

**Jana Tomatová**

Na vedľajšej koľaji

Je proces zaradovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl  
znevýhodňujúcim činiteľom?

Jana Tomatová

Na vedľajšej koľaji

Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?

© Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť

Bajkalská 25, 827 18 Bratislava 212

Tel.: 02/53 411 020, fax: 02/58 233 487

[www.governance.sk](http://www.governance.sk)

Fotografia na obálke bola použitá s láskavým dovolením Nadácie Milana Šimečku.

Pre SGI v roku 2004 vydal ADIN, s.r.o.

**ISBN 80-89041-75-2**

**Jana Tomatová**

## Na vedľajšej koľaji

Je proces zaradovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl  
znevýhodňujúcim činiteľom?



## Zhrnutie

Rómske deti na Slovensku nadmerne často navštevujú špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ak aj zohľadníme ich väčšiu zdravotnú rizikovosť. Keďže vzdelanie získané v špeciálnej základnej škole nie je rovnocenné so vzdelaním bežnej základnej školy, obmedzuje možnosti ďalšieho vzdelávania a uplatnenia sa na trhu práce pre významnú časť rómskej populácie. Vzhľadom na demografický vývoj môže mať mrhanie vzdelávacím potenciálom rómskych detí obrovské dôsledky pre strednodobý a dlhodobý rozvoj slovenského hospodárstva.

Predkladaná štúdia dospieva na základe terénneho výskumu k záveru, že jedným z dôvodov nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve je samotný proces zaraďovania a preradenia žiakov v základnom školstve – bežnom i špeciálnom. Poukazuje na medzery v legislatíve, nedostatky v jej dodržiavaní a širšie problémy v systéme vzdelávania. K *vnútorným* znevýhodňujúcim a diskriminačným činiteľom v procese zaraďovania (dieťa a jeho rodinné prostredie, kultúrne a sociálne faktory) sa teda pridávajú aj *vonkajšie* (inštitucionálne a materiálne), ktorých eliminácia je v kompetencii tvorcov verejnej politiky.

Podkladom štúdie bol výskum v dvoch typoch inštitúcií podieľajúcich sa na zaraďovaní detí v základnom školstve. Vo vzorke bolo 8 okresných pedagogicko-psychologických poradní a 28 základných a špeciálnych základných škôl. Výskum sa uskutočnil v mesiacoch marec – máj 2003 a informácie boli získavané na základe poloriadeného rozhovoru s riaditeľmi uvedených inštitúcií.

### *Hlavné problémy*

#### **LEGISLATÍVA - nejednoznačné pravidlá:**

- legislatíva neukladá jednoznačne povinnosť, aby žiak bol pred zaradením, či preradením do špeciálneho vzdelávania a po ukončení diagnostického pobytu alebo prípravného ročníka v špeciálnej škole, vyšetrený tímom špecialistov,
- podľa platnej legislatívy nie je rozhodnutie odbornej komisie o zaradení alebo preradení žiaka pre riaditeľa školy záväzné.

#### **IMPLEMENTÁCIA V PRAXI - platná legislatíva sa nedodržiava:**

- v rozpore s platnou legislatívou sa pri procese zaraďovania, či preradenia stretávame **s nekompletnou dokumentáciou, chýbajúcimi odbornými vyšetreniami, nedostatkami, či až úplnou absenciou odbornej komisie**, ktorá by mala zaradenie dieťaťa posudzovať,
- **často chýba tímová práca odborníkov, čím dochádza k porušeniu práv dieťaťa aj platnej legislatívy**. Jediným odborníkom, ktorý dieťa podrobnejšie posudzuje a odporúča jeho prípadné zaradenie do špeciálneho školstva je totiž mnohokrát len psychológ.

#### **SYSTÉM VZDELÁVANIA - tradičné štruktúry a postupy nevyhovujú potrebám:**

- **chýba možnosť dlhodobejšieho posúdenia vývinu dieťaťa a o jeho vzdelávacom osude sa rozhoduje v nízkom veku 6-8 rokov, pričom toto rozhodnutie je väčšinou konečné**. Dôvodom je najmä nízka priepustnosť vzdelávacieho systému, chýbajúca neskoršia opätovná diagnostika a nedostatok odborníkov, ktorí by ju vykonávali,
- psychológovia **nemajú k dispozícii spoľahlivý psychodiagnostický nástroj** pre posudzovanie rómskych detí zo znevýhodneného prostredia,
- **školský systém v praxi nereaguje na známe odlišnosti jazykového a kognitívneho vývinu rómskych detí zo znevýhodneného prostredia**.

### ***Prípady negatívnej diskriminácie***

Popri systémových problémoch však výskum zaznamenal aj príklady negatívnej diskriminácie rómskych detí:

- pri požiadavke na paušálne vyšetovanie rómskych detí pred zaradením do školy len na základe etnickej, či sociálnej príslušnosti,
- rómske deti sú v niektorých prípadoch odborne vyšetované až po zaradení do špeciálnej ZŠ, či triedy,
- do špeciálneho vzdelávania pre mentálne postihnutých žiakov sú zaraďované aj deti so stanoveným intelektom v tzv. pásme subnormy, respektíve na základe sociálnej zaostalosti,
- vo viacerých lokalitách sú na základných školách zriaďované čisto rómske triedy.

### **Odporúčania pre verejnú politiku:**

1. Jasne definovať povinnosť odbornej diagnostiky a tímovej diagnostiky (aspoň psychológ a špeciálny pedagóg) pred zaradením alebo preradením dieťaťa do špeciálnej školy alebo triedy, ako aj po ukončení diagnostického pobytu dieťaťa v špeciálnej škole alebo triede, alebo po absolvovaní prípravného ročníka v špeciálnej škole.
2. Jednoznačne definovať v zákone náležitosti a povinnosti pred zaradením alebo preradením žiaka do špeciálnej školy, alebo špeciálnej triedy.
3. Upraviť povinnosť rediagnostického vyšetrenia po roku (najneskôr do dvoch rokov) od zaradenia alebo preradenia dieťaťa do špeciálnej základnej školy, alebo do špeciálnej triedy špeciálnym pedagógom, respektíve psychológom (čiže okrem učiteľa dieťaťa iným odborníkom), v indikovaných prípadoch tímom viacerých odborníkov.
4. Pripraviť a realizovať projekt štandardizácie najčastejšie používaných psychodiagnostických nástrojov, ktoré sa v poradenskej praxi používajú pri posudzovaní v súvislosti so vzdelávaním, na populácii detí zo sociálne a jazykovo znevýhodnených skupín, národnostných menšín a detí imigrantov.
5. Pripraviť a realizovať projekt vývoja a adaptácie nových testov založených na koncepte kvalitatívnej diagnostiky a dynamického hodnotenia.
6. Na vedeckej báze pripraviť a zaviesť v predškolských zariadeniach, ako aj v základných školách špecifické podporné programy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto programy zamerať na jazykový a kognitívny rozvoj a overiť ich účinnosť a dlhodobú udržateľnosť a efektívnosť na dotknutej populácii.
7. Implementovať myšlienky koncepcie Milénium a Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov: humanizácia školstva, finančná motivácia a metodická podpora škôl pri vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
8. Pripraviť a financovať vzdelávacie a konzultačné semináre pre pracovníkov poradenských zariadení o diagnostickom posudzovaní a terapii detí zo sociálne a jazykovo znevýhodnených skupín, národnostných menšín a detí imigrantov v okresoch s ich vysokým zastúpením.
9. Zvážiť potrebu zriadenia špeciálno-pedagogického poradenstva v každom okrese, tak ako ich navrhuje ministerstvo školstva v Koncepcii výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím z októbra 2000. Zabezpečiť odborné a personálne navýšenie existujúcich poradenských zariadení.

## Popis problémových okruhov

### *Zaradenie a preradenie dieťaťa do špeciálnej základnej školy*

Zaradenie, či preradenie dieťaťa do špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím je spojené so splnením istých zákonných podmienok (dieťa s mentálnym postihnutím, odborné vyšetrenie, posudzovanie komisiou, ai.). **I keď príslušnej legislatíve možno vyčítať istú nejednoznačnosť, dôležité je jej napĺňanie v praxi. Tam sa pri procese zaraďovania, či preradovania stretávame s nekompletnou dokumentáciou, chýbajúcimi odbornými vyšetreniami, nedostatkami či až úplnou absenciou odbornej komisie, ktorá by mala zaradenie dieťaťa posudzovať.**

### *Odborné vyšetrenie – spoľahlivý nástroj na odporúčanie vhodného vzdelávania?*

K zaradeniu, či preradeniu dieťaťa do špeciálnej základnej školy alebo triedy by malo dôjsť až potom, ako minimálne dvaja odborníci dieťa vyšetřili, posúdili a dieťaťu tento typ vzdelávania odporučili. Pohľad minimálne dvoch expertov by mal poskytnúť platný a spoľahlivý obraz o vývine, schopnostiach a možnostiach dieťaťa a znížiť možnú chybovosť jediného vyšetřenia. **V praxi tímová práca odborníkov často chýba, čím dochádza k porušeniu práv dieťaťa aj platnej legislatívy. Jediným odborníkom, ktorý dieťa podrobnejšie posudzuje a odporúča jeho prípadné zaradenie do špeciálneho školstva, je totiž mnohokrát len psychológ.**

Psychologické vyšetřenie a následné odporúčanie má zvyčajne najvyššiu váhu aj pri rozhodovaní vedenia školy o zaradení dieťaťa. Samotné vyšetřenie rómskych detí zo znevýhodneného prostredia prebieha často za nevhodných podmienok – keďže rodičia detí na vyšetřenie zväčša nedocestujú, psychológ absolvuje výjazd do školy, kde vyšetřenia prebiehajú v časovom strese a sú takmer vždy iba jednorazové. Jednorazovosť vyšetřenia je problémom najmä pri priamom zaraďovaní detí do špeciálnej základnej školy, keďže ide o deti, ktoré zväčša nenavštevovali materskú školu. **Chýba možnosť dlhodobjšieho posúdenia vývinu dieťaťa a o jeho vzdelávacom osude sa rozhoduje v nízkom veku 6-8 rokov, pričom toto rozhodnutie je väčšinou konečné. Dôvodom je najmä nízka priepustnosť vzdelávacieho systému, chýbajúca neskoršia opätovná diagnostika a nedostatok odborníkov, ktorí by ju vykonávali.**

Pri psychologickom vyšetřovaní nachádzame tiež nedostatky, prípadne chyby pri stanovovaní diagnóz, predovšetkým pri určovaní hĺbky a druhu postihnutia. Malá pozornosť sa u rómskych detí venuje iným možným príčinám ich zlyhávania v školskom prostredí akými sú napr. špecifické poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia a pod.).

**Jednou z prekážok v práci psychológov je, že nemajú k dispozícii spoľahlivý psychodiagnostický nástroj pre posudzovanie rómskych detí zo znevýhodneného prostredia.** Odborné výskumy, ktoré v slovenskom prostredí posudzovali intelektové testy najčastejšie používané pri vyšetřovaní detí, poukázali na ich nevhodnosť, chýbajúcu platnosť a spoľahlivosť pri vyšetřovaní rómskych detí zo znevýhodneného prostredia. Na Slovensku chýba overenie platnosti a spoľahlivosti ďalších používaných psychodiagnostických nástrojov, konštrukcia nových, či revízia a reštandardizácia starších.

### *Pripravenosť slovenskej základnej školy na neštandardné deti*

Vieme, že vývin jazyka a myslenia sú úzko prepojené. **Problémom je, že aj napriek známej odlišnosti jazykového a kognitívneho vývinu rómskych detí zo znevýhodneného prostredia na ne v praxi nereaguje školský systém. Skúsenosť zlyhávania rómskych žiakov vo vyšších ročníkoch preto nie je prekvapením a podobne ani to, že sa o ňu odborníci pri odporúčaní vhodného vzdelávania pre dieťa opierajú, čo vytvára začarovaný kruh.** Uniformované vzdelávanie, ktoré ponúka väčšina bežných škôl, nezohľadňuje odlišnosti vývinu takýchto detí pri príprave rozvojových programov vyvinutých na vedeckej báze, pri stanovení vzdelávacieho plánu v bežnej základnej škole, v metódach a obsahu vzdelávania. Praktickými obmedzeniami pri hľadaní vhodného vzdelávania pre dieťa sú aj dostupnosť a kapacitné možnosti školy v mieste bydliska a postoje rodičov dieťaťa.

### *Rodinné prostredie dieťaťa*

Na vzdelávanie dieťaťa majú významný vplyv aj tzv. vnútorné faktory. **Medzi nedostatky a znevýhodnenia na strane rodinného prostredia dieťaťa patrí problém nedostatočnej podpory rodiny pri štandardnom vzdelávaní, nevhodné podmienky na domáce vzdelávanie a prípravu, chýbajúca príprava detí na zaškolenie a nedostatky v spolupráci rodičov a učiteľa.**



## Obsah

Úvod .....	11
<b>1. Prečo je vzdelanie dôležité? .....</b>	<b>14</b>
1.1 Vzdelanie a trh práce .....	14
1.2 Rómovia a rovnosť príležitostí vo vzdelávaní .....	14
<b>2. Rómski žiaci v špeciálnom školstve .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Proces zaradovania a preradovania v základnom školstve .....</b>	<b>19</b>
3.1 Legislatívny rámec .....	19
3.2 Inštitucionálny rámec .....	19
3.2.1 Vzdelávací systém na Slovensku .....	19
3.2.2 Poradenské zariadenia .....	21
3.3 Výskum – vzorka a metódy .....	23
<b>4. Vstup dieťaťa do školy .....</b>	<b>27</b>
4.1 Školská zrelosť .....	27
4.1.1 Screening školskej zrelosti .....	28
4.1.2 Screening školskej zrelosti. Porovnanie rómskych a nerómskych detí .....	30
4.2 Čo s nezrelým dieťaťom? Rozhodovanie o zaradení do školy a odklade školskej dochádzky Porovnanie rómskych a nerómskych detí .....	33
4.3 Zhrnutie kapitoly .....	37
<b>5. Rozhodovanie o preradení .....</b>	<b>40</b>
5.1 Posúdenie pri zlyhaní .....	40
5.2 Rozhodovanie o preradení .....	40
5.3 Zhrnutie kapitoly .....	42
<b>6. Nedostatky pri stanovovaní diagnóz .....</b>	<b>44</b>
6.1 Špecifické poruchy učenia .....	44
6.2 Mentálna retardácia .....	45
6.2.1 Čo je to mentálna retardácia a ako sa stanovuje? .....	45
6.2.2 Mentálna retardácia v procese rozhodovania o zaradení alebo preradení do typu vzdelávania .....	47
<b>7. Na základe koho odporúčania sa rozhoduje o zaradení alebo preradení dieťaťa?     Tímovosť v diagnostike .....</b>	<b>49</b>
<b>8. Psychodiagnostické testovacie nástroje .....</b>	<b>51</b>
8.1 História inteligenčného testovania .....	51
8.2 Je inteligencia to, čo merajú inteligenčné testy? .....	52
8.3 Inteligenčný test – dobrý sluha, ale zlý pán	

Sú výsledky IQ testov univerzálne platné a spoľahlivé? Inteligenčné testy a menšiny .....	53
8.4 Je testovanie inteligenčnými testami dôležité? .....	56
8.5 Testová situácia – Slovensko .....	57
8.5.1 Špecifiká rómskych detí zo znevýhodneného prostredia pri psychologickom testovaní .....	58
8.5.1.1 Môže sa myslenie vyvíjať bez reči? .....	60
8.5.1.2 Zrelosť kognitívnych funkcií .....	61
8.5.2 Vhodnosť testov .....	61
8.5.2.1 Používané testy a ich charakteristika .....	61
8.5.2.2 Vhodnosť testov pre diagnostikovanie rómskych detí .....	63
8.5.2.3 Podporné spôsoby pri testovaní .....	65
8.5.2.4 Riešenia nevhodnosti testovacích nástrojov pre rómske deti .....	68
8.5.3 Testová situácia .....	68
8.5.4 Činitele ovplyvňujúce rozhodovanie psychológov pri odporúčaní zaradenia dieťaťa	
Činitele ovplyvňujúce realizáciu rozhodnutia .....	69
8.5.4.1 Problém fungovania vo vyšších ročníkoch .....	70
8.5.4.2 Hraničné pásmo .....	71
8.5.4.3 Miesto v škole .....	72
8.5.4.4 Postoj rodičov .....	72
8.5.5 Rediagnostika detí v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach .....	73
8.5.5.1 Definícia .....	73
8.5.5.2 Súčasná právna úprava .....	74
8.5.5.3 Zistenia v našom súbore .....	75
8.5.6 Diagnostický pobyt .....	76
<b>9. Podporné formy vo vzdelávaní rómskych detí .....</b>	<b>78</b>
9.1 Nultý ročník .....	79
9.1.1 Stav na Slovensku .....	79
9.2 Špeciálne triedy pre znevýhodnené a zanedbané deti .....	81
9.3 Integrácia dieťaťa s diagnózou mentálna retardácia v bežnej triede základnej školy .....	81
9.4 Prestup zo špeciálnej základnej školy na základnú školu .....	82
<b>Záver .....</b>	<b>84</b>
<b>Odporúčania .....</b>	<b>87</b>
<b>Zoznam tabuliek a obrázkov .....</b>	<b>90</b>
<b>Literatúra .....</b>	<b>92</b>
<b>Príloha – tabuľky .....</b>	<b>95</b>

## Úvod

Za socializmu sa riešeniu otázky integrácie rómskej populácie do spoločnosti medzi majoritnú populáciu venovala intenzívna pozornosť a úsilie zo strany politických predstaviteľov. Z tohto obdobia je k dispozícii pomerne široká škála čiastkových vedeckých výskumov zameraných na charakteristiky Rómov pri riešení otázok výchovy a vzdelávania. Práve na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže, a to od čo najnižšieho veku, bol kladený najväčší dôraz. Za dôležitý prostriedok sa považovalo zaškolovanie rómskych detí v materských školách, najlepšie od veku 3 rokov. Voči rómskemu obyvateľstvu bola v predškolskom a školskom vzdelávaní nastolená politika pozitívnej diskriminácie - napr. úhrada školských potrieb, úhrada pobytu detí v materských školách, úhrada stravy v škole, príspevok na ošatenie a obutie, a pod. Napriek tomu, že sa dosiahli určité úspechy vo zvýšení kvality a podmienok života rómskej populácie, problémy tejto minority pretrvávali alebo narastali v mnohých ďalších smeroch. Keď porovnáme súčasné ťažkosti, návrhy na riešenie a témy sociálno-psychologických a ďalších výskumov a tie pred dvadsiatich rokov, musíme konštatovať, že sú prinajmenšom veľmi podobné, a teda pokrok v riešení istých otázok nie je veľký.

Pretrvávajúce problémy a nedostatočný úspech predchádzajúcich programov je podľa odborníkov<sup>1</sup> výsledkom nedostatočnej dôslednosti predchádzajúcich postupov, ich nedostatočnej komplexnosti a najmä faktu, že neboli založené na hlbšom a dôkladnejšom vedeckom poznaní a nerešpektovali špecifiká rómskeho etnika.

V súčasnosti sa vo výchove a vzdelávaní kladie dôraz na rozšírenie multikulturálneho prístupu, rešpektovanie špecifických charakteristík, postojov a názorov tohto etnika, popri uvedomovaní si nutnosti poskytovať podporu deťom so špecifickými potrebami vo vzdelávaní.

Jedným z pretrvávajúcich problémov vo vzdelávaní rómskych detí je vysoký počet týchto detí zaradených v špeciálnom vzdelávaní pre žiakov s mentálnym postihnutím. Viaceré publikácie, správy a výskumy sa v ostatnom období venovali tomuto problému. Taktiež vláda, konkrétne najmä ministerstvo školstva, venuje sa otázkam vzdelávania rómskych detí a ich zaradovaniu do špeciálnych základných škôl. Komplexné zhodnotenie tejto témy však zatiaľ nie je k dispozícii.

Touto štúdiou chceme prispieť k poznaniu súčasného stavu vzdelávania rómskych detí. Štúdia si kladie za cieľ byť jedným z príspevkov do diskusie a prináša pohľad na problémové oblasti identifikované vo výskumnej vzorke. Konkrétne sa zameriame na zhodnotenie nedostatkov a problémov sprevádzajúcich vstup rómskeho dieťaťa do primárneho vzdelávania.

Pri uvažovaní o otázkach nadmerného, či eventuálneho nesprávneho zaradovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl považujeme za kľúčový komponent samotný proces zaradovania a preradovania. Zámerom tejto štúdie je analyzovať a opísať proces zaradovania a preradovania v základnom školstve a zistiť, či tento proces nie je pre rómske deti znevýhodňujúcim činiteľom. Skúmame jednotlivé fázy tohto procesu a sledujeme, či v niektorej fáze nie sú rómske deti znevýhodňované, alebo negatívne diskriminované. Ak áno, identifikujeme aké činitele sa na znevýhodnení, či diskriminácii podieľajú. Následne na základe zistených skutočností navrhujeme odporúčania na zmeny či nové opatrenia, so zámerom iniciovať ich prijatie kompetentnými orgánmi a prispieť tak k zlepšeniu súčasného stavu.

V štúdiu postupujeme cez rámcový opis legislatívnych a inštitucionálnych podmienok, opis samotného procesu zaradovania a preradovania v základnom školstve v teórii a následne na poznatkoch získaných

---

<sup>1</sup> Pozri napr. Jurová (1993), Kušnieriková (2002).

v nami uskutočnenom výskume definujeme nedostatky v tomto procese týkajúce sa žiakov všeobecne a rozdielov medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. V procese zaraďovania a preradaťovania do základných škôl rozlišujeme dva druhy činiteľov, ktoré tento proces utvárajú alebo pri ňom pôsobia: činitele vnútorné (dieťa a jeho rodinné prostredie, kultúrne a sociálne) a činitele vonkajšie. Vonkajšie činitele ďalej delíme na inštitucionálne (legislatíva, inštitúcie) a materiálne (prostriedky, podmienky).

Na začiatku práce sme vychádzali z týchto poznatkov z praxe a výskumov, ktorých rozboru sa venujeme v štúdi:

- rómske deti sú často<sup>2</sup> zaraďované do špeciálnych základných škôl<sup>3</sup> alebo špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím, niekde tvoria až 100% osadenstva týchto škôl alebo tried,
- sú tam zaraďované nadmerne často, a to aj pri zohľadnení väčšej zdravotnej rizikovosti a možnosti častejšieho výskytu fyziologicky podmienenej mentálnej retardácie, môže teda ísť o nesprávne zaradenia do týchto typov škôl,
- z iných krajín jestvujú skúsenosti s neprimerane vyšším zastúpením príslušníkov menších alebo nižších sociálnych tried v špeciálnom vzdelávaní,
- pri zaradení alebo preradení dieťaťa do špeciálneho školstva je potrebné postupovať na základe pravidiel stanovených legislatívou.

Ak teda hovoríme o prípadoch nesprávneho zaradenia detí, znamená to, že problém existuje buď:

- v porušovaní legislatívy pri zaradení alebo preradení dieťaťa, alebo
- v iných činiteľoch pôsobiacich v procese zaraďovania alebo preradaťovania rómskych detí do špeciálnych škôl a špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Za účelom hľadania odpovedí na tieto otázky sme uskutočnili výskum na dvoch typoch inštitúcií, ktoré sa na zaraďovaní detí v systéme základného školstva podieľajú, a to v okresných pedagogicko-psychologických poradniach, v základných a v špeciálnych základných školách.

Znevýhodnenie rómskych detí pri zaraďovaní a preradaťovaní do škôl v základnom školstve nachádzame na strane domáceho prostredia dieťaťa. Čo je však v súčasnej situácii dôležité, v procese zaraďovania a preradaťovania do škôl nachádzame nedostatky aj na strane vonkajších činiteľov. A to v legislatívnej úprave tohto procesu, v diagnostikovaní detí, v stanovení diagnóz, v materiálnych podmienkach vyšetrenia, v používaných prostriedkoch – diagnostických nástrojoch. Negatívne diskriminovanie rómskych detí nachádzame na strane prístupu škôl k procesu selekcie detí v základnom školstve a dodržaní zákonnej úpravy procesu zaradenia/preradenia dieťaťa do špeciálnej školy. Nedostatky ďalej sú v znalostiach a podmienkach práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a materiálnych podmienok – napr. dostupnosť školy.

Okrem týchto záverov má Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť v súčasnosti k dispozícii zistenia Štátnej školskej inšpekcie o konkrétnom prípade negatívnej diskriminácie rómskych detí na Základnej škole v obci Hermanovce, okres Prešov. Boli tu zistené mnohé nedostatky a inšpekcia konštatovala porušenie množstva zákonov a právnych predpisov. Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Prešov (2003) konštatovala: „Zaradenie žiakov z málopodnetného prostredia v priebehu školského roka do 1. ročníka špeciálnych tried (špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím – pozn. autorky) je v príkrom rozpore s platnou legislatívou, nakoľko sa nerešpektovali závery, návrhy a odporúčania jednotlivých psychologických vyšetrení, nebola zriadená odborná komisia, na návrh ktorej riaditeľ

---

<sup>2</sup> Pozri napr. Bajo (1983), Kurucová, (1989), Danihel (1995), UNDP (2002) a ďalej v texte.

<sup>3</sup> V tejto publikácii skratkou ŠŽŠ a názvom špeciálna základná škola označujeme špeciálne školy pre žiakov s mentálnym postihnutím.

vydáva rozhodnutia o umiestnení – preradení žiakov do špeciálnych tried. Z požadovanej osobnej žiackej dokumentácie sú len správy o psychologických vyšetreniach žiakov. Vo všetkých triedach sa nachádzajú žiaci, ktorí nemajú byť vzdelávaní podľa osnov špeciálnej školy, vzhľadom na to, že psychologickou poradňou boli odporúčaní do vyrovnávacích tried a tried pre prospechovo oneskorených a výchovne zanedbaných žiakov. Psychologické vyšetrenia sa pravidelne neopakujú.“<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Prešov: Protokol o výsledku komplexnej inšpekcie, číslo 7304/2002-2003.

# 1. Prečo je vzdelanie dôležité?

## 1.1 Vzdelanie a trh práce

Dosiahnuté vzdelanie a možnosť uplatniť sa na trhu práce sú v súčasnej spoločnosti úzko prepojené fenomény. Práve vzdelanie býva považované za jeden z kľúčových faktorov sociálnej stratifikácie, teda existencie tried v spoločnosti. Na túto otázku nadväzuje problém rovnosti príležitostí vo vzdelávaní. Vzdelanie sa považuje za jeden z faktorov, ktoré spôsobujú spoločenskú nerovnosť. Podľa niektorých autorov nerovnosť a sociálna nespravodlivosť je do veľkej miery zapríčinená tým, že ľudia nemajú rovnocenné príležitosti vzdelávať sa, tým mnohí nedosiahnu vyššiu úroveň vzdelania, v dôsledku toho získavajú nižší sociálny status ako iní ľudia, a opäť v dôsledku toho sa stávajú chudobnými (Průcha, 1999). Rovnosť príležitostí je analyzovaná najmä v súvislosti s rasovými a etnickými menšinami a nižšou sociálnou triedou. Coleman (tamže) uvádza, že deti z určitých rasových, či etnických menšín majú už na začiatku školského vzdelávania určité deficity, ktoré sú spôsobované ich rodinným prostredím, v priebehu a v závere školskej dochádzky majú tieto deti ešte väčšie deficity, čo je čiastočne spôsobované aj samotnou školou, nielen rodinným prostredím.

## 1.2 Rómovia a rovnosť príležitostí vo vzdelávaní

V našich podmienkach je rovnosť vzdelávacích príležitostí skúmaná v súvislosti s rómskou menšinou. Rómovia sú dlhodobou skupinou s najnižšou vzdelanostnou úrovňou a najvyššou nezamestnanosťou a aj v minulosti boli nadštandardne zastúpení medzi chudobnými vrstvami (Beblavý, Kubánová, 2001; Rigová, Maczejková, 2002).

Tabuľka č. 1: **Rómske obyvateľstvo a obyvateľstvo SSR celkovo vo vekovej štruktúre 15 rokov a staršie podľa najvyššieho skončeného stupňa vzdelania v percentách.**

Školské vzdelanie	ŽENY		MUŽI		ŽENY/MUŽI	
	Rómske obyvateľstvo		Rómske obyvateľstvo		Obyvateľstvo SSR	
	1970	1980	1970	1980	1970	1980
Základné	61,5	82,5	64,0	81,3	61,0	51,7
Odborné	1,7	3,2	9,4	9,2	20,7	23,6
Stredné odborné	0,4	0,8	0,6	0,8	9,0	13,4
Stredné všeobecné	0,3	0,3	0,2	0,2	3,9	4,1
Vysokoškolské	0,0	0,1	0,1	0,2	3,0	5,2
Bez školského vzdelania a bez údajov o vzdelaní	36,1	13,1	25,7	8,3	2,4	2,0
SPOLU	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Zdroj:** Slovenský štatistický úrad, 1984

Tabuľka č. 2: Rómska a slovenská národnosť SR vo vekovej štruktúre 16 rokov a staršie podľa najvyššieho skončeného stupňa vzdelania v percentách.

