne pedagogických a odborných



pracovníkov škôl by tak mali byť pravidelné supervízie. Zároveň dôležitou súčasťou efektívnej spolupráce pedagogického zboru je podpora zo strany vedenia školy.

- **Kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných pracovníkov** – zabezpečenie a možnosť neustáleho ďalšieho vzdelávania sa pedagogického zboru je jedným z kľúčových kritérií úspešnosti školy. Z hľadiska problematiky našej dizertačnej práce a realizovaného výskumu ide predovšetkým o vzdelávanie sa v oblastiach ako inkluzívna edukácia, žiaci s postihnutím narušením a ohrozením, celodenný výchovný systém. V našej práci sme už písali o tom, ako treba mať na pamäti, že u súčasných starších pedagógov sa v rámci ich pregraduálnej prípravy pred dvadsiatimi, tridsiatimi rokmi nepočítalo s tým, že jedného dňa budú v bežných školách vzdelávať žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením. Práve pre nich je kontinuálne vzdelávanie vhodným spôsobom nadobudnutia potrebných poznatkov a vedomostí.
- **Zmena pregraduálnej prípravy pedagogických a odborných pracovníkov** – v súčasnosti sa už počíta s tým, že študenti pedagogických fakúlt sa v rámci vykonávania svojej profesie budú v bežnej škole stretávať s tým, že v ich triede budú aj žiaci s postihnutím, narušením či ohrozením. Takáto situácia je nielen v súčasnej dobe, ale predovšetkým v nasledujúcich rokoch vysoko pravdepodobná. Preto je potrebná zmena v pregraduálnej príprave pedagogických pracovníkov, aby mali aspoň základné poznatky o jednotlivých postihnutiach, narušeniach, ohrozeniach, ich špecifikách, a predovšetkým, aby vedeli, ako sa k takémuto žiakovi správať, ako ho zapojiť do vyučovacieho procesu, komunikovať s ním, ako ho zapojiť do voľnočasových činností kolektívu triedy. Ide o kľúčové kompetencie učiteľa, ktoré výraznou mierou dokážu ovplyvniť úspešnosť, resp. neúspešnosť inkluzívneho procesu žiaka s PNO.
- **Overovanie vplyvu celodenného výchovného systému na žiakoch** – celodenný výchovný systém si kladie tri hlavné ciele, ktoré chce dosiahnuť, a to zlepšiť správanie, dochádzku a prospech žiakov. Učitelia jednotlivých tried si sami môžu overovať vplyv celodenného výchovného systému na prospech svojich žiakov, a to prostredníctvom experimentálneho overovania s využitím predtestov a posttestov. Škola tak bude môcť evalvovať, ktoré realizujúce podporné aktivity sú efektívne a ktoré nie. To môže zároveň prispieť k celkovému zefektívneniu realizovania celodenného výchovného systému.

## Žiaci

- **Zapojenie všetkých žiakov školy do celodenného výchovného systému** – z hľadiska inklúzie je žiadúce, aby školy do celodenného výchovného systému zapájali všetkých svojich žiakov, tak žiakov druhého ako i prvého stupňa a rovnako tak deti v nultom ročníku a v prípade, ak je súčasťou školy aj materská škola, tak aj deti z tohto zariadenia. Optimálny spôsob zapojenia všetkých žiakov školy do jednotlivých záujmových krúžkov a podporných aktivít školy dosiahnú aj v tom prípade, ak niektoré z daných aktivít realizujú spoločne z hľadiska veku žiakov v heterogénnom prostredí. Takýmto spôsobom sa menšie deti môžu učiť od tých starších a zároveň žiaci vyšších ročníkov môžu nadobudnúť pocit zodpovednosti za mladších spolužiakov.
- **Žiaci školy ako realizátori celodenného výchovného systému** – žiaci školy nemusia v rámci celodenného výchovného systému pôsobiť len v pozícii účastníkov, pre ktorých aktivity a činnosti pripravuje a realizuje niekto iný (zväčša ich učitelia). Rovnako tak sa môžu stať oni sami realizátormi záujmových krúžkov. Ako sme už písali, žiaci prvého stupňa sa môžu spolupodieľať na príprave detí z materskej školy na príchod do školy. Môžu deti z materských škôl oboznámiť s priestormi školy, školskou triedou. Za veľmi efektívne zároveň považujeme možnosť žiakov prvého stupňa chodiť priamo do materských škôl porozprávať, čo ich v škole čaká, môžu im prečítať z rozprávkovej knižky, a tak ukázať, čo sa v škole už naučili. Išlo by o akúsi rovesnícku motiváciu, ktorá je niekedy oveľa efektívnejšia ako motivácia dieťaťa dospelým človekom. Na rovnakom princípe sa starší žiaci môžu stať motivátormi pre žiakov prvého stupňa. Starší žiaci by mali dostať možnosť viesť niektorý zo záujmových krúžkov pre žiakov v nižších ročníkoch. Takýmto spôsobom môžu školy dosiahnuť jednak pozitívnu školskú klímu a vytvorenie priaznivých vzťahov aj medzi vekovo heterogénnymi žiakmi, čo môže zároveň pôsobiť ako istá forma prevencie pred šikanovaním, zároveň motivovať mladších žiakov, aby sa snažili dosiahnuť byť úspešní tak ako ich starší spolužiaci. V neposlednom rade sa starší žiaci môžu takto učiť zodpovednosti za iných, potrebe pravidelnej prípravy na vedenie krúžku. Medzi žiakmi prvého a druhého stupňa je možné v rámci realizovania celodenného výchovného systému vytvoriť tzv. tútorský program, kedy by starší žiak prevzal určitú zodpovednosť za mladšieho žiaka. Prospechovo lepší žiaci môžu pomáhať svojim spolužiakom pri príprave na vyučovanie, v rámci doučovania niektorého predmetu

a podobne. Vzájomná spolupráca žiakov školy na takejto báze by bola prospešná pre všetkých, nakoľko mladší žiaci môžu byť motivovaní svojimi staršími šikovnými spolužiakmi a starší žiaci by mohli byť obohatení o poznanie zodpovednosti za iných, mohli by sa naučiť brať ohľad na iných, pomáhať druhým, mať radosť z úspechu niekoho iného.

- **Žiaci ako pomocný dozor cez veľkú prestávku** – nemá ísť o snahu žalovať na spolužiakov, ale cieľom by malo byť takýmto spôsobom vzbudiť u žiakov, ktorí dozor realizujú, aby si uvedomili dôležitosť vlastnej osoby. Žiaci by sa v pozícii dozerajúcich mali pravidelne počas školského roku striedať, aby spomínaný pocit dôležitosti a zodpovednosti mohli pocítiť všetci. Zároveň upozornenie zo strany žiakov môže vplývať na správanie ostatných žiakov iným spôsobom ako upozornenie od učiteľov. U žiakov by sa takýmto spôsobom mohol rozvinúť pocit zodpovednosti za správanie sa ostatných žiakov, čo môže mať pozitívny efekt na celkové správanie všetkých žiakov školy.
- **Podmienenie účasti žiakov v záujmových krúžkoch určitou motiváciou o vylepšenie prospechu** – žiaci veľmi radi chodia do záujmových krúžkov, v ktorých sa môžu venovať svojim obľúbeným aktivitám a činnostiam. Ich záujem o krúžky by mali učitelia využiť ako vnútornú motiváciu o vylepšenie prospechu. Snaha žiaka o pravidelnú účasť v obľúbenom krúžku, môže byť zároveň snahou o vylepšenie prospechu.

### **Rodičia žiakov**

- **Povinná účasť rodičov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na vybraných aktivitách a činnostiach v rámci celodenného výchovného systému** – ide predovšetkým o krúžky a aktivity určené pre deti v nultom ročníku a žiakov prvého stupňa. Rodičia by sa svojou aktívnou účasťou na krúžkoch a činnostiach učili od pedagogických a odborných pracovníkov ako prevziať zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie vlastného dieťaťa, ako pomáhať dieťaťu pri príprave na vyučovanie, ako u neho rozvíjať jemnú motoriku, komunikačné zručnosti, hygienické návyky a pod. Prítomnosť vlastného rodiča na aktivitách by zároveň mohla znamenať zvýšenú motiváciu a snahu samotného dieťaťa.
- **Zvýšiť angažovanosť rodičov v celodennom výchovnom systéme** – jednou z možností ako to dosiahnuť je naučiť rodičov a následne dať im možnosť viesť

vlastný krúžok, prípadne spolupodieľať sa na vedení krúžku s pedagogickým zamestnancom školy alebo iným vedúcim krúžku. To môže zvýšiť záujem o školu a celodenný výchovný systém nielen u rodičov, ale rovnako tak aj u ich detí. Škola takýmto spôsobom môže dosiahnuť spoločné trávenie času rodiča s dieťaťom záujmovou činnosťou, ktorá v rodine často absentuje.

- **Organizovanie besied a prednášok pre rómskych rodičov** – v rámci nepravidelnej činnosti pozývať do škôl odborníkov z rôznych oblastí, ktorí môžu rodičom prednášať, učiť ich ako sa venovať dieťaťu, ako mu pomáhať, ako si ho vypočúť a pod.
- **Rómski rodičia ako pomocný dozor v škole** – veľa rómskych rodičov je dlhodobo nezamestnaných a nemajú alebo strácajú pracovné návyky. Jednou z možností ako zapojiť rodičov do pracovného života môže byť, ak škola prijme rómskeho rodiča ako pomocný dozor. Rodič by dohliadal na poriadok a správanie žiakov pred a po vyučovaní a predovšetkým cez prestávky. Zároveň môže zabezpečovať spojenie a komunikáciu medzi školou a rómskymi rodičmi. Školy by mohli rodičov prijať po dohode so samosprávou a Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny na základe vykonávania aktivačných prác alebo malých obecných služieb, čo by školu finančne nijako nezaťažovalo. Prítomnosť dospelého Róma v prostredí školy môže mať na rómskych žiakov pozitívny efekt, a to hlavne v prípadoch ak si samotní učitelia nevedia dať rady so správaním rómskych žiakov, resp. nemajú u nich dostatočný rešpekt.

## Verejnosť

- **Oboznámiť verejnosť a rodičov intaktných žiakov s inkluzívnou edukáciou** – pre mnoho rodičov a širokú verejnosť, ktorá nemá osobnú skúsenosť s dieťaťom s postihnutím, narušením či ohrozením je aj v súčasnosti pojem inkluzívna edukácia neznámy a nevedia, čo si presne pod jej realizáciou majú predstaviť. Ak nemáme o niečom dostatok informácií, je to pre nás nové a neznáme, zastávame k tomu väčšinou negatívne stanovisko, čo v prípade realizovania inkluzívnej edukácie môže predstavovať jednu z jej výrazných bariér. Preto je dôležité, aby sa inkluzívna edukácia, jej ciele a možnosti dostali do povedomia širokej verejnosti. Túto úlohu by mali plniť nielen školy prostredníctvom prednášok a besied s rodičmi, ale aj masovokomunikačné prostriedky a príslušné orgány.