Školské vzdelanie	ŽENY		MUŽI	
	2001		2001	
	Rómska národnosť	Slovenská národnosť	Rómska národnosť	Slovenská národnosť
Základné (vr. neukončeného)	79,5	30,0	74,1	18,9
Učňovské (bez maturity)	8,2	18,3	14,0	32,1
Odborné	1,4	4,5	2,4	5,5
Úplné stredné spolu	1,9	36,4	2,2	30,2
Vysokoškolské	0,2	9,2	0,4	11,6
Bez školského vzdelania	4,3	0,3	3,1	0,3
Bez údajov o školskom vzdelaní	4,5	1,3	3,8	1,4
SPOLU	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj: ŠÚ SR, Cenzus 2001

Tabuľka č. 3: Podiel nezamestnanosti v jednotlivých národnostných menšinách v percentách, veková skupina 15 – 64 rokov.

indikátor	1998	1999	2000	2001
Slovenská	10,9	14,9	17,5	17,9
Česká	7,6	11,5	13,3	23,9
Maďarská	18,1	22,4	25,5	27,1
Nemecká	11,4	-	-	-
Poľská	2,0	5,5	23,9	19,9
Ruská, ukrajinská, rusínska	15,1	21,6	22,0	17,6
Rómska	83,2	77,5	73,5	72,6
Moravská	11,6	20,0	-	-
ostatné	8,1	17,5	2,4	16,5
SPOLU	12,5	16,2	18,6	19,2

Zdroj: ŠÚ SR, Prieskum pracovnej sily, podľa National Human Development Report Slovak Republic 2001 – 2002<sup>5</sup>

V správe Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike (2002) sa uvádza: „Vo všeobecnosti sú Rómovia chudobnejší než ktorákoľvek iná skupina populácie a sú na tom horšie než iní z pohľadu prakticky ktoréhokoľvek základného sociálneho ukazovateľa, vrátane vzdelania, zdravotného stavu, podmienok bývania a prístupu k príležitostiam na trhu práce a v rámci občianskej spoločnosti.“<sup>6</sup> Okrem problémov typických pre všetky chudobné domácnosti, napríklad ekonomické obmedzenia, limitovaný prístup ku kvalitnému vzdelaniu či vzdelanostná úroveň rodičov, musia rómske deti prekonávať ďalšie prekážky vrátane nízkych požiadaviek na vzdelanie v rodine, geografickej izolácie, nízkych očakávaní zo strany učiteľov a pod. U rómskych detí je zároveň vyššia šanca, že skončia v špeciálnych základných školách, čo ďalej znižuje ich budúcu vzdelanostnú úroveň a šance na trhu práce (tamže). Nízka vzdelanostná úroveň, nemožnosť uplatniť sa na trhu práce a chudoba, nízke socio-ekonomické postavenie tvoria najmä v rómskej populácii uzavretý kruh, ktorý je ťažké preťať. Za príčiny nízkej vzdelanostnej úrovne sú považované viaceré činitele: rozdiely medzi tradičnou výchovou v rómskej komunite a oficiálnym vzdelávacím systémom, školské kurikulum postrádajúce zameranie aj na hodnoty a potreby rómskej menšiny, kognitivisticko-vedecká, a nie humánno-tvorivá orientácia kurikula, kognitívna orientácia Rómov na prítomnosť skôr ako na budúcnosť, nízka podpora vzdelávania zo strany rodiny, výchovná zanedbanosť, nedostatočná školská pripravenosť, diskriminačné postoje zo

<sup>5</sup> UNDP, Center for economic development.<sup>6</sup> Svetová banka, Nadácia S.P.A.C.E., INEKO, Inštitút pre otvorenú spoločnosť.

strany majority, sociálno-ekonomické faktory a sociálne vylúčenie (Bajo, 1984, Tancoš, 2001, UNDP 2002, Kriglerová, 2002, Chudoba Rómov..., 2002). Niektorým z nich sa budeme v súvislosti s témou našej štúdie venovať.

## 2. Rómski žiaci v špeciálnom školstve

Negatívnym faktorom sprevádzajúcim vzdelávanie rómskych detí je ich vysoký podiel v špeciálnych základných školách. Vzdelanie získané v špeciálnej základnej škole nie je rovnocenné so vzdelaním základnej školy<sup>7</sup> a prináša obmedzené možnosti ďalšieho vzdelávania a uplatnenia na trhu práce. Pre absolventov špeciálnych základných škôl alebo žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku sú k dispozícii dve možnosti sekundárneho vzdelávania podľa hĺbky ich postihnutia: odborné učilištia a praktické školy. Ich sieť je však veľmi obmedzená a podľa geografického rozloženia nie je plne kompatibilná so sieťou špeciálnych základných škôl. (Pozri tabuľky č. 24 a 25 v prílohe.)

Podľa správy UNDP (2002), vo všetkých stredo- a východoeurópskych krajinách na školách pre mentálne postihnutých rómske deti prevyšujú v číslach nerómske deti a sú nedostatočne zastúpené v bežných základných školách, oboje v porovnaní s ich zastúpením v rámci celkovej populácie.

Tabuľka č. 4: Zastúpenie rómskych a nerómskych detí v špeciálnych školách.

Krajina	Zdroj	Percento rómskych detí v základných školách	Percento rómskych detí v špeciálnych školách	Koľko percent z rómskych detí z populácie celkovo je v špeciálnych školách	Koľko percent z nerómskych detí z populácie celkovo je v špeciálnych školách	Koľko percent detí z celkovej populácie je v špeciálnych školách	Rok
Slovenská republika	SAV <sup>8</sup>	-	-	22,5	-	2,2	1989
	MC Prešov <sup>9</sup>	8,3	-	-	-	-	2001
	UIPŠ <sup>10</sup>	0,7	14,9	62,4	-	3,1	2001
Česká republika	Vláda ČR <sup>11</sup>	2,2	-	46,4	3,2	-	1991
	ÚIPV <sup>12</sup>	0,1	-	62,5	-	4,2	1997
Maďarská republika	Save the children, 2001 <sup>13</sup>	-	43	-	-	-	1992/93
Bulharsko	Save the children, 2000 <sup>14</sup>	-	Viac ako 1/3	-	-	-	1997

Poznatky o neprimerane vysokých počtoch rómskych žiakov na špeciálnych základných školách (predtým osobitných školách) sú staré už niekoľko desaťročí. Napríklad Bajo (1983) zdôrazňuje: „... v osobitných školách je podstatne viac cigánskych žiakov než zodpovedá bežnej distribúcii mentálne postihnutých v populácii školopovinných.“ Napriek akceptovaniu vyššieho vplyvu negatívnych faktorov na zdravie rómskeho dieťaťa (nedostatočná hygiena, nedostatočná prenatálna starostlivosť, vysoká chorobnosť rodičov, alkohol, nedostatočná výživa, incest, nedonosenosť dieťaťa, nízky vek matky a pod.), a tým

<sup>7</sup> Zákon 29/1984, § 33, odsek 2.

<sup>8</sup> Macháč, D.: K dosiahnutým výsledkom a aktuálnym problémom riešenia otázok cigánskych obyvateľov in: Teoreticko-metodologické východiská výskumu cigánskej rodiny a cigánskych obyvateľov, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice, 1989, podľa Kurucová (1989).

<sup>9</sup> Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka (Metodické centrum Prešov, 2002) – vychádzajú z údajov o pripísanej etnicite.

<sup>10</sup> Ústav informácií a prognóz školstva: Separát štatistickej ročenky školstva SR 2001, vychádzajú z údajov deklarovanej národnosti dieťaťa na škole.

<sup>11</sup> Návrh zásad štátni politiky spoločenského vzestupu romského obyvateľstva v ČSFR, vypracovala pracovná skupina Federálneho ministerstva práce a sociálnych vecí, 1991 (podľa ERRC, 1999).

<sup>12</sup> Ústav pro informace ve vzdělávání, Štatistická ročenka, 1997 (podľa ERRC, 1999).

<sup>13</sup> podľa UNDP, 2002.

<sup>14</sup> podľa UNDP, 2002.

vyššieho výskytu rôznych klinických foriem oligofrénie (mentálnej retardácie) medzi rómskou populáciou je existujúce zastúpenie rómskych žiakov v osobitných školách hodnotené ako extrémne vysoké. Výskum z roku 1978 (Bajo, 1985) zameraný na Východoslovenský kraj, kde podľa údajov žilo v tom čase 8% Rómov, udáva v 22 osobitných školách tohto kraja (ľahšie formy mentálnej retardácie) 56,6% zastúpenie rómskych detí, pričom v niektorých osobitných školách je to takmer 100% (Kežmarok, Hanušovce, Bardejov atď.). Pritom iný výskum z roku 1970 (Kunzová, Vodičková, podľa Bajo, 1985) zisťuje, že početnosť rómskych detí v školách pre žiakov s hlbšími formami mentálnej retardácie - v minulosti to boli pomocné školy, v súčasnosti variant B a C špeciálnej základnej školy - a ústavov sociálnej starostlivosti pre deti s hlbokými stupňami mentálnej retardácie je neporovnateľne nižší - 6,1% v pomocných školách a 4,4% v ústavoch sociálnej starostlivosti.

Terajší stav v tejto oblasti nie je odlišný od stavu minulého. Ako uvádzajú Bajo, Vašek (1994) v súčasnosti, pri permanentne stúpajúcich nárokoch základnej školy (ZŠ) na žiaka, pri relatívne nízkej diferenciacii ZŠ a pri nízkej úrovni individuálnej práce so žiakmi, značná časť rómskych žiakov končí školopovinnosť v nižšom než poslednom ročníku ZŠ (v 70 a 80-tych rokoch to bolo stabilne 20%) a druhá časť sa často nesprávne zaraďuje do osobitných škôl k deťom s mentálnou retardáciou. Keď sa vrátíme k číslam v tabuľke č. 4 a porovnáme napríklad, že podľa údajov ÚIPŠ v roku 2001 62,4 percent z populácie rómskych detí navštevovalo špeciálne základné školy a z celkovej populácie školopovinných detí v SR to bolo len 3,1 percent, vidíme že rozdiel je skutočne extrémny. Zastúpenie ľudí s mentálnou retardáciou (MR) v celkovej populácii je celosvetovo udávané na 3 - 4%. Aj pri zohľadnení väčšej zdravotnej rizikovosti, a teda možnosti vyššieho výskytu mentálnej retardácie medzi rómskou populáciou než je rozpätie štatistickej normy distribúcie MR v populácii, nie je možné očakávať, že by zastúpenie rómskych detí v špeciálnych základných školách malo byť v takých extrémnych polohách<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Podobné zistenia uvádza Heretik (1994, podľa Konečná, 2002) u dospeljej rómskej populácie: „...taký vysoký výskyt mentálnej retardácie (najmä ľahkej a stredne ťažkej) aký zisťujú mnohé epidemiologické štúdie je nepravdepodobný už len zo štatistického hľadiska normálneho rozloženia.“

### 3. Proces zarad'ovania a prerad'ovania v základnom školstve

#### 3.1 Legislatívny rámec

Vzdelávanie a zarad'ovanie do škôl v Slovenskej republike v súvislosti s našou témou preprimárneho a primárneho vzdelávania, vrátane špeciálneho, a čiastočne sekundárneho vzdelávania upravujú predovšetkým:

Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov,  
Zákon č. 553/2003 o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý nahradil  
Zákon 313/2001 o verejnej službe účinný do 31. decembra 2003,  
Zákon 279/1993 o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov,  
Vyhláška č. 212/1991 o špeciálnych školách v znení neskorších predpisov,  
Vyhláška 143/1984 o základnej škole v znení neskorších predpisov,  
Vyhláška 353/1994 o predškolských zariadeniach,  
Vyhláška 43/1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a poradenských zariadeniach,  
a množstvo metodických pokynov a smerníc.

Celkovo možno konštatovať, že legislatívna úprava náležitostí súvisiacich so vzdelávaním a školským systémom je pomerne komplikovaná a ťažšia na orientáciu. Nie je vždy jasné, aké ďalšie predpisy určitú problematiku upravujú. Príkladom môže byť, že rediagnostiku detí s nariadenou ústavnou výchovou, ktoré sa vzdelávajú v špeciálnych školách, upravuje pokyn MPSVR a MŠ č. 165/2002-I/50 (MPSVR SR) vo vyhláške o špeciálnych školách, či v školskom zákone nie je na tento pokyn žiaden odkaz.

V súčasnosti sa pripravuje nový návrh zákona o výchove a vzdelávaní v základných a stredných školách založený na koncepcii Milénia – Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov z decembra 2001.

#### 3.2 Inštitucionálny rámec

##### 3.2.1 Vzdelávací systém na Slovensku

V krátkosti uvedieme jednotlivé súčasti vzdelávacieho systému SR, ktoré súvisia s predkladanou témou, teda predovšetkým na úrovni preprimárneho a primárneho vzdelávania a čiastočne na úrovni sekundárneho stupňa vzdelávania. Súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy v Slovenskej republike sú základné školy, učilištia, stredné odborné učilištia, gymnáziá, stredné odborné školy a špeciálne školy, ďalej školské zariadenia, medzi ktoré patria predškolské zariadenia.

##### Predškolské zariadenia (MŠ)

Predškolské zariadenia tvorí materská škola a špeciálna materská škola. Zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom veku. Dopĺňajú rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj dieťaťa. Súčasťou predškolskej výchovy je aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku. V rámci predškolských zariadení je poskytovaná starostlivosť aj deťom so zdravotným postihnutím, a to v špeciálnych materských školách, špeciálnych triedach alebo integráciou v bežnej MŠ. Starostlivosť v nich môže byť poldenná až nepretržitá. V minulosti nebola a ani v súčasnosti nie je dochádzka do materskej školy povinná. Zákon však upravuje, že do MŠ sa majú prednostne prijímať deti, ktoré majú v ďalšom roku nastúpiť do školy a deti s odloženou školskou dochádzkou. U týchto detí môže zároveň zriaďovateľ znížiť alebo odpustiť príspevok, ktorý rodičia mesačne za pobyt dieťaťa uhrádzajú. V štátnych materských školách je stanovený vo výške 150 – 250 Sk/mesiac<sup>16</sup>. V súčasnosti sa pripravuje legislatívny návrh na zavedenie povinnej predškolskej dochádzky.

### Základné školy (ZŠ)

Poskytujú základné vzdelanie a pripravujú žiakov pre ďalšie štúdium a prax. Základná škola má spravidla deväť ročníkov (zriaďujú sa aj základné školy s menším počtom ročníkov, tzv. málotriedky<sup>17</sup>), od roku 2003 s možnosťou zriadenia nultého ročníka. Dieťa začína navštevovať základnú školu obvykle po dovŕšení 6 rokov, v indikovaných prípadoch môže byť zaškolené skôr alebo neskôr. Podľa školského zákona je zákonný zástupca dieťaťa povinný prihlásiť školopovinné dieťa na zápis do školy a dbať, aby dochádzalo do školy pravidelne a včas<sup>18</sup>. Ak žiak kvôli svojmu zdravotnému stavu nemôže dochádzať do školy, zabezpečí mu orgán štátnej správy v školstve takú formu vzdelávania, aby mohol dosiahnuť vzdelanie rovnocenné vzdelaniu pri školskej dochádzke. V štátnych školách je vzdelávanie bezplatné.

### Stredné školy

Poskytujú žiakom stredné odborné vzdelanie, úplné stredné vzdelanie, úplné stredné odborné vzdelanie a vyššie odborné vzdelanie<sup>19</sup>. Pripravujú žiakov na výkon povolání alebo na štúdium na vysokých školách (terciárne vzdelávanie). Členia sa na stredné odborné učilištia, gymnáziá a stredné odborné školy. V štátnych stredných školách je vzdelávanie bezplatné. Na štúdium na stredných školách sa prijímajú žiaci, respektíve ďalší uchádzači, ktorí úspešne ukončili základnú školu, získali základné vzdelanie alebo základy vzdelania.

### Špeciálne školy<sup>20</sup> – základné a stredné

Špeciálne školy zabezpečujú výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), ktorým ich postihnutie nedovoľuje vzdelávať sa v ostatných školách podľa uvedeného zákona.

**Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)** je žiak so zdravotným postihnutím, teda so sluchovým, zrakovým, mentálnym alebo telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom, s vývinovými poruchami učenia alebo správania, s poruchami psychického či sociálneho vývinu, alebo žiak zdravotne oslabený či chorý.

Špeciálne školy sú špeciálne základné školy, špeciálne stredné školy, praktická škola a odborné učilištia. V **špeciálnych základných školách** sa žiaci s určitým druhom postihnutia vzdelávajú spôsobom primeraným ich postihnutiu podľa osnov bežnej základnej školy, pričom slovo „špeciálny“ nefiguruje v názve školy a ani na vysvedčení. Existujú tak napr. základná škola pre žiakov s chybami reči, základná škola pre sluchovo postihnutých, základná škola pre telesne postihnutých, a pod. V odlišnom režime sú žiaci s mentálnym postihnutím (alebo mentálnym postihnutím v kombinácii s inými druhmi postihnutia), pre ktorých sa zriaďujú **špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím (ŠZŠ)**. V špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím sa vzdelávajú žiaci s takými rozumovými nedostatkami, pre ktoré sa nemôžu úspešne vzdelávať v základnej škole a ani v iných špeciálnych základných školách a žiaci, ktorí sú schopní osvojiť si aspoň niektoré prvky vzdelania. Špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím sa podľa hĺbky postihnutia, a teda schopnosti osvojiť si určité vedomosti a zručnosti, delia na varianty A, B a C. A variant zodpovedá typu školy v minulosti označovanému ako osobitná škola, B variant bývalej pomocnej škole a žiaci v C variante (s najťažším stupňom mentálnej retardácie) sú vzdelávaní podľa individuálnych vzdelávacích programov.

<sup>16</sup> Podľa Vyhlášky 353/1994 a Zákona 279/1993. Pre ďalšie údaje z jednotlivých krajov pozri Spravodaj Interface č. 4, 09/2003, www.governance.sk.

<sup>17</sup> Žiaci po skončení posledného ročníka „malotriednej“ školy, pokračujú vo vzdelávaní v rámci povinnej školskej dochádzky na inej škole s plným počtom ročníkov.

<sup>18</sup> Zákon 29/1984.

<sup>19</sup> Pozri bližšie zákon 29/1984, § 8.

<sup>20</sup> Podľa zákona 29/1984 a vyhlášky 212/1991.

**Špeciálna základná škola (ŠZŠ).** Zákon o sústave základných a stredných škôl č.29/1984 nazýva základné školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiaci so ŠVVP) špeciálne základné školy. Tieto školy oddeľuje od špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnutých. Avšak následne aj školy pre mentálne postihnutých nazýva špeciálnymi základnými školami. Čiže používa rovnaký názov pre všeobecné označenie základných škôl určených pre deti so ŠVVP a aj pre podtyp týchto škôl<sup>21</sup>. **V tejto publikácii skratkou ŠZŠ a názvom špeciálne základné školy označujeme špeciálne školy pre žiakov s mentálnym postihnutím.** Učivo v špeciálnej základnej škole nie je rovnocenné s učivom základnej školy, obsah učiva je redukovaný. V ostatných typoch základných škôl určených pre žiakov so ŠVVP je učivo rovnocenné s učivom základnej školy. Odlišnosť medzi týmito podtypmi je aj v oficiálnych názvoch škôl (napr. „Základná škola pre sluchovo postihnutých“), ako sme o tom už hovorili. Tieto školy v našej štúdii označujeme názvom základné školy – špeciálne.

**Špeciálne stredné školy** sa členia na stredné odborné učilištia, gymnáziá a stredné odborné školy. Pre žiakov s mentálnym postihnutím sú k dispozícii odborné učilištia a praktické školy.

V súčasnosti legislatíva umožňuje dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávať sa **v formou individuálnej integrácie** v bežnej škole, **formou sociálnej integrácie** v špeciálnych triedach bežných škôl alebo **segregovanou formou** v špeciálnych školách. V súčasnosti, predovšetkým z finančných, materiálnych a personálnych dôvodov je najnáročnejšou formou individuálna integrácia. Vyžaduje si komplexnú prípravu prostredia a pedagógov, podporný servis psychológa a špeciálneho pedagóga, pre dieťa sa vypracúva individuálny výchovno-vzdelávací plán.

Vzdelanie získané v špeciálnych školách okrem vzdelania získaného v špeciálnych školách pre žiakov s mentálnym postihnutím je rovnocenné so vzdelaním získaným na základných a stredných školách.

### 3.2.2 Poradenské zariadenia<sup>22</sup>

Patria medzi školské zariadenia. Poskytujú odborné služby v oblasti výchovného poradenstva, špeciálno-pedagogického poradenstva a starostlivosti o deti. Poradenské zariadenia sú pedagogicko-psychologické poradne a zariadenia špeciálno-pedagogického poradenstva.

#### **Pedagogicko-psychologická poradňa**

Pedagogicko-psychologické poradne (PPP) sa delia na krajské a okresné, a sú zastúpené v každom kraji a okrese. Celkový počet je 86. Sú to tradičné poradenské zariadenia, existujúce už niekoľko desaťročí. V minulosti zabezpečovali screeningové vyšetrenia školskej zrelosti u detí vstupujúcich do školy. Tiež bolo v ich kompetencii zabezpečiť a realizovať tímovú diagnostiku dieťaťa pred zaradením do špeciálnej školy. V súčasnosti má túto povinnosť riaditeľ špeciálnej školy. Taktiež vyšetrovanie školskej zrelosti a vyšetrovanie pri rozhodovaní o zaradení či preradení dieťaťa do školy je v súčasnosti okrem PPP v kompetencii aj špeciálno-pedagogických poradní a detských integračných centier, resp. niekedy ich uskutočňujú súkromní psychológovia.

Pedagogicko-psychologická poradňa podľa definície plní úlohy odbornej psychologickkej a pedagogickej diagnostiky, odbornej psychologickkej a pedagogickej starostlivosti o deti a úlohy poradenstva v otázkach výchovy, vzdelávania, osobnostného a profesijného vývinu. Zabezpečuje reedukačnú a psychoterapeutickú starostlivosť a vypracúva stanoviská a návrhy na zlepšenie psychického

<sup>21</sup> Zákon 29/1984, § 29, ods. 1 „špeciálne základné školy poskytujú žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, okrem žiakov s mentálnym postihnutím,...“ a ods. 3 „Pre žiakov s mentálnym postihnutím ... sa zriaďujú špeciálne základné školy.“

<sup>22</sup> Na základe zákonov: 29/1984, 279/1993 a vyhlášok: 212/1991, 43/1996 a Vzorového štatútu zariadení špeciálno-pedagogického poradenstva, MŠ SR č. 382/1999-44.

a sociálneho vývinu detí. Vypracúva podklady pre návrhy na rozhodovanie o zaradení alebo preradení detí do špeciálnych škôl.

### **Zariadenia špeciálno-pedagogického poradenstva**

Vznikajú predovšetkým ako súčasť špeciálnych škôl. K roku 2000 existovalo na Slovensku 38 zariadení špeciálno-pedagogického poradenstva. Zámerom ministerstva školstva je v časovom horizonte do roku 2015 zriadiť v každom okrese Slovenskej republiky zariadenie špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré by vo svojej spádovej oblasti vyhľadávalo a evidovalo zdravotne postihnuté deti a mládež a poskytovalo im komplexnú špeciálno-pedagogickú starostlivosť.

Úlohou týchto zariadení je zabezpečovať odbornú starostlivosť o zdravotne postihnuté deti a poskytujú im odbornú pomoc v procese integrácie do spoločnosti. Majú vykonávať odborný dohľad nad školami, ktoré navštevujú zdravotne postihnuté deti, poskytovať im odborné služby. Činnosť zariadenia sa orientuje na špeciálno-pedagogické intervencie v školách a v školských zariadeniach, respektíve na deti so špeciálno-pedagogickými potrebami od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Sleduje napríklad zaškolenie dieťaťa so špeciálno-pedagogickými potrebami a jeho školský vývin v špeciálnych školách, špeciálnych materských školách a špeciálnych triedach alebo deti integrovaných v základných školách a v materských školách.

Inštitútmi špeciálno-pedagogického poradenstva sú:

- špeciálno-pedagogické poradne,
- detské integračné centrá,
- školský špeciálny pedagóg.

### **Špeciálno-pedagogická poradňa**

Špeciálno-pedagogická poradňa zabezpečuje diagnostické, poradenské, psychoterapeutické a metodické činnosti pre zdravotne postihnuté deti predškolského a školského veku, ich rodičov a pedagógov, a to ambulantne, v rodinách a v školách. Vypracúva návrh na primeraný spôsob výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí, sleduje a vyhodnocuje vhodnosť zaškolenia ako aj školský vývin zdravotne postihnutých detí. Pripravuje podklady na rozhodovanie o zaradení alebo preradení detí do materských škôl, základných škôl a špeciálnych škôl. Posudzuje školskú zrelosť.

### **Školský špeciálny pedagóg**

Podieľa sa na vypracovaní individuálneho plánu vzdelávania dieťaťa, na jeho výchove a vzdelávaní. Predkladá návrhy na skvalitnenie výchovno-vzdelávacej práce so zdravotne postihnutými deťmi. Poskytuje poradenské služby a metodickú pomoc rodičom a pedagógom.

Z našich zistení a z rozhovorov so psychológmi vyplynulo, že u pracovníkov jednotlivých typov poradenských zariadení existujú nejasnosti ohľadne kompetencií a rozdelenia odbornej starostlivosti. Oba typy zariadení, teda pedagogicko-psychologické a špeciálno-pedagogické poradne, majú v náplni práce rovnaké činnosti, čo sa týka starostlivosti o deti so ŠVVP, posudzovaní školskej zrelosti a vypracúvaní diagnostických posudkov pri zaraďovaní a preradovaní detí do špeciálnych škôl. Riaditelia okresných pedagogicko-psychologických poradní (OPPP) z našej výskumnej vzorky<sup>23</sup> často poukazovali na nedostatok financií v rozpočte poradne a tiež na nedostatok odborných pracovníkov. OPPP v súčasnosti existujú v každom okrese. Je preto otázne, či nedostatky v dostupnosti odbornej starostlivosti pre žiakov základných škôl (napr. spolupráca učiteľov a špeciálnych pedagógov, či psychológov z poradení, nedostatky v diagnostike – ako o tom budeme hovoriť neskôr) je vhodné riešiť v súlade so zámerom ministerstva školstva. Zámer ministerstva školstva podľa Koncepcie výchovy a vzdelávania detí so zdravotným

---

<sup>23</sup> Pozri ďalšiu podkapitola.

postihnutím z 23. októbra 2000<sup>24</sup> navrhuje zriadiť v každom okrese zariadenie špeciálno-pedagogického poradenstva, čím by vlastne v každom okrese bola k dispozícii okresná pedagogicko-psychologická poradňa aj takéto zariadenie. Nebolo by však vhodnejšie navýšiť finančný kapitál a kapitál odborných pracovníkov v už existujúcich zariadeniach s rozšírením vymedzenia klientely?

### 3.3 Výskum – vzorka a metódy

Informácie, s ktorými v tejto štúdii pracujeme pochádzajú z odbornej literatúry a z výskumu, ktorý sme realizovali v mesiacoch marec – máj 2003. Výskum bol uskutočnený na dvoch typoch inštitúcií, ktoré sa na zaraďovaní a preradovaní detí v systéme základného školstva podieľajú, a to v okresných pedagogicko-psychologických poradniach (OPPP), na základných (ZŠ) a špeciálnych základných školách (ŠZŠ). Psychológovia z pedagogicko-psychologických poradní a riaditelia základných a špeciálnych základných škôl tvoria inštitucionálny a odborný rámec pri posudzovaní a rozhodovaní o zaradení detí do určitého typu vzdelávania. Psychologický posudok je pritom podľa našich zistení kľúčovým prvkom v tomto procese. Psychológ býva pomerne často jediným špecialistom, ktorý vyšetruje spôsobilosť dieťaťa pre zvládnutie vzdelávania v bežnej alebo špeciálnej základnej škole. Ako sa vo výpovediach riaditeľov škôl ukázalo, pre riaditeľov škôl pri rozhodovaní o zaradení dieťaťa je vo väčšine prípadov psychologické hodnotenie rozhodujúce. Konečné rozhodnutie o tom, ako sa bude dieťa vzdelávať je v právomoci rodiča dieťaťa.

Vzorku výskumu tvorili riaditelia škôl a okresných pedagogicko-psychologických poradní z 8 okresov. Pokiaľ riaditeľ OPPP nebol psychológ, interview sa uskutočnilo s psychológom z danej poradne. Z dôvodu zachovania anonymity však nebudeme hovoriť o konkrétnych okresoch, len o krajoch. Výskum sa uskutočnil na:

- **8 okresných pedagogicko-psychologických poradniach** (sídlo poradne je okresné mesto),
- **28 školách, z toho je 9 špeciálnych základných škôl, 13 základných škôl so špeciálnymi triedami pre žiakov s mentálnym postihnutím, 6 základných škôl, v Bratislavskom (1 okres), Trnavskom (1 okres), Žilinskom (1okres), Banskobystrickom (1 okres), Košickom (2 okresy) a Prešovskom (2 okresy) kraji.**

Metódy výskumu: pološtrukturované interview, ktoré bolo zaznamenávané písomne alebo nahrávané. Rozhovory so psychológmi pedagogicko-psychologických poradní uskutočňoval psychológ. Rozhovory s riaditeľmi škôl realizovali vyškolení študenti pedagogiky, psychológie alebo sociálnej práce zameranej na rómske spoločenstvo.