- **Oboznámiť verejnosť s celodenným výchovným systémom** – rovnako ako inkluzívna edukácia aj celodenný výchovný systém potrebuje, aby sa dostal do povedomia verejnosti.
- **Neposudzovať kvalitu škôl len podľa výsledkov monitoringu** – rodičia ako kritérium kvality školy pri výbere pre svoje dieťa vnímajú umiestnenie žiakov školy v rámci monitoringu. Je potrebné si však uvedomiť, že výsledky monitoringu nemusia zodpovedať tomu, v akej miere sa škola žiakom v skutočnosti venuje. Pri výbere školy pre svoje dieťa by mali rodičia brať do úvahy aj ďalšie kritéria, ako je kvalita a rozsah pedagogického zboru, ponuka voľnočasových aktivít pre žiakov, spolupráca školy s inými subjektami, podmienky škôl, prostredie a filozofia školy, zloženie žiakov školy z hľadiska ich dodatočných podporných potrieb. Pedagogický zbor školy, v ktorej sa vo väčšej miere vzdelávajú žiaci s postihnutím, narušením či ohrozením môže v konečnom dôsledku venovať oveľa väčšiu pozornosť žiakom, klásť väčší dôraz na ich výchovno-vzdelávací proces, venovať im viac individuálnej pozornosti, venovať pozornosť ich záujmom a potrebám, a napriek tomu sa to na výsledkoch monitoringu nemusí prejaviť. Verejnosť si musí uvedomiť, že školy ktoré vzdelávajú len žiakov intaktných budú v rámci monitoringu vždy dosahovať lepšie výsledky, čo však nemusí automaticky znamenať, že sú z hľadiska organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a prístupu venovania pozornosti individuálnym potrebám svojich žiakov lepšie ako školy, ktoré sa v rámci výsledkov monitoringu neumiestnili na popredných priečkach.

## **Politika a legislatíva**

- **Pri vytváraní novej legislatívy, zákonov či vyhlášok prizvať k spolupráci pedagogických a odborných pracovníkov škôl** – pri akýchkoľvek záväzných zmenách týkajúcich sa prostredia škôl je potrebné vypočuť si názor, pripomienky či návrhy tých, ktorí majú k danému prostrediu najbližšie, a to sú pedagogickí a odborní pracovníci školy.
- **Zníženie počtu žiakov v triedach** – hoci ide o odporúčanie pre samotné školy, tie sa v tomto prípade musia riadiť podľa platnej legislatívy. Vyšší počet žiakov v triedach síce ušetrí v určitej miere rozpočet, v konečnom dôsledku však ohrozuje kvalitu vyučovacieho procesu a preťaženie až vyhorenie učiteľov. Školy v prípade žiakov s telesným, zmyslovým či iným postihnutím alebo narušením, ktorí sú integrovaní,

majú možnosť znížiť v triede celkový počet žiakov. Takáto možnosť však školám chýba v prípade rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorí zvyčajne integrovaní nie sú. Pedagogický pracovník potom musí na vyučovacej hodine zvládnuť veľký počet žiakov s rôznymi dodatočnými podpornými potrebami a špecifikami. Z uvedeného dôvodu sa prikláňame buď k možnosti znížiť počet žiakov v triedach alebo vyššie spomínanej možnosti kooperácie kmeňového a tandemového učiteľa na vyučovacej hodine.

- **Zohľadňovať rozdielnosť podmienok v malých a veľkých školách** – okrem nižšieho rozpočtu, absencii odborných pracovníkov ako sú špeciálny pedagóg či školský psychológ musia menšie školy bojovať aj s ďalšími problémami. Jedným z nich je menší počet žiakov, čo im neumožňuje v rámci niektorých ročníkov zriadiť viac ako jednu triedu. Oproti väčším školám s vyšším počtom žiakov, ktoré môžu žiakov s dodatočnými podpornými potrebami rovnomerne v rámci každého ročníka rozdeliť do dvoch či troch tried, menšie školy takéto podmienky nemajú. Domnievame sa, že aj v tomto prípade ide o adekvátny dôvod, aby v školách existovala funkcia tandemového učiteľa.
- **Garantovať školám asistenta učiteľa** – v súčasnosti je podľa zákona asistent učiteľa určený iba pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorí sú integrovaní. Ako sme však spomínali vyššie, rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zvyčajne integrovaní nebývajú, a preto škola pre nich asistentov nemá. Školy by pritom mali mať garantovaných asistentov učiteľa pre nultý ročník automaticky a v prípade prvého a druhého stupňa, ak počet žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prekročí určité stanovené percento všetkých žiakov školy.
- **Vyriešiť otázku, akým spôsobom identifikovať žiakov rómskeho pôvodu** – jedným z ďalších problémov škôl vzdelávajúcich rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je, že sa títo žiaci a ich rodiny vo veľkej miere k rómskemu etniku nehlásia. V takýchto prípadoch potom škola oficiálne nevzdeláva žiadneho alebo len veľmi málo rómskych žiakov, kým samotný pohľad do vnútra školy jasne ukazuje, že veľké percento žiakov tvoria žiaci rómskeho pôvodu. Školy potom majú problém uchádzať sa o rôzne projekty a granty, pretože nemajú akým spôsobom vydokladovať, že skutočne vzdelávajú veľký počet rómskych žiakov.
- **Vypracovanie zriaďovacích štandardov a financovanie škôl na základe regionálnych podmienok** – v súčasnosti sú školy financované na základe celkového počtu svojich žiakov a žiakov s dodatočnými podpornými potrebami, ktorí sú

integrovaní/inkludovaní. Každá inkluzívne pracujúca škola by však mala byť financovaná aj na základe regionálnych podmienok. Pričom škola podporujúca inkluzívnu edukáciu, ktorá sa nachádza v sociálne ťažšej mestskej alebo regionálnej časti s tradične vysokým podiel žiakov s postihnutím, narušením alebo ohrozením by mala dostávať viac finančných prostriedkov ako škola, ktorá je zo sociálne silnejšej mestskej časti a s nižším počtom žiakov s postihnutím, narušením či ohrozením. Znamenalo by to, že školy by boli financované už nielen na základe počtu žiakov, ale dôležitú úlohu by zohrávali aj podmienky regiónu (napr. podiel nezamestnaných v danom regióne), v ktorom má škola svoje sídlo. Takéto financovanie by pritom nemalo byť striktne platné pre celý školský rok, ale v prípade, ak škola v priebehu školského roka zvýši alebo zníži počet žiakov s dodatočnými podpornými potrebami, automaticky by sa to odrazilo na jej financovaní. Rovnaký spôsob financovania v súčasnosti už funguje na školách v spolkovej krajine Brémy (pozri K. Klemm, 2010).

- **Umožniť školám doplniť rozvrh pre žiakov prvého stupňa o hodinu Príprava na vyučovanie a pre žiakov druhého stupňa o hodinu Doučovanie** – v súčasnosti, ak školy poskytujú pre žiakov možnosť prípravy na vyučovanie alebo doučovanie, je to realizované na princípe dobrovoľnosti. V rámci záujmových krúžkov ani nemôžu žiakov nútiť, aby sa takýchto činnosti zúčastňovali všetci a pravidelne, hrozila by strata záujmu. Ak by však školy mali možnosť do rozvrhu zakomponovať uvedené hodiny, tie by sa pre všetkých žiakov stali povinné, nakoľko by sa ich museli zúčastňovať, inak by im hrozila neospravedlnená hodina. Uvedené doplnujúce hodiny by bolo možné zakomponovať ako poslednú vyučovaciu hodinu v rámci jedného dňa v týždni. U žiakov prvého stupňa by sa počas hodiny Príprava na vyučovanie mohli jednak vypracovávať písomné domáce úlohy ako i precvičovať už prebraté učivo. U žiakov na druhom stupni by hodina Doučovanie mohla slúžiť nielen ako pomoc s učivom, ktoré žiakom robí problémy, ale u žiakov končiacich ročníkov aj ako pomoc pri príprave na prijímacie skúšky na stredné odborné školy.
- **Klást' dôraz na rozvoj inkluzívneho vzdelávania už v predškolskom období** – podporovať inkluzívne vzdelávanie je dôležité už predškolskom období, dieťa tak prichádza do prvého ročníka základnej školy lepšie pripravené na heterogénne prostredie. Zároveň je možné predpokladať, že u rodičov, ktorých dieťa sa vzdelávalo v inkluzívnom predškolskom prostredí, bude väčšia pravdepodobnosť kladného

postoja a názoru na inkluzívnu edukáciu ich dieťaťa aj v prostredí školy, kde sa bude vzdelávať spolu so žiakmi s rôznymi dodatočnými podpornými potrebami.

- **Nerozhodovať o inklúzii en bloc** – rozhodovanie o inkluzívnej edukácii a jej zavádzaní do praxe bez tých najkompetentnejších, ktorými sú pedagogickí a odborní pracovníci škôl, rodičia dieťaťa s dodatočnými podpornými potrebami, rodičia intaktného dieťaťa, samotní žiaci, či odborníci venujúci sa danej problematike dlhodobo a odborne z hľadiska svojich profesií, ako aj jej urýchlené a nepremyslené zavádzanie do praxe bez analýzy jej jednotlivých komponentov (pozri V. Lechta, 2013b), či očakávanie rýchlych zázrakov inkluzívnej edukácii, jej cieľom a perspektívam nepomôže, práve naopak. Zavádzanie inkluzívnej edukácie do praxe si vyžaduje trpezlivosť, odhodlanosť, vytrvalosť, pevnú vôľu a predovšetkým aj podporu a pomoc pri vytváraní vhodných podmienok aj od ľudí, ktorí síce s inkluzívnou edukáciou neprichádzajú do kontaktu v tej prvej najťažšej línii v prostredí škôl, ale sú to práve oni, ktorí v konečnom dôsledku o inkluzívnej edukácii rozhodujú a svojimi rozhodnutiami sa výraznou mierou podieľajú na vytváraní vhodných podmienok pre jej úspešnú aplikáciu.

## Teória a výskum

- **Nad'alej teoreticky spracovávať oblasť inkluzívnej edukácie** – inkluzívna edukácia žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením patrí v súčasnosti k aktuálnym problematikám nielen v slovenských výchovno-vzdelávajúcich zariadeniach. Táto oblasť si právom zasluhuje aj nad'alej teoretické spracovanie s dôrazom na transdisciplinárny rozmer.
- **Teoreticky hlbšie prepracovať celodenný výchovný systém** – využívanie celodenného výchovného systému v procese edukácie žiakov sa za priaznivých okolností a podmienok môže stať pevnou súčasťou vzdelávania slovenských žiakov. To si vyžaduje ďalšie rozpracovávanie v oblasti využitia, výhod, nevýhod, podmienok, ale rovnako tak aj inšpirácie z krajín ako je napr. Nemecká spolková republika, kde si celodenný výchovný systém našiel svoje pevné miesto nielen priamo v praxi v školách, ale rovnako tak aj u mnohých odborníkov, ktorí sa mu venujú po teoretickej stránke.
- **Pokračovať v realizovaní výskumov inkluzívnej edukácie** – k teoretickému spracovaniu inkluzívnej edukácie v stredoeurópskom prostredí prispelo viacero



významných odborníkov z rôznych oblastí, medzi ktorých môžeme zaradiť aj odborníkov zo Slovenskej republiky. Teoretické tvrdenia si však vyžadujú overenie v praxi a zároveň výskumné zistenia môžu neustále napomáhať k vytváraniu novej teórie.