Záber výskumu sa sústreďoval na rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Zákon č. 428/2002 o ochrane osobných údajov bol pri zbere výskumného materiálu dodržaný tak, že sme v interview nehovorili o konkrétne identifikovateľných žiakoch a pri údajoch o počtoch žiakov a prípadov sme požiadali o kvalifikovaný odhad.

Výber okresov a zostavenie položiek interview sa uskutočňoval na základe pilotného prieskumu v 3 okresoch na západnom a východnom Slovensku. Na základe pilotného prieskumu sme identifikovali viaceré faktory, ktoré sme použili na určenie kritérií výberu výskumnej vzorky poradní a škôl. Kritériá výberu vzorky výskumu:

---

<sup>24</sup> [www.education.gov.sk/sekcie/szs/oddsav/km/konc\\_v.htm](http://www.education.gov.sk/sekcie/szs/oddsav/km/konc_v.htm).

Výber okresov:

- počet Rómov v okrese (nízky/vysoký),
- lokalita (západné, východné a stredné Slovensko), súvisiaca s poznatkami o miere integrácie vs. segregácie rómskeho obyvateľstva medzi väčšinovou populáciou.

Výber škôl:

- lokalita (mesto/dedina) – to znamená miera dostupnosti služieb (dostupnosť školy a možnosti výberu školy, dostupnosť poradne),
- zastúpenie „osadových“/„mestských“ Rómov – tzn. miera integrácie a segregácie rómskeho obyvateľstva medzi väčšinovou populáciou,
- druh školy – v každom okrese sme sa snažili o zastúpenie 3 typov škôl: 1 základnej školy, 1 špeciálnej základnej školy a 1 základnej školy so špeciálnou triedou pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Vo výskume sa ukázali rozdiely v praxi poradní a škôl v procese zaradovania a preradovania detí v základnom školstve v jednotlivých okresoch. Rozdiely súvisia s lokalitou, s mierou integrácie a segregácie rómskeho obyvateľstva, počtom rómskeho obyvateľstva v danom okrese a zastúpením vidieckeho alebo mestského rómskeho obyvateľstva.

Tabuľka č. 5: Opis školy.

	Kraj	Druh školy	Počet detí celkovo	Z toho rómskych detí	Počet špeciálnych pedagógov	Segregované triedy	Typ sídla
Škola 1	KE	ŠZŠ	147	90%	7	nie	C
Škola 2	KE	ŠZŠ	62	100%	5	OO	A
Škola 3	KE	ZŠ+ŠT	426	60%	5	Aj Z, aj S	A
						v ŠT: ?	
Škola 4	KE	ZŠ	-	cca 70%	0	aj Z, aj S	A
Škola 5	PR	ŠZŠ	292	100%	8	OO	A
Škola 6	PR	ŠZŠ	193	49%	-	nie	C
Škola 7	PR	ZŠ+ŠT	334	64%	3	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 8	BA	ŠZŠ	37	70%	6	oddelené v radoch v triede	A
Škola 9	BA	ZŠ+ŠT	437	-	2	nie	A
Škola 10	BA	ZŠ	207	36%	0	nie	A
Škola 11	BB	ŠZŠ	107	51%	11	nie	B
Škola 12	BB	ZŠ+ŠT	352	17%	1	nie	A
Škola 13	BB	ZŠ+ŠT	187	24%	3	nie	A
Škola 14	TT	ŠZŠ	218	50%	-	nie	C
Škola 15	TT	ZŠ+ŠT	427	23%	5	ZŠ triedy: Z	C
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 16	TT	ZŠ+ŠT	174	6%	1	nie	A
Škola 17	PR	ŠZŠ	159	100%	1	OO	B
Škola 18	PR	ZŠ+ŠT	430	20%	1	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 19	PR	ZŠ+ŠT	228	33%	žaden	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 20	PR	ZŠ+ŠT	121	55%	žaden	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 21	PR	ZŠ	64	48%	0	nie	A
Škola 22	KE	ZŠ+ŠT	434	36%	žaden	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 23	KE	ZŠ+ŠT	345	94%	žaden	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 24	KE	ZŠ+ŠT	-	-	žaden	ZŠ triedy: Z	A
						ŠT: iba rómske deti	
Škola 25	KE	ZŠ	577	22%	0	Nie <sup>1</sup>	A
Škola 26	KE	ZŠ	cca 700	100%	0	OO	
Škola 27	ZA	ŠZŠ	94	6%	15	nie	B
Škola 28	ZA <sup>2</sup>	ZŠ	466	2	0	nie	B

**Legenda:**

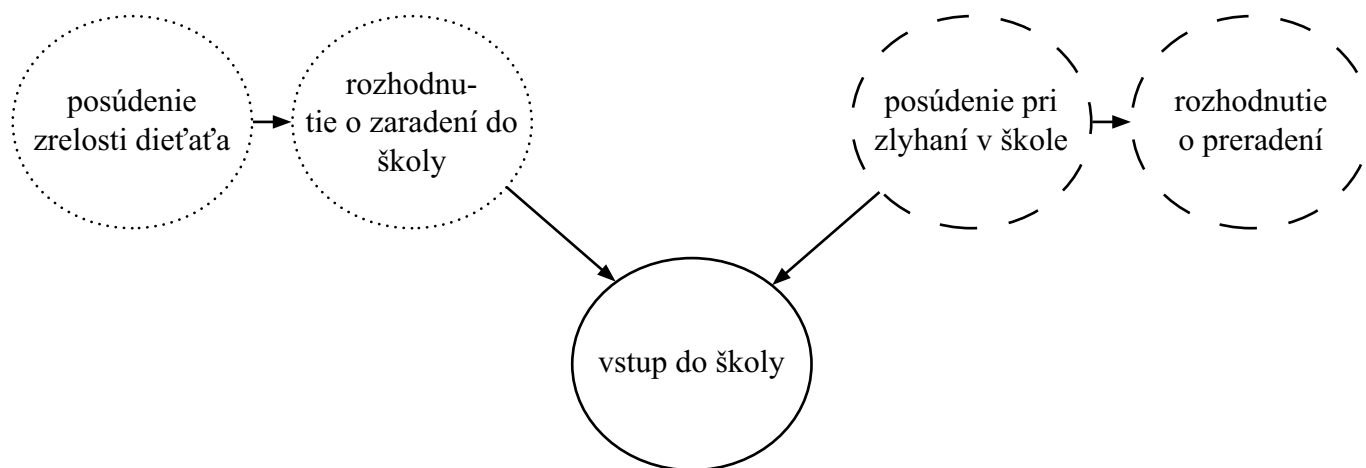
- = chýba údaj OO = na škole iba rómske deti S = segregované triedy Z = zmiešané triedy ŠT = špeciálne triedy

Typ sídla: A = do 5000 obyvateľov, B = 5 – 30 000 obyvateľov, C = nad 30 000 obyvateľov

<sup>1</sup> Zo záznamu interview s vedením školy: „snažili sme sa vytvoriť rómsku triedu, ale rómski rodičia s tým nesúhlasili.“

<sup>2</sup> V okrese nie sú žiadne špeciálne triedy.

V ďalších častiach štúdie postupujeme cez opis jednotlivých fáz procesu zaraďovania (pozri obrázok č. 1) z legislatívneho hľadiska a zistení z praxe. Identifikujeme vnútorné (v rodinnom prostredí dieťaťa) a vonkajšie činitele (v legislatíve, inštitúciách, prostriedkoch), ktoré by mohli byť znevýhodňujúce a v ďalších kapitolách ich podrobnejšie analyzujeme.



Obrázok č. 1: Fázy procesu zarad'ovania a prerad'ovania v základnom školstve (bežnom a špeciálnom).

## 4. Vstup dieťaťa do školy

### 4.1 Školská zrelosť

Vstup do školy je pre dieťa obrovskou zmenou, ktorá prináša značné nároky. Z toho dôvodu sa pripravenosti dieťaťa na vstup do školy venuje veľká pozornosť zo strany rodičov aj odborníkov. V porovnaní s predchádzajúcim vývinovým obdobím a prostredím (neformálne domáce prostredie alebo viac-menej formalizované prostredie materskej školy) musí dieťa v našich školských podmienkach po vstupe do školy zvládnuť viaceré úlohy. Musí byť schopné samo cielene zameriavať svoju pozornosť po určitý pomerne dlhý čas, regulovať svoju pohyblivosť a impulzivnosť, osvojovať si množstvo poznatkov, vydržať bez rodičov relatívne dlhú dobu, adaptovať sa na skupinu, podriaďovať sa pokynom cudzieho dospelého, a pod. Hoci dieťa navštevujúce materskú školu môže mať niektoré z týchto požiadaviek už osvojené, samotná organizácia vyučovania, prác a vzťahov je na základnej škole značne odlišná. Ako uvádza Jirásek (1992) v našich školách je to od samého začiatku vyučovanie v pravom zmysle slova, tj. riadené zamestnanie v pomerne veľkých skupinách. Pomerne rýchlo sa začína priamo s výukou, pričom nároky sa stále zvyšujú a sú vlastne rovnaké pre všetky deti, s malým ohľadom na ich schopnosti, osobné vlastnosti alebo podmienky rodinného prostredia. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Aj z týchto dôvodov je naša norma školskej zrelosti pomerne tvrdá. Dieťa pri vstupe do školy musí byť zrelé po psychickej, emocionálno-sociálnej a telesnej stránke.

#### Školská zrelosť a príčiny nezrelosti.

Školská zrelosť je taký stav somato-psycho-sociálneho vývinu, ktorý je výsledkom úspešne zavŕšeného vývinu predškolského obdobia, je vyznačený primeranými fyzickými a psychickými dispozíciami pre požadovaný výkon v škole a je sprevádzaný pocitom šťastia dieťaťa, a ktorý je súčasne dobrým predpokladom budúceho úspešného školského výkonu a sociálneho zaradenia. (Langmeier, Krejčířová, 1998). Príčiny nezrelosti dieťaťa pre vstup do školy, ktoré obvykle nepôsobia izolovane, ale v rôznych vzájomných spojeniach môžu byť: nedostatky vo výchovnom prostredí a pôsobení, nedostatky v somatickom vývine, neurotický povahový vývin, rané poškodenie CNS, výrazne podpriemerný intelekt.

Pod pojmom **telesnej zrelosti** máme na mysli telesnú vyspelosť dieťaťa a primeraný zdravotný stav. **Emocionálno-sociálna zrelosť** hovorí o schopnosti primeranej kontroly citov a impulzov, teda emočnej stability, odolnosti voči frustrácii, samostatnosti dieťaťa a schopnosti zotrvať nejakú dobu samo mimo svojej rodiny, adaptácii na nové prostredie, zrelosti pre prácu, o cieľavedomom a zámernom dosahovaní výkonu napriek prekážkam, a v neposlednom rade o motivácii dieťaťa pre takúto činnosť, radosti z práce. Podstatnou zložkou pripravenosti na vstup do školy je **psychická zrelosť** dieťaťa, a teda zrelosť poznávacích (kognitívnych) a rozumových funkcií a schopností. Ide o dosiahnutie určitej úrovne vo vývine zrakového a sluchového vnímania, jemnej motoriky, procesov myslenia, pozornosti, pamäte, priestorovej orientácie a týka sa aj úrovne jazykového vývinu. **Zrelosť kognitívnych funkcií je nevyhnutná pre osvojenie si základných školských spôsobilostí (čítanie, písanie, počítanie), ktoré sú predpokladom úspešného vzdelávania v ďalších ročníkoch.**

### Kognitívna zrelosť.

Také globálne schopnosti, akými sú čítanie, písanie, pre dostatočné osvojenie i z hľadiska fyziologicko-procesuálneho vyžadujú zrelosť čiastkových psychických funkcií. Patria medzi ne pamäť a pozornosť, ďalšou dôležitou zložkou je vývinový stupeň vnímania (zrakové, sluchové vnímanie).

Napríklad pre naučenie sa čítať je potrebné pri vnímaní zrakom rozlišovať časť a celok, vedieť porovnať podobné a odlišné detaily vnímaného obrázku či predmetu, jeho polohu v priestore i polohu voči podobným prvkom. Zrelé zrakové vnímanie je vnímanie štrukturované-celostné (dieťa dosahuje cca vo veku 7 rokov) a nasleduje vo vývine za neštrukturovaným-celostným vnímaním (dieťa dosahuje cca vo veku 3 – 4 rokov) a analyticko-syntetickým vnímaním (vo veku 4 – 5 rokov). (Neuhaus, podľa Pokorná, 1997). Ďalej napríklad pri osvojení si schopnosti písania, je pre napísanie slova potrebné zamerať pozornosť (funkcia sluchová pozornosť) a uchovať si slovo v pamäti (funkcia sluchová pamäť), identifikovať a rozložiť ho na jednotlivé hlásky (funkcia diferenciácia), spojiť sluchový obraz hlásky a zrakový obraz písmena (zraková pamäť a sluchová pamäť, intermodalita), napísať písmená správne za sebou (vizuomotorická koordinácia a priestorová orientácia).

Tieto funkcie dieťa v predškolskom veku ešte nemalo, sú vývinovým aspektom a výsledkom dozrievania a vývinu centrálnej nervovej sústavy a cviku.

Vstup do školy teda kladie na dieťa vysoké požiadavky. Preto sa venuje taká pozornosť tomu, aby dieťa vstupovalo do školy zrelé po všetkých stránkach. Pripravenosť dieťaťa na zaškolenie zisťuje na zápise v škole učiteľ-elementarista alebo ju vyšetruje psychológ, eventuálne špeciálny pedagóg. Pri zápise do základnej školy používajú jednotlivé školy rôzne typy orientačných, neštandardizovaných vstupných úloh, ktoré si vytvárajú sami a ktoré slúžia ako prvé sito k zachyteniu detí s rôznymi ťažkosťami, ktoré by po zaškolení dieťaťa mohli vyústiť do väčších problémov. Psychológ zisťuje úroveň školskej zrelosti a pripravenosti dieťaťa na školu štandardizovanými testami školskej zrelosti a aj rôznymi neštandardizovanými skúškami.

#### 4.1.1 Screening školskej zrelosti

Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov par. 34, ods. 1 ustanovuje začiatok **povinnej školskej dochádzky** na začiatok školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku. Podľa paragrafu 36 tohto zákona je zákonný zástupca dieťaťa, pestún, alebo občan, prípadne ústav, ktorému bolo dieťa na základe súdneho rozhodnutia zverené do výchovy, povinný prihlásiť školopovinné dieťa na zápis do školy.

Zápisy na školách prebiehajú v januári až februári a ich úlohou je okrem evidencie dieťaťa zistiť jeho pripravenosť na vstup do školy. Deje sa tak formou jednoduchých úloh, kedy učiteľ či učiteľka nadviazaním kontaktu s dieťaťom zisťuje úroveň pripravenosti dieťaťa na vstup do školy, konkrétne sociálno-emocionálnej zrelosti, jazykovej vyspelosti, všeobecnej orientácie, jemnej motoriky, grafomotoriky a pod. Hodnotí sa kresba dieťaťa, manipulácia s ceruzkou, poznanie farieb, slovná zásoba dieťaťa a porozumenie rozličným gramatickým spojeniam a podobne. Ak sa na zápise zistia u dieťaťa známky nezrelosti v nejakej oblasti, či funkcii a ide len o menšie čiastkové nedostatky môže pedagóg rodičovi odporučiť ako uvedené funkcie rozvíjať, čo s dieťaťom precvičovať. Zvyčajne je však dieťa odporúčené na ďalšie posúdenie k odborníkovi – lekárovi-špecialistovi alebo logopédovi, najmä však ku psychológovi z toho dôvodu, aby sa určili príčiny nezrelosti a odborník odporučil, či je dieťa spôsobilé začať navštevovať bežnú základnú školu, alebo je zaškolenie vhodné odložiť o rok, respektíve realizovať v špeciálnej škole.

Niektoré školy pozývajú psychológa, prípadne špeciálneho pedagóga z poradenského alebo iného zariadenia priamo na zápis, kde ten posudzuje spolu s pedagógom školskú zrelosť a priamo dáva rodičovi rady alebo ho pozyva s dieťaťom na podrobnejšie vyšetrenie.

Či už dieťa odporučí na ďalšie vyšetrenie príčin nezrelosti učiteľ MŠ, ZŠ, či sám psychológ pri zápise, v ďalšej fáze sa v týchto indikovaných prípadoch pri pátraní po príčinách nezrelosti dieťaťa a jeho posúdení na zvládnutie zaškolenia vyšetruje okrem školskej zrelosti aj intelekt. Psychológ dieťa komplexne a hĺbkovo posúdi a odporučí rodičovi aké následné kroky je možné podniknúť. Výhodou časového umiestnenia zápisu do školy na začiatok kalendárneho roka je, že sa pri zistení nedostatočne rozvinutých oblastí potrebných pre vstup do školy poskytuje dieťaťu priestor „na dobehnutie“, rozvinutie daných zručností, resp. funkcií. Cieľom krokov v tejto fáze je podporiť rozvoj dieťaťa tak, aby bolo na vstup do základnej školy pripravené, no nevyhnutným predpokladom „nápravy“ je cieľavedomá práca s dieťaťom. Možnosti, ktoré sa naskytujú sú: absolvovanie stimulačných programov v pedagogicko-psychologickej poradni, prípadne inom zariadení, stimulácia pri činnosti v materskej škole zameraná tiež špecificky na nezrelé oblasti, respektíve precvičovanie doma. Ich využívanie samozrejme závisí od iniciatívy rodičov (nutnosť navštevovať príslušné zariadenie a pravidelne s dieťaťom pracovať) a v prípade materskej školy od odborného vzdelania učiteľov. V inom prípade sú deti odporúčené na zaradenie do prípravnej triedy materskej školy, prípravného ročníka špeciálnych tried základnej školy, špeciálnej základnej školy alebo v poslednej dobe nultého ročníka základnej školy. Častým riešením býva po dohode s rodičmi, najmä v prípade emocionálno-sociálnej nezrelosti, odklad školskej dochádzky.

Psychologické vyšetrenie školskej zrelosti (a ďalšia starostlivosť) sa môže uskutočniť len so súhlasom rodiča.

Pokiaľ dieťa nie je v čase dovŕšenia školopovinného veku ešte zrelé na vstup do školy, podľa platnej legislatívy<sup>25</sup> má byť dieťa zaradené do nultého ročníka alebo mu má byť odložená povinná školská dochádzka. Keďže v zaradovaní detí do prípravných a nultých ročníkov pretrvávajú nejasnosti v tom, čo to vlastne je a aké deti tam môžu byť zaradené, charakterizujeme jednotlivé možnosti, ktoré náš školský systém poskytuje pre prípravu detí na školskú dochádzku.

**Prípravná trieda** (respektíve prípravné oddelenie podľa staršej definície) je trieda v materskej škole, môžeme povedať, že ide o posledný „ročník“ v materskej škole pred nástupom do školy. Zriaďuje sa pre deti, ktoré majú v nasledujúcom školskom roku začať plniť povinnú školskú dochádzku, alebo pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou<sup>26</sup>. Cieľom prípravných tried je, okrem všestrannej výchovy a predškolského vzdelávania, pripraviť dieťa na vstup do školy – rozvíjať funkcie a realizovať činnosti potrebné pre vstup do školy, stimulovať nezrelé funkcie a oblasti u dieťaťa a vyrovnávať tak eventuálne znevýhodnenie dieťaťa. U detí s odloženou školskou dochádzkou alebo u tých, ktoré v nasledujúcom školskom roku majú začať plniť povinnú školskú dochádzku, môže zároveň zriaďovateľ znížiť alebo odpustiť príspevok, ktorý rodičia mesačne za pobyt dieťaťa uhrádzajú.

**Prípravný ročník**<sup>27</sup> sa zriaďuje pri špeciálnych školách základných alebo pri základných školách so špeciálnymi triedami. Vyhláška stanovuje, pri ktorých špeciálnych školách základných sa zriaďuje prípravný ročník. Špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím môžu mať prípravný ročník. V týchto prípravných ročníkoch sa na vstup do školy pripravujú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa druhu postihnutia (narušený vývin reči, autizmus, zrakové postihnutie, mentálne postihnutie). Cieľom prípravného ročníka je pripraviť dieťa na vstup do prvého ročníka špeciálnej alebo bežnej základnej školy. Absolvovanie prípravného ročníka sa zarátava do povinnej školskej dochádzky.

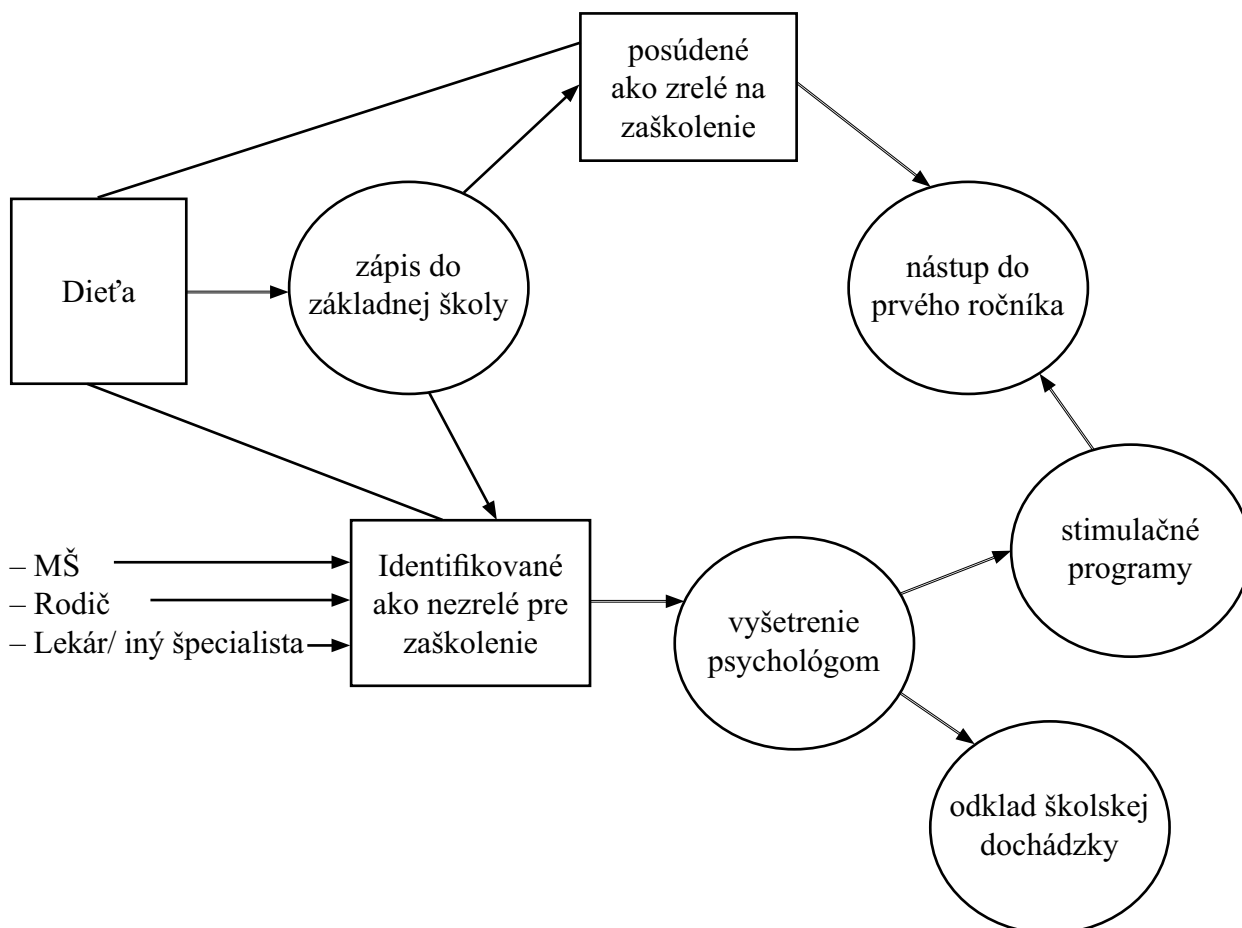
---

<sup>25</sup> Zákon č. 29/1984, § 34.

<sup>26</sup> Zákon č. 353/1994, § 6, ods. 9.

<sup>27</sup> Vyhláška č. 212/1991 Zb.

**Nultý ročník** je možné zriaďovať pri základnej škole<sup>28</sup>. Možnosť vzdelávania v nultom ročníku rieši nedávno prijatá úprava – z roku 2002, s účinnosťou od 1. januára 2003. Zaradenie do nultého ročníka je obmedzené len na tie deti nezrelé pre zaškolenie, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na sociálne a jazykové prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia učiva 1. ročníka ZŠ za jeden rok. Napriek jeho legislatívnej úprave je overovanie nultého ročníka zatiaľ len v experimentálnej podobe. Zvyčajne sa v jeho obsahovej náplni uplatňuje osvojovanie si časti učiva prvého ročníka (tzv. rozloženie učiva prvého ročníka ZŠ do dvoch rokov). Absolvovanie nultého ročníka v základnej škole sa považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky.



Obrázok č. 2: Obvyklý priebeh procesu vstupu dieťa do základnej školy.

#### 4.1.2 Screening školskej zrelosti. Porovnanie rómskych a nerómskych detí

Keďže posúdenie školskej zrelosti je v našom školskom systéme dôležitou a v procese vstupu dieťaťa do základnej školy prvou fázou, začneme práve ňou. Budeme pri posudzovaní školskej zrelosti a vyhľadávaní detí nezrelých pre zaškolenie sledovať obvyklú prax škôl a pedagogicko-psychologických poradní z našej výskumnej vzorky. Pokiaľ sa v tejto praxi vyskytnú nejaké rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi deťmi budeme hľadať ich príčiny a možné dôsledky, negatívne i pozitívne.

K zachyteniu (screeningu), identifikácii a posúdeniu detí nezrelých pre zaškolenie alebo detí s určitými problémami, nedostatkami vo vývine využívajú školy a poradne (psychológovia) z nášho súboru tieto spôsoby:

<sup>28</sup> Zákon č. 29/1984, § 6, ods. 1.

- depistážne (vyhľadavacie) vyšetrenie detí v materských školách,
- psychológ je prítomný na zápise na škole,
- psychológ vyšetruje (po zápise, resp. nezapísané dieťa) v škole,
- vyšetrenie v pedagogicko-psychologickej poradni (OPPP).

Tabuľka č. 6 : Screening školskej zrelosti v jednotlivých okresoch – výpovede psychológov OPPP.

OPPP/Kraj	screening v MŠ	len screening v ZŠ	intelekt na poradni	intelekt v ZŠ
OPPP 1/TT	nie	áno, tam kam nás pozvú	áno, u detí, ktoré vytipuje na zápise psychológ alebo učiteľ. Posielajú riaditelia väčšinou všetkých Rómov (z mesta – sídla poradne) – lebo si to chce overiť, čo môže od dieťaťa očakávať, ako to bude fungovať.	nie
OPPP 2/BA	nie	špeciálny pedagóg, nie psychológ, väčšinou dedinské ZŠ	áno	nie
OPPP 3/ZA	nie	áno, niektoré školy	áno, deti vytipované pri zápise	nie
OPPP 4/BB	áno	nie	áno, vytipované deti, "ozajstné" prípady	nie
OPPP 5/PP	nie	nie	u nerómskych detí a Rómov z mesta – sídla poradne, posielajú riaditelia po zápise.	áno, na dedinách všetkých Rómov preventívne vyšetrujú.
OPPP 6/PP	áno	áno, len rómske deti z osád	áno	nie
OPPP 7/KE	nie	nie	áno	áno, škola dá požiadavku na vyšetrenie – dá vyšetriť všetky rómske deti preventívne, aby mali alibi, prečo ich dali do tých tried, len málo bielych detí je takto na požiadanie vyšetrovaných. V istých lokalitách paušálne všetky rómske deti. Niektoré deti prejdú zápisom, iné rovno na vyšetrenie (rómske).
OPPP 8/KE	nie	nie	áno	áno, psychológ na škole testuje väčšie množstvo rómskych detí.

### Depistážne vyšetrenie všetkých detí v materských školách (MŠ)

Psychológovia okresných pedagogicko-psychologických poradní z 2 okresov – jedna zo stredného a druhá z východného Slovenska vykonávajú screening školskej zrelosti u všetkých detí navštevujúcich materské školy v danom okrese. V jednej z nich využívajú spôsob priameho kontaktu, to znamená, že navštívia dané predškolské zariadenie a zadávajú deťom skupinovo test školskej zrelosti. U detí, ktoré sa javia ako problémové administrujú tento test, prípadne ďalšie testy individuálne. Vyšetrenia prebiehajú v čase od apríla do júna. V druhej z poradní sú deti z materských škôl paušálne vyšetované tak, že inštruované učiteľky MŠ zadajú deťom test školskej zrelosti, ktorý následne v poradni vyhodnocujú. Identifikované deti sú potom pozvané na komplexné posúdenie školskej zrelosti a intelektu do poradne.