- **Realizovanie výskumov celodenného výchovného systému** – celodenný výchovný systém patrí na Slovensku k málo preskúmaným oblastiam. Náš dizertačný výskum sa venoval tomu, v akých podobách sa celodenný výchovný systém v základných školách realizuje, zároveň je potrebné sa do budúcnosti výskumne zamerať aj na zisťovanie vplyvu resp. dopadu celodenného výchovného systému na žiakov v tak kľúčových oblastiach ako je prospech, správanie či dochádzka do školy. Len výsledky výskumných zistení nám môžu v konečnom dôsledku potvrdiť alebo vyvrátiť význam celodenného výchovného systému pre edukačný proces.
- **Ujasnenie a zjednotenie základnej terminológie** - hoci toto odporúčanie nevychádza priamo z výsledkov nášho výskumu, ale skôr z preštudovanej literatúry a vlastných poznatkov, tak ujasniť základnú terminológiu v oblastiach ako sociálne znevýhodňujúce prostredie (aké je to prostredie), žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (aký je to žiak), rómsky žiak verzus žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, integrácia či inklúzia, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby verzus dodatočné podporné potreby, považujeme za veľmi dôležité.
- **Experimentálne overiť možnosti realizovania vysokoškolského predmetu v spolupráci so základnými školami** - spolupráca základných a vysokých škôl nemusí prebiehať len v prípadoch, kedy základné školy umožňujú vysokoškolským študentom realizovanie potrebnej praxe alebo výskumov pre potreby svojich záverečných prác. Jednou z možností spolupráce je realizovanie vysokoškolského predmetu, ktorí si študenti pedagogických fakúlt budú môcť navoliť ako výberový, prípadne povinne voliteľný. V rámci predmetu by počas celého semestra (v prípade základných škôl ide o obdobie školského polroka) jedenkrát do týždňa chodili do spolupracujúcej základnej školy, kde by sa venovali konkrétnym žiakom. Žiakom by mohli pomáhať pri príprave na vyučovanie, doučovaní, alebo vedení záujmového krúžku. Výhodu takejto spolupráce vidíme na oboch stranách. Vysokoškolskí študenti môžu takýmto spôsobom nadobudnúť potrebnú prax so žiakmi a školy môžu získať väčší počet pracovníkov pre deti, čo ich zároveň nebude finančne nijako zaťažovať a môžu rozšíriť ponuku záujmových krúžkov.

## Miestne samosprávy

- **Zabezpečiť predškolské vzdelávanie pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** - s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je potrebné pracovať od útleho detstva. Je neskoro, ak sa o ne začneme zaujímať až vtedy, keď majú nastúpiť na základnú školu a my zistíme, že to nezvládajú. Preto by mala byť zavedená povinná predškolská výchova pre všetky deti na Slovensku, a to dva roky pred nástupom na základnú školu. U rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia by bolo možné v takomto prípade postupovať nami navrhnutými (I. Šuhajdová, 2011c) dvomi spôsobmi:
  - 1) rómske dieťa po dovŕšení štvrtého roku nastúpi do materskej školy v blízkosti svojho bydliska a bude tak integrované aj medzi nerómske deti. Túto materskú školu by navštevovalo celé dva roky a dosiahnutím šiesteho roku by malo možnosť nastúpiť do prvého ročníka bežnej základnej školy. Pripravenosť dieťaťa nastúpiť do prvého ročníka by bola posúdená na základe psychologických a intelektových testov. Ak dieťa nimi prejde, nastúpi do bežnej triedy v bežnej škole. Ak testom neprejde, bolo by zaradené do nultého ročníka, čím by získalo ďalší rok na rozvoj svojej osobnosti. Po tomto roku by sa opäť zúčastnilo diagnostických testov, z výsledkov ktorých by sa určilo, či za posledný rok spravilo určitý pokrok, a teda zvládne učivo v bežnej základnej škole,
  - 2) rómske dieťa po dovŕšení štvrtého roku začne navštevovať materskú školu zriadenú v rómskej osade, ktorá bude slúžiť iba pre rómske deti. Okrem vychovávateľiek by tu pôsobili aj rómski asistenti. Po roku by rodičia dostali možnosť výberu, či ich dieťa ďalší predškolský rok absolvuje materskú školu opäť v osade alebo či bude priradené do najbližšej materskej školy v mieste bydliska, a teda inkludované aj medzi nerómske deti. Po ukončení dvojročnej predškolskej prípravy sa následne zopakuje rovnaký postup ako v prvom prípade a na základe výsledkov diagnostických testov by sa rozhodlo, či dieťa pôjde rovno do prvého ročníka v bežnej základnej škole alebo do nultého ročníka a po jeho absolvovaní sa opätovne posúdi, či je schopné zvládnuť učebné osnovy v bežnej základnej škole.
- **Uchádzať sa o granty pre školy** – keďže základné školy patria pod miestne samosprávy, tie by mohli pomoc školám zabezpečiť podávaním grantov a projektov pre ich lepší rozvoj a financovanie. Miestne samosprávy zároveň môžu školám pri

podávaní žiadostí a grantov zabezpečiť aj personálnu pomoc, ktorá by vedeniu školy s podávaním grantov pomáhala tak po technickej ako i odbornej stránke.

- **Pomáhať školám hľadať v radoch svojich občanov dobrovoľníkov pre vedenie záujmových krúžkov** – prostredníctvom miestneho rozhlasu, obecných novín či obecného alebo mestského zastupiteľstva vyzývať občanov, aby sa zapájali do vedenia voľnočasových záujmových krúžkov žiakov školy.

## 10 ZÁVER

„Nízka vzdelanostná úroveň rómskej menšiny sa premieta do všetkých oblastí života v našej spoločnosti“ (M. Portík, 2003, s. 5). Ide pritom o problém, ktorý sa v našej spoločnosti vyskytuje už dlhšiu dobu. V poslednom období môžeme nielen u nás (ale i v krajinách ako Česká republika, Francúzsko či Veľká Británia) pozorovať čoraz radikálnejšie postoje a názory majoritnej spoločnosti voči rómskemu etniku. Rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa stávajú akýmiś obeťami, ktoré akoby sa rodili s nálepkou „odkázaní na sociálne dávky a neúspech vo svojom živote“. Žiadne dieťa si však nevyberá do akej rodiny a podmienok sa narodí. Preto je potrebné, aby sa rómskym deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia venovala zvýšená pozornosť už v predškolskom období a následne aj počas povinnej školskej dochádzky. Jednou z možností ako to dosiahnuť je inkluzívna edukácia, ktorá bola predmetom našej dizertačnej práce.

A hoci v dizertačnej práci prezentujeme inkluzívnu edukáciu ako spôsob riešenia problematiky segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, je potrebné zdôrazniť, že ide iba o jednu z možností. Ak by sme realizáciu inkluzívnej edukácie vnímali ako jedinú možnosť, ktorá dokáže vyriešiť globálny problém sociálnej exklúzie Rómov, neuspeli by sme. Pojem sociálna exklúzia Rómov v sebe zahŕňa oveľa viac problémov, ako len problém segregovanej edukácie rómskych žiakov. Aj preto, inkluzívnu edukáciu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vnímame ako jedno zrnko v kope piesku, ktoré však zohráva dôležitú úlohu. Dôležitých zrníek v piesku, ktoré by mali napomôcť vyriešiť problém sociálnej inklúzie Rómov je však viac. Okrem inkluzívnej edukácie rómskych žiakov ide o zmenu postoja majoritnej spoločnosti k rómskemu etniku, zmenu legislatívy a skutočnú politickú angažovanosť v snahe o vyriešenie problému sociálnej exklúzie Rómov, zmenu v pregraduálnej príprave pedagogických a odborných pracovníkov, zmenu tradičnej formy vyučovania a zavádzanie inovatívnych stratégií do vyučovacieho procesu, čo si automaticky vyžaduje zmenu podmienok, ktoré v súčasnosti majú školy k dispozícii. V konečnom dôsledku je nevyhnutná zmena v postoji samotných Rómov, ktorí sa musia naučiť priložiť ruku k dielu.

Ak sa vrátíme späť k inkluzívnej edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, treba mať neustále na pamäti, že dosiahnuť, aby sa žiaci s

PNO vzdelávali inkluzívne nemá byť náš prvý a zároveň posledný cieľ. Naším ďalším dôležitým cieľom má byť, aby sa všetci žiaci (žiaci intaktní aj žiaci s PNO) v inkluzívnom prostredí cítili dobre (I. Šuhajdová, 2013b). To môžeme dosiahnuť aj vyššie spomínanou zmenou tradičnej formy vyučovania a zavádzaním novších foriem či stratégií do vyučovacieho procesu. A práve celodenný výchovný systém považujeme za jeden z inovatívnych nástrojov inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorý môže výraznou mierou napomôcť k tomu, aby sa všetci žiaci v inkluzívnom prostredí školy cítili nielen dobre, ale zároveň aj, aby sa u nich spontánnym, nenásilným spôsobom rozvíjali také dôležité vlastnosti a kompetencie pre úspešnú inklúziu ako je empatia, prosociálnosť, ochota pomôcť, spolupráca či komunikácia. Celodenný výchovný systém a predovšetkým jeho neformálna časť môže k dosiahnutiu daného cieľa výraznou mierou napomôcť. Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že školy realizujú celodenný výchovný systém v rôznych podobách. Jeho realizáciu prispôbujú nielen potrebám svojich žiakov, ale aj podmienkam, ktoré majú k dispozícii, či už ide o priestorové, materiálne, personálne alebo rozpočtové. Z uvedeného dôvodu sme toho názoru, že nie je možné zostaviť jeden univerzálny model celodenného výchovného systému, ktorý by rovnako vyhovoval všetkým školám. Školy by však mali pri realizovaní celodenného výchovného systému navzájom spolupracovať, odovzdávať si svoje poznatky, skúsenosti, spoločne riešiť vzniknuté problémy, či podeliť sa o dosiahnuté úspechy. To, čo v rámci realizovania celodenného výchovného systému prinieslo úspech v jednej škole, môže s menšími obmenami predsa priniesť úspech aj iným školám.