Napriek tomu, že v oboch prípadoch sa depistážne vyšetrenie v materských školách týka všetkých detí, nezrelé rómske deti zvyčajne nie sú týmto spôsobom zachytené, keďže podľa výpovedí psychológov materskú školu navštevujú vo veľmi nízkom počte.

### **Prítomnosť psychológa na zápise na škole**

Zápisu do bežnej základnej školy sa z nášho súboru pravidelne zúčastňujú psychológovia z 3 okresov. Posudzujú spolu s pedagógom deti pri zápise, no nie na všetkých základných školách v okrese, len na niektorých školách. V týchto okresoch deti, u ktorých sa pri screeningu školskej zrelosti pri zápise zistili nedostatky v pripravenosti na zaškolenie, sú pozvané na psychologické vyšetrenie do poradne. Tu sa posúdia príčiny nezrelosti, určia následné kroky podpory dieťaťa. Súčasťou posúdenia je aj vyšetrenie intelektových spôsobilostí. Po dohode s rodičom sa rozhodne o tom, či bude dieťa zaškolené a v akom type školy. Psychologička z jedného z týchto okresov uviedla, že „*spoločne s učiteľkou vytipujeme deti (v tých školách, kam sú pozvaní – pozn.), z ostatných riaditeľia posielajú problémové deti, ktoré potrebujú individuálne psychologické vyšetrenie.*“

V ďalšom okrese (ide zároveň o okres, kde psychológovia vykonávajú screening školskej zrelosti u všetkých detí navštevujúcich materskú školu) chodí psychológ posudzovať školskú zrelosť tiež do škôl. V tomto prípade ide len o dedinské školy a zrelostnými skúškami sa vyšetrujú len rómske deti. Do poradne na komplexné vyšetrenie školskej zrelosti (a intelektu) pozývané nie sú. Tento okres je jediným, ktorý sa od ostatných z tejto skupiny pri vyhľadávaní nezrelých detí na školách výrazne líši výberom jednak svojej cieľovej skupiny (rómske deti žijúce v osadách) a jednak v tom, že pri zistení nezrelosti nie sú deti v tejto fáze ďalej vyšetrované. Ako dôvod posudzovania školskej zrelosti len u tejto skupiny detí riaditeľka poradne uviedla, že z rómskych detí z osád nechodí do materskej školy nikto, takže nie je možné screeningom v materskej škole zachytiť nezrelé deti z tejto skupiny. Psychológ robí u detí len vyšetrenie školskej zrelosti testami školskej zrelosti. Podľa riaditeľky poradne „*Nemá zmysel rómske deti diagnostikovať intelektovými testami hneď pri vstupe do školy, vieme, čo sú ich problémy a nedostatky, tak prečo.*“

V druhej poradni z dvoch okresov, kde prebieha depistážne vyšetrovanie detí v materských školách sa k otázke prítomnosti psychológa na zápisoch v škole vyjadrili, že ich prítomnosť by bola žiadúca, ale z personálnych dôvodov (na okres sú len dve psychologičky) to nestíhajú.

### **Vyšetrenie psychológom (po zápise, resp. nezapísané dieťa) na škole**

V predchádzajúcej skupine okresov (s výnimkou okresu, kde sa vyšetrujú rómske deti navyše) psychológ v predškolských zariadeniach alebo pri zápise v škole vyhľadáva deti, u ktorých je predpoklad, že po zaškolení sa u nich objavia ťažkosti s testami školskej zrelosti (screening školskej zrelosti). Komplexné posúdenie stavu dieťaťa testami školskej zrelosti a intelektovými skúškami sa následne vykonáva v poradni.

V zostávajúcich 3 okresoch je prax odlišná. Tu je psychológ pozvaný školou po zápise na vyšetrenie väčšej skupiny detí. Psychológ priamo v škole nielen posudzuje zrelosť dieťaťa, ale aj rozhoduje o jeho zaradení do typu školy, čo si vyžaduje testovanie intelektových schopností a výkonov. Psychologické testovanie tak neprebíha v poradni ale priamo v základnej škole. V týchto prípadoch takmer vždy ide len o rómske deti a opäť z dedín. U časti z nich môže ísť o požiadavku na posúdenie dieťaťa pred zaradením do nultého ročníka. U ďalšej časti však nultý ročník nie je k dispozícii a dieťa je posudzované vzhľadom na zaradenie do špeciálnej základnej školy alebo triedy. Stratégia vyhľadávania nezrelých detí sa v týchto troch okresoch v porovnaní s predošlou skupinou líši po prvé v tom, že posudzovanie psychológom sa plošne deje len u rómskych detí. (Ani v jednom z týchto okresov neprebíha plošná depistáž všetkých detí v MŠ.). V porovnaní: nerómske deti nie sú okrem individuálnych žiadostí psychológom testami školskej zrelosti vyšetrované. Druhá odlišnosť je v tom, že v školách u týchto detí prebieha zároveň aj vyšetrenie intelektovými testami a psychológ na mieste po zhodnotení posudzuje, kam bude dieťa zaradené – bežná základná škola, nultý alebo prípravný ročník, odklad školskej dochádzky. V prípade 2 okresov sa rozhoduje aj o zaradení priamo do špeciálnej základnej školy alebo špeciálnej triedy pre mentálne postihnutých žiakov.

Psychológ je pozývaný školou. V praxi to vyzerá tak, že škola do poradne nahlási zoznam detí, u ktorých žiada o posúdenie školskej zrelosti a psychologické vyšetrenie. Obvykle sa týka len rómskych detí, nerómske deti, ako vypovedali psychologovia, sú takto nahlasované zriedkavo. Podľa výpovedí z interview: „V istých lokalitách paušálne všetky rómske deti, najmä tie, čo nechodili do škôlky“, „Na dedinách všetkých Rómov preventívne vyšetrujú“. Psychológ vycestuje do školy a vyšetruje tie deti, ktoré im škola nahlásila. V niektorých prípadoch u rómskych detí ide aj o také deti, ktoré neprešli zápisom do základnej školy, neexistuje teda u nich konkrétna indikácia pre požiadavku o psychologické vyšetrenie.

Dôvodom výjazdov psychologov do škôl kvôli posudzovaniu školskej zrelosti a vyšetrovaniu intelektu je, že rodičia osadových rómskych detí by sa nedostavili do poradne, ak je mimo miesta ich bydliska.

### **Vyšetrenie v pedagogicko-psychologickej poradni**

Nerómske deti a rómske deti z mesta, kde je sídlo poradne, ktoré boli identifikované ako nezrelé pri zápise do základnej školy sú komplexne intelektovými testami vyšetované v poradni. Tu sa aj rozhoduje o ich zaradení do školy či odložení školskej dochádzky. Psychologička z jednej poradne uviedla, že sa stretla aj s prípadmi, kedy boli rómske deti odoslané riaditeľmi na psychologické vyšetrenie neodôvodnene.

Rozdiely:

- *ak prebieha depistážne vyšetrenie školskej zrelosti v materských školách, málo rómskych detí je takto zachytených (keďže navštevujú MŠ len vo veľmi nízkom počte),*
- *v 4 okresoch z nášho súboru sa vyšetrenie školskej zrelosti psychologom realizuje len u rómskych detí z určitých lokalít (dediny, Rómovia žijúci v osadách), z toho v 3 okresoch sú rómske deti z istých lokalít, u ktorých bola na zápise zistená nepripravenosť na vstup do školy alebo v niektorých prípadoch aj tie rómske deti, ktoré sa zápisu do základnej školy nezúčastnili, paušálne vyšetované psychologom testami školskej zrelosti a intelektovými testami,*
- *v 1 okrese uviedla psychologička z OPPP, že sa stretla aj s neodôvodnenými odporúčaniami na psychologické vyšetrenie dieťaťa zo strany riaditeľov škôl,*
- *v 3 okresoch nebol zistený žiaden rozdiel pri vyšetrovaní pred vstupom do školy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi,*
- *vyšetrovanie intelektu prebieha u rómskych detí takmer vždy v školách (dôvodom je, že mnohí rodičia nedocestujú na vyšetrenie), u nerómskych detí v poradniach.*

*Pozitívne zistenia: výjazdy pracovníkov poradne z dôvodu posúdenia školskej zrelosti a spôsobilosti pre zaradenie do základnej školy do terénu prináša úsporu financií sociálne slabším rodinám – zvyčajne sa týka rómskych obyvateľov z dedín.*

*Negatívne zistenia: v niektorých lokalitách zo strany škôl je paušálna požiadavka na komplexné psychologické vyšetrenie rómskych detí, v niektorých prípadoch aj tých detí, ktoré neprešli zápisom do základnej školy. Výjazdy poradní z dôvodu posudzovania školskej zrelosti sú pravidelné a časté, v neodôvodnených prípadoch, respektíve pri paušálnom posudzovaní by sme mohli hovoriť o nadmernom míňaní finančných prostriedkov poradní (resp. škôl).*

## **4.2 Čo s nezrelým dieťaťom? Rozhodovanie o zaradení do školy a odklade školskej dochádzky. Porovnanie rómske a nerómske deti**

Pri zistení nezrelosti dieťaťa pre vstup do školy v jednej alebo vo viacerých oblastiach vývinu, odporúčajú psychologovia z okresných pedagogicko – psychologických poradní zúčastnených nášho výskumu, tieto riešenia:

- stimulácia pri školskej nezrelosti,
- odklad školskej dochádzky,
- nultý ročník/prípravný ročník,
- bežná základná škola – prvý ročník,
- špeciálna základná škola, špeciálna trieda pre mentálne postihnutých.

Tabuľka č. 7: **Stratégie OPPP pri rozhodovaní o zaradení a preradení rómskych detí v základnom školstve.**

OPPP/ Kraj	Odklad školskej dochádzky	Nultý/ prípravný ročník	Základná škola - ZŠ		Špeciálna základná škola - ŠZŠ/ŠT	
			zaradenie	preradenie	zaradenie	preradenie
<b>OPPP 1/TT</b>	zvyčajne nie	áno	zvyčajne nie	áno, ak sa dieťa po prípravnom ročníku na ŠZŠ výrazne posunie	nie	áno
<b>OPPP 2/BA</b>	áno, apeluje sa, aby navštevovali MŠ	nie je	áno	ak v 1. ročníku výukové ťažkosti, vyšetrenie intelektu, pri zistení MR riešenie individuálne. Jedným z nich je že opakuje ročník, zostáva na ZŠ.	áno, len jasné prípady, nie rómske deti zo znevýhodneného prostredia, <u>dávame šancu, môže sa do septembra, po zaškolení posunúť.</u>	áno
<b>OPPP 3/ZA</b>	nie u sociálne zanedbaných	nie je	áno	ak zlyháva a nie MR, tak vyrovnávacia trieda, pokiaľ k dispozícii	ak zjavná MR	áno
<b>OPPP 4/BB</b>	áno	áno	áno, ak nie je nultý ročník	0	áno, pri MR	áno, pri MR
<b>OPPP 5/PP</b>	nie	áno	áno, u Rómov z dedín nie, <u>len ak nie je miesto v ŠT/ŠZŠ</u>	nie	áno	áno, no zvyčajne už zaradené
<b>OPPP 6/PP</b>	nie	áno	áno, zvyčajne na dedinských školách samostatná trieda rómska	0	zvyčajne nie, áno, ak nie je ZŠ - psychológ neodporúča, ide o prax v danej dedine	áno, niekedy aj deti s hraničným pásmom zo zanedbaného prostredia
<b>OPPP 7/KE</b>	nie	áno	áno	vyrovnávacie triedy alebo tzv. "vyrovnávacie" – segregované	áno, IQ kritérium na zaradenie posunuté nižšie	áno, no zvyčajne už zaradené
<b>OPPP 8/KE</b>	áno	áno	áno	ak nezvláda učivo 1. ročníka, tak zvyčajne opakuje ročník	nie	áno, u rómskych detí väčšinou až po dvoch rokoch v ZŠ - <u>dávame šancu, málo prípravných ročníkov, málo ŠZŠ a ŠT v okrese</u>

### Stimulácia pri školskej nezrelosti

Poradne ponúkajú pre deti, ktoré vykazujú určité nedostatky vo funkciách, ktorých zrelosť je potrebná pre zaškolenie, rôzne stimulačné programy. Tieto programy sa realizujú obvykle priamo v poradni individuálne alebo skupinovo. Niektoré poradne ich uskutočňujú aj priamo v materských školách. V jednom prípade psychologička uviedla, že v minulosti pracovala so skupinou detí aj v základnej škole, no táto prax

bola napriek úspechu ukončená z dôvodu veľkej časovej náročnosti. Poradne tiež ponúkajú metodické usmernenia a konzultácie pre rodičov, učiteľky v materských a základných školách.

### **Odklad školskej dochádzky**

Pri zistení nezrelosti na zaškolenie je u nerómskych detí odklad školskej dochádzky najčastejším riešením. Inak je to u rómskych detí. Vo všetkých poradniach psychológovia zhodne vypovedali, že neodporúčajú odklad školskej dochádzky ako riešenie nezrelosti funkcií deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä ide o rómske deti z osád. Prípadne odklad u rómskych detí odporúčajú len v minimálnej miere, a to u takého dieťaťa, ktoré je fyzicky málo vyspelé, so zdravotnými problémami, prípadne v tých oblastiach, kde nie sú prípravné ročníky.

Ako dôvody pre takúto prax psychológovia zhodne uvádzajú: nemožnosť stimulácie vývinu dieťaťa (v materskej škole, v pedagogicko-psychologickej poradni, či doma), podpory nezrelých funkcií. Dôvodom je, že podľa ich skúseností tieto deti nechodia do materskej škôlky a rodičia ich tam nebudú vodiť ani po odporúčaní odborníka. Z výpovedí psychológov OPPP: „*len nerómske deti alebo rómske deti z mesta, pretože u nich možná stimulácia a dozretie v rámci MŠ*“, „*radšej nech opakuje ročník, zaškolenie v materskej škole by bolo problematické, nedá sa na nich spoliehať*“, „*netreba im dôverovať, tým rodičom, nedajú ani po odporúčaní dieťa do MŠ*“.

Výnimkou je len okres v Banskobystrickom kraji, kde práve naopak odklad využívajú ako najčastejšiu metódu u nezrelých detí, ale len z nedostatku prípravných ročníkov na školách v okrese. V ďalších dvoch okresoch s nedostatkom prípravných ročníkov je dieťa zaradené do bežnej triedy základnej školy a prípadné neprospievanie dieťaťa je „riešené“ tak, že opakuje prvý ročník. Zaujímavé bolo zistenie v okrese v Bratislavskom kraji, kde pokiaľ sa na zápise zistí, že dieťa nenavštevuje materskú školu, je rodičovi povedané, že ju musí začať navštevovať aspoň na pár mesiacov na dopoludnie. Vo väčšine prípadov rodičia tento pokyn rešpektujú.

### **Nultý ročník/prípravný ročník**

Zaradenie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do nultého ročníka základnej školy je najčastejším riešením v tých lokalitách, kde tieto ročníky existujú. Pokiaľ v danom meste, či obci existuje aj prípravný ročník na špeciálnej základnej škole, tak podľa výsledkov psychologického vyšetrenia je dieťa umiestnené do nultého alebo prípravného ročníka (pri predpoklade, že pravdepodobne bude ďalej pokračovať na príslušnom type školy). Pri umiestnení dieťaťa do jedného z nich berie sa do úvahy aj vzdialenosť bydliska dieťaťa od školy (čo v konkrétnom prípade tohto okresu neznamená, že by pri zlepšení, resp. zhoršení výkonu počas prípravného ročníka nebolo dieťa preradené na inú školu).

### **Bežná základná škola, prvý ročník**

Pri zaradovaní do prvého ročníka bežnej základnej školy nachádzame v praxi psychológov v jednotlivých okresoch najväčšie rozdiely v porovnaní s ostatnými možnosťami zaškolenia rómskych detí.

V 3 okresoch (z Bratislavského, Prešovského a Košického kraja) uvádzajú psychológovia, že aj keď u rómskych detí zistia nedostatočný výkon v testoch (školskej zrelosti, respektíve v jednom z týchto okresov sú testované aj intelektovými testami, čiže pokiaľ je zistený intelekt v pásme predurčujúcom na zaradenie do špeciálnej základnej školy), tak nikdy nie je takéto dieťa priamo zaradované do špeciálnej základnej školy, s výnimkou úplne zjavných retardácií. Ako dôvod uvádzajú možné vývinové zmeny „*dáva sa dieťaťu šanca, lebo keď sa robí školská zrelosť v marci, apríli, do septembra sa dieťa ešte môže dosť posunúť.*“ „*Nemá zmysel rómske deti diagnostikovať intelektovými testami hneď pri vstupe do školy, vieme, čo sú ich problémy a nedostatky. Musia sa najskôr trochu socializovať.*“ „*Psychológ vstúpi až keď je už dieťa v prvom ročníku, alebo keď rodič požiadá. Na tom zápise sa to dieťa môže javiť naozaj slabučké, že sa javí že je MR a ono potom nabehne v tom septembri, je snaživé, ... deťom dávame*

*tú šancu, majú možnosť sa tam rozvinúť a niektoré deti sú tam v pohode, že nie všetky rómske deti sú mentálne retardované.*“ Ďalej v jednom okrese ako dôvod zaradovania rómskych detí do ZŠ aj pri horších výsledkoch v intelligenčných testoch uviedli tiež nedostatok nultých ročníkov a nízky počet špeciálnych základných škôl a špeciálnych tried.

Výnimkou z tohto postupu, ako vypovedala riaditeľka OPPP sú prípady, keď v obci nie je základná škola, iba špeciálna základná škola. Z dôvodu dostupnosti školy rómske deti z obce navštevujú špeciálnu základnú školu hneď od prvého ročníka (ide o čisto rómsku školu).

Podľa psychologov (z Prešovského a Košického kraja) na týchto základných školách väčšinou vytvoria zvláštnu triedu pre rómske deti. Príčiny segregovaných tried sú dve – hygiena (ako príklad bol uvedený svrab v jednej škole), deti sú učené hygienickým návykom a zásadám, ktoré nerómske deti ovládajú, a tiež nižšie schopnosti týchto detí v porovnaní s nerómskymi.

V ďalších 2 okresoch (Košický a Prešovský kraj), kde je u rómskych detí testovaný v rámci vyšetrenia pred vstupom do školy aj intelekt, sú do jednotlivých typov škôl deti zaradované na základe výsledku vyšetrenia. Do prvého ročníka ZŠ tak odporúčajú len deti, u ktorých sa pri vyšetrení ukáže, že sú spôsobilé zvládnuť základnú školu, pričom podľa ich skúseností sa tak u dedinských rómskych detí v určitých lokalitách deje minimálne. Opačný príklad bol uvedený z druhého okresu, kde všetky rómske deti v obci (osadové), ktoré navštevovali materskú školu založenú mimovládnu organizáciou boli na základe výsledkov psychologického vyšetrenia zrelosti aj intelektu zaradené do bežného prvého ročníka základnej školy (vďaka pozitívnemu vplyvu MŠ).

### **Špeciálna základná škola, špeciálna trieda pre mentálne postihnutých**

Šesť z ôsmich poradní v našom súbore sa vyjadrilo, že pokiaľ dieťa ešte nenavštevovalo základnú školu, nie je priamo zaradované do špeciálnej základnej školy alebo triedy pre deti s mentálnym postihnutím aj pri zistení nepripravenosti na vstup do školy a po zistení intelektu v pásme mentálnej retardácie. Týka sa to tak rómskych ako aj nerómskych detí. Priame zaradenie sa realizuje len u detí, u ktorých je mentálne postihnutie zjavné (teda hlbšie postihnutie, jednoznačne pozorovateľné a diagnostikovateľné). Z praxe totiž vyplýva, že deti, u ktorých ide o vážnejšie poškodenie zmyslové alebo telesné, sú v starostlivosti lekárov a ďalších odborníkov od malička, ich vývin je sledovaný pravidelne, a teda v čase dovŕšenia školského veku sa viac menej vie, kedy a aký typ školy bude dieťa navštevovať.

V niektorých prípadoch, hoci psychológ odporúča zaradenie do základnej školy, rómske deti navštevujú od prvého ročníka špeciálnu základnú školu. Dôvodom je, že v obci je k dispozícii iba špeciálna základná škola a rodičia týchto detí odmietajú ich cestovanie do vedľajšej obce. V inom prípade (obec Hermanovce, okres Prešov) bolo zistené porušenie legislatívy zaradením do špeciálnej triedy pre mentálne postihnutých na základe etnickej príslušnosti.

V zostávajúcich dvoch okresných poradniach sú deti zaradované do príslušného druhu školy podľa výsledkov a posúdenia pri vyšetrení. Ak je u dieťaťa zistená mentálna retardácia a nespôsobilosť na zvládanie učiva v bežnej základnej škole, je tak zaradené priamo v 6 – 7 rokoch buď do špeciálnej základnej školy, alebo špeciálnej triedy pre žiakov s mentálnym postihnutím. Psychológ z jedného z týchto okresov uviedol, že dedinskí Rómovia sú v bežných základných školách iba pokiaľ nie je miesto na ŠZŠ alebo v špeciálnej triede: „*všetci Rómovia sú tam, majú aj od psychológa odporúčanie tam*“.

Z interview s riaditeľmi škôl z jedného okresu vyplynulo, že psychológ nie vždy stihne vyšetriť deti pred zaradením do školy, a tak sú vyšetrované až po začatí školského roku (k dispozícii sú len dvaja psychológovia na celý okres a týka sa to aj rómskych detí, keďže dané školy, z ktorých tento poznatok pochádza sú čisto rómske).

Rozdiely:

- *rómske deti bývajú málokedy účastníkmi stimulačných programov pred vstupom do školy, ktoré sú realizované v poradni alebo v materských školách (dôvod: dochádzanie),*
- *odklad školskej dochádzky je u nerómskych detí najčastejším a u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia najmenej častým riešením pri zistení nezrelosti na vstup do školy,*
- *nultý ročník je najčastejším riešením u rómskych detí v tých lokalitách, kde je k dispozícii, nerómske deti sem nie sú zaradované. Niektorí psychológovia a riaditelia škôl sa vyjadrili, že nie sú si istí, či aj nerómske deti môžu zaraďovať do nultých ročníkov, radi by pre ne využili túto možnosť a podľa definície nemôžu,*
- *nerómske deti sú odborníkmi odporúčané na zaradenie do ŠZŠ, ŠT vo veku, kedy ešte nezačali školskú dochádzku, pri hlbších mentálnych postihnutiach a po dlhodobjšom sledovaní, rómske deti v 2 okresoch z našej vzorky aj po jednorazovom vyšetrení, keď sa z výsledkov testov zistí mentálna retardácia a dieťa je posúdené, že nezvládne zaškolenie v ZŠ,*
- *vyskytujú sa prípady, kedy je rómske dieťa zaradené do špeciálnej základnej školy či triedy vyšetrené až potom, čo danú školu/triedu začalo navštevovať,*
- *to, či dieťa navštevuje bežnú základnú školu alebo špeciálnu základnú školu nezávisí len od jeho schopností a výsledkov odborného vyšetrenia, ale významným faktorom je dostupnosť školy v mieste bydliska. Dieťa, ktoré by malo navštevovať ŠZŠ, tak navštevuje bežnú základnú školu bez toho, aby boli individuálne integrované. V iných prípadoch, aj keď podľa výsledku vyšetrenia by malo byť v bežnej ZŠ, navštevuje ŠZŠ. Deje sa to na žiadosť rodičov. Táto skutočnosť sa týka rómskych i nerómskych detí, pričom u rómskych detí je ešte významnejšia – väčší záujem o elimináciu dochádzania zo strany rodičov.*

#### 4.3 Zhrnutie kapitoly

V jednotlivých okresoch si poradne a školy vytvorili vlastný spôsob vyhľadávania detí, u ktorých sa predpokladajú ťažkosti po zaškolení do základnej školy, pričom tento spôsob je viac-menej podobný klasickému modelu. Klasický model screeningu školskej zrelosti vychádza zo skutočnosti, že je potrebné objaviť deti, u ktorých ich ťažkosti nie sú v predškolskom období významné, no ktoré by mohli mať výraznejšie problémy po vstupe do základnej školy. Väčšinou ide o deti, ktoré sú po primeranej stimulácii spôsobilé navštevovať bežnú základnú školu. Z praxe vyplynulo, že deti, ktoré majú vážnejšie zmyslové alebo telesné poškodenie, sú v starostlivosti lekárov a ďalších odborníkov od malička, ich vývin je sledovaný pravidelne, a teda v čase dovŕšenia predškolského veku sa viac-menej vie, kedy a aký typ školy bude dieťa navštevovať. Preto aj cieľom zápisu do školy v mesiacoch na začiatku roka (od jesene ktorého dieťa nastupuje do školy) je zachytiť deti, ktoré nie sú pripravené na vstup do školy vo viacerých, respektíve len v niektorých oblastiach. V nasledovných mesiacoch do vstupu do školy je potom čas deficitné, či zaostávajúce funkcie u týchto detí rozvíjať a napraviť tak nedostatky, ktoré by dieťaťu pri zaškolení a v ďalšom vzdelávaní spôsobovali problémy.

Screeningom školskej zrelosti rozumieme aplikáciu štandardizovaného testu, ktorú realizujú psychológovia v materských školách a pri zápisoch v základných školách, a tiež neštandardizované úlohy podávané dieťaťu pedagógom pri zápise v škole. Následné komplexné vyšetrenie sa odohráva zvyčajne v pedagogicko-psychologickej poradni, ale ako z výpovedí zisťujeme, len u detí nerómskych alebo rómskych, ktoré žijú v tom meste, kde poradňa sídli. U rómskych detí žijúcich na dedinách toto vyšetrenie prebieha priamo v škole, do ktorej bude dieťa eventuálne zaradené – zápisy robí vždy bežná základná škola. Deti, ktoré nezvládnu vstupné úlohy pri zápise (čo z objektívnych príčin – ako o tom budeme hovoriť v časti Špecifiká rómskych detí zo znevýhodneného prostredia pri psychologickom testovaní – sú v podstate všetky rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia, väčšinou z dedín), respektíve, ako sme zistili, v niektorých prípadoch aj tie rómske deti, ktoré sa zápisu fyzicky nezúčastnili sú odporúčané na vyšetrenie

psychológom, aby rozhodol o ich spôsobilosti a ďalšom zaradení. Škola adresuje okresnej pedagogicko-psychologickej poradni požiadavku na vyšetrenie – takmer vždy sa to týka len len rómskych detí. Tieto deti pochádzajú z určitých lokalít (školy z dedín, nie miest), pričom tieto lokality sú verejne vnímané ako „problémové“. Deti zvyčajne nenavštevujú materskú školu. Len v jednej poradni zo štyroch z našej vzorky, ktoré „paušálne vyšetruvanie“ vykonávajú, uviedli, že niekedy dá na takéto vyšetrenie pred vstupom do školy škola požiadavku aj u nerómskych detí. Psychológ niekoľkokrát (podľa toho, aký veľký je počet detí, ktoré hodnotí, v priemere je to minimálne tri dni na jednu obec) vycestuje do príslušnej školy, kde sú deti vyšetruvané.

Prvý rozdiel, ktorý v štyroch okresoch z nášho súboru medzi rómskymi a nerómskymi deťmi pred vstupom do školy nachádzame je, že psychológ z OPPP vycestuje mimo mesta do školy a tam vyšetruje školskú spôsobilosť takmer vždy len u rómskych detí. Ako poradne a pedagógovia zhodne vypovedajú, takáto prax je zavedená z toho dôvodu, že rómski rodičia, pokiaľ bývajú mimo mesta, v ktorom sa poradňa nachádza, na vyšetrenie nedocestujú. Takéto konanie poradní a škôl je v indikovaných prípadoch (dieťa sa ukazuje ako nezrelé pre zaškolenie, je potrebné, aby psychológ posúdil, či má byť zaškolené) logické a potrebné. Navyše môžeme povedať, že takto sa vychádza v ústrety sociálne slabším rodinám – keďže ide len o určitú skupinu vnímanú ako sociálne znevýhodnenú (predovšetkým Rómovia žijúci v osadách). Týmto rodinám sú tak ušetrené financie, ktoré by museli dať na cestovné. Cestovné psychológa je hradené z rozpočtu poradne alebo niekedy školy. Na druhej strane zisťujeme, že veľkým problémom poradenskej starostlivosti je nedostatok odborníkov a financií. A práve testovania detí v školách pred ich zaradením sú časovo a finančne zaťažujúce. Pokiaľ teda nie je praxou zaraďovať tieto deti do špeciálnych škôl a tried, je otázka, či je potrebné, aby v tejto fáze psychológ vyšetruval deti, ktoré ešte neboli zaškolené, alebo aby vyšetruval paušálne všetky rómske deti idúce do prvého ročníka bez toho, aby boli vybraté na komplexnejšie zhodnotenie len tie deti, ktorých schopnosti a zrelosť pri zápise sa ukázali ako nedostatočné.