Vzhľadom k tomu, že celodenný výchovný systém sa vo väčšine nami skúmaných škôl realizuje len od roku 2012, nemalo podľa nášho názoru význam, aby sme prioritne výskumom zisťovali jeho dopad na správanie, dochádzku či prospech rómskych žiakov. Uvedené výsledky nemožno dosiahnuť a zistiť okamžite, vyžaduje si to realizovanie celodenného výchovného systému dlhodobo a nepretržite (pozri výsledky ŠKOLY 1). A práve tu vidíme význam nášho výskumu. Kvalitatívnym výskumom sme zistili, akým spôsobom, v akej podobe skúmané školy celodenný výchovný systém realizujú, s akými problémami a prekážkami sa pri jeho realizovaní stretávajú a pod. V priebehu nasledujúcich rokov si bude náš výskum vyžadovať zrealizovanie ďalšieho výskumu, ktorého cieľom bude zistiť práve vplyv celodenného výchovného systému na správanie, dochádzku a prospech rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, rovnako ako aj jeho vplyv na spoluprácu či komunikáciu školy, pedagogických a odborných

pracovníkov s rodičmi rómskych žiakov. Získané údaje bude možné komparovať s výsledkami nášho zrealizovaného dizertačného výskumu, čo umožní zistiť, ktorý nami skúmaný model celodenného výchovného systému má aký vplyv na rómskych žiakov. Tak bude možné zistiť, ktoré činnosti a aktivity tvoriace obsah celodenného výchovného systému sú efektívne a majú pozitívny dopad na rómskych žiakov. To umožní skúmaným školám jednotlivé aktivity a činnosti navzájom od seba prevziať a implementovať podľa vlastných podmienok. Ide o tzv. benchlearning, ktorý znamená učiť sa od druhých, to čo robia lepšie, hľadať inšpiráciu u iných, či učiť sa vyhnúť chybám, ktoré už urobil niekto iný. Školy tak budú mať možnosť evalvovať a komparovať výsledky vplyvu celodenného výchovného systému na svojich žiakov a zároveň sa inšpirovať výsledkami a činnosťou ostatných škôl. Uvedená spolupráca a vzájomná kooperácia medzi jednotlivými školami môže prispieť nielen k zvýšeniu ich efektívnosti, ale rovnako tak aj k vytvoreniu edukačného prostredia, ktoré bude ponúkať všetkým žiakom rovnaké možnosti a príležitosti bez ohľadu nato, či pôjde o žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením alebo tzv. intaktného.

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ABILITYPATH.ORG. 2012. *Walk a mile in their shoes. Bullying and the Child with Special Needs*. [on-line] [citované 27. november 2013]. Dostupné na: <http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>
- ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, M. 2013a. Reflection of Inclusive Education in School Psychology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 83 – 91.
- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. 2013b. Sociálna skupina „školská trieda“ ako priestor inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 118 – 130.
- ALLAN, J. 2008. *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht : Springer, 2008. 187 s. ISBN 978-1-4020-6092-2.
- AMNESTY INTERNATIONAL. 2008. *Príbeh dvoch škôl. Segregácia Rómov do systému špeciálneho vzdelávania na Slovensku*. Londýn : Amnesty International International Secretariat, 2008. Index: EUR 72-007-2008. s. 33.
- AMNESTY INTERNATIONAL. 2010. *Kroky k ukončeniu segregácie*. Londýn : Amnesty International International Secretariat, 2010. Index: EUR 72-009-2010. s. 23.
- APPEL, S., RUTZ, G. 2009. *Handbuch Ganztagschule. Praxis. Konzepte. Handreichungen*. Schwalbach : Wochenschau Verlag, 2009. 350 s. ISBN 978-3-89974470-5.
- BABIAKOVÁ, S. et al. 2007. *Pedagogika voľného času a školské kluby detí*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 2007. 88 s. ISBN 978-80-8083-431-9.
- BABIAKOVÁ, S. 2008. Školský klub detí ako špecifické prostredie výchovy vo voľnom čase. In *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Zborník. Trnava : TU PdF, 2008. ISBN 978-80-8082-171-5. s. 190 – 196.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1. vyd. Bratislava : Stimul, 2005. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.
- BALOGOVÁ-SLOBODNÍKOVÁ, M., ZUBKOVÁ, I. 2006. *Romológia. Školiaci program o multikulturalizme a motivácii pri učiteľov žiakov stredných škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia*. Žilina : EUROFORMES, 2006. 66 s. ISBN 80-89266-04-5.
- BARTOŇOVÁ, M. 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1 vyd. Brno : MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M. 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1. vyd. Brno : MU Pedagogická fakulta, 2009. 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BARTOŇOVÁ, M. 2010. Význam přípravných tříd pro žáky se sociálním znevýhodněním v rámci inkluzivního vzdělávání. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 82 – 92.
- BAZALOVÁ, B. 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno : PdF MU, 2006. 187 s. ISBN 80-210-3971-X.

- BIZOVÁ, N. 2012. Programy inkluzívnej výchovy v školskom klube detí. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 280 – 289.
- BIZOVÁ, N. 2013. Reflection of Inclusive Education in Leisure Time Education. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 100 – 105.
- BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. 2012. *Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz*. Berlin : BMBF, 2012. s. 68. ISBN neuvedené.
- BRILLOVÁ, E., SEJČOVÁ, L. 2008. Hodnoty a hodnotová orientácia rómskej mládeže. In: *Vychovávateľ*. Bratislava : EDUCATIO. 2008. roč. LVII, č. 1. ISSN 0139-6919. s. 2 – 5.
- BRUNIOUS, L. J. 1998. *How Black Disadvantaged Adolescents Socially Construct Reality. Listen, Do You Hear What I Hear?* New York : Garland Publishing. 1998. 224 s. ISBN 0-8153-3235-1.
- BUCHTOVÁ, Z., GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. 2010. Problematika vzdelávania romských žiakov v kontextu výzkumných šetření. In GULOVÁ, L. a kol.: *Analýza vzdelávacích potrieb romských žiakov*. 1 vyd. Brno : PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7. s. 8 – 55.
- CABANOVÁ, M. 2007. Špeciálne edukačné potreby a diferenciálna diagnostika v práci učiteľa 1. stupňa ZŠ. In FRANIOK, P. *Edukace žáku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Sborník příspěvku z mezinárodní konference. Ostrava : Ostraviensis, 2007. ISBN 978-7368-287-7. s. 38 – 41.
- CLEGG, J., GINSBORG, J. 2006. *Language and social disadvantage. Theory into Practice*. England : John Wiley & Sons Ltd, 2009, p. 240. ISBN: 978-0-470-01975-7.
- CONDIE, R. (ed.). 2009. *Inclusion and education in European countries*. Glasgow : University of Strathclyde, 2009. s. 72. ISBN neuvedené.
- CROSS, L., WALKER-KNIGHT, D. 1997. Inclusion: developing collaborative and co-operative school communities. In: *The Educational Forum*. 1997. zväzok 61, vyd. 3. ISSN 0013-1725. s. 269-277.
- ČERVENICKÁ, L., PETRASOVÁ, A. 2013. Overovanie celodenného výchovného systému na základných školách. In: *Študent na ceste k praxi II. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov : PU PdF, 2013. ISBN 978-80-555-0840-5. s. 29 – 38.
- ČERVENKA, Č. 1978. *Zkušenosti s celodenním výchovným systémem na základní škole*. Praha : ŠPN, 1978. 92 s. ISBN 4-02-11/1.
- ČONKOVÁ, A. 2007. Rodinné prostredie rómskych detí. In: *Vychovávateľ*. Bratislava : EDUCATIO. ISSN 0139-6919, 2007, roč. LIV, č. 8, s. 10 – 13.
- DAŇO, J. 1999. Negatívne využívanie voľného času u rómskych detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí*. Zborník. Prešov : Metodické centrum, 1999. ISBN 80-88722-87-X. s. 85 – 91.
- DARÁK, M. 1999. Špecifiká voľnočasových záujmových aktivít rómskych detí. In: *Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí*. Zborník. Prešov : Metodické centrum, 1999. ISBN 80-88722-87-X. s. 16 – 26.
- DISMAN, M. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7066-8229.
- DOČKAL, V. a kol. 2001. *RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6 – 10 ročných detí*. Príručka. Bratislava. 2001. 49 s.



- DRAPÁK, J. 2000. Gramotnosť rómskej národnostnej menšiny. In: *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769. 2000. roč. L, č. 5. s. 1-2.
- ŽURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. 5 zväzok edície. Bratislava : SPN, 1997. 464 s. ISBN 80-08-02498-4.
- ŽURIČEKOVÁ, M. 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov : Metodické centrum, 2000. 43 s. ISBN 80-8045-211-3.
- EDUCATION (*Additional Support for Learning*) (Scotland) Act 2004. Scottish Parliament. Edinburgh : HMSO.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2000. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*. Pracovný materiál EK. Brusel. 2000. [on-line] . [citované 2013-01-05] . Dostupné na: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000\\_memorandum\\_o\\_celozivotnom\\_vzdelavani.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf)
- FARENZENOVÁ, M. a kol. 2013. *Cestovná mapa pre riešenie problému nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve – analýza realistických krokov*. Bratislava : SGI, 2013. 125 s. ISBN 978-80-89540-29-7.
- FARKAŠOVÁ, E. 2003. Znevýhodnené sociálne prostredie a špeciálne edukačné potreby. In HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (eds.): *Sociální procesy a osobnost 2003*. Sborník příspěvků. Brno : FF MU, 2003. ISBN 80-86633-09-8. s. 65-67.
- FRANKL, E. V. 2007. *Vôľa k zmyslu. Myšlienky Viktora Frankla*. Bratislava : Lúč, 2007. s. 115. ISBN 80-711462-28-5.
- GALBAVÝ, D. 2012. Sociálne znevýhodňujúce prostredie z aspektu sociálnej pedagogiky. In: *Efeta. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava : Emitplus, ISSN 1335-1397. 2012. roč. XXII. č. 1. s. 9 – 12.
- GANZTAGSSCHULE. 2013. [on-line] .[citované 2013-03-06] . Dostupné na: <http://www.elternrat.de/pinneberg/html/ganztagsschule.htm>
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. et al. 2003. *Školní družina*. Praha : Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-751-5.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HALSEY, A. H. 1980. *Origins an Desinations*. Oxford : University Press, 1980. 240 s. ISBN 019-827-224-3.
- HAPALOVÁ, M., DANIEL, S. 2008. *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu*. Bratislava : Človek v Tísni – Pobočka Slovensko, 2008. 47 s. ISBN neuvedené.
- HARČÁROVÁ, J. 2010. Integrácia rómskych detí do vzdelávacieho procesu. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej edukácie*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 216 –221.
- HAUG, P. 2006. Národní kurikulum – klíč, který otevírá, nebo zavírá inkluzi. In POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Sborník. Praha : PdF Karlova univerzita, 2006. ISBN 80-7290-258-X. s. 59-66.
- HAVEL, J., FILOVÁ, H. 2011. Zkušenosti a poznatky škol z práce s žáky se zdravotním postižením/znevýhodněním na 1. stupni ZŠ. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8. s. 45 – 62.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

- HENDL, J. 2008. *Kvalitatívny výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HESENER, CH. 2006. Entstehung und Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland. (die Ergänzung) In: *Schule heute. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung*. Dortmund : VBE. 2006. č. 02. ISSN 0342-751X. s. 1-8. [on-line] .[citované 2013-03-06] . Dostupné na: <http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/ganztagsschulen.pdf>
- HINZ, A., Boban, I. (Hrsg.). 2013. *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2012. ISBN 978-3-7815-1889-6. s. 232.
- HLAVENKA, V. 1999. Holizmus a humanizmus: Abraham Maslow a Carl Rogers. In: HALL, S.C., LINDZEY, G. *Psychológia osobnosti*. 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. ISBN 80-08-03001-1. s. 159-192.
- HOLTAPPELS, H. G., KAMSKI, I., SCHNETZER, T. 2007. *Ganztagschule im Spiegel der Forschung*. Berlin : Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2007. s. 79. ISBN 978-3-9811265-9-4.
- HORŇÁK, L. 2001. Rodina ako determinujúci činiteľ školskej úspešnosti rómskych žiakov. In ROSINSKÝ, R. *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Zborník referátov z 2. medzinárodnej konferencie konanej dňa 27. novembra 2001 v Nitre*. Nitra : UKF Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-8050-498-9. s. 62-74.
- HORŇÁK, L. 2005a. *Rómsky žiak v škole*. 1. vyd. Prešov : PdF PU, 2005a. 357 s. ISBN 80-8068-356-5.
- HORŇÁK, L. 2005b. Aktuálne otázky vzdelávania minorít ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku. In JANDOVÁ, R. (ed.): *Příprava učitelu a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budejovice : Jihočeská univerzita, 2005b. ISBN 80-7040-789-1. s. 112 – 119.
- HORŇÁK, L. 2010a. Rómské etnikum. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 386 – 399.
- HORŇÁK, L. 2010b. Rómovia a inkluzívna pedagogika. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s.r.o., 2010b. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 206-215.
- HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *Efeta – otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava : EMITplus, 2006. ISSN 1335-1397. roč. XVI, č. 1. s. 2 – 4.
- HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. 1. vyd. Banská Bystrica : UMB Pedagogická fakulta, 1996. 104 s. ISBN 80-88825-37-7.
- HRONCOVÁ, J. 2000. Sociálne aspekty prostredia. In HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T.: *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica : UMB Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-8055-427-7. s. 64 - 76.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004. 279 s. ISBN 80-80-83-028-2.
- HURAJ, J. 2004. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. In BEDNÁŘIK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : Nadácia pre deti Slovensko, 2004. ISBN 80-969209-5-2 . s. 142-157.
- HÚŠOVÁ, M. 2003. Príčiny absencie rómskych detí v materských školách a ich dôsledky. In *Spravodaj Interface*. 2003. č. 4. [on-line] . [citované 2012-03-11] . Dostupné na: [http://www.governance.sk/assets/files/interface\\_04n.html](http://www.governance.sk/assets/files/interface_04n.html)

- HUTTOVÁ, J., GYÁRFÁŠOVÁ, O. a kol. 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní : Voľba pre školy?* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012. 270 s. ISBN 978-80-89571-06-2.
- HVOZDOVIČ, L. a kol. 2003. *Celodenné výchovné pôsobenie (so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie)*. 1. vyd. Prešov : MPC, 2003. 77 s. ISBN 80-8045-296-2.
- CHRZANOWSKA, I. 2010. Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 11 – 16.
- CHRZANOWSKA, I. 2012. Didaktické a mimodidaktické determinanty inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 109 – 117.
- JANEBOVÁ, E., LÁBUSOVÁ, A. 2011. Inkluze a rovné vzdelávacie príležitosti. In VARIANTY (kol.): *Do školy! (Ne)rovné šance na vzdelávaní znevýhodnených detí*. Praha : Člověk v tísní, 2011. 189 s. ISBN 978-80-87456-19-4. s. 107 – 114.
- JANOŠKO, P. 2012. Význam terapeuticko-výchovných konceptov v procese inkluzívnej výchovy. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 207 – 214.
- KAČÁNI, V. a kol. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. 214 s. ISBN 80-08-02830-02.
- KADLEČIKOVÁ, J., KUBANOVA, M. 2010. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava : SGI, 2010. 158 s. ISBN neuvedené.
- KANCÍR, J., LIBA, J. 2011. Teoretické východiská modelu CVS. In Metodicko-pedagogické centrum: *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. 2011. s. 6 – 27. ISBN neuvedené. [on-line] [citované 2012-10-10] . Dostupné na: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno : AISIS. 141 s. ISBN 80-239-4660-4.
- KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. 2. vyd. Praha : Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KLEIN, F. 2009. Inklúzia medzi ideou a skutočnosťou v historickej perspektíve. In LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta, 2009. ISBN 80-8063-303-5. s. 31 – 39.
- KLEIN, V., ROSINSKÝ, R. 2007. Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie. In: *Slovenský učiteľ*. Nitra : SLOVDIDAC, 2007. ISSN 1335-003X. č. 02. s. 5-8.
- KLEMM, K. 2010. *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 2010. 51 s. [on-line] . [citované 2014-04-02] . Dostupné na: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32811\\_32812\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf)
- KONTSEKOVÁ, J., KOŠTÁL, C. 2010. Prehľad opatrení zameraných na žiakov zo znevýhodneného prostredia. In SGI: *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí*. Bratislava : SGI, 2010. 12 – 38 s. ISBN neuvedené.

- KOPČANOVÁ, D. 2006. Pomoc školského psychológa rómskym a ďalším sociálne znevýhodneným deťom. In: *Vychovávateľ*. Bratislava : EDUCATIO, 2006. ISSN 0139-6919. roč. LIII, č. 10. s. 07 – 12.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010a. *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava : MUSICA LITURGICA, 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010b. Problematika integračného a inkluzívneho prístupu vo výchove vo voľnom čase. In: *Mládež a spoločnosť*. Bratislava : MŠVVaŠ, 2010. roč. XVI. č. 4. ISSN 1335-1109. s. 15 – 21.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 109 – 116.
- KOVALČÍKOVÁ, I., DŽUKA, J. 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In: *Pedagogika.sk Slovenský časopis pre pedagogické vedy*. Bratislava : Slovenská pedagogická spoločnosť, ISSN 1338-0982. 2014. roč. 5. č. 1. s. 5 – 27.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. et al. 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 2. vyd. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRAUS, B. 2001. Prostředí a jeho vliv na jedince. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al.: *Člověk – prostředí – výchova*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. s. 99 – 199.
- KUBÁNOVÁ, M. 2010a. Fínsko: Inkluzívne vzdelávanie znevýhodnených žiakov. In KADLEČÍKOVÁ, J. a kol.: *Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava : SGI, 2010a. s. 64 – 83. ISBN neuvedené.
- KUBÁNOVÁ, M. 2010b. Švédsko: Škola pre všetkých. In KADLEČÍKOVÁ, J. a kol.: *Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava : SGI, 2010b. s. 84 – 95. ISBN neuvedené.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2010. Antropologické aspekty inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 98 – 106.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 38 – 47.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2013a. Reflection of Inclusive Education in Educational Anthropology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 15 – 22.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2013b. Historicko-filozofický komponent inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 20 – 34.
- LANG, G., BERBERICH, CH. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.

- LEBEER, J. (ed.). 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha : Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
- LEHENOVÁ, A. 2012. Dôležitosť poznania psychologických aspektov sociálnej inklúzie a exklúzie u pedagógov ako nevyhnutný predpoklad k ich proinkluzívnemu výchovnému pôsobeniu v školskom prostredí. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 339 – 348.
- LECHTA, V. 2009. Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta, 2009. ISBN 80-8063-303-5. s. 9 – 17.
- LECHTA, V. 2010a. Realizace inkluzivní edukace. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 183-198.
- LECHTA, V. 2010b. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010b. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 20-41.
- LECHTA, V. 2010c. Komunikácia ako jeden z faktorov, determinujúcich úspešnosť/neúspešnosť inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 61 – 66.
- LECHTA, V. 2011. Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie: uvedenie do problematiky. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 9 – 19.
- LECHTA, V. 2012. Úspešnosť verzus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 15 – 23.
- LECHTA, V. 2013a. Inclusive Education and Its Bipolar Character (Introductory Reflection). In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 7 – 14.
- LECHTA, V. 2013b. Inkluzívna pedagogika a jej komponenty (vstupná reflexia). In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 11 – 19.
- LEONHARDT, A. 2010. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 155-167.
- LIBA, J. 2010. *Výchova k zdraviu*. Prešov : PdF PU, 2010. 259 s. ISBN 978-80-8555-0070-6.
- LOHMANN, J. 1965. *Das Problem der Ganztagschule*. Henn Ratingen, 1965. 221 s. ISBN neuvedené.
- LORAN, T. 2007. Inklúzia verzus exklúzia rómskych žiakov do edukačného procesu. In *Násilie v rodine a škole III. Príčiny vzniku a spôsoby ich odstraňovania*. Nitra : UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-184-0. s. 94 - 108.
- LUKÁČ, M. 2010. Vzťah Rómov k vzdelaniu. In: *Mládež a spoločnosť*. Bratislava : MŠVVaŠ SR. ISSN 1335-1109. 2010. roč. XVI. č. 3. s. 66 – 82.
- MACZEJKOVÁ, M., PAVELČÁK, J. et al. 2002. *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 78 s. ISBN 80-8045-218-0.

- MARCINČIN, A., MARCINČINOVÁ, Ľ. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava : OSF, 2009. 81 s. ISBN 80-968-237-9-4.
- MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. 2. vyd. Nitra : UKF PF, 2002. 204 s. ISBN 80-968735-0-4.
- MATISOVÁ, M. 2011. Problémy detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Mládež a spoločnosť*. Bratislava : MŠVVaŠ SR. ISSN 1335-1109. 2011. roč. XVII. č. 3. s. 29 – 37.
- MATULAY, S. 2000. Rómske etnikum. In: *Rómovia včera dnes a zajtra*. Zborník z konferencie Spišská Nová Ves. 1. vyd. Nitra : KRK Pedagogická fakulta UKF, 2000. ISBN 80-8050-302-8. s. 42 – 48.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. 2012. *Podpora osobnostní a sociální výchovy v inkluzivním vzdělávání*. 1 vyd. Liberec : KSSaŠP TU, 2012. 57 s. ISBN 978-80-7372-838-0.
- MIKRUT, A. 2012. Dôstojnosť verus úžitková hodnota žiaka s postihnutím a spôsoby jej presadzovania. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 24 – 37.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. 332 s. ISBN 80-274-1362-4.
- MITTLER, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. London : David Fulton Publishers, 2000. 212 s. ISBN 85346-698-0.
- MŠVVŠ : *Podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v Slovenskej republike*. Bratislava : SRŠ, 2012. 24 s.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. 2002. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. Brno : Paido, 2002. 107 s. ISBN 80-7315-031-X.
- NĚMEC, J. a kol. 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 1. vyd. Brno : KSP PdF MU, 2010. 134 s. ISBN 978-80-210-5148-5.
- NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha : Portál, 2000. 160 s. ISBN 80-7178-197-5.
- NOVOSAD, L. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha : Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- OELERICH, G. 2007. Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In BETTMER, F., - MAYKUS, S. (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. ISBN 978-3-531-15003-1. s. 13 – 42.
- OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva: terminologický výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
- ONDRASOVÁ, K. a kol. 2004. *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Prešov : Rokus, 2004. 161 s. ISBN 80-890-5547-8.
- OPATA, R. 1973. *Celodenní výchovný systém. Nástin historie a perspektiv vývoje*. 1. vyd. Praha : ŠPN, 1973. 204 s. ISBN 14-501-73.
- OPATA, R., SEDLÁŘ, R. 1970. *Celodenní výchovný systém v ČSSR a v zahraničí (Nástin vývoje)*. 1. vyd. Praha : Universita Karlova v Praze, 1970. 132 s. ISBN 1011-6930.