Tu už hovoríme o druhom rozdieli – indikácia požiadavky na vyšetrenie. Ako sme videli, nie je u rómskych detí vždy objektívne podložiteľná. Z výpovedí psychológov a pedagógov z našej vzorky: „...dá vyšetrit' všetky rómske deti preventívne, aby mali alibi, prečo ich dali do tých tried, len málo bielych detí je takto na požiadanie vyšetruvaných“, „V istých lokalitách paušálne všetky rómske deti, najmä tie, čo nechodili do škôlky“, „Na dedinách všetkých Rómov preventívne vyšetrujú“, „Posielajú riaditelia väčšinou všetkých Rómov (z mesta - sídla poradne) – lebo si to chce overiť, čo môže od dieťaťa očakávať, ako to bude fungovať“, „že nie je možné posúdiť spôsobilosť dieťaťa na zaškolenie a preto žiada o psychologické vyšetrenie“, „prosím o vyšetrenie týchto rómskych detí, ktoré majú nastúpiť do prvého ročníka“ je možné usudzovať o zámeroch takéhoto postupu vedenia škôl. V štyroch okresoch z našej vzorky sa pred zaradením dieťaťa do školy (6-ročné dieťa, ešte nenavštevovalo školu) pristupuje k vyšetruvaniu rómskych detí častejšie alebo je toto vyšetrenie komplexnejšie ako u nerómskych detí. Dôvod vyšetrenia u oboch skupín, rómskej i nerómskej, zostáva rovnaký – je ním vyhľadanie, screening rizikových detí. Príčinou tejto zvýšenej „starostlivosti“ v rómskej skupine je predpoklad vychádzajúci zo skúseností, ale aj z akýchsi zvykov pedagógov a psychológov, založených na primárnom očakávaní „rizikovosti“ príslušnej skupiny. Tento postup môžeme brať ako výsledok skúsenosti a dobrej vôle školy deti pochádzajúce zo znevýhodneného prostredia správne zaradiť do takého typu školy, ktorý najlepšie zodpovedá schopnostiam dieťaťa. Školy majú skúsenosť, že rómske deti zo znevýhodneného prostredia zlyhávajú pri zápisoch v školách, respektíve reálne zistia ich zlyhanie v prípade, že sa zápisu zúčastnia, a preto ich nahlasujú na psychologické vyšetrenie. Javí sa, že očakávanie rizikovosti skupiny, teda sociálna reprezentácia tejto skupiny u pedagógov a psychológov, nie je ani tak definovaná v termínoch etnicity, ako v charakteristike zanedbaného, znevýhodneného prostredia. Avšak tento postoj vedie mnohokrát k vytváraniu predsudkov voči danej (v našom prípade etnickej) skupine. Ako napríklad psychologička z jednej poradne uviedla, medzi deťmi odoslanými školou po zápise na vyšetrenie do poradne boli v niektorých prípadoch aj rómske deti, ktoré boli odoslané viac-menej bezdôvodne. Takisto riaditeľka školy, ktorá každoročne

pozýva psychológov na vyšetrenie „všetkých rómskych detí idúcich do prvého ročníka“ sama spochybila spoľahlivosť takéhoto jednorazového vyšetrenia.

Ďalším veľmi významným rozdielom medzi rómskymi a nerómskymi deťmi pri zaradení do špeciálnej školy, ktorý zisťujeme na základe nášho výskumu s pedagógmi a psychológmi, je opakovanie vyšetrenia a počet odborníkov, ktorí dieťa vyšetřili. Deti majoritnej populácie sú do špeciálnych základných škôl priamo do prvého ročníka zaradované vtedy, ak je u nich mentálne postihnutie zjavné, hlbšie a väčšinou sú v starostlivosti špecialistov od malička. Dieťa býva priebežne posúdené viacerými odborníkmi, a v čase dovŕšenia školského veku sa obvykle už vie, do akej školy bude zaradené. Rómske dieťa, ktoré škola pred vstupom odosiela na psychologické vyšetrenie, sa so psychológom stretáva prvý a mnohokrát aj posledný raz. V okresoch začlenených v našom výskume väčšinou nie sú rómske deti na začiatku školskej dochádzky priamo zaradované do špeciálnej základnej školy alebo triedy. Pokiaľ dieťa ešte nenavštevovalo základnú školu, aj pri zistení nedostatočných schopností a zistení intelektu v pásme mentálnej retardácie, psychológovia vypovedali, že dieťa je odporúčané na zaradenie do prípravného, nultého ročníka, prvého ročníka základnej školy alebo odklad školskej dochádzky. V dvoch okresoch z našej vzorky však bývajú takéto deti zaradované aj priamo do špeciálnej základnej školy alebo triedy pre žiakov s mentálnym postihnutím. Psychológ je obvykle aj jediným odborníkom, ktorý spôsobilosť dieťaťa hodnotí.

Podľa výpovedí riaditeľov škôl, veľkým nedostatkom je počet odborníkov, ktorí sú pre vyšetrenie dieťaťa k dispozícii. Tento stav, kedy sa napríklad v okrese s veľkým počtom špeciálnych škôl a tried nachádza len jedna okresná pedagogicko-psychologická poradňa a napríklad špeciálno-pedagogická poradňa nie je v okrese žiadna, niekedy vedie k tomu, že nie vždy sú všetky deti pred zaradením do špeciálnej triedy alebo školy vyšetřené. Podľa nami zaznamenaného prípadu ide o rómske deti, ktoré do danej špeciálnej školy chodia tradične, po preradení.

Otázky spojené so spoľahlivosťou a objektivitou vyšetrenia vystupujú silne tiež pri analýze používaných psychodiagnostických nástrojov, ako o tom budeme hovoriť v ďalších kapitolách.

## 5. Rozhodovanie o preradení

### 5.1 Posúdenie pri zlyhaní

V rámci procesu zaraďovania detí do príslušného prúdu vzdelávania sme sa dostali na úroveň prvého ročníka. Väčšina rómskych detí zo znevýhodneného prostredia v tejto fáze, podľa výpovedí psychológov a pedagógov z našej vzorky, navštevuje základnú školu – bežný alebo nultý ročník. Ako psychológovia aj pedagógovia signalizujú, a tak ako je to známe aj z iných výskumov a správ, rómske deti zo znevýhodneného prostredia obvykle v prvom ročníku zlyhávajú v osvojovaní učiva prvého ročníka. Vo väčšine prípadov sú preto psychológovia školou oslovení, aby posúdili ťažkosť týchto detí.

Psychológovia z OPPP zo šiestich okresov vypovedali, že škola ich v priebehu roka oslovuje, aby vyšetřili deti z dôvodu výukových problémov, (to bývajú obyčajne nerómske deti), alebo výukového zlyhania (rómske deti zo znevýhodneného prostredia). Je to teda škola, ktorá hlási deti s ťažkosťami v prípravnom/nultom ročníku alebo v prvom ročníku základnej školy.

Miesto, kde sa vyšetřenie odohráva je podobné ako pri vyšetřovaní v predchádzajúcej fáze. Nerómske deti sú zvyčajne vyšetřované v poradni a rómske deti v škole, kam psychológ vycestuje. V škole psychológ vyšetřuje väčšie množstvo detí (niekde sú to štyri deti, inde celá trieda, či viaceré) – z prvého ročníka alebo aj z vyšších ročníkov. Dva okresy uviedli, že vyšetřovanie v škole sa týka rómskych aj nerómskych detí, ostatné štyri poradne vyšetřujú v školách takmer vždy len rómske deti. Dôvody pre takéto konanie sú podľa zistení dosť podobné, hovorili sme o nich už v prvej časti: zjednodušenie systému vyšetřenia, ktoré je výhodné pre všetky tri strany – poradňu, školu i rodiča – termín vyšetřenia neprepadne, rodičia nemusia cestovať, brať si dovolenku, ušetriť financie. Zvyčajne toto riešenie psychológovia uplatňujú u rómskych detí (skúsenosť, že na vyšetřenie do poradne, pokiaľ nie je v mieste ich bydliska, nedocestujú), avšak v dvoch okresoch uviedli, že takéto riešenie si pochvaľujú aj nerómski rodičia z tých istých dôvodov. V jednej poradni psychologičky uviedli, že ako prvé na školách vyšetřujú vždy deti rómske, aby ich nikto nemohol obviniť z diskriminácie.

### 5.2 Rozhodovanie o preradení

Na základe komplexného psychologického vyšetřenia intelektovými skúškami sa rozhoduje o ďalšom vzdelávaní dieťaťa – či zostane na základnej škole, alebo bude preradené do špeciálnej triedy či špeciálnej základnej školy. Ďalší postup vo vzdelávaní, a teda preradení dieťaťa je však výrazne determinovaný lokálnymi podmienkami, eventuálne skúsenosťami psychológov a pedagógov so vzdelávaním detí zo znevýhodneného prostredia. Dostupnosťou školy v mieste bydliska dieťaťa, rodinným prostredím dieťaťa, skúsenosťami so zvládaním učiva v základnej škole a pod.

V okresoch Košického a Bratislavského kraja je neúspešnosť dieťaťa v prvom ročníku v mnohých prípadoch riešená tým, že dieťa opakuje ročník. Podľa psychológov sa k tomuto riešeniu pristupuje z dôvodu, že dávajú dieťaťu šancu, ale aj z toho dôvodu, že v týchto okresoch nie je k dispozícii toľko špeciálnych základných škôl a špeciálnych tried. V takýchto prípadoch dieťa v základnej škole aj pri ďalších neúspechoch zostáva. Oficiálne integrované však obvykle nebýva.

V okresoch Košického a Prešovského kraja boli, ako môžeme vidieť z tabuľky č. 5, predovšetkým na dedinských základných školách vytvorené mnohé špeciálne triedy pre mentálne postihnutých. Tieto triedy sú takmer vždy čisto rómske. V tejto súvislosti si môžeme položiť otázku – nevyskytujú sa v týchto školách nerómske deti s ťažkosťami vo vzdelávaní v zmysle mentálneho postihu? Všetci riaditelia na túto otázku odpovedali, že nerómske deti s mentálnym postihnutím navštevujú špeciálne základné školy v meste, alebo vo väčšine prípadov sú zaradené v bežných triedach. Podľa našich

zistení sú v bežných triedach zaradené buď bez oficiálneho špeciálneho prístupu, alebo sú individuálne integrované.

Do špeciálnej základnej školy alebo špeciálnej triedy pre mentálne postihnutých odporúča dieťa psychológ na základe stanovenia mentálnej retardácie. Všetci psychológovia z poradní sa vyjadrili, že dieťa je do špeciálnej základnej školy alebo triedy odporúčané pri stanovení mentálnej retardácie, na základe vyšetrenia inteligenčnými testami a posúdenia jeho stavu. Taktiež riaditelia špeciálnych škôl väčšinou uviedli, že deti zaradené do ich škôl majú stanovenú diagnózu mentálnej retardácie. O výnimke z tohto postupu hovorila napríklad jedna z riaditeľiek okresnej pedagogicko-psychologickej poradne, konkrétne sa to týkalo zaraďovania rómskych detí z osád s intelektom v hraničnom pásme. V niektorých prípadoch pristupujú po dohode s riaditeľmi príslušnej ZŠ a ŠZŠ a rodičmi k zaradeniu aj školopovinného rómskeho dieťaťa do špeciálnej základnej školy, resp. špeciálnej triedy, aj keď je pri vyšetrení zistený intelekt dieťaťa v hraničnom (subnormnom) pásme, čiže by malo nastúpiť do bežnej základnej školy. Čo je dôvodom takéhoto kroku? Podľa výpovede riaditeľky poradne je podmienený skúsenosťou pedagógov a psychológov s rómskymi deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia a ich úspešnosťou vo vyšších ročníkoch základnej školy. Uvádza: „... ak aj osadové rómske dieťa s intelektom v hraničnom pásme nastúpi do základnej školy a nerozvíja sa ďalej aj doma, zvládne 2 – 3 ročníky základnej školy, ale viac už nie, prepadáva, musí byť aj tak zaradené do osobitky ... alebo v základnej škole by skončil v 5. – 6. ročníku a vďaka ukončeniu ŠZŠ môže ďalej pokračovať na učilišti.“ Táto výpoveď veľmi jasne hovorí o príčinách a dôvodoch súčasného stavu vzdelávania rómskych detí, ako aj o tom, prečo veľa z nich navštevuje špeciálne základné školy a triedy.

K uvažovaniu podnecuje aj rozdiel medzi špeciálnou základnou školou na dedine a v meste, kedy sú vytvárané akoby pod-typy špeciálnej základnej školy (pričom nemáme na mysli existujúce rozdelenie na varianty podľa hĺbky postihnutia dieťaťa). V tomto istom okrese podľa výpovede psychologičky sa zaradenie do ŠZŠ v okresnom meste realizuje len u detí, u ktorých je potvrdená mentálna retardácia, nie sú tam zaraďované deti sociálne zaostalé. No v osadách – čiže na špeciálnych základných školách na dedinách to tak nie je. Ďalšie otázky v tomto kontexte vyvoláva skúsenosť riaditeľky jednej zo špeciálnych základných škôl v meste z daného okresu, ktorá v interview uviedla, že podľa jej názoru by mali byť rómske deti zaradené inam, nie do špeciálnej základnej školy, mali by mať iný prístup. Keď porovnáva rómskych a nerómskych žiakov zaradených do jej školy, prípadne zo skúseností aj z iných špeciálnych základných škôl, môže povedať, že je medzi nimi badateľný rozdiel. „Zvyčajne (samozrejme sú aj prípady rómskych detí s ťažšími postihnutiami) rómske deti majú len ľahšie postihnutia, no nerómske deti zaradené do tejto školy majú ťažšie postihnutia. Rómske deti majú úplne iné postihnutia ako nerómske deti zaradené v škole, väčšinou sú lepšie ako nerómske. Je to môj názor, lebo hlavne vo vyšších ročníkoch vidno, že by mohli byť na základnej škole. Taká polovica z tých rómskych detí s ľahším postihnutím by mohla byť na základnej škole. Možno by sa dali pripraviť v nultých ročníkoch. Psychológ stanovuje diagnózu mentálnej retardácie kvôli sociálnej zanedbanosti.“ Pričom do tejto školy sú rómske deti preraďované vo veľkej väčšine po zlyhaní v prvom ročníku základnej školy, nerómske deti najmä zaraďované z MŠ alebo zo špeciálnej materskej školy. Aj táto skúsenosť nastoľuje otázku objektivity a platnosti inteligenčných testov pre posudzovanie schopností rómskych detí zo znevýhodneného prostredia, ako aj otázky týkajúce sa zaradenia rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do špeciálneho školstva v tak nízkom veku.

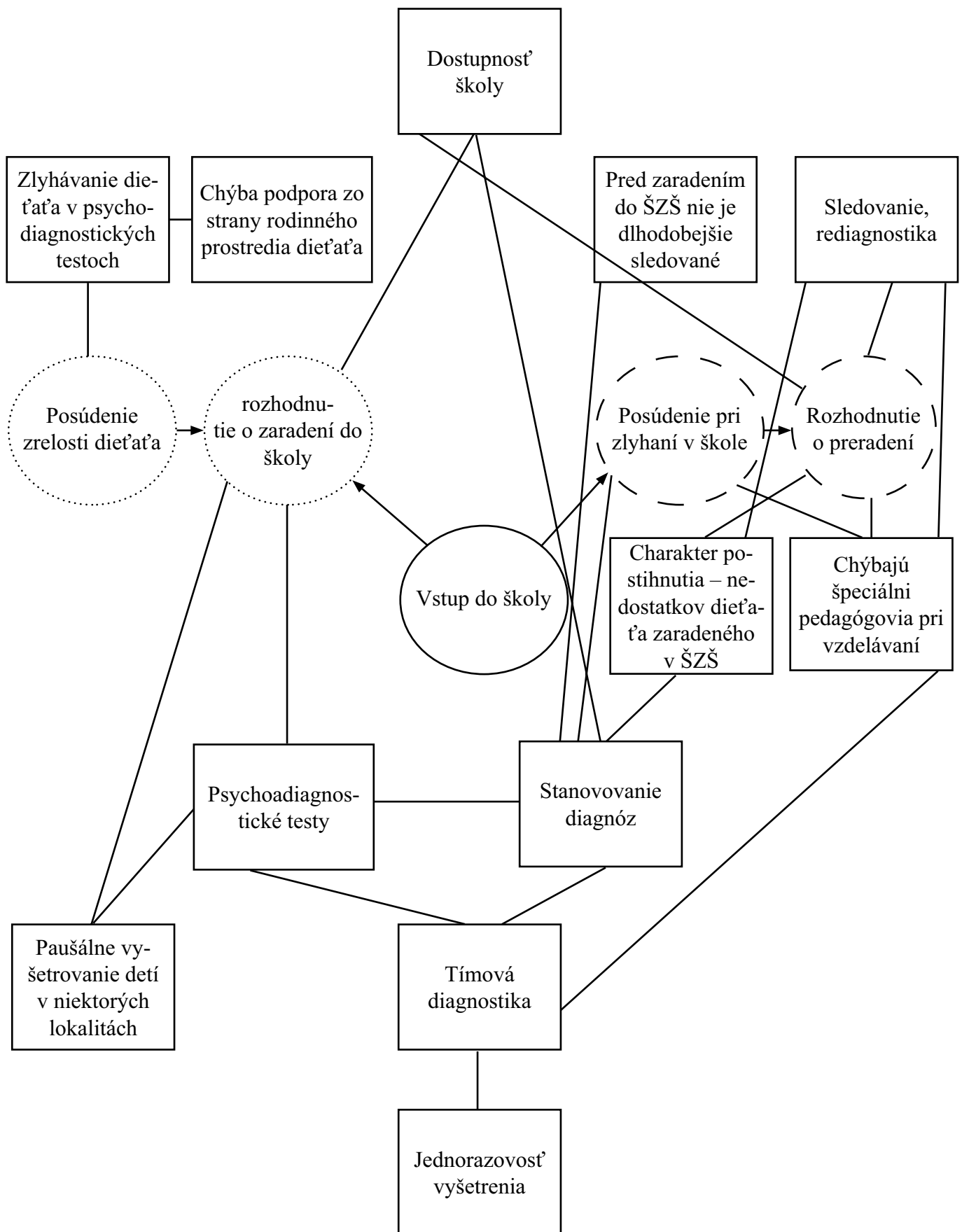
Rozdiely:

- rómske deti sú častejšie vyšetrované psychológom ako nerómske deti na základe výukového zlyhania v prvom ročníku bežnej základnej školy,
- v niektorých prípadoch sú rómske deti preradené do špeciálnej základnej školy pri diagnostikovaní podpriemerného intelektu, deti z majoritnej populácie iba pri stanovení mentálnej retardácie,
- rómske deti sú do špeciálnych základných škôl zaraďované aj pri sociálnej zaostalosti (hoci **vždy** na základe slabého výsledku pri vyšetrení, ukazujúceho na mentálnu retardáciu), nerómske deti nie.

### 5.3 Zhrnutie kapitoly

Pokiaľ je pri psychologickom vyšetrení u dieťaťa diagnostikovaný intelekt v pásme mentálnej retardácie, dieťa je navrhnuté na preradenie do špeciálnej základnej školy. Preradenie dieťaťa nie je možné uskutočniť pokiaľ s tým rodič nesúhlasí. Či sa preradenie uskutoční, závisí od toho aké školy a triedy sú v bydlisku dieťaťa k dispozícii. Riešenie vzdelávania dieťaťa s takto stanovenou diagnózou je naozaj variabilné – variuje od vzdelávania špeciálnej základnej škole alebo triede cez individuálnu integráciu v ZŠ až po bežné vzdelávanie v ZŠ bez špecifického individuálneho vzdelávacieho plánu. Opäť nachádzame odlišnosti v zaradovaní do špeciálnych základných škôl medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Nerómske deti sú do špeciálnej základnej školy alebo špeciálnej triedy pre žiakov s mentálnym postihnutím navrhované len pri potvrdení mentálnej retardácie, u rómskych detí v niektorých prípadoch aj pri stanovení intelektu v subnormnom pásme. Na základe výpovedí pedagógov a psychológov je možné zistiť odlišnosti v podstate retardácie u rómskych a nerómskych detí zaradených do špeciálnych škôl. Tento rozdiel je viditeľný po nástupe dieťaťa do školy, kedy dieťa zo znevýhodneného prostredia zo stimulácie zjavne profituje. V tejto súvislosti sa používa názov sociálne podmienená mentálna retardácia. Pri hlbšom mentálnom postihnutí nie je rozvoj dieťaťa a profit zo stimulácie podnetov taký rýchly a zjavný.

V procese zaradovania a preradovania rómskeho dieťaťa do školy, tak ako sme ho opísali, nachádzame viaceré problémové oblasti. Niektoré z nich sú zjavné, ako napríklad zvyk paušálneho vyšetovania rómskych detí z istých lokalít. Iné si vyžadujú hlbšiu analýzu, napríklad odlišnosť charakteru postihnutia rómskych a nerómskych detí zaradených v špeciálnych základných školách. Tieto problémové oblasti v rámci jednotlivých fáz procesu zaradovania a preradovania detí do špeciálnych základných škôl a tried súvisia s ďalšími témami. Môžeme sa pýtať: Posudzujú dieťa pred preradením viacerí odborníci alebo len jeden? Je správne zaradovať dieťa do špeciálnej školy na základe jednorazového vyšetrenia? Sú používané intelektové testy vhodné na posudzovanie rómskych detí zo znevýhodneného prostredia? Je dieťa po zaradení do špeciálnej základnej školy opätovne sledované psychológom a špeciálnym pedagógom? Patria deti zo znevýhodneného prostredia do špeciálnej základnej školy? Je mentálna retardácia nemenný stav, a je teda vhodné rozhodovať o zaradení dieťaťa do špeciálnej školy pred alebo po prvom ročníku? Poskytuje základná škola adekvátnu podporu deťom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami?



Obrázok č. 3: Fázy procesu zaradovania a preradovania v základnom školstve a problematické témy v súvislosti s rómskymi deťmi.

## 6. Nedostatky pri stanovovaní diagnóz

### 6.1 Špecifické poruchy učenia

Bajo vo svojom článku (1983) uvádza, že značná časť rómskych detí a mládeže sa nachádza v školách a zariadeniach pre deti a mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. Do týchto zariadení by mali byť zaraďované len také deti, ktoré tam na základe komplexného vyšetrenia a objektívneho diagnostického záveru patria. Skutočnosť je však taká, že značná časť rómskych detí, ktoré vyžadujú osobitnú starostlivosť nie je podchytená a zaškolená v adekvátnych špeciálnych školách. Ide o deti, ktoré majú rôzne somatické, zmyslové a sociálno-emocionálne poruchy. Na druhej strane je v osobitných školách (teraz špeciálnych základných školách – pozn.) podstatne viac rómskych žiakov ako to zodpovedá bežnej distribúcii mentálne postihnutých v populácii školopovinných detí.

Najmä pred zaradením do školy nebývajú rómske deti zo slabších rodín s vážnejšími postihnutiami z dôvodu nedostatočnej rodičovskej starostlivosti pravidelne stimulované a sledované odborníkmi. Počas návštevy školy sú tieto ich ťažkosti obyčajne už podchytené. Malá pozornosť sa však venuje menej zjavným, zato pre školské vyučovanie kritickým poruchám, akými sú špecifické poruchy učenia. V minulosti boli deti, ktoré boli neúspešné v osvojovaní si školských spôsobilostí, často preradené do osobitných škôl. U viacerých z nich sa však jednalo o deficity čiastkových funkcií, ktoré vyúsťujú do špecifických porúch učenia (ŠPU), tj. dyslexie, dysgrafie a pod. Dieťa s ŠPU pri klasických metódach výučby a bez rozvíjania deficitných funkcií zlyháva v škole a môže byť považované za mentálne retardované. V súčasnosti sa diagnostike a terapii ŠPU venuje čoraz väčšia pozornosť – zlepšujú sa diagnostické a terapeutické nástroje týchto porúch a aj podľa skúsenosti psychológov a špeciálnych pedagógov percento detí s ŠPU v populácii stúpa. Keďže ide o ťažkosti, ktoré priamo súvisia s výkonom v škole, v našom výskume nás zaujímala úroveň diagnostiky špecifických porúch učenia u rómskych detí.

Môžeme konštatovať, že zistenia nie sú priaznivé. Na základe výpovedí psychológov a pedagógov zisťujeme, že táto téma je v slovenských podmienkach významne prehliadaná a nedostatočne saturovaná. Percento výskytu ŠPU v populácii sa udáva na 3 – 4 %. Medzi deťmi s ľahkou mentálnou retardáciou sú ešte častejšie než v bežnej populácii, pretože mávajú spoločný podklad v ranom organickom poškodení CNS (Říčan, Krejčířová, 1995). V našej vzorke psychológovia neudávali takmer vôbec, že by u rómskych detí diagnostikovali počas školskej dochádzky ŠPU.

Môžeme sa pýtať prečo? Kontext je samozrejme širší a týka sa všeobecne úrovne diagnostikovania špecifických porúch učenia aj u nerómskych detí. Až v súčasnosti sa diagnostika ŠPU medzi deťmi postupne dostáva na primeranú až kvalitnú úroveň, ale problémom zostáva zachytenie týchto detí. Ťažkosti dieťaťa sú badateľné v škole, čiže na ne môže upozorniť pedagóg, respektíve rodič. No nie všetci pedagógovia v školách sú dostatočne odborne pripravení rozpoznať, že ťažkosti dieťaťa v učení môžu byť aj iného dôvodu ako lajdáckosti, respektíve v školách chýbajú špeciálni pedagógovia, chýbajú konkrétne postupy, ako dieťa v školskom prostredí podporiť, ako postupovať pri hodnotení a práci s dieťaťom a ani rodičia nemajú vždy záujem o poznanie príčin ťažkostí dieťaťa.

V prípade rómskych detí je situácia opäť komplikovanejšia. K vyššie spomínaným príčinám sa pridáva aj prístup pedagógov k neprosievajúcim rómskym deťom (ako riaditeľka OPPP z nášho výskumu uviedla: „nijaký učiteľ sa s nimi nebude trápiť“) a postoje rodičov týchto detí (aj po upozornení učiteľa by s dieťaťom nepišli na vyšetrenie). Z výpovedí niektorých psychológov môžeme tiež usudzovať, že nie vždy u rómskych detí pri diferenciálnej diagnostike „myslia“ na poruchy učenia. Napríklad výpoveď jednej respondentky: „Ale my nie sme ešte na Slovensku tak ďaleko, aby sme poruchy učenia hľadali u Rómov, my sme radi, že ich ako tak, v niektorých prípadoch zbadáme u ostatných detí, u väčšinovej populácie.“

## 6.2 Mentálna retardácia

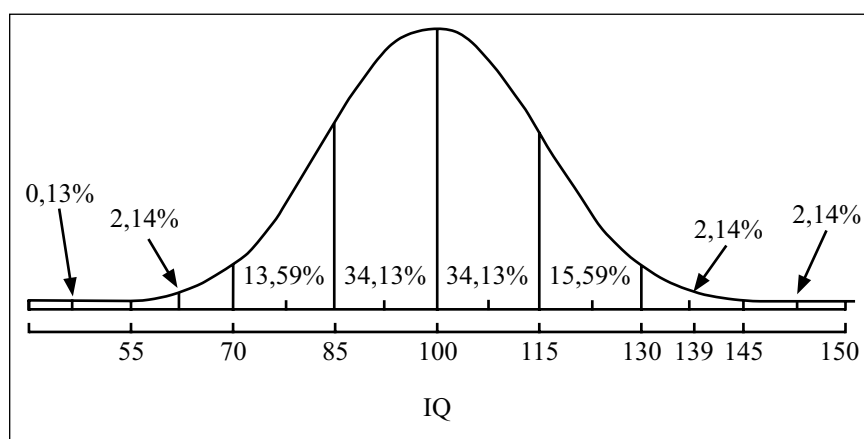
### 6.2.1 Čo je to mentálna retardácia a ako sa stanovuje?

Mentálna retardácia je závažné postihnutie vývinu rozumových schopností prenatálnej, perinatálnej alebo skorej postnatálnej etiológie, ktoré vedie aj k významnému obmedzeniu v adaptívnom fungovaní postihnutého dieťaťa či dospelého v jeho sociálnom prostredí (Krejčířová, 1995). Je to stav zastaveného alebo neúplného duševného vývinu, ktorý je zvlášť charakterizovaný narušením tých zručností prejavujúcich sa počas vývinového obdobia, ktoré prispievajú k celkovej úrovni inteligencie, tj. kognitívne, jazykové, motorické a sociálne schopnosti (ICD-10<sup>29</sup>, 1992). Ako sa uvádza v klasifikácii chorôb DSM-III-R (1987), definícia mentálnej retardácie na počudovanie nie je ľahká. Biomedicínsky „model“ ju definuje ako dôsledok poškodenia mozgu a v ranej ontogenéze, kým „model“ sociokultúrnej adaptácie zdôrazňuje sociálne fungovanie a adaptáciu voči prijímaným normám (ťažkosti v škole, neprispôsobivosť). Porucha teda nie je iba na strane dieťaťa či dospelého s postihnutím - definícia a stanovenie diagnózy MR je totiž relatívne, keďže je aj otázkou prostredia.