- OSTATNÍKOVÁ, D. 2010a. Medicínske aspekty inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 29 – 33.
- OSTATNÍKOVÁ, D. 2010b. Neurobiologická východiska inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 93 – 107.
- OSTATNÍKOVÁ, D. 2013a. Reflection of Inclusive Education in Neurobiology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 65 – 69.
- OSTATNÍKOVÁ, D. 2013b. Kompetitívnosť vs kooperácia – dva aspekty inklúzie. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 131 – 141.
- PAVLÍKOVÁ, J. 2010. Německá celodenní škola: Studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe. In: *Pedagogická orientace*. Brno : PdF MU, 2010. ISSN 1211-4669. roč. 20. č. 4. s. 48 – 68.
- PAVLOVSKÁ, M., RODEROVÁ, P. 2010. Práce pedagogů s odlišností ve škole – analýza současného stavu. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. et al.: *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno : Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-202-4. s. 67-79.
- PORTÍK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov : PdF PU, 2003. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.
- POŽÁR, L. 2009. Sociálno-psychologické problémy inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta, 2009. ISBN 80-8063-303-5. s. 40 – 45.
- POŽÁR, L. 2007. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. 2. vyd. Bratislava : RETAAS, 2007. 95 s. ISBN 978-80-89113-40-8.
- POŽÁR, L. 2010a. Sociálněpsychologická východiska inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 75-92.
- POŽÁR, L. 2010b. Psychologické aspekty inklúzie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 34 – 40.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesoch*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. s. 496. ISBN 80-7178-170-3.
- RAFAEL, V., PAULINIOVÁ, Z. a kol. 2011. *Analýza príčin školskej neúspešnosti rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a identifikovanie nástrojov na jej znižovanie*. Bratislava : Úrad vlády SR, 2011. 31 s. ISBN neuvedené.
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1 vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. 1. vyd. Nitra : UKF, 2006. 263 s. ISBN 80-8050-955-7.
- SAITI, A., SAITIS, CH. 2006. In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. In: *European Journal of Teacher Education*. London : Atlee, 2006. ISSN 1469-5928. Vol. 29. No 4. pp. 455 – 470.
- SÁDOVSKÁ, A. 2011. Spolupráca ako súčasť profesionálnej učiteľskej etiky v inkluzívnom vzdelávaní. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako*

- multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 139 – 145.
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- Správna cesta – *Rómska reforma*. 2012. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. 2012. [on-line] .[citované 2013-02-10] . Dostupné na: [http://www.minv.sk/?10zasad\\_RR](http://www.minv.sk/?10zasad_RR)
- STEG (STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN). 2010. *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*. s. 32. [on-line] .[citované 2013-11-29] . Dostupné na: <http://www.projekt-steg.de>
- STRAKOVÁ, J. a kol. 2008. *Otvírání školy všem dětem. Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi*. Praha : O.S. AISIS, 2008. s. 61. ISBN neuvedené.
- STÚPALA, A. 1980. *Funkcia školského klubu v škole s celodennou výchovou žiakov*. Bratislava : ŠPN, 1980. 67 s. ISBN 67-337-80.
- SUCHOŽOVÁ, E., ŠÁNDOROVÁ, V. 2007. *Multikultúrne kompetencie učiteľa*. Prešov : Rómsky vzdelávací fond, 2007. 91 s. ISBN 978-80-8045-466-1.
- SVOBODA, Z. 2009. Možnosti systémových zmeň v oblasti podpory sociálně znevýhodněných žáků. In NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. et al.: *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1. s. 39 – 46.
- SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P. et al. 2010. *Schola ExcLudus*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7414-221-5.
- SZELIGA, P. 2013. Reflection of Inclusive Education in Developmental Psychology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 70 – 76.
- ŠAFRÁNKOVÁ, A., KOCOURKOVÁ, V. 2013. Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. In: *Pedagogika.sk Slovak Journal for Educational Sciences*. 2013. roč. 4. č. 2. ISSN 1338-0982. s. 144 – 159.
- ŠAUEROVÁ, M. 2012. Inkluze zdravotně handicapového dítěte v edukační praxi – případová studie. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 290 – 300.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. 2010. Romové. In PETRUCIOVÁ, J., ŠEVČÍKOVÁ, V. et al.: *Jeden svět – podpora multikulturní výchovy a vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava : PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-874-5. s. 100 – 130.
- ŠOTOLOVÁ, E. 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha : Grada Publishing, 2000. 96 s. ISBN 80-7169-528-9.
- ŠOTOLOVÁ, E. 2011. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha : Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. 2011. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ*. (Interný metodický materiál ŠŠI). Bratislava : ŠŠI. 2011. [on-line] .[citované 2012-09-07] . Dostupné na: [http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Method\\_material\\_k\\_sk\\_integracii\\_2011%281%29.pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Method_material_k_sk_integracii_2011%281%29.pdf)
- ŠTRACHOVÁ, K. 2011. Nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. In VARIANTY (kol.): *Do školy! (Ne)rovné šance na vzdělávání*



- znevýhodnených detí. Praha : Člověk v tísni, 2011. 189 s. ISBN 978-80-87456-19-4. s. 23 – 30.
- ŠTRBOVÁ, M. 2002. Vplyv rodiny na školskú úspešnosť rómskych detí. In ROSINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov. Zborník referátov z 3. medzinárodnej konferencie konanej dňa 28. novembra 2002 v Nitre*. Nitra : UKF Fakulta sociálnych vied. 2002. ISBN 80-8050-590-X. s. 112-114.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2011a. *Možnosti sociálneho pedagóga a vychovávateľa v edukácii rómskych žiakov mladšieho školského veku*. Diplomová práca. Trnava : Pedagogická fakulta. 2011a. s. 120.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2011b. Školský klub detí a jeho význam pre rómskych žiakov. In: *Vychovávateľ*. Bratislava : EDUCATIO, 2011b. ISSN 0130-6919. roč. LIX, č. 3-4, s. 44 -50.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2011c. Koncepcia vzdelávania rómskych detí predškolského veku (alebo, ako znížiť počet rómskych detí v špeciálnych školách). In. *Sborník příspěvků Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2011*. Hradec Králové : MAGNANIMITAS. 2011. ISBN 978-80-904877-7-2. s. 306 – 312.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2012. Vybrané bariéry inkluzívneho vzdelávania rómskych detí. In. *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2012. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov. Recenzovaný zborník z doktorandskej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : TU PdF KPŠ, 2012. ISBN 978-80-8082-531-7. s. 244 – 253.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2013a. Reflection of Inclusion in Education of Children from Socially Disadvantaged Environment. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 158 – 162.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2013b. Kooperatives Lernen als eines der unterstützenden Mittel der inklusive Bildung. In: 6. *Symposium Internationale Heil – und Sonderpädagogik*. München : Ludwig-Maximilians-Universität München, 2013. (v tlači).
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2013c. Potential Risks of introduction and implementation of inclusive Education. In: *Sborník příspěvků Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2013*. Hradec Králové : MAGNANIMITAS, 2013. ISBN 978-80-87952-00-9, ETTN 042-13-13025-12-6. s. 1821 – 1826.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 2011. 35 s. [on-line] .[citované 2013-04-07] . Dostupné na:  
[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf)
- Štatistická ročenka – špeciálne školy. [on-line] .[citované 2013-01-17] . Dostupné na:  
<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TANNENBERGEROVÁ, M., KRAHULOVÁ, K. a kol. 2010. *Jak se stát férovou školou II. Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno : Liga lidských práv. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.
- TARCSIOVÁ, D. 2012. Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 150 – 160.
- TARCSIOVÁ, D. 2013. Reflection of Inclusive Education in Special Education. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the*

- 21<sup>st</sup> Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013. ISBN 978-3-631-64835-3. pp. 38 – 43.
- TOMANOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej koľaji*. Bratislava : ADIN, 2004. 120 s. ISBN 80-89041-75-2.
- TOMICKÁ, V., ŠVINGALOVÁ, D. 2002. *Vybrané kapitoly k integrácii ve školství*. Liberec : PdF TU, 2002. 73 s. ISBN 80-7083-657-1.
- TURZÁK, T., TURZÁKOVÁ, J. 2013. Podmienky spolupráce učiteľov a rodičov rómskych žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In *Speciální Pedagogika. Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2013. roč. 23, č. 4. ISSN 1211-2720, s. 328 – 335.
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitívni a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. s. 304. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. Inkluzivní vzdělávání z pohledu rodičů dětí s postižením. In LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-89-1. s. 62 – 71.
- VÁGNEROVÁ, M. 2013. Inkluzívna edukácia z pohľadu rodičov detí s postihnutím. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 91 – 106.
- VALACHOVÁ, D. a kol. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 2002. 205 s. ISBN 80-08-03339-8.
- VALENTA, M. 2012. Některá specifika a problematické okruhy diagnostikování Romu. In VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH M. a kol.: *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha : Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1. s. 52 – 55.
- VANĚK, J. 1972. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. (příručka). 1. vyd. Praha : SPN, 1972. s. 275. ISBN neuvedené.
- VANKOVÁ, K. 2006a. Problematika výchovy a vzdelávania – špecifikum výchovy uplatňujúcej sa v rómskych rodinách. In BALVÍN, J.: *Výchova, vzdelávaní a kultura ve vzťahu k národnostním menšinám. Sborník Mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006a. ISBN 80-902972-6-9. s. 326-331.
- VANKOVÁ, K. 2006b. Analýza znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In ROSINSKÝ, R.: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Nitra : FSVaZ UKF, 2006b. ISBN 80-8050-987-5. s. 22-32.
- VÁŠEK, Š., VANČOVÁ, A. 2003. Integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami na Slovensku. In VALENTA, M. a kol.: *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, PdF, 2003. ISBN 80-244-0698-5. s. 260 – 288.
- VÍTKOVÁ, M. 2010. Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v ČR, Německu a v Anglii (Wales). In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 67 – 77.
- VLADOVÁ, K. 2013. Profesijský komponent inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5. s. 211 – 226.
- ZÁSZKALICZKY, P. 2010a. Filozofické perspektívy inkluzívnej pedagogiky v 21. storočí. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 17 – 23.

- ZÁSZKALICZKY, P. 2010b. Proměny paradigmatu – od segregace k inkluzi. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 42 – 55.
- ZELINA, M. 1996. Výchova dětí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In PORTÍK, M.: *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. (Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie). Prešov : Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-88697-34-4. s. 13-19.
- ZELINA, M., ALBERTY, L. 2011. Metodika tvorby učebných zdrojov pre žiakov v celodennom výchovnom systéme na základných školách. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. s. 91. ISBN neuvedené.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- ŽOVINEC, E. 2008. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove. In: *Cesty inklúzie*. Nitra : UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.

#### ***Vládne dokumenty:***

*Antidiskriminačný zákon*

*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*

*Metodické usmernenie č. 13/2013*

*Pedagogicko-organizačné pokyny 2013/2014*

*Stratégia SR pre integráciu Rómov do roku 2020*

*Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v SR*

*Ústava Slovenskej republiky*

*Vyhláška MŠ SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách.*

*Vyhláška MŠ SR 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.*

*Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní (Nový školský zákon)*

*Zákon 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.*

#### ***Medzinárodné dokumenty:***

*Dekáda začleňovania Rómskej populácie*

*Deklarácia práv dieťaťa*

*Dohovor o právach dieťaťa*

*Európsky dohovor o ľudských právach*

*Charta základných práv EU*

*Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín*

*Rámec EU pre vnútroštátnu stratégiu integrácie Rómov do roku 2020*

*Všeobecná deklarácia ľudských práv*

*Dohovor o zákaze diskriminácie v oblasti vzdelávania*

*Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie*

*Smernica Rady Európy, tzv. rasová smernica*

# PRÍLOHY

## Príloha 1 Dotazník

**D O T A Z N Í K**  
**pre pedagogických a odborných pracovníkov v ZŠ zapojených do realizovania CVS**

### Pracovná pozícia:

- ☐ učiteľ
  - ☐ asistent učiteľa
  - ☐ sociálny pedagóg
  - ☐ špeciálny pedagóg
  - ☐ školský psychológ
  - ☐ iné
- .....

**1. Pre koho je celodenný výchovný systém vo Vašej škole určený?**

**2. Čo chce podľa Vás škola realizovaním celodenného výchovného systému dosiahnuť?**

**3. Ako z vlastného pohľadu vnímate vplyv celodenného výchovného systému na žiakov, ktorí sa ho zúčastňujú?**

**4. Aké činnosti a aktivity tvoria obsahovú náplň celodenného výchovného systému vo Vašej škole?**

**5. Z vlastnej pracovnej pozície mi prosím opíšte, ako sa zapájate do realizovania jednotlivých činností a aktivít v rámci celodenného výchovného systému.**

**6. S ktorými pracovníkmi školy a akým spôsobom spolupracujete pri realizovaní celodenného výchovného systému?**

**7. Spolupracujete pri realizovaní celodenného výchovného systému aj s mimoškolskými subjektami? Ak áno, prosím napíšte s kým a v krátkosti opíšte ako takáto spolupráca prebieha.**

**8. S akými problémami či prekážkami sa pri realizovaní celodenného výchovného systému stretávate?**

## 9. Prosím o vyplnenie nasledovnej SWOT ANALÝZY:

☐ **Za silné stránky celodenného výchovného systému považujem**

*(silné stránky predstavujú vnútorné vlastnosti školy, ktoré podľa Vás napomáhajú realizovaniu celodenného výchovného systému)*

☐ **Za slabé stránky celodenného výchovného systému považujem**

*(slabé stránky predstavujú vnútorné vlastnosti školy, ktoré podľa Vás sťažujú realizovanie celodenného výchovného systému )*

☐ **Za príležitosti celodenného výchovného systému považujem**

*(príležitosti predstavujú vonkajšie podmienky, ktoré Vašej škole napomáhajú pri realizovaní celodenného výchovného systému)*

☐ **Za hrozby celodenného výchovného systému považujem**

*(hrozby predstavujú vonkajšie podmienky, ktoré Vašej škole môžu sťažovať realizovanie celodenného výchovného systému)*

## **Príloha 2 Ukážka prepisu časti rozhovoru**

### **Zapájajú sa do celodenného výchovného systému všetci žiaci?**

Úplne všetci. 100% žiakov zo školy má možnosť tento program využívať.

### **Takže sa zapájajú aj žiaci prvého aj druhého stupňa?**

Presne tak. Máme prípravné ročníky a dve materské školy a vlastne aj tieto deti sa zapájajú do celodenného programu, máme pre ne nejaké aktivity a potom máme ešte kurz, čo sú, čo je vlastne trieda pre dokončenie základného vzdelania. A tí majú v podstate tiež možnosť do celodenného programu sa zapojiť a niekedy toho tiež využívajú, aj keď menej, lebo tu už sa jedná o starších ľudí, dospelých.

### **Majú možnosť zapojiť sa aj rodičia týchto žiakov nejako?**

Majú možnosť. Ten systém je otvorený, my chceme byť otvorená škola, takže rodičia, dávame im možnosť, aby chodili, majú možnosť a na prvom stupni niektoré aktivity sú vyložené založené na rodičovskej spolupráci a prítomnosti a niektoré sú také, že rodičia sú vítaní. Takže na tie aktivity pre deti z prvého stupňa rodičia často chodia a proste tým, že na deti čakajú, tak sú vlastne prítomní tým aktivitám, ale nie je to zase vo vysokej miere. No a na druhom stupni tí rodičia tiež majú možnosť prísť kľudne sa podívať do krúžku alebo do školského klubu, ale zas to toľko nevyužívajú. Alebo vôbec by som povedala.

### **Teraz by som sa chcela opýtať.... čo chce vaša škola týmto celodenným programom dosiahnuť, tak globálne, aké ciele?**

Hm. Takže chceme zefektívniť výučbu a vzdelávanie žiakov, pretože väčšina tých aktivít alebo niektoré sú také skôr relaxačné, záujmové, ale niektoré sú vyložené aktivity na rozvoj kľúčových kompetencií, na opakovanie, precvičovanie učiva. Takže chceme dosiahnuť vyššiu efektivitu vo vzdelávaní žiakov. Žiaci, ktorí majú nejaké špecifické poruchy učenia alebo dlhodobú absenciu alebo sú nadaní a nemajú možnosť vo výučbe alebo naopak sú veľmi podpriemerný a tá hodina predmetu im nestačí v ten deň, tak práve pre týchto všetkých žiakov sú tie aktivity CVP určené, aby mali možnosť, napr. to učivo nejakým spôsobom dobehnúť, precvičiť, zopakovať, upevniť alebo pre tie nadané, aby mohli napr. ísť ďalej v tej popoludňajšej hodine. No a potom ďalší cieľ je spolupráca s rodičmi, aby rodičia získali lepší pohľad na školu, že ich deti proste môžu aj popoludní navštevovať školu, veci, ktoré ich bavia, ktoré napr. už s vyučovaním tak nesúvisia, a to dieťa zase tým rodičom zmení trochu pohľad na tú školu, ako na inštitúciu proste tej majoritnej spoločnosti, takže toto je ďalší cieľ, zlepšiť spoluprácu s rodičmi, zlepšiť ich pohľad na vzdelávanie detí. No to je asi tak si myslím najdôležitejšie dva ciele.

### **Vy máte pozíciu v rámci celodenného výchovného programu ako....?**

Vychovávateľ školského klubu, ale spadá tam práve aj koordinácia celodenného programu.

### **Dobre....takže z vášho pohľadu vlastne ako Vy vnímate vplyv celodenného programu na žiakov?**

Mmh. Takže pretože ten celodenný program je každý rok financovaný alebo spolufinancovaný z dotačných programov Ministerstva a vypracovávam hodnotiace správy a takéto podobné veci, mám prehľad vlastne o tom, ako tá efektivita sa odrazila. A napríklad na prvom stupni by som povedala, že je to trochu viac poznať keď budeme hovoriť o rozvoji tých kompetencií alebo o vplyve na výučbu formálnu, pretože vlastne tam neustále komunikujeme s tými učiteľkami, ktoré vedú tie krúžky a doučovanie pre tie deti a tam vyložené tie pani učiteľky triedne, ktoré si vedú pre tie svoje skupinky detí tie



doučovacie aktivity, tak tie vyložene hovoria, že to na tých deťoch vidia, deti ktoré pravidelne a po celý rok sa zúčastňujú tej hodinky počas týždňa naviac, kde intenzívne proste v tej malej skupinke sa im ten učiteľ venuje a zameriava sa nato, čo tie deti zrovna v tom učive potrebujú, tak tam, že skutočne je to vidieť, že v tých predmetoch sa tie deti zlepšujú. To by bol vplyv na vyučovanie. Na druhom stupni tiež ponúkame žiakom doučovanie, aj keď tí druhostupňoví sa už radšej zúčastňujú takých tých záujmových a relaxačných aktivít. Tam akoby u tých žiakov, neviem, chýba už buď tá cieľavedomosť alebo proste nemajú taký záujem o to učenie. Ale máme tu napríklad prípravu na prijímacie skúšky, čo je také doučovanie pre žiakov starších, tých vychádzajúcich z našej školy a tie majú podobu individuálnych konzultácií, no a žiaci ktorí sa ich zúčastňujú tak už väčšinou sú to tí nadanejší a tí ktorí fakt vedia, že ten cieľ majú dostať sa niekam na strednú školu a ďalej. A tým to určite tiež pomáha, sú to konzultácie v tých najdôležitejších predmetoch, buď z ktorých budú robiť prijímačky alebo proste čeština, matika, angličtina, prírodné vedy, a tam pokiaľ tie deti chodia, tak tam ako, napríklad minulý rok sa na tú strednú školu dostali. A potom teda je to účasť na tých záujmových aktivitách a tam vlastne tiež je to vidieť na tých deťoch, že potom vlastne vystupujú, ako tú školu vlastne reprezentujú na festivaloch rôznych a aj v súťažiach mám napríklad dobré umiestnenia, každý rok sa zúčastňujeme literárnej súťaže Romano suno, ktorú organizujú v Prahe a niekoľko krát sme sa umiestnili na prvom až treťom mieste. Takže povedala by som, že tie deti ako sú motivované tak, ten krúžok tu motiváciu prehľbuje a potom vlastne je to vidieť aj natom nadaní, že sa môžu dostať ďalej, v oblasti toho tanca alebo fakt tu školu potom reprezentujú a je poznať, že sa tomu venujú.

.....

**V rámci celodenného programu realizujete aj edukatívne stimulačné skupiny, ktorých sa môžu zúčastňovať tak žiaci ako aj ich rodičia. Môžete mi o tom niečo bližšie porozprávať?**

To je vlastne pre deti z prípravných ročníkov. Funguje to jeden krát za týždeň a je to zamerané nato, aby deti sa zdokonalili v zručnostiach, ktoré potom budú potrebovať, keď nastúpia do prvej triedy a je tam podmienka, aby sa s dieťaťom v tej skupine zúčastnil rodič, pretože pani učiteľka tam aj ukazuje ako s deťmi sa dá pracovať, ako sa rodičia s tými deťmi môžu nie učiť, to nie je to správne slovo...ako sa rodičia môžu učiť s deťmi precvičovať rôzne veci. Ten rodič je tam dôležitá súčasť, keď nepríde rodič, tak to potom nemá cenu, aby to dieťa tam potom bolo. Je dôležitá tá prítomnosť rodiča, aby ten učiteľ pohol s tým rodičom komunikovať, o dieťati sa dozvie kopu informácií a ukazovať ako sa proste dá s tými deťmi pracovať, hrať sa s nimi, rozprávať rozprávky.