Tabuľka č. 8: **Kategórie mentálnej retardácie podľa MKCH-10.**

<i>Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH-10 (Svetová zdravotnícka organizácia, 1992)</i>
F70 – ľahká mentálna retardácia (IQ 50 – 69)
F71 – stredne ťažká mentálna retardácia (IQ 35 – 49)
F72 – ťažká mentálna retardácia (IQ 20 – 34)
F73 – hlboká mentálna retardácia (IQ pod 20)
F78 – iná mentálna retardácia

Diagnostika mentálnej retardácie je úzko previazaná so stanovením výšky intelektu štandardizovanými inteligenčnými testami. Na Gaussovej krivke normálneho rozloženia, distribúcia IQ ukazuje percento zastúpenia danej hodnoty IQ v populácii.



Obrázok č. 4: **Gaussova krivka. Distribúcia IQ ako krivka normálneho zakrivenia ukazujúca percentuálne zastúpenie populácie v každom segmente krivky (štandardná odchýlka).**

<sup>29</sup> V USA je používaná klasifikácia chorôb a porúch iná ako v Európe. Európska klasifikácia, ktorú pripravuje Svetová zdravotnícka organizácia sa nazýva International classification of disorders (Medzinárodná klasifikácia chorôb, ICD-10 je posledná revízia). Americká klasifikácia duševných porúch má názov Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-III-R, posledná revízia je DSM-IV).

Pri diagnostike mentálnej retardácie je však potrebné zdôrazniť niekoľko skutočností. Týkajú sa spoľahlivosti hodnoty IQ, ktorá je pri aplikácii intelligenčného testu získaná.

### **Hranice podskupín mentálnej retardácie.**

Podľa klasifikácie chorôb a klasického poňatia pri intelligenčnom testovaní hovoríme o mentálnej retardácii vtedy, keď výkon testovanej osoby v prevode na IQ skóre dosahuje hodnoty nižšie ako 70. V súvislosti so špeciálnym vzdelávaním bývala táto hodnota považovaná za hranicu, kedy sa, pokiaľ dieťa takto skórovalo pri administrácii intelligenčného testu, navrhovalo preradenie dieťaťa do špeciálnej školy. Avšak v skutočnosti to neznamená, že by bol tento postup takto jednoduchý. Uvedené škály mentálnej retardácie sú umelo vytvorené a medzi jednotlivými stupňami nie sú presné hranice, ale jednotlivé stupne prechádzajú jeden do druhého. Práve na hraniciach medzi stupňami boli vždy problémy pri selekcii a zaraďovaní dieťaťa do príslušného psychopedického zariadenia alebo školy (Bajo, Vašek, 1994). Špecificky sa to týka detí s intelektom v **hraničnom pásme** (v bodových hodnotách je to IQ 85-70), tzv. subnorma, ktoré boli tiež vo väčšine prípadov zaraďované do špeciálnych škôl (bývalé osobitné školy). V súčasnosti slovenská legislatíva nedefinuje v bodovom vyjadrení, kedy dieťa má byť a kedy ešte nemá byť zaradené do špeciálneho vzdelávania pre mentálne postihnutých. Avšak výklad ministerstva školstva smeruje k tomu, že hraničné pásmo nie je mentálne postihnutie, a teda deti s intelektom v hraničnom pásme majú byť vzdelávané v bežných základných školách.

### **IQ testy a sociálna adaptácia.**

Keď sa vrátíme k definícii mentálnej retardácie, je potrebné zdôrazniť, že stanovenie diagnózy MR nie je odvodzované len od intelektového fungovania, ktoré hodnotia intelligenčné testy. Diagnózu je možné určiť, až ak je u jedinca znížená schopnosť adaptovať sa na každodenné požiadavky sociálneho prostredia. Biasini a kol. (in press) uvádzajú štatistické zistenia: „...2,3% populácie v USA dosahuje IQ skóre pod 70 bodmi a 5,5% pod 75 bodmi. Avšak tieto údaje nezahŕňajú adaptívne zručnosti v sociálnom prostredí. Na základe empirických zistení možno konštatovať, že iba 0,9% populácie je možné považovať za jedincov s mentálnou retardáciou. V iných zdrojoch sa toto číslo pohybuje okolo 1,25% z celkovej populácie... U detí v školskom veku sa početnosť mentálnej retardácie uvádza medzi 0,3% až 2,5% v závislosti od použitých kritérií...“. K stanoveniu diagnózy mentálnej retardácie teda nestačí len zlyhávanie v testoch inteligencie, ale dieťa či dospelý musí súčasne zlyhávať aj v plnení veku primeraných očakávaní vo svojom sociálnom prostredí<sup>30</sup>. Podľa odborníkov z tohto hľadiska napr. mnohé rómske deti s IQ nižším než 70, ktoré však súčasne nie sú vo svojej rodine nijak nápadné a dobre plnia všetky jej očakávania, nie je možné označovať ako mentálne retardované (Krejčířová, 1995). S hodnotou IQ je nutné narábať s istou flexibilitou, ktorá umožňuje začleniť do kategórie MR ľudí, ktorých IQ je vyššie ako 70, ale ktorí prejavujú signifikantné deficity v adaptívnom fungovaní vo svojom prostredí. Na druhej strane zasa umožňuje vylúčiť tých jedincov s IQ nižším než 70, ktorých adaptívne fungovanie v prostredí nevykazuje žiadne zjavné deficity (DSM-III-R, 1987).

### **Problém transkultúrálnej platnosti.**

V medzinárodných klasifikáciách porúch sa v súčasnosti kladie dôraz na opatrnosť pri používaní jednotných testov pre interpretáciu výsledkov intelligenčných testov a pre hodnotenie adaptívneho fungovania jedincov z iných kultúrnych prostredí. Intelligenčné testy a testy hodnotiace sociálnu adaptáciu, ktoré sa pri diagnostikovaní používajú, majú byť štandardizované v danom kultúrnom prostredí, čiže majú mať obsah prispôsobený tomu prostrediu, z ktorého testovaná osoba pochádza a má preň vytvorené normy. Bližšie sa tejto téme budeme venovať v kapitole Psychodiagnostické testovacie nástroje.

---

<sup>30</sup> Pozri tiež MKCH-10 (2000), kapitola Mentálna retardácia.

### **Zmena v postihnutí.<sup>31</sup>**

V pojme mentálna retardácia slovo retardácia znamená zdržiavanie, oneskorenie, spomalenie, čo vystihuje jednak vývinový aspekt poruchy poškodenia, a tiež *zvýrazňuje skutočnosť, že mentálne postihnutie nie je ustálené, ukončené, nemenné* (Bajo, Vašek, 1994). Intelektuálne schopnosti a sociálna adaptácia sa môžu časom meniť a akokoľvek nízke, môžu sa zlepšiť vplyvom nácviku alebo rehabilitácie (MKCH-10, 1993).

Príčiny mentálnej retardácie sa delia na:

- prenatálne (napr. poruchy metabolizmu, chromozomálne odchýlky, komplikácie tehotenstva),
- perinatálne (anoxia plodu, nezrelosť novorodenca, žltacka),
- postnatálne (meningitídy, traumy),
- sociokultúrne.

Pokiaľ teda nebudú existovať objektívne expertné údaje ako v týchto testoch obstoja dieťa z určitého typu prostredia, je potrebné veľmi opatrne stanovovať diagnózu.

### **6.2.2 Mentálna retardácia v procese rozhodovania o zaradení/preradení do typu vzdelávania**

Čo sa týka diagnóz detí v špeciálnych základných školách, zaujímavý postreh ponúka výskum dokumentácie a psychologických diagnóz 100 žiakov v osobitnej škole (Bajo, 1984). Autor konštatoval, že u skupiny rómskych detí na rozdiel od nerómskych detí je zreteľné preferovanie širokých, „strešných“ kategórií v stanovených diagnózach, ktoré môžu vyjadrovať paušálne zjednodušovanie alebo diagnostickú neistotu. Iný výskum v špeciálnych základných školách (Vašková, 1978) ukázal, že na ŠZŠ bolo 10,9% nesprávne zaradených žiakov (teda tých, čo do špeciálnej základnej školy nepatrili), pričom väčšina nesprávne zaradených boli rómski žiaci. Výskum Kurucovej (1989) na osobitných školách v Košiciach ukázal, že z 282 rómskych žiakov zaradených na týchto školách, 55% nespĺňalo v stanovenej diagnóze kritérium na zaradenie do špeciálnej základnej školy. Na nedostatky v zaradovaní žiakov (rómskych i nerómskych) do špeciálnych základných škôl, teda na nesprávne zaradených žiakov v ŠZŠ (ktorí mali navštevovať bežné základné školy alebo základné školy-špeciálne) upozorňujú aj novšie výskumy (Horváthová, 1993, Vojáčková, 2001).

Bajo (1984) tieto nedostatky v zaradovaní a preradovaní detí do škôl pripisuje prístupu k selekcii, vlastnému procesu selekcie a záverom a výsledkom selekcie. Z hľadiska prístupu k selekcii podľa autora ide najmä o precenenie a podcenenie faktorov formovania osobnosti (dedičnosti, prostredia a výchovy). Dieťa mentálne postihnutého rodiča, respektíve dieťa pochádzajúce zo zanedbaného prostredia sa automaticky považuje za potenciálneho adepta špeciálnej základnej školy. Na druhej strane sa nedocenuje vplyv prostredia základnej školy a výchovy na formovanie rómskeho dieťaťa. Chyby pri vykonávaní výberu detí do špeciálnych základných škôl sú v stanovení diagnózy mentálnej retardácie u detí, u ktorých sa nejedná o MR, chyby v určení hĺbky postihnutia. Uvedené chyby a tendencie súvisia taktiež s pojatím metodiky výberu. To znamená, že chýba komplexnosť pri vyšetrovaní a diagnostike, nedostatočne sa analyzujú školské výkony a správanie žiaka, preceňuje sa úloha jednej disciplíny v rozhodovaní o zaradení žiaka (psychológ, tak ako o tom hovoria aj naše zistenia). Takisto poukazuje na to, že chýbajú vhodné nástroje pre diagnostiku rómskych detí. Podobne zistenia u dospeljej rómskej populácie prezentujú Mathe a Hlubocký (1992): „...práve v diagnostike intelektových schopností u Rómov je v porovnaní

---

<sup>31</sup> K opatrnosti pri kategorizácii detí nabádajú napríklad zistenia Hindleyho a Owena (1978, podľa Gray, 2000) o plasticite IQ. Pri longitudinálnom sledovaní vzorky 200 detí zistili zmeny v bodovom skóre Stanford-Binetovho intelligenčného testu (S-B), kedy na začiatku školskej dochádzky medzi vekom piatich a ôsmich rokov je medián zmeny polovica smerodajnej odchýlky, pričom 25% detí sa zmenilo najmenej o 0,71 smerodajnej odchýlky, tj. 11 bodov v S-B a o najmenej 13 bodov medzi vekom päť a jedenásť rokov. U pomalých detí bez veľkých intelektuálnych potrieb toto rozpätia predstavuje rozdiel medzi normálnou a špeciálnou základnou školou.

s diagnostikou iných okruhov vysoký index neúmyselnej diagnostickej chybovosti.“ Ako dôvody tejto chybovosti autori uvádzajú (ibid):

- pri diagnostike zabúdajú psychológovia, psychiatri posudzovať zameranosť klientovej inteligencie (napr. inteligencia verbálna, analytická, invenčná, praktická a pod.),
- neprispôsobenie diagnostickej otázky pri vyšetrení inteligencie, pamäti, úsudku stupňu zaškolenia klienta a jeho orientácii vo všeobecnej informovanosti,
- podľahnutie dojmu, očakávaniu,
- podľahnutie diagnostickej ponuke, ktorú vnucuje sám klient alebo jeho príbuzní,
- podľahnutie neobjektívnej anamnéze,
- určenie diagnózy stredne ťažkej a ťažkej mentálnej retardácie pri neprítomnosti príznakov tzv. oligofrénnej stigmatizácie, ktoré u týchto diagnóz nesmú chýbať.

Hoci citovaný článok Baja bol publikovaný pred 20 rokmi, jeho závery sú žiaľ stále aktuálne. V ďalšej časti budeme hovoriť o znevýhodňujúcich činiteľoch v procese zaradovania a preradovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl a tried na strane prostredia, konkrétne prostriedkov – nástrojov, legislatívy (a jej nedodržaní) a na strane dieťaťa a jeho rodinného prostredia. Najskôr sa zameriame na to, či pri zaradení, preradení dieťaťa do špeciálnej základnej školy alebo triedy je dieťa posudzované tímom odborníkov, alebo nie.

## 7. Na základe koho odporúčania sa rozhoduje o zaradení/preradení dieťaťa? Tímovosť v diagnostike

Tabuľka č. 9: Je dieťa pred zaradením/preradením do špeciálnej základnej školy alebo triedy pre MP testované psychológom a špeciálnym pedagógom?

	Počet škôl (ŠZŠ, ZŠ+ŠT)
Dieťa pred vstupom do školy, triedy testované psychológom	21
Dieťa pred vstupom do školy, triedy netestované psychológom	1
<i>SPOLU</i>	22
Dieťa pred vstupom do školy, triedy testované špeciálnym pedagógom	14 *
Dieťa pred vstupom do školy, triedy netestované špeciálnym pedagógom	8
<i>SPOLU</i>	22

\* zahrnuté aj nejednoznačné odpovede, ktoré sa v mnohých prípadoch týkali podľa všetkého skôr zápisu do ZŠ, a nie vyšetrenia špeciálnym pedagógom.

O zaradení a preradení dieťaťa do špeciálnej školy alebo triedy rozhoduje riaditeľ školy na základe návrhu odbornej komisie<sup>32</sup>. Komisii predsedá riaditeľ školy, ďalšími členmi tejto komisie sú špeciálny pedagóg, psychológ a ďalší odborníci (napríklad lekár, zástupca špeciálno-pedagogickej alebo pedagogicko-psychologickej poradne). Pri doslovnom výklade predmetnej vyhlášky komisiu teda tvoria riaditeľ školy a minimálne ďalší 4 odborníci. Členovia odbornej komisie sa pred rokovaním oboznámia s údajmi o žiakovi, ktoré sú uvedené v Návrhu na zaradenie – preradenie dieťaťa do špeciálnej školy a špeciálnej materskej školy (tlačivo ŠEVT 492820)<sup>33</sup>. Tento návrh obsahuje okrem stanoviska školy aj psychologické vyšetrenie, vyšetrenie lekárom, respektíve iným odborníkom a zápisnicu zo zasadnutia odbornej komisie.

Povinnosťou riaditeľa podľa vyhlášky je zriadenie odbornej komisie. Problémom je, že uvedený postup týkajúci sa zriadenia odbornej komisie nie je v praxi vždy dodržaný. Ako vyplynulo z našich interview s riaditeľmi špeciálnych škôl a základných škôl so špeciálnymi triedami, v niektorých prípadoch komisiu tvorí len riaditeľ školy s učiteľmi. Vyhláška vyslovene nestanovuje, že komisia sa má zísť aj fyzicky. Taktiež nehovorí, že členovia komisie nemôžu byť tí istí odborníci, ako tí, čo vyšetrujú dieťa v rámci Návrhu na zaradenie – preradenie dieťaťa do špeciálnej školy a špeciálnej materskej školy. Pokiaľ však je komisia zriadená tak, ako v našom prípade, odborníci vlastne nemajú možnosť sa navzájom o svojich odporúčaníach informovať a o zaradení dieťaťa rozhodnúť ako tím odborníkov (teda špeciálny pedagóg, psychológ a „ďalší“ – t.j. podľa všetkého minimálne ďalší dvaja odborníci). A ďalej, ako je možné vidieť aj z tabuľky č. 9, nie je častokrát dodržaný postup zastúpenia všetkých odborníkov v komisii. Pokiaľ za člena komisie považujeme psychológa, ktorý dieťa vyšetřil a správa z tohto vyšetřenia je súčasťou Návrhu na zaradenie – preradenie, vo väčšine prípadov je získanie stanoviska tohto odborníka pred zaradením/preradením dieťaťa do špeciálnej základnej školy alebo triedy dodržané. Špeciálny pedagóg však vyšetřuje dieťa pred zaradením do školy málokedy. Z našich interview môžeme s istotou tvrdiť, že v 40% špeciálnych základných škôl a špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím nebolo dieťa pred zaradením/preradením do ŠZŠ, ŠT vyšetřené špeciálnym pedagógom. Pričom do kategórie – dieťa vyšetřené špeciálnym pedagógom – sme zarátali aj nejasné odpovede, odpovede, ktoré sa s veľkou pravdepodobnosťou týkali bežného zápisu do základnej školy a nie vyšetřenia špeciálnym pedagógom. Pokiaľ špeciálny pedagóg nie je súčasťou komisie v škole, tak môžeme konštatovať, že stanovisko špeciálneho pedagóga chýba pri rozhodovaní o zaradení dieťaťa úplne. Starší výskum na osobitných školách z roku 1978 (podľa Bajo,

<sup>32</sup> Vyhláška 212/1991 Zb., § 14, ods.2.

<sup>33</sup> Vzdelávanie mentálne postihnutých žiakov v špeciálnych triedach základných škôl – informačný materiál MŠ SR. [www.education.gov.sk/main/pamu/62.htm](http://www.education.gov.sk/main/pamu/62.htm)

1984) ukázal, že z 50 rómskych žiakov len 2 mali kompletnú diagnostickú a osobnú dokumentáciu. Z novších výskumov napríklad výskum realizovaný v školskom roku 2000/2001 na dvoch bratislavských (!) špeciálnych základných školách ukázal, že dokumentácia žiaka bola v mnohých prípadoch nekompletná. Návrhy boli často nedostatočne vyplnené. V niekoľkých prípadoch chýbali vyšetrenia psychológa, lekára, či iných odborníkov. Zistenia Školského inšpekčného centra Prešov na Základnej škole v Hermanovciach poukazujú tiež na nedostatočne vyplnenú dokumentáciu rómskych detí zaradených do špeciálnych tried, keď bolo k dispozícii len psychologické vyšetrenie. Na základe akého návrhu, odborného odporúčania v takýchto prípadoch riaditeľ školy rozhoduje o zaradení, respektíve preradení žiaka?

Platná legislatíva nevymenúva taxatívne a jednoznačne odborné vyšetrenia, ktoré dieťa musí absolvovať pred zaradením alebo preradením do špeciálneho vzdelávania. Povinnosť týchto vyšetrení vyplýva iba nepriamo z povinnosti mať pri posudzovaní odbornej komisie k dispozícii Návrh na zaradenie – preradenie dieťaťa do špeciálnej školy a špeciálnej materskej školy, ktorého súčasťou sú dokumenty na odborné vyšetrenia, a takisto povinnosť po zaradení dieťaťa do školy viesť príslušnú dokumentáciu. Pedagogicko-organizačné pokyny, ktoré pre školy vydáva ku každému roku ministerstvo školstva zdôrazňujú, že do špeciálnych základných škôl a tried majú byť zaraďované deti len po dôkladnej psychologickú a špeciálno-psychologickej diagnostike. Posúdenie stavu, schopnosti a potenciálu dieťaťa, a teda odporúčanie vhodného typu vzdelávania psychologom a špeciálnym pedagógom by malo byť nutným minimom.

V praxi sme však zistili, že dieťa zvyčajne diagnostikuje len psychológ. Odporúčanie psychológa pri zaradení do špeciálneho vzdelávania má u pedagógov (riaditeľov škôl) najvyššiu váhu. Ak je dieťa diagnostikované špeciálnym pedagógom, zvyčajne sa tak deje až po prijatí dieťaťa do školy, či do triedy, aj to len v prípadoch, že špeciálny pedagóg je k dispozícii. Z výpovedí riaditeľov škôl: „*Prvoradé je stanovisko psychológa, ten určuje stupeň MP.*“, „*Dokumentácia sa kompletizuje počas ZŠ.*“, „*Na návrh psychológa sa rozhodne o zaradení do špeciálnej triedy, kde je opätovne testované pedagógom.*“, „*Jediné smerodajné je psychologické vyšetrenie.*“, „*...špeciálny pedagóg až po prijatí.*“. Na druhej strane dve riaditeľky škôl vyjadrili pochybnosti o spoľahlivosti psychologického vyšetrenia u rómskych detí – v súvislosti s jednorazovosťou vyšetrenia a používanými testovými nástrojmi. Tiež z iných výskumov pedagógovia zo špeciálnych škôl a tried (napríklad Horváthová, 1993, Vojáčková, 2001) vyjadrujú nespokojnosť s tým, že dieťa je pri zaradení/preradení do školy diagnostikované len psychológom a podľa ich skúseností niekedy nesprávne.

Sú teda odporúčania psychológov a stanovené diagnózy pri vyšetrovaní rómskych detí platné a spoľahlivé? Majú psychológovia možnosť posúdiť dieťa dôkladne testovými nástrojmi, ktoré sú k dispozícii a v podmienkach, za akých vyšetrenie prebieha? V nasledujúcej kapitole si ukážeme, že odpoveď na tieto otázky je v súčasných podmienkach na Slovensku skôr negatívna a podrobnejšie odborné výskumné zistenia v tejto oblasti zatiaľ chýbajú.

## 8. Psychodiagnostické testovacie nástroje

Významným prvkom v procese zaraďovania a preradovania v systéme vzdelávania je aplikácia a vyhodnocovanie testov a stanovenie diagnózy dieťaťa. Napriek tomu, že testové metódy sú považované za objektívny nástroj poznania dieťaťa, v ďalšom si ukážeme, že to nemusí byť celkom pravda. Pričom objektivita závisí nielen od samotného testovacieho nástroja, ale aj od spôsobu a podmienok jeho použitia. Tento prvok by tak mohol byť považovaný za jeden zo znevýhodňujúcich činiteľov v procese vstupu a preradovania rómskych detí zo znevýhodneného prostredia do školy.

V tejto kapitole sa venujeme psychologickému testovaniu. Psychologickému testovaniu venujeme pozornosť ako **klúčovému bodu** pri rozhodovaní o tom, do akého typu školy bude dieťa zaradené. Ako kľúčový prvok ho chápeme predovšetkým preto, lebo podľa zistení, chýba tímová diagnostika. Často je psychológ jediným odborníkom, ktorý dieťa dôkladnejšie posudzuje.

Objasníme si, aké testy sa u nás v procese zaraďovania či preradovania dieťaťa do určitého typu vzdelávania používajú a čo môžeme od nich očakávať, a to predovšetkým v otázke správnosti posúdenia dieťaťa a platnosti získaných výsledkov pri hodnotení rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Opíšeme testovú situáciu a podmienky, za ktorých sa vyšetovanie odohráva. Budeme analyzovať názory pracovníkov pedagogicko-psychologických poradní – psychológov a riaditeľov škôl z našej výskumnej vzorky na vhodnosť používaných testov pre testovanie detí a porovnáme ich s výsledkami výskumov, ktoré sa takouto analýzou vhodnosti dvoch u nás najpoužívanejších psychodiagnostických (intelektových) testov pre deti zaoberali. Situáciu v slovenskom prostredí budeme posudzovať v kontexte skúseností z iných krajín a v kontexte celosvetovej diskusie na tému intelligenčné testy a testovanie menšín. V tejto súvislosti sa zamyslíme nad otázkou, čo vlastne intelektové (výkonové a schopnostné) testy merajú, a či je inteligenciu možné nimi zmerať. Posúdime klady a zápory testov.

### 8.1 História intelligenčného testovania

Koncom 19. storočia dostal francúzsky psychológ Alfred Binet poverenie od francúzskeho ministerstva vytvoriť metodiku, ktorá by umožnila identifikovať deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Binet vytvoril nástroj založený na rozličných praktických úlohách z každodenného života, ktoré boli usporiadané podľa ich náročnosti. Ku každej úlohe bol priradený vek, v ktorom, ako sa Binet domnieval, väčšina detí danú úlohu zvládne. Bol tak položený základ prvému testu mentálnych schopností – Simon-Binetov intelligenčný test (vydaný roku 1905), ktorý porovnával výkon dieťaťa k jeho chronologickému veku. Roku 1908 bol test privezený do Ameriky, preložený a tu získal obrovskú popularitu. Niekedy v tomto období je počiatok otázok ohľadne testov intelektu a sporov, ktoré v odbornej komunite nie sú vyriešené dodnes. Diskusie a polemiky sa krútia okolo dvoch základných otázok, ktorých analýze sa budeme venovať, pretože sa priamo týkajú témy, o ktorej v tejto publikácii uvažujeme. Týmito základnými otázkami sú:

- či to, čo intelektové testy merajú, je naozaj inteligencia?
- či testové výsledky sú platné rovnako bez ohľadu na kultúru, jazyk, prostredie, z ktorého testovaný jedinec pochádza?

Vidíme, že obe otázky idú hlboko na koreň filozofie a konštrukcie testu a riešia jeho pozíciu ako objektívneho, všeobecne platného nástroja.

## 8.2 Je inteligencia to, čo merajú inteligenčné testy?

### Psychodiagnostické testy

Úlohou je poskytnúť spoľahlivé, objektívne a prediktívne informácie o vyšetrovanom. Dôležitými pojmami v súvislosti s používaním psychodiagnostických testov sú validita, reliabilita a štandardizácia. Validita a reliabilita sa pri konštrukcii testu overujú. Validita, teda platnosť testu je charakteristika testu, či tento meria to, čo má merať. Reliabilita, teda **spoľahlivosť testu** hovorí o stabilite získaných výsledkov a presnosti v meraní. **Štandardizácia** znamená, že dodržíme presný postup administrácie testových úloh, presné znenie, podmienky vyšetrenia, časové limity úloh a pod. Takto získané výsledky v teste môžeme porovnať s vekovými normami a vyvodzovať výkon jedinca v porovnaní s jemu podobnými jedincami. Normy pre jednotlivé vekové skupiny, pre ktoré je test určený, boli získané na reprezentatívnej vzorke z populácie.

Binet považoval test za nástroj na vyhľadávanie žiakov, ktorí potrebujú špeciálnu podporu v učení. Týmto nástrojom sa v danom mieste a danom časovom okamihu, kedy testovanie prebieha, získava výsledok o stave dieťaťa, ktorý je možné použiť pri vytváraní špeciálnych podporných programov.

Tieto slúžia k rozvoju dieťaťa a po ich aplikácii je možné dosiahnuť zlepšenie stavu znevýhodneného dieťaťa: „... môžeme povedať, že inteligencia týchto detí sa zvyšuje. Podarilo sa nám pozdvihnúť to, čo podmieňuje inteligenciu žiaka – schopnosť učiť sa a vstúpiť si nové znalosti.“ (Binet, 1909, podľa Gould, 1997). Binet inteligenciu nepovažoval za vrozenú a nemennú, objektivizovateľnú schopnosť, merateľnú intelektovými testami, ale hovoril, že je možné ju podnietiť výchovou a vzdelávaním. Tvrdil, že inteligencia je jav príliš zložitý na to, aby sa dal vyjadriť jedným číslom, nedá sa jednoducho zmerať ako napríklad výška. „Považujem za nutné na tom trvať, inak v blízkej dobe z dôvodu potreby skratkovitého vyjadrovania začneme hovoriť o osemročnom dieťati s inteligenciou dieťaťa sedemročného, či deväťročného, takéto výrazy, pokiaľ sa svojvoľne prijímajú, môžu viesť k nedorozumeniu.“ (Binet, 1911, podľa Gould, 1997.)

Po rozšírení testu sa však prijal a rozšíril pohľad diametrálne odlišný od Binetovho v tom, že intelektové testy merajú vrozenú schopnosť alebo obmedzenia (APA Monitor Online, 1999), teda inteligenciu, ktorá je objektivizovateľná a spredmetniteľná, vnútorná, abstraktná schopnosť, nemeniteľná vonkajšími vplyvmi.

Uvedené historické pozadie nám malo slúžiť ako podklad na zamyslenie sa nad otázkou, čo v súčasnosti používané inteligenčné testy merajú. Z názvu vyplýva, že majú merať inteligenciu. Avšak napriek tomu, že tieto testy sa v hojnom počte používajú v posudzovaní zaradenia do vzdelávania alebo pracovného pomeru, v odborných kruhoch nepanuje zhoda v tom, čo inteligencia je. Existuje obrovské množstvo definícií inteligencie, ktoré sa viac či menej odlišujú, eventuálne si protirečia (pozri napríklad Ruisel, 2001, Szobiová, 2001). Polemika sa už nesústreďuje tak významne ako na začiatku histórie intelektového testovania na vplyv dedičnosti a prostredia, ale predovšetkým na obsah, zložky inteligencie.

Primárny rozpor je medzi chápaním inteligencie ako **jednej**, všeobecnej schopnosti, stotožňovanej s logickým myslením a abstraktnými operáciami (všeobecný faktor) a ponímaním „**súboru**“ **inteligencií**, respektíve inteligencie pozostávajúcej z viacerých zložiek (komplex relatívne nezávislých faktorov). Podľa Ruisela (2001) je práve očakávanie, že inteligencia verne kopíruje priebeh logických operácií asi najrozšírenejším mýtom. Podľa tohto autora však ide o nedorozumenie, pretože inteligentné správanie, aj keď zahŕňa rôzne kognitívne akty (usudzovanie, učenie, riešenie problémov), nie je založené len na kogníciách. Využíva aj kapacity, ktoré sú úplne iného druhu – konatívne (efektívnosť a užitočnosť toho, čo ľudia robia), afektívne a osobnostné. Faktory inteligencie nie sú len poznatky a zručnosti, ale aj tendencie primerane oceňovať výnimočnosť a hodnotu ľudských cieľov a výkonov. Súvisia tiež s motiváciou a postojmi, schopnosťou

tvorivo uvažovať a divergentne myslieť. Viacerí vedci vytvorili rôzne modely komponentov inteligencie a tiež bol vytvorený model viacnásobnej inteligencie.

Roku 1983 Gardner predstavil koncepciu siedmich inteligencií, ktoré zahŕňajú: a) jazykovú inteligenciu (verbálna schopnosť, vzťahuje sa k ovládaniu reči a jazyka), b) logicko-matematickú inteligenciu (ovplyvňuje indukívne a deduktívne myslenie, riešenie logických a matematických úloh, nazývaná aj vedecké myslenie), c) priestorovú inteligenciu (orientácia v priestore, na novom mieste, zahrňuje schopnosť utvárať mentálne obrázky), d) telovo-kinestetickú inteligenciu (ovládanie telesných pohybov, vedomie vlastného tela, manipulácia), e) hudobnú inteligenciu (schopnosť vnímať rytmus a tón), f) interpersonálnu – sociálnu inteligenciu (nájsť vhodný spôsob porozumenia a vzťahov s inými), g) interpersonálnu – osobnú inteligenciu (dosiahnutie vysokého stupňa sebaregulácie, schopnosť vnímať a rozlišovať vlastné myšlienky a pocity). Prvé tri druhy inteligencie sú známe súčasťou inteligencie a v západnej civilizácii sú vysoko oceňované. Štandardné inteligenčné testy merajú práve tieto tri zložky. V minulosti ako aj v súčasnosti sú takmer všetky najpoužívanejšie inteligenčné testy zakladané na koncepcii jedného všeobecného inteligenčného faktora a merajú obvykle schopnosti, akými sú verbálne myslenie, matematické myslenie, abstraktné, vizuálne myslenie a pamäť. Teda parametre z prvých troch druhov inteligencií podľa Gardnera. Týka sa to aj v našich podmienkach dvoch najviac používaných testov na meranie intelektu detí, tiež pri vyšetrovaní pri zaradovaní a preradovaní do škôl, a to Wechslerových škál (či už vo verzii PDW alebo WISC-III) a Ravenových farebných progresívnych matíc. Historické a antropologické výskumy však naznačujú, že v minulosti a v mnohých kultúrach aj v súčasnosti, boli/sú práve ostatné druhy inteligencie omnoho viacej hodnotené.

Tu sa dostávame k podstate sporu ohľadne toho, čo inteligencia podľa odborníkov je a čo intelektové testy merajú. Klasický prístup k inteligencii v západnej kultúre ju stotožňuje s akademickou, abstraktnou inteligenciou. A práve táto časť inteligencie je meraná klasickými intelektovými testami. Môžeme to vidieť aj na prípadoch tzv. idiots savants. Sú to prípady ľudí, u ktorých je IQ hodnota nameraná klasickými intelektovými testami pod pásmom normy – v pásme mentálnej retardácie, a napriek tomu vykazujú vysokú spôsobilosť v jednej oblasti (nadpriemerné kresliarske nadanie, schopnosť naučiť sa a komunikovať v množstve cudzích jazykov, vynikajúca vizuálna pamäť). Podľa Gardnera klasický pojem intelektu vystihuje asi 20% celkových schopností, ktoré sa na tzv. inteligentnom správaní podieľajú (Gardner, 1995, podľa Moos, 2000). Obvyklé IQ testy nie sú obzvlášť užitočné pri predikcii výkonu v živote v takých ukazovateľoch, akými sú úspešnosť v povolani, postup v zamestnaní. Nepovedia nám napríklad, či zo študenta medicíny bude dobrý lekár. Miere ďalších schopností nám môžu pomôcť vysvetliť, prečo niektorí ľudia so skvelými výsledkami na vysokej škole zlyhávajú v neskoršom živote, zatiaľ čo z menej významných študentov sa stávajú charizmatičtí vodcovia (Atkinson, 1995). Najpoužívanejšie IQ testy sú však dobrými prediktormi úspechu a prospechu v škole.

Koncept súboru viacerých inteligencií (multidimenzionálny prístup k inteligencii) je v posledných rokoch podporovaný viac ako jeden všeobecný faktor inteligencie. Klasické inteligenčné testy merajú len určitý výsek zo schopností, ktoré radíme k inteligencii. Týka sa to aj testov, ktoré sa pri vyšetrovaní intelektu detí u nás najviac používajú.

Ďalšie výskumy poukazujú na zmeny, zlepšenie vo výkonoch v testoch inteligencie, po tréningu špecifických úloh (Atkinson, 1995) alebo na zmeny v potenciáli dieťaťa, ktorý môže stúpnuť podľa očakávania testujúceho o testovanom (Gray, 2000).

### ***8.3 Inteligenčný test - dobrý sluha, ale zlý pán. Sú výsledky IQ testov univerzálne platné a spoľahlivé? Inteligenčné testy a menšiny***

Rozmach vývoja a používania intelektových testov na počiatku minulého storočia bol podnietený aj významnou témou v súdobej experimentálnej psychológii – hľadanie individuálnych odlišností.

Inteligencia bola dominantne vnímaná ako vrodená, jednotná schopnosť, „sídliaca v hlave človeka“, málo ovplyvniteľná prostredím. Pri objavení spôsobu ako ju merať – intelligenčného testu – sa výskum intelektových schopností prudko rozšíril predovšetkým v Amerike. Tvorba testov a ich používanie na hľadanie odlišnosti medzi ľuďmi a ich zaraďovanie do poradia na lineárnej priamke inteligencie (vrodených schopností, vrodenej inteligencie) malo v období rozvoja testov veľmi negatívny dopad na vedecké „zobjektívizovanie“ diskriminačných tendencií voči iným rasám a národom. Napríklad v Amerike po výskumoch občanov a prisťahovalcov intelektovými testami Army výsledky indikovali, že južní a východní Európania sú intelektovo podradení severným Európanom a čierni sú intelektovo podradení bielym. Tieto diskusie o nižšom intelektu sa premietli do Zákona o obmedzení imigrácie z roku 1924, kedy nešlo len o obmedzenie prisťahovalectva, ale tiež o zmenu zloženia prisťahovalcov stanovením prísnych kvót pre podradnejšie národy.“ (Gould, 1997, APA Monitor Online, 1999). Tomlinson (1981, podľa Tomlinson 2000) uvádza: „IQ nikdy neexistovalo ako čisto vedecký koncept. Väčšina výkladov týkajúca sa IQ obsahovala politický podtext.“ Ozývali sa hlasy i z vedeckých kruhov na vytvorenie iného druhu vzdelávania pre menej inteligentnú rasu.

Na základe zlyhania v školskom vyučovaní alebo na základe zlyhania v intelektových a školských testoch pri vstupe do školy boli deti „nižších“ rás, či deti imigrantov z „nižších“ národov umiestňované do špeciálneho vzdelávania. Na fakt, že špeciálne školy sú v porovnaní s ich zastúpením v populácii nadmerne navštevované deťmi imigrantov, bola napríklad britská verejnosť prvýkrát upozornená roku 1971 knihou Ako sa dieťa zo Západoindických ostrovov stáva v britskom školskom systéme jedincom s nižšou vzdelávacou úrovňou. (Cline, 2000.)

V súčasnosti sú si odborníci na základe praktických skúseností a vedeckých dôkazov vedomí, že intelektové testy môžu znevýhodňovať príslušníkov iných kultúr či sociálnych skupín. Napriek tejto znalosti, sa však aj v súčasnosti objavujú dôkazy o znevýhodnení detí vo vzdelávaní, predovšetkým z dôvodu nadmerného zaraďovania do špeciálnych škôl. V USA i v Británii je spôsob, akým sú tieto testy interpretované, stále sprevádzaný obavami (Tomlinson, 2000). Dokázateľné prípady znevýhodňovania detí z menšinových kultúr viedli dokonca k súdnym sporom a zákazom používať niektoré psychodiagnostické metódy ako podklad na posudzovanie intelektovej úrovne žiakov (Ferjenčík, 1997, Atkinson, 1995). V oboch spomínaných krajinách sa možná diskriminácia vo vzdelávaní týka černošských detí alebo detí prisťahovalcov. V našich podmienkach je táto otázka diskutovaná v súvislosti s rómskymi deťmi, ktoré pochádzajú zo znevýhodneného prostredia. V tejto kapitole objasňujeme, prečo intelektové testy znevýhodňovali, respektíve znevýhodňujú jedincov z menšinových skupín alebo z ekonomicky chudobnejšieho prostredia. V ďalších kapitolách vyhodnotíme túto otázku v súvislosti s rómskou menšinou u nás.

Od začiatku minulého storočia boli vyvinuté mnohé nové testy. Tvorcovia viacerých z týchto testov sa snažia obmedziť kultúrne alebo socio-ekonomické vplyvy, ktoré by mohli negatívne determinovať výkon testovaného. Je však možné zostaviť univerzálne použiteľný nástroj na testovanie intelektu v rôznych spoločnostiach? Prečo príslušníci menšín v intelektových testoch dosahujú nižšiu úspešnosť ako deti z majoritnej skupiny?

Odpovede na druhú otázku môžeme rozdeliť do štyroch bodov:

1.	<i>jazykový problém</i>
2.	<i>štandardná suma poznatkov, vedomostí</i>
3.	<i>špecifická vnímania, usudzovania</i>
4.	<i>skúsenosť s materiálom, formou</i>

Konstruktúra intelektových testov je silne kultúrne viazaná. Obzvlášť to platí pre verbálnu zložku testov. Otázky a úlohy, z ktorých sa test skladá, sú zostavované v majoritnom jazyku danej krajiny. Vyžadujú teda, aby mal testovaný jedinec daný jazyk dobre osvojený a rozumel nielen bežným slovám, ale aj abstraktným a rôznym, častokrát pre daný jazyk špecifickým, pojmom. Ďalej predpokladajú, že testovaná osoba má v určitom veku osvojený určitý súbor poznatkov a vedomostí. Pritom ide o tie poznatky a vedomosti, ktoré sú v danej kultúre najviac cenené a spájané s „inteligentným“ správaním, so štandardnými znalosťami. Keďže väčšina testov vznikla v západnej civilizácii a bola štandardizovaná na priemerných deťoch väčšinovej populácie (tzv. koncept bieleho protestanta anglosaského pôvodu), merajú používané intelektové testy tú zložku inteligencie, ktorú si táto civilizácia najviac cení. A za správne považuje tie odpovede, ktoré sú správne v tejto spoločnosti.

Atkinson (1995) uvádza príklad z jednej štúdie, kedy mali deti určiť slovo, ktoré nepatrí k ostatným slovám zo skupiny: violončelo, harfa, bubon, viola, gitara. Väčšina detí patriaca k strednej alebo vyššej vrstve uviedla bubon, čiže odpoveď, ktorá bola zamýšľaná ako správna. Deti rodín z nižšej spoločenskej vrstvy vybrali obyčajne violončelo, teda slovo, ktoré nepoznali a o ktorom práve preto predpokladali, že nebude do skupiny patriť. V porovnaní s nimi deti z vyšších spoločenských vrstiev mali väčšiu možnosť sa s uvedeným slovom zoznámiť. Iným príkladom silnej kultúrnej viazanosti testu môžu byť otázky z verbálnej časti intelligenčného testu Army alfa, ktorý bol používaný v Amerike začiatkom minulého storočia pre výber brancov do armády. Úlohy pozostávali z vedomostných otázok, napríklad „Crisco je: a. patentovaný liek, b. dezinfekčný prostriedok, c. zubná pasta, d. požívatina, Christy Mathewson je známy ako: a. spisovateľ, b. maliar, c. hráč baseballu, d. komik“), alebo z určovania analógií medzi pojmami, napríklad „Washington sa má k Adamsovi ako prvý k ...“ (podľa Gould, 1997).

Ani neverbálna zložka intelektových testov, ktorá je obvykle považovaná za menej podmienenú skúsenosťou z prostredia a školského vzdelávania, nie je na kultúre celkom nezávislá. V niektorých kultúrach napríklad nie je tradícia písania alebo kreslenia, a preto takíto ľudia nemusia mať zručnosti manipulácie s materiálom testu a môžu tiež zlyhať v úlohách časovo limitovaných (Butterworth, Harris, 1994). Prípadne, keď nemajú skúsenosť s dvojrozmerným vnímaním, môžu plošné obrázky a symboly vnímať a interpretovať inak. Mechanický prevod skúšok vrátane používania pôvodných – pre tú-ktorú špecifickú skupinu osôb nereprezentatívnych – noriem viedol k výraznej diskriminácii ľudí pochádzajúcich z minoritných alebo jazykovo či kultúrne odlišných spoločenstiev (Ferjenčík, 1997).

Napriek pokusom psychológov zostaviť testy nezávislé na kultúrnych a sociálnych vplyvoch (tzv. culture-fair testy) sa žiaden zatiaľ zostrojiť nepodarilo. V podstate je pravdepodobne nemožné takéto test zostrojiť, pretože zručnosti a výkon jedinca budú vždy ovplyvnené prostredím, v ktorom vyrastá. A na druhej strane, prirodzene sa vždy testujú tie schopnosti, ktoré daná spoločnosť považuje za dôležité (Atkinson, 1995). Testovaný (predovšetkým dieťa) musí byť tiež aspoň čiastočne navyknutý na spôsob, akým je test podávaný – formálne stretnutie s cudzím človekom. Je ťažké odstraňovať kultúrnu predpojatosť testu, keď už len samotný fakt, že testy používame, je súčasťou našej kultúry.

Na riešenie tohto problému je potrebné mať na pamäti:

*spätosť daného testu s kultúrou a normami, v ktorej bol zostrojený,  
skupinu detí, na ktorých bol test štandardizovaný a v tejto súvislosti interpretovať výsledky dieťaťa.*

Test nám totiž hovorí o výkone jedinca v danom čase, na danom mieste, len v tých schopnostiach, na meranie ktorých bol test zostavený. Pri porovnávaní výkonov dieťaťa s normami je nutné vedieť, či bol test štandardizovaný aj na tej skupine (jazykovej, národnostne, sociálnej, kultúrnej), z ktorej dieťa pochádza a či je teda možné porovnať jeho výkon s výkonom jemu podobných detí.

#### 8.4 Je testovanie inteligentnými testami dôležité?

Ak teda v súčasnosti vieme, že inteligentné testy merajú len určitú časť inteligencie, prečo sa naďalej používajú? Predovšetkým pokiaľ ovplyvňujú osud detí tým, že podstatnou mierou prispievajú k rozhodovaniu o ďalšom vzdelávaní?

So zmenou chápania inteligencie a uvedomenia si, čo vlastne intelektovými testami meriame, by si aj používatelia týchto testov, teda predovšetkým psychológovia mali byť vedomí obmedzení testov. Intelektový test vypovedá len o výkone dieťaťa v tých úlohách, z ktorých test pozostáva a v danom konkrétnom čase. Z výsledkov sa teda usudzuje len na tie schopnosti dieťaťa, na meranie ktorých bol test skonštruovaný, ktoré sú ešte súčasne ovplyvnené ďalšími faktormi, ako sú podmienky prostredia, motivácia dieťaťa, jeho úzkosť v situácii, vzťahom dieťaťa k testujúcemu a podobne. Pokiaľ tieto faktory a obmedzenia testujúci neberie do úvahy, je to závažná chyba. Aj v príručkách k novým úpravám klasických inteligentných testov zameraných na meranie všeobecného intelektového faktora (napr. Wechslerova inteligentná škála pre deti, tretia britská verzia) upravovatelia testu varujú pred priamym usudzovaním na inteligenciu zo získaného testového skóre a upozorňujú, že nie je možné predpokladať, že súbor úloh štandardizovaných a podávaných v teste môže pokryť všetky aspekty inteligencie jednotlivca. Súčasne v psychologickej praxi má byť test využívaný len ako súčasť celkového posúdenia dieťaťa, klinického pozorovania, predošlého vývinu, zdravotnej a rodinnej anamnézy. Test je používaný ako možnosť porovnať s inými deťmi nielen výkon dieťaťa v štandardizovaných úlohách (štandardizovaných na určitej skupine, na ktorej boli vytvorené testové normy), ale aj správanie, motiváciu, emocionálne prežívanie dieťaťa v štandardizovanej testovej situácii, v ktorej odborník pozoroval iné deti už predtým. Všetky tieto údaje slúžia k spravodlivejšiemu a platnému posúdeniu dieťaťa v kontexte požiadavky, pre ktorú bolo vyšetrenie iniciované. Test má byť len jedným z nástrojov používanými pri hodnotení, no nie jediným.

Ak sa pri posudzovaní dieťaťa postupuje podľa týchto pravidiel, je možné pri vyšetrení intelektovými testami získať spoľahlivé údaje, ktoré nám umožnia napríklad posúdiť silné a slabé stránky dieťaťa a na tomto základe postaviť individuálny plán rozvoja slabších, nedostatočných stránok na báze dobre rozvinutých schopností, či už v predškolskej starostlivosti alebo pri tvorbe individuálneho plánu vzdelávania v škole. Tieto testy taktiež umožňujú identifikovať deti so špecifickými poruchami učenia (napr. deti s dyslexiou), motoriky, či so syndrómom hyperaktivity. Takisto pomáhajú rozlíšiť deti s autizmom od detí s mentálnou retardáciou, respektíve na ich základe môžeme usudzovať na dysfunkčné procesy pri rozličných neurologických poškodeniach.

Inteligentné testy sú teda praktickou pomôckou v rukách odborníka. Pri rozhodovaní o deťoch a stanovovaní diagnóz je však potrebné byť si vedomý aj ich obmedzení.

Rozvoj inteligentných testov bol začiatkom minulého storočia podmienený ich potrebou. Boli privítané ako objektívne a nestranné metódy zisťovania talentu a zaručenia rovnosti príležitostí pre všetkých jedincov (Atkinson, 1995). Napríklad prispeli k vyrovnaniu štartovacej pozície pri výbere zamestnancov do spoločnosti bez ohľadu na známosti alebo možnosť študovať na škole podľa schopností a nie podľa majetku alebo pôvodu. Používané testy boli (a sú) hodnotené ako objektívne a užitočné aj z toho dôvodu, že pozitívne a vysoko korelovali/jú s úspechom v škole. Ako sme v predošlej podkapitole zistili, inteligencia, ktorú testy merajú, je považovaná za tzv. akademickú inteligenciu. Jej zložkami sú také schopnosti, ktoré sú cenené a potrebné pre úspech v škole. Skóre v intelektových testoch vysoko koreluje s mierami študijného výkonu – to znamená, že čím lepší výkon dieťa dosahuje v intelektovom teste, tým častejšie má dobré známky v škole, pokračuje v ďalšom štúdiu alebo ho častejšie úspešne ukončuje. Uvedené platí v súvislosti s dochádzkou počas základnej a strednej školy, potom táto zhoda klesá.

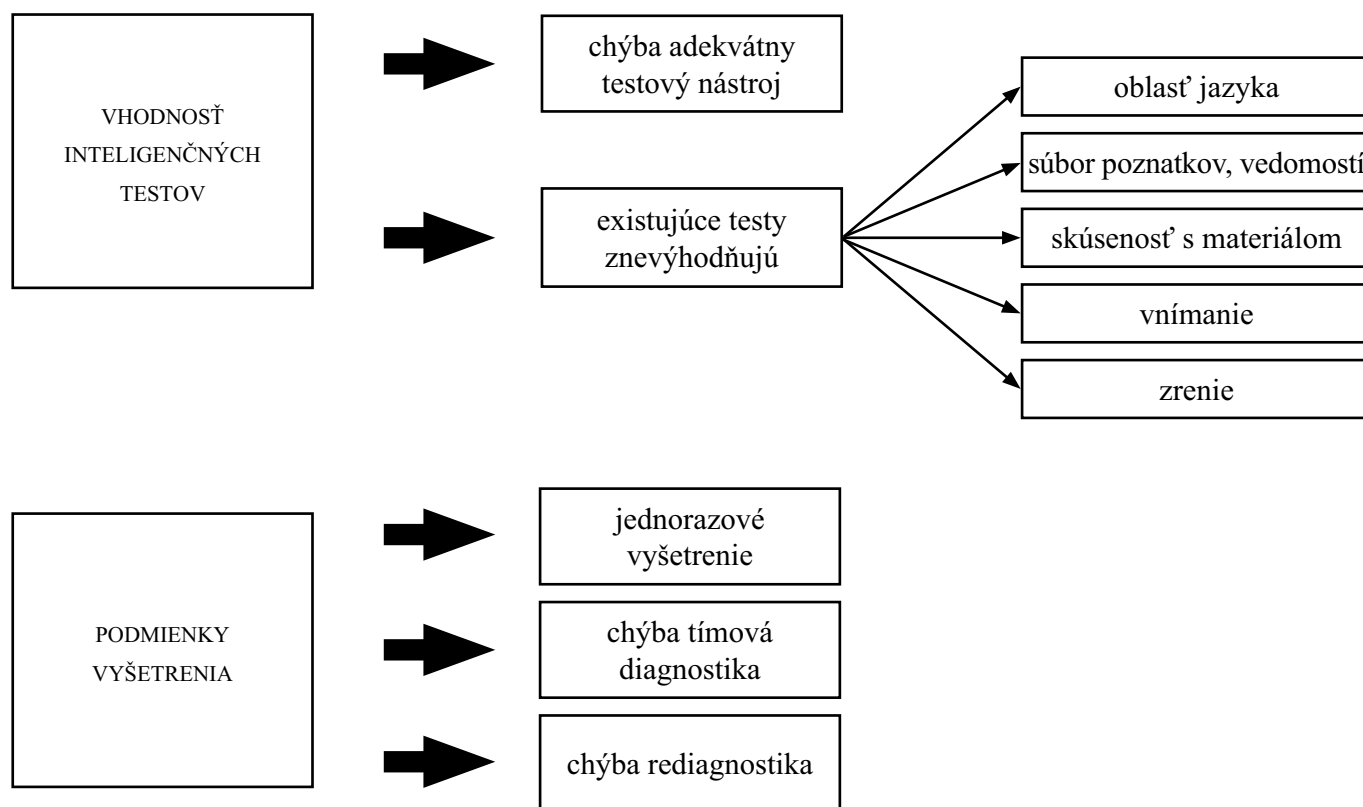
Na základe uvedeného sa zdá, že rozhodovať o tom, či dieťa bude zaradené do bežného alebo špeciálneho prúdu vzdelávania na základe jeho výsledkov v intelektových testoch, je správnym postupom. Určitá škola kladie na dieťa určité požiadavky a ono, aby mohlo do danej školy chodiť, ich musí splniť. Viacerí psychológovia z našej výskumnej vzorky na otázku o vytvorení alternatívnych testov pre rómske deti odpovedali, že je to jedno, že nie sú potrebné, lebo dieťa na začlenenie do školy musí aj tak splniť určité podmienky. Za všetkých citujeme výpoveď riaditeľky jednej z poradní: „... *tak či tak musíte vychádzať z testových noriem, lebo potom sa ich v škole nebudú pýtať, či im psychológ nezľavil vyšetrenie.*“ K tejto téme nemôžeme inak, len súhlasiť s českým psychológom P. Ježkom (2001), ktorý uvádza, že „bežné základné školy sú v súčasnosti schopné pracovať iba so „školsky zrelými“ žiakmi“. Takýto prístup, ktorý zatiaľ v našom vzdelávacom systéme platí, je založený na tom, že chyba či nedostatok je na strane dieťaťa, ktoré sa stanovenému systému musí prispôbiť.

Návrhy a postupy ustanovené v Národnom programe výchovy a vzdelávania by mali viesť k zmene uvedenej situácie. Avšak je potrebné meniť najmä obsah a metódy edukácie, prístup učiteľov k týmto deťom a nie formálne, vonkajšie stránky pedagogickej práce (Valachová a kol., 2002).

### **8.5 Testová situácia – Slovensko**

Predchádzajúce kapitoly nám načrtli mnoho podnetov, ktoré je nevyhnutné mať na pamäti pri používaní testových nástrojov. Intelektové testy merajú tie schopnosti, ktoré vykazujú pozitívnu súvislosť so školským výkonom. Nie je možné používať ich bez obmedzení u tých skupín (menšinových či sociálnych), na ktorých neboli štandardizované. Z týchto dôvodov považujeme za potrebné zistiť, nakoľko sa tieto skutočnosti týkajú aj rómskej menšiny na Slovensku. Na základe praktických skúseností a vedeckých výskumov môžeme usudzovať, že táto skupina je odlišná od väčšinovej populácie, takže používanie testov štandardizovaných na majoritnej populácii by mohlo byť pre ňu znevýhodňujúcim činiteľom. Dôležitou súčasťou vyšetovania, stanovenia diagnózy a na ich základe postulovania odporúčania o zaradení dieťaťa je samotná testová situácia, v ktorej sa vyšetrenie odohráva. Pre vyšetrenie a stanovenie diagnózy je potrebné dodržať určité podmienky, aby výsledné rozhodnutie bolo platné a spoľahlivé. Napríklad najspoľahlivejšie je vyhnúť sa stanoveniu diagnózy po jednorazovom vyšetrení. Takisto pokiaľ ide o zaraďovanie alebo preradovanie detí do špeciálneho vzdelávania, nie je možné spoľahnúť sa len na rozhodnutie jedného odborníka (aj podľa platnej legislatívy).

Či sú tieto podmienky v našej praxi v súvislosti s rómskymi deťmi dodržiavané, budeme zisťovať v tejto kapitole. Ďalej sa zameriame na posúdenie vhodnosti u nás používaných testov pre vyšetovanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Budeme analyzovať, či intelligenčné testy a testy školskej zrelosti používané v našich podmienkach psychológmi okresných pedagogicko-psychologických poradní pri posudzovaní rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte školy sú dostatočne platné a spoľahlivé tak, že je možné ich výsledky použiť pre rozhodovanie o zaradení/preradení dieťaťa do príslušného typu vzdelávania. Ukážeme si, aké sú názory psychológov, ktorí tieto deti vyšetrujú, a ktorí sa významnou mierou podieľajú na rozhodovaní o tom, aké vzdelanie dieťa získa.



Obrázok č. 5: **Problematické oblasti pri testovaní rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.**

### 8.5.1 Špecifiká rómskych detí zo znevýhodneného prostredia pri psychologickom testovaní

Ak chceme zisťovať, či sú v súčasnosti v slovenskom prostredí používané testovacie metódy vhodné pre posudzovanie rómskych detí v kontexte vhodného vzdelávania pre ne, musíme mať nejaké dôvody, prečo ich ako skupinu skúmame samostatne, oddelene od nerómskej populácie. Vychádzame z poznatku takmer uniformných zlyhaní rómskych detí pri vstupe do základnej školy (Bajo, 1984, Sekyt, 2000). Taktiež viaceré výskumy na slovenskej populácii rómskych detí ukazujú na odlišnosti v charakteristikách percepcie, kognitívnych stratégií, jazykovom vývine a pod. v porovnaní s majoritnou populáciou.<sup>34</sup>

V ďalšom kroku je tak potrebné definovať špecifiká tejto skupiny detí – opísať o aké ťažkosti alebo špecifiká pri vstupe do školy a pri vyšetrení pred alebo krátko po začiatku školskej dochádzky u týchto detí ide. Nie je cieľom tejto práce hľadať príčiny týchto ťažkostí, respektíve špecifických charakteristík (vrodené vplyvy, či vplyvy kultúry a sociálneho prostredia). Z našich zistení a zo zistení v literatúre vychádzame ako zo stavu a pokiaľ súvisia s ohodnotením výkonu dieťaťa, či už v škole, alebo primárnejšie k našej téme – v psychologických testoch, tak v nich hľadáme vzťahy a dôsledky. Pomáhajú nám tak dotvoriť obraz súvislostí, v ktorých prebieha proces rozhodovania o vhodnom type vzdelávania, akými sú napríklad úspešnosť dieťaťa v škole, úspešnosť vo vyšších ročníkoch, postoje pedagógov ku vzdelávaniu rómskych detí, motivácia ku zvýšenej žiadosti o vyšetrenie rómskych detí pred vstupom do školy a podobne. A tiež, na takto definovanom základe môžeme začať uvažovať o vhodnosti inteligenčných testov pre diagnostiku rómskych detí.

<sup>34</sup> Pozri napríklad Ferjenčík, 1997.