**Takže tie stimulačné programy sú určené len pre žiakov z prípravných ročníkov?**

Áno, ale máme tu aj jednu materskú školu, kde je teda väčšina rómskych detí a raz za týždeň sa tie stimulačné skupiny realizujú aj pre tieto deti a ich rodičov. Tam je to zamerané na spoznávanie písmen, nácvik grafomotoriky a také tie základné veci.

.....

**Čo sa týka takej tej klasickej prípravy na vyučovanie, ako je písanie domácich úloh, to si robia žiaci tu v škole úplne, alebo teda sa musia ešte aj doma pripravovať?**

Noo ...úlohy, domáce písomné si môžu vypracovávať tu v škole, ale využívajú toho minimálne. Pokiaľ dostávajú písomné domáce úlohy, tak myslím si, že moc deti si tie úlohy doma nevypracováva, skôr sa jedná o menšiu časť detí, ktoré toto urobia, no ale možnosti, že by si tie úlohy vypracovali tu v škole s tým, že by im s tým niekto pomohol, to moc nevyužívajú. U nás je to dobrovoľné a málo využívateľné.

### **Príloha 3 Zoznam analyzovaných dokumentov**

1. Rozvrhy hodín žiakov prvého stupňa
2. Rozvrhy hodín žiakov druhého stupňa
3. Rozvrhy hodín detí v nultých ročníkoch
4. Rozvrh celodenného výchovného systému (len ŠKOLA 1)
5. Hodnotiace správy škôl
6. Záverečné správy škôl
7. Záverečné hodnotenia ročných plánov
8. Edukačné stimulačné skupiny – plán (len ŠKOLA 1)
9. Hodnotenie ESS v ročnom pláne včasnej starostlivosti (len ŠKOLA 1)
10. Komunitný inkluzívny model vzdelávania

## **Príloha 4 Skrátená verzia navrhnutých odporúčaní pre teóriu a prax**

### **Základné školy**

- realizovanie celodenného výchovného systému ako podporného nástroja inkluzívnej edukácie, a to nielen pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- využívanie inovatívnych stratégií (kooperatívne vyučovanie, učenie zážitkom, bloková výučba) tak v oblasti formálnej ako i v oblasti neformálnej edukácie,
- vzájomná spolupráca škôl realizujúcich celodenný výchovný systém,
- realizovanie benchmarkingu a benchlearningu,
- realizovanie brainstormingu,
- rozšírenie spolupráce s mimoškolskými subjektami ako sú občianske združenia, nízkoprahové zariadenia, dobrovoľníci,
- spolupráca s materskými školami – zabezpečenie bezproblémového prechodu detí z predškolského zariadenia na základnú školu,
- spolupráca so strednými odbornými školami,
- spolupráca s vysokými školami – umožnenie realizovania praxe pre budúcich pedagogických a odborných pracovníkov, umožnenie vedenia záujmových krúžkov a doučovanie žiakov vysokoškolskými študentmi,
- zriadenie funkcie tandemového učiteľa,
- kooperácia kmeňového a tandemového učiteľa na vybraných vyučovacích hodinách,
- uchádzať sa o projekty a granty, prostredníctvom ktorých je možnosť získať a financovať ďalších pedagogických a odborných pracovníkov,
- rozvrh všetkých žiakov prvého stupňa doplniť o jednu podporno-opakovaciu hodinu týždenne,
- každoročné realizovanie autoevalvácie školy a celodenného výchovného systému,
- zabezpečenie 10 princípov inkluzívnej školy, ktoré uvádzame na str. 61.

### **Celodenný výchovný systém**

- zriadenie centrálnej miestnosti v škole, ktorá bude slúžiť ako hlavná základná celodenného výchovného systému,
- zriadenie funkcie hlavného koordinátora celodenného výchovného systému,
- zásah celodenného výchovného systému aj do formálnej časti edukácie žiakov,
- v rámci formálnej edukácie spájanie niektorých výchovných predmetov do dvojhodinoviek a následné prispôsobenie dĺžky prestávok,
- rytmizácia formálnej a neformálnej edukácie žiakov ako prevencia proti ich preťaženiu a strate motivácie,
- vypracovanie domácich úloh v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov,
- obsah neformálnej časti celodenného výchovného systému doplniť okrem záujmových krúžkov a aktivít aj o preventívne a vzdelávacie programy,
- obsah neformálnej časti celodenného výchovného systému doplniť o podporné aktivity v závislosti od dodatočných podporných potrieb jednotlivých žiakov.

### **Pedagogickí a odborní pracovníci školy**

- angažovanie širokého spektra pedagogických a odborných pracovníkov v prostredí škôl,
- zabezpečenie kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a odborných pracovníkov v predmetnej problematike (inkluzívna edukácia, celodenný výchovný systém, žiaci s dodatočnými podpornými potrebami),

- zmena v pregraduálnej príprave budúcich pedagogických a odborných pracovníkov, ktorá ich dostatočne a vhodne pripraví na prácu so žiakmi v heterogénnom prostredí,
- vzájomná kooperácia pedagogických a odborných pracovníkov školy,
- pravidelná supervízia pedagogických a odborných pracovníkov,
- zabezpečenie podpory zo strany vedenia školy,
- zisťovanie vplyvu celodenného výchovného systému na žiakov realizovaním predtestov a posttestov.

### **Žiaci**

- zapojenie do celodenného výchovného systému všetkých žiakov školy, vrátane žiakov v prípravných ročníkoch a materských školách, ak sú súčasťou školy,
- väčšie zapojenie žiakov druhého stupňa do celodenného výchovného systému,
- realizovanie tútorskeho programu,
- žiaci školy ako realizátori niektorých záujmových krúžkov,
- v prípade, ak je súčasťou školy materská škola – zapojenie žiakov prvého stupňa do procesu adaptácie detí z materskej školy na prostredie a prechod do základnej školy,
- žiaci ako pomocný dozor počas veľkej prestávky,
- podmienenie účasti žiakov v záujmových krúžkoch určitou motiváciou o vylepšenie prospechu.

### **Rodičia žiakov**

- povinná účasť rodičov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na vybraných činnostiach a aktivitách celodenného výchovného systému,
- učiť rodičov prevziať zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie vlastného dieťaťa,
- naučiť rodičov a následne dať im možnosť viesť vlastný krúžok v rámci celodenného výchovného systému,
- prostredníctvom celodenného výchovného systému realizovať pre rodičov odborné besedy a prednášky na vybrané témy,
- rodičia žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako pomocný dozor v škole.

### **Verejnosť**

- oboznámiť verejnosť a rodičov intaktných žiakov s inkluzívnou edukáciou, jej možnosťami, princípmi, cieľmi,
- poskytnúť informácie o možnostiach celodenného výchovného systému,
- neodsudzovať nič, čo nám je neznáme, s čím nemáme skúsenosti (inkluzívna edukácia, celodenný výchovný systém, učenie zážitkom, kooperatívne vyučovanie a pod.),
- nebáť sa prijať zmeny a inovácie vo vzdelávacom procese svojich detí,
- neodsudzovať školy len preto, že vzdelávajú žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo žiakov s postihnutím,
- neposudzovať kvalitu škôl len podľa výsledkov monitoringu,
- posudzovať kvalitu škôl aj podľa jej mimoškolských výsledkov a úspechov,
- posudzovať kvalitu škôl aj podľa filozofie školy a školskej klímy.

### **Politika a legislatíva**

- pri vytváraní novej legislatívy, zákonov či vyhlášok prizvať k spolupráci pedagogických a odborných pracovníkov,
- zníženie celkového počtu žiakov v triedach,
- zohľadňovať rozdielnosť podmienok v malých a veľkých školách,
- garantovať školám s prípravným ročníkom asistenta učiteľa,

- garantovať školám s väčším počtom žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia asistenta učiteľa na každý stupeň,
- vyriešiť otázku, akým spôsobom identifikovať žiakov rómskeho pôvodu,
- stabilnou súčasťou pedagogického zboru škôl vzdelávajúcich väčší počet rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia aj špeciálny pedagóg a školský psychológ,
- vypracovanie zriaďovacích štandardov a financovanie škôl na základe regionálnych podmienok,
- umožniť školám doplniť rozvrh pre žiakov prvého stupňa o hodinu Príprava na vyučovanie a pre žiakov druhého stupňa o hodinu Doučovanie.
- nerozhodovať o inklúzii en bloc,
- dbať na rozvoj inkluzívneho vzdelávania už v predškolskom období,
- podporovať heterogenitu žiakov v školách.

### **Teória a výskum**

- naďalej teoreticky spracovávať oblasť inkluzívnej pedagogiky,
- teoreticky hlbšie prepracovať celodenný výchovný systém a možnosti jeho využitia a uplatnenia v slovenských školách,
- realizovanie ďalších výskumov v oblasti inkluzívnej edukácie,
- realizovanie výskumov zameraných na celodenný výchovný systém,
- ujasnenie a zjednotenie základnej terminológie: integrácia verzus inklúzia; sociálne znevýhodnené prostredie verzus sociálne znevýhodňujúce prostredie; rómsky žiak verzus žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredie; špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby verzus dodatočné podporné potreby,
- experimentálne overiť realizovanie vysokoškolského predmetu v základných školách, prostredníctvom ktorého by mali vysokoškolskí študenti pedagogických fakúlt možnosť nadobudnúť praktické skúsenosti.

### **Miestne samosprávy**

- minimálne dva roky pred nástupom na povinnú školskú dochádzku zabezpečiť povinné predškolské vzdelávanie aj rómskym deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- vyzývať verejnosť a rodičov žiakov o angažovanie sa v procese celodenného výchovného systému prostredníctvom vedenia záujmových krúžkov,
- personálne a odborne pomáhať školám pri uchádzaní sa o granty a projekty,
- vzájomne spolupracovať s ostatnými územnými samosprávami pri zabezpečovaní fungovania škôl a odovzdávaní si vzájomných skúseností.

**Príloha 5 Žiadosť o vstup a realizáciu výskumu**

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



Vážená pani riaditeľka

Vec: Žiadosť o umožnenie vstupu a realizáciu výskumu


Vážená pani riaditeľka,

doktorandka Mgr. Ivana Šuhajdová z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, sa vo svojej dizertačnej práci zaoberá problematikou edukácie rómskych žiakov a možnosťami využitia celodenného výchovného systému v ich inkluzívnej edukácii.

Vzhľadom k tomu, že Vaša škola sa špecializuje na prácu so žiakmi so sociálnym znevýhodnením a úspešne realizuje celodenný výchovný systém, dovoľujem si Vás požiadať o láskavé povolenie vstupu menovanej do Vašej školy a umožnenie realizácie jej výskumu.

V prípade potreby a záujmu je Mgr. Ivana Šuhajdová ochotná pred povolením realizovania výskumu poskytnúť Vám bližšie informácie o zameraní a priebehu výskumu. Zároveň Vám rada z umožneného výskumu poskytne získané výsledky a ich interpretáciu.

Za kladné vybavenie vopred ďakujem, s pozdravom

  
Doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.  
vedúca Katedry pedagogických štúdií PdF TU  
prorektorka pre rozvoj univerzity