**Tabuľka č. 10: Špecifika rómskych detí zisťované pri psychologickom testovaní pri zaradovaní/preradovaní do školy s vplyvom na testový výkon – poradie podľa častosti výskytu vo výpovediach psychológov.**

1.	Sociálna zanedbanosť, deprivácia poznávacej činnosti, slabá skúsenosť, chýbajúce zručnosti, cvik, iné výchovné pozadie
2.	Neskoršie zrenie psychických funkcií potrebných pre zaškolenie (pozornosť, sluchové a zrakové vnímanie, jemná motorika, vizuomotorika, reč), sociálna a emocionálna zrelosť, naviazanosť na rodiča
3.	Jazykový problém - (aj samotná rómčina), chýbajúce (bežné) vedomosti
4.	Nižší intelekt

**Tabuľka č. 11: Dominantná príčina ťažkostí rómskych detí pri testovaní podľa psychológov.**

výchovné, rodinné prostredie	genetika, hereditárne vplyvy (stravovanie, alkohol, drogy, degenerácia v rodine, incest)	SPOLU
šesť OPPP uviedlo ako hlavnú príčinu	dve OPPP uviedli ako hlavnú príčinu	8 OPPP

Deprivácia poznávacej činnosti, chýbajúce zručnosti a skúsenosti s materiálom, ktorý sa pri testovaní používa, nedostatočný cvik v úkonoch, o ktorých test predpokladá, že v danom veku ich dieťa už bude mať osvojené, sú tradičné nedostatky notoricky známe z literatúry pojednávajúcej o zaškolení rómskych detí zo znevýhodneného prostredia (Kleinová, 1981, Ferjenčík, 1998, Rigová, Maczejková, 2002). Tak, ako o tom vypovedajú aj psychológovia z našej vzorky, za najčastejšie sa vyskytujúci nedostatok považujú sociálnu a podnetovú zanedbanosť rómskych detí. Svoj odraz nachádza v školských zlyhaniach týchto detí v prvom ročníku základnej školy. Tieto nedostatky sa pripisujú na vrub nedostatočne podnetného až depriváčného vplyvu prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Nedostatky spočívajú najmä v skúsenosti, v styku s materiálom, akými sú obrázky, knihy, rôzne geometrické tvary, farbičky a činnosti ako čítanie, listovanie v knihe, kreslenie, vymalovávanie. Ide o podnety, s ktorými sa bežné dieťa z majoritného prostredia často stretáva v prostredí rodiny alebo materskej školy a činnosti s týmito predmetmi, ktoré sú štandardnou súčasťou výchovy od malička. Je len logické, že pokiaľ nemá dieťa osvojené tieto a podobné zručnosti, ťažko môže uspieť pri vstupe do školy alebo v úlohách psychodiagnostických testov. Na druhej strane, nie všetky nedostatky môžeme pripisovať len na úkor nedostatočnej podnetnosti prostredia. Poznatky z výskumov ukazujú, že rómske etnikum sa od majoritnej slovenskej populácie líši aj kvalitatívne v charakteristikách ako kvalitatívne odlišný spôsob percepcie alebo odlišnými kognitívnymi stratégiami, ktoré uplatňujú pri riešení problémov (Ferjenčík, 1997).

Deprivácia poznávacej činnosti v podnetoch sa prejaví nedostatkami v štandardných vedomostiach, ktoré sa v testoch zisťujú. S týmto úzko súvisí aj oblasť jazykového vývinu a pri testovaní zisťovaná nedostatočná znalosť štandardného jazyka testov (slovenského). Nedostatočná slovná zásoba, porozumenie pojmom, tieto deti majú osvojené len konkrétne pojmy, v ich slovnej zásobe chýbajú abstraktné pojmy (napr. pyšni, červená) a vyššie kategórie pojmov<sup>35</sup>. Úzko spätý s jazykovým vývinom je vývin kognitívny, teda celkový vývin poznávacích schopností. Nedostatok, deficit v jednej oblasti má nevyhnutný vplyv na vývin druhej oblasti. Vzájomné prepojenie podnetov vývinu reči a vývinu myslenia je kľúčovou oblasťou celkového vývinu poznávania dieťaťa. Správna a efektívna súhra v tejto oblasti je nevyhnutným predpokladom pre úspešné osvojovanie si školských spôsobilostí, predovšetkým na základe porozumenia textu a práce s abstraktným pojmovým materiálom. Keďže túto oblasť považujeme v školskej praxi za opomínanú, v krátkosti sa pri nej pristavíme.

<sup>35</sup> Ako budeme hovoriť v ďalšej kapitole o vhodnosti testov pre testovanie rómskych detí, pri nedostatočnom jazykovom vývine dieťa zlyháva v položkách verbálnych testov. Napríklad osvojenosť kategórií pojmov (ovocie, nábytok, zvieratá a pod.) je potrebná pre úspech v úlohách, akými sú usudzovanie o analógiách, podobnostiach. Príklad: jablko a hruška majú spoločné...?.

### 8.5.1.1 Môže sa myslenie vyvíjať bez reči?

Reč a myslenie sa počas prvých dvoch rokov života dieťaťa vyvíjajú nezávisle (Rybárová, 1997). Po tomto období sa stretávajú – slovo dostáva význam a v myslení vzniká pojem. Myslenie je nevyhnutnou podmienkou toho, aby reč plnila symbolickú funkciu. Vzájomne, reč formuje myslenie, slúži ako symbolická skratka pri práci s abstraktným myšlienkovým materiálom, kedy je manipulácia so symbolmi v reči jednoduchšia a efektívnejšia. Ako uvádza Vygotskij: „...môžeme tvrdiť, že všetky základné systémy psychických funkcií dieťaťa závisia od toho, akú úroveň dosiahol dieťa vo vývine významu slov.“ (1984, podľa Mikulajová, Rafajdusová, 1993.) Pri učení sa v škole môžeme tento vzájomný vzťah badať najmä vo vyšších ročníkoch. Aby si dieťa v škole mohlo úspešne osvojovať jednotlivé školské spôsobilosti, musí byť vývin jeho reči na určitej úrovni vo všetkých rečových rovinách. V pragmatickej rovine reči, teda naratívna schopnosť, komunikačný zámer, schopnosť viesť rozhovor. Vo foneticko-fonologickej rečovej rovine, v lexikálno-semantickej rovine, to znamená, čo sa týka *šírky slovnnej zásoby*, teda koľko slov má dieťa vo svojom slovníku, obsahu reči, teda či používa abstraktné pojmy (pomenúva farby, chápe pojem čísla) a kategórie (zvieratá, ovocie), *gramatickej stavby* slov a viet, teda či slová vo vetách správne ohýba, rozumie predložkám. Dieťa, ktorého rečový vývin nedosiahol pri začiatku školskej dochádzky dostatočnú úroveň, má ťažkosti s porozumením textu pri čítaní. A to z tohto dôvodu, že neporozumie o čom číta kvôli slabej slovnnej zásobe – nepozná dané slovo. Alebo kvôli nedostatočne osvojenej gramatike a morfológii, kedy neporozumie významu vety (napríklad rozdielu medzi: „Anička udrela Vierku“ a „Vierku udrela Anička“). Porozumenie pri čítaní, porozumenie textu, abstraktným pojmom a pod. je nevyhnutné najmä vo vyšších ročníkoch, kedy je pri predmetoch ako prvouka, vlastiveda, či neskôr fyzika, chémia požadované prečítanie textu, samostatné učenie a schopnosť text zreprodukovať, odpovedať naň. Takisto v matematike môže zlyhávať kvôli neporozumeniu zadania a pojmov ako väčší-menší, rozdiel a pod. Základné nedostatky v reči sa potom s postupom vývinu premietajú do ďalších oblastí myslenia a poznávania. Dieťa, u ktorého bol problém v rečovom vývine, tak môže byť neskôr považované za intelektovo menej zdatné z dôvodu zlyhávania vo viacerých predmetoch.

Keď sa pozrieme na výpovede psychológov v tabuľke č. 10, zaujímavou skúsenosťou, ktorú udávajú je skúsenosť s nedostatočným osvojením samotného rodného jazyka u týchto detí. Uvádzajú, že aj pri zadávaní testových položiek v rómskom jazyku používanom v danej lokalite sa u dieťaťa preukáže nedostatočná slovná zásoba a nedostatočné porozumenie. Podľa Sekyta (2000) nedostatkom rómskeho dieťaťa nie je bilingválnosť či neznalosť vyučovacieho jazyka, ale podľa neho šesťročné rómske dieťa nepozná žiadny jazyk, v ktorom by mohlo byť vyučované. Jazyková výchova v rómskej rodine prebieha odlišne od výchovy v nerómskych rodinách ohľadom všetkých zložiek reči – dôrazu na obohacovanie slovnnej zásoby, na spresňovanie významu pojmov, kategorizáciu a vôbec nutnosti slovnú komunikáciu používať. S čím si rómske dieťa vystačí vo svojej rodine, nevystačí si už pri vstupe do školy. Pri vstupe do školy je tak slovná zásoba rómskeho dieťaťa malá (aj v materinskom rómskom jazyku, a teda samozrejme výraznejšie v jazyku školy), slová sú mnohoznačné, všeobecné, široké, pojmy nepresné, nevydefinované. Sekyt uvádza (tamže): „určite by pomohlo, keby učiteľ ovládal rómčinu alebo keby v každej triede, kde je rómske dieťa, bol rómsky asistent, ale najväčší nedostatok, nedostatok vzniknutý odlišnou jazykovou výchovou, tak ľahko odstrániť nejde.“

U všetkých detí je potrebné venovať rozvoju reči dostatočnú pozornosť. U rómskych detí, u ktorých slovenčina nebýva materinským jazykom, a u ktorých samotná jazyková výchova v rodine je odmala odlišná od tradičnej výchovy potrebnej pre úspešné zaškolenie, je potrebné rozvoju reči venovať ešte viacej pozornosti. Výskumy overovania jazykových programov pre rómske deti v nultom ročníku, napríklad Mesárošová, Orosová (1995), prinášajú poznatky o efektívnosti týchto programov u rómskych detí zo znevýhodneného prostredia, lenže dlhodobá udržateľnosť pozitívneho efektu stimulačných programov na jazykový a kognitívny vývin detí zatiaľ nie je známa. Z dôvodu kľúčového vplyvu rečového vývinu

na kognitívny vývin považujeme za nevyhnutné venovať rozvoju reči u znevýhodnených detí významnú pozornosť aj vo vyšších ročníkoch.

### 8.5.1.2 Zrelosť kognitívnych funkcií

Dôležitým a novým zistením ohľadne špecifik rómskych detí je 2. bod v tabuľke č. 10. Ako druhú dominantnú charakteristiku rómskych detí pri psychologickom vyšetovaní psychológovia udávajú neskoršie dozrievanie jednotlivých psychických funkcií. Primeraná zrelosť týchto funkcií je pre plné a správne osvojenie si základných školských zručností (písanie, čítanie, matematické predstavy) nevyhnutná. Jedná sa o zrelosť sluchového a zrakového vnímania, jemnej motoriky, vizuomotoriky (koordinácie oko-ruka), neprítomnosť deficitov v jednotlivých rečových rovinách (o čom sme hovorili vyššie). „*Oni nie sú v šiestich rokoch zrelé. Všetky psychické funkcie u nich dozrievajú neskôr. Aj deti z normálnych rómskych rodín potrebujú dlhší čas na zrelosť, aj z hľadiska sociálnej a emocionálnej zrelosti, tzn. objektívne dozrievajú pre školu neskôr.*“ „*60 – 70% rómskych detí, ktoré spadajú a boli v našej poradni vyšetrené, sú takto oneskorené.*“ Napríklad podľa výpovedí psychológov z našej výskumnej vzorky vo vývine zrakového vnímania u rómskych detí, s ktorými sa v rámci svojej psychologickkej praxe pri vyšetreniach stretli, až do 4. – 5. ročníka pretrváva celostné vnímanie. Tento poznatok psychológov nemá ani tak priamy dopad na úspešnosť dieťaťa v inteligenčných testoch, ako v prvom rade na výkon v škole. V kapitole o školskej zrelosti sme sa zaoberali súvislosťou medzi zrelosťou jednotlivých psychických funkcií a úspešným osvojovaním si školských spôsobilostí. Z vývinového hľadiska je u nezrelého dieťaťa pri osvojovaní si zručností nevyhnutné v prvom rade podporiť rozvoj tzv. „nižších“ funkcií (vnímanie tvarov, detailov, porozumenie gramatickej štruktúre viet) a až potom pristúpiť k osvojovaniu si „vyšších“ spôsobilostí (čítanie, písanie)<sup>36</sup>. Pokiaľ totiž pretrváva nedostatok či deficit v základnej, čiastkovej funkcii, všetky funkcie vyššie, ktoré z danej základnej funkcie vyrastajú, budú nedostatočné.

Špecifické charakteristiky, ktoré u rómskych detí nachádzame sa týkajú kognitívneho a jazykového vývinu, percepcie, osvojených vedomostí a zručností. O ďalších špecifikách píšú napríklad Ferjenčík (1997) alebo Sekyt (2000). Ak teda rómske deti predstavujú skupinu, ktorá sa významne líši od majoritnej populácie, môžu byť testy štandardizované na slovenskej majoritnej populácii používané pri vyšetovaní rómskych detí, predovšetkým v kontexte rozhodovania o vzdelávaní dieťaťa? Sú tieto testy validným nástrojom pre rómske deti tak, že ich aplikáciou získame informácie o skutočných schopnostiach a výkone dieťaťa? Je možné na ich základe usudzovať o intelektu takéhoto dieťaťa pri stanovení diagnózy?

### 8.5.2 Vhodnosť testov

V tejto kapitole budeme hľadať uspokojivú odpoveď na otázku, či testy, ktoré sa v rámci praxe pedagogicko-psychologických poradní najčastejšie používajú, sú alebo nie sú vhodné pre diagnostikovanie intelektových schopností u rómskych detí. Či používané testy môžu alebo nemôžu byť znevýhodňujúcim činiteľom v procese zaradovania a preradovania rómskych detí zo znevýhodneného prostredia v základnom školstve.

#### 8.5.2.1 Používané testy a ich charakteristika

V rámci nášho výskumu zaradovania a preradovania detí do škôl sme zisťovali, aké testy psychológovia z okresných pedagogicko-psychologických poradní pri vyšetovaní používajú. Okrem určenia toho, či sa psychológovia vo výbere testov zhodujú alebo odlišujú, si jednotlivé najviac používané testy v krátkosti

---

<sup>36</sup> Pričom osvojovanie spôsobilostí by sa malo diať odlišným spôsobom ako u zrelých detí, napr. v prípade čítania možno použiť metódu globálneho čítania, a pod.

priblížime. Budeme ich charakterizovať z kvalitatívneho hľadiska s ohľadom na zistenia predchádzajúcej kapitoly o inteligencii a kultúralne nezávislom testovaní.

V súvislosti so školou je dieťa u nás testované predovšetkým s dvomi cieľmi: zistiť zrelosť dieťaťa na zaškolenie a určiť dôvod nedostatočnosti či zlyhania vo vyučovaní. Pred zaradením do školy je u detí zisťovaná pripravenosť na vstup do školy testami školskej zrelosti. Pri posudzovaní schopností dieťaťa v rámci návrhu na preradenie do špeciálneho vzdelávania je dieťa hodnotené intelligenčnými testami. Tieto dva súbory testov sú v kontexte primárneho školského vzdelávania u nás najčastejšie používanými testovacími nástrojmi u detí.

**Tabuľka č. 12: Testovacie nástroje pre deti používané psychológmi z OPPP – poradie podľa častosti používania.**

Testy školskej zrelosti	Intelektové testy
<i>Obrázkovo-slovníková skúška Kondáša</i>	<i>Farebné progresívne matice (Raven)</i>
<i>Jiráskova adaptácia Kernovho testu</i>	<i>Pražský detský Wechsler (PDW)</i>
<i>Kresba postavy</i>	<i>Stanford-Binet</i>
<i>Obkresľovanie tvarov - Matejček</i>	<i>Vývinové testy - rôzne</i>
<i>Reverzný test</i>	
<i>Bender – Geštalt</i>	
<i>Gopingenský test školskej zrelosti</i>	
<i>Kollárik – Orientačná skúška pripravenosti na školu</i>	
<i>Heidelbergský test rečového vývinu</i>	

**Testy školskej zrelosti**

Tieto testy sú zamerané na zisťovanie zrelosti rôznych psychických funkcií pre zaškolenie. Predovšetkým ide o slovnú zásobu a slovnú pohotovosť, zrakové vnímanie, vizuo-motorickú koordináciu, a pod. Pri aplikácii testu v rámci vyšetrenia psychológ tiež pozoruje ďalšie charakteristiky súvisiace so školskou zrelosťou, napríklad schopnosť samostatnej práce, sústredenie, vytrvalosť, kooperáciu s cudzím dospelým. Pre jednotlivé testy boli získané české alebo slovenské normy. V prvom z dvoch najpoužívanejších testoch je úlohou dieťaťa pomenovať predmety a činnosti na obrázkoch, druhý test je kresebný a umožňuje tiež orientačné posúdenie rozumovej úrovne.

Špecifiká a nedostatky týchto testov: všetky najviac používané testy školskej zrelosti sú silne kultúralne viazané na určité prostredie a jazyk. Predpokladajú, že dieťa je primerane rozvíjané v jednotlivých schopnostiach, ako je reč (slovenský jazyk), kreslenie, práca s obrázkovým materiálom, že žijú v určitom primerane podnetnom prostredí, kde sa stretávajú s určitými typmi vecí a javov a podobne. Kresebné skúšky sú založené na zrelosti nervovej sústavy, ale tiež na skúsenostiach, ktoré dieťa má. Prvé dva najpoužívanejšie testy sú testami orientačnými, depistážnymi. Na ich základe môžeme odvodiť, že dieťa je pre zaškolenie zrelé, ale pri zlyhaní dieťaťa v teste je potrebné ďalšie vyšetrenie a pátranie po príčinách ťažkostí. Autor adaptácie Kernovho testu, Jirásek (1992) uvádza: „Dobry výsledok v teste ukazuje na neskorší dobrý školský prospech, ale zlý testový výsledok nachádzame aj u detí, ktoré sa potom v škole učia dobre.“ Nedostatkom oboch testov je, že normy sú už pomerne zastaralé.

**Intelligenčné testy**

Tieto testy merajú úroveň rozumových, poznávacích schopností, inteligenciu. Oba najpoužívanejšie testy sú založené na teórii o existencii všeobecného intelektového faktora.

PDW – meria verbálnu a neverbálnu inteligenciu. Po prevode skóre v jednotlivých subtestoch (je ich spolu 12) získavame bodové IQ skóre. Subtesty boli vybrané tak, aby zisťovali úroveň viacerých odlišných mentálnych schopností, ktoré všetky spolu naznačujú všeobecnú intelektovú schopnosť

dieťaťa. Ani jeden subtest sám o sebe nie je určený na to, aby poskytol adekvátny ukazovateľ inteligentného správania.

**Špecifiká a nedostatky:** test je jedným z najpoužívanějších inteligenčných testov pre deti. Schopnosti, ktoré meria, tvoria však len určitý výsek z celkovej inteligencie. Novšie teórie inteligencie spochybňujú existenciu jedného všeobecného rozumového faktora. Na druhej strane zostáva test dobrým prediktorom školského úspechu. Schopnosť testu predikovať školskú úspešnosť je však u rómskych detí zo znevýhodneného prostredia otázná a výskumami realizovanými na Slovensku bola spochybnená. Test je silne kultúralne, jazykovo a skúsenostne viazaný, predovšetkým jeho verbálna časť. Výkon v teste je ovplyvnený aj ďalšími (tzv. mimointelektovými) faktormi, ako sú pozornosť dieťaťa, kooperácia s testujúcim a pod. Napríklad vo výskumoch sa našiel vzťah medzi správaním počas testového sedenia a IQ skóre. Normy testu sú už zastaralé, pričom pre jeden z verbálnych subtestov sú tieto normy len orientačné. Na Slovensku existuje novšie, prepracované vydanie tohto testu, ktoré však používa normy získané v Británii, kde boli zahrnuté do vzorky aj menšinové národnostné a jazykové populácie. V súčasnosti sa pripravuje slovenská štandardizácia tohto novšieho testu (výsledky získané testovaním na slovenskej populácii detí). Normy pre menšinové populácie žijúce na Slovensku však pravdepodobne budú získané len na maďarskej populácii na Slovensku, rómska populácia nebude špecificky testovaná.

### **Ravenov test**

Raven – test bol zostavený tak, aby umožnil odhadnúť úroveň rozvoja poznávacích procesov u detí. Je považovaný za kultúralne nezávislý test, málo závislý na sociálnych a kultúrnych vplyvoch vo vývine dieťaťa, na vzdelávaní. Inštrukcia je zadávaná slovne, ale dieťa reaguje a úlohu rieši neverbálne. Odporúčajú ho preto pre používanie u tých skupín detí, ktoré z rôznych dôvodov vykazujú znevýhodnenie v jazykovej oblasti. Test sleduje nielen úroveň rozumových schopností, ale aj pozornosť a vnímanie. Slabý testový výsledok totiž môže poukazovať na ťažkosti v zrakovom vnímaní a pozornosti. Štandardne sa teda nehodnotí len výsledok, ale aj kvalitatívne znaky v riešení úloh dieťaťom.

**Špecifiká a nedostatky:** zistenia z iných krajín poukazujú na to, že ani Ravenov test nie je kultúralne a sociálne nezávislý, aj tieto testové úlohy vyžadujú určitú špecifickú skúsenosť. Taktiež výskum realizovaný na Slovensku, na populácii detí majority a rómskych detí poukázal na odlišnosti vo viacerých charakteristikách vo výsledkoch medzi oboma skupinami. V tejto súvislosti je možné pochybovať o validite pojmu kultúrne čistý test. Normy testu sú v súčasnosti tiež už staršie.

### **8.5.2.2 Vhodnosť testov pre diagnostikovanie rómskych detí**

Psychológovia z okresných pedagogicko-psychologických poradní sú tými odborníkmi, ktorí takmer bez výnimky vyšetrujú deti pri rozhodovaní o ich zaradení alebo preradení do typu školy. Keďže testovanie tvorí významnú súčasť hodnotenia schopností dieťaťa a stanovenia konečnej diagnózy a odporúčania, je podnetné poznať názory psychológov z OPPP na vhodnosť používaných testov.

V našom výskume sme sa psychológov pýtali, či sú podľa ich názoru v súčasnosti používané inteligenčné testy vhodné na rozhodovanie o zaradení/preradení dieťaťa do školy – bez ohľadu na národnostnú a sociálnu príslušnosť. Odpovede psychológov možno charakterizovať tromi kategóriami:

- sú vhodné, objektívne,
- nie sú iné k dispozícii,
- na rozlíšenie sú dostačujúce, sú totiž o tom, či dieťa zvládne nároky školy.

Pokiaľ sa táto otázka týkala špecificky len skupiny rómskych detí – sú v súčasnosti používané inteligenčné testy vhodné na vyšetovanie rómskych detí, na rozhodovanie o zaradení/ preradení týchto detí do školy? Odpovede môžeme rozdeliť nasledovne:

- sú vhodné,
  - nemôžeme robiť rozdiely, určite vychádzajú nižšie, ale sú tá istá populácia
  - aj tak musia splniť určité podmienky pre vstup do školy
- nie sú vhodné,
- význam to má ako pomoc,
- na rozlíšenie sú dostačujúce,
- neviem.

Na základe týchto výpovedí môžeme usudzovať, že psychológovia k testom pri používaní v kontexte školy (zaradovania a preradovania do typu vzdelávania) pristupujú ako k platným, objektívnym nástrojom posúdenia dieťaťa, alebo ich používajú ani nie tak na stanovenie diagnózy a hlbšej štruktúry schopností dieťaťa, ako jednoducho na rozlíšenie do akého typu vzdelávania má byť dieťa zaradené. Táto skutočnosť sa týka odpovedí na obe otázky bez rozlíšenia.

Hlavnú odlišnosť, ktorú môžeme pri porovnaní odpovedí na tieto dve otázky vidieť je, že v prvom prípade, keď sa otázka vhodnosti testov týkala detí ako celku, bez ohľadu na ich príslušnosť ku špecifickej skupine, nezazneli zo strany psychológov väčšie výhrady voči testom. Zatiaľ čo v druhom prípade, keď bola otázka špecificky zameraná iba na testovanie rómskych detí, psychológovia zo štyroch OPPP z tej istej skupiny respondentov pripustili, že používané testy nie sú vhodné na posudzovanie rómskych detí pri rozhodovaní o zaradení/preradení do školy.

Zaujímavé sú zistenia, prečo považujú niektorí psychológovia testy za nevhodné pre vyšetovanie rómskych detí pri rozhodovaní o ich zaradení/preradení, a ktoré časti konkrétne?

**Tabuľka č. 13: Dôvody nevhodnosti inteligenčných testov pre rómsku populáciu – psychológovia z OPPP.**

Nedostatočné jazykové znalosti (slovenčina, rómčina)
Nedostatočné skúsenosti, chýbajúce vedomosti
Nedostatočný cvik
Nedostatočná motivácia
Nezrelosť pozornosti

**Tabuľka č. 14: Ktoré časti inteligenčných testov nie sú vhodné pre rómsku populáciu?**

NEVHODNOSŤ	
IQ test	4 OPPP
	<i>z toho</i>
Verbálna časť	4 OPPP
Neverbálna časť	2 OPPP

Štyri poradne uviedli, že verbálne testy nie sú pre posudzovanie a rozhodovanie o zaradení rómskych detí vhodné z dôvodu nedostatočnej znalosti slovenského jazyka. Jedna poradňa, ktorá tieto deti testuje i v rómčine zdôraznila, že čo sa týka jazykových znalostí, problém nie je len v nedostatočnej znalosti slovenského jazyka, ale aj v nedostatočnom osvojení si rómčiny. Ďalej tiež v odlišnosti používaného rómskeho jazyka v jednotlivých lokalitách - dedinách aj v rámci jedného okresu a v problematike prekladu slovenských testov do rómštiny z toho dôvodu, že nie vždy existujú adekvátne ekvivalenty na preklad zo slovenského do rómskeho jazyka.

Všetky poradne, ktoré sa vyslovili o nevhodnosti IQ testov pre rómske deti, uviedli, že neverbálne testy, respektíve neverbálnu zložku testov považujú za gro vyšetrenia. Keďže vedia o jazykovom probléme rómskych detí a majú skúsenosť, že verbálne testy môžu tieto deti znevýhodňovať, spoliehajú sa na

neverbálne testy, ktoré sú považované za menej ovplyvnené skúsenosťou a vzdelaním. Najviac využívaným je Ravenov test, považovaný za nezávislý na kultúre.

Dve poradne sa však zhodli, že ani neverbálne testy nie sú validnými nástrojmi, aby sa o ich výsledky mohol psychológ oprieť pri posudzovaní rómskeho dieťaťa zo znevýhodneného prostredia v kontexte odporúčania vhodného vzdelávania. Dôvodom je podľa nich jednak nedostatočná skúsenosť týchto detí, ktoré pochádzajú z prostredia, kde nemali možnosť sa stretnúť s určitými vecami, ktoré sa v teste objavujú. Napríklad deti nie sú zvyknuté pracovať s knihami, ceruzkami, obrázkovým materiálom, teda už vôbec nie s abstraktným obrazovým materiálom, akými sú napr. geometrické tvary. Z názoru psychologičky: „*Najskôr ich treba podporiť... nie sú zvyknutí na tvary, že vôbec niečo také existuje, tak ako môžu zvládať Ravena.*“ Taktiež nemali možnosť osvojiť si určité zručnosti, ktoré test pokladá v danom veku za samozrejmé – napr. manipulácia s kockami, ich stavanie podľa vzoru, rozvinutá jemná motorika a koordinácia oko – ruka pri kreslení. Podľa ďalšieho názoru nie sú neverbálne testy dostatočne vhodné, pokiaľ dieťa nie je motivované k výkonu, a ak nemá zrelú pozornosť.

Ako ďalší významný nedostatok inteligenčných testov tri poradne uviedli, že používané testy nie sú štandardizované na rómsku populáciu. Považovali by za vhodné buď upraviť existujúce testy (napríklad v niektorých položkách tak, aby viac vypovedali o skúsenosti, ktorú tieto deti majú v prostredí, v ktorom vyrastajú), alebo zostaviť nové. Vhodný by bol širší súbor metód, z ktorých by sa dalo vyberať, pričom by bolo dobré, keby okrem kvantitatívnych údajov boli k dispozícii aj kvalitatívne rozbor – opis prejavov. Ďalšiu vec, ktorú psychológovia zdôrazňujú je, že tieto testy by mali mať veľmi dobrú rozlišovaciu schopnosť predovšetkým v dolnej časti normy, kde klasické testy bývajú menej citlivé. Upozorňujú však, že by mali byť v rómskom jazyku. Štandardizácia na tejto skupine detí by bola prínosná z dôvodu úspory času pri zachovaní, resp. zvýšení spoľahlivosti vyšetrenia (kedy by podľa ich názoru bolo možné rýchlejšie posúdiť výkon a schopnosti dieťaťa v porovnaní s jeho normatívnou skupinou).

Na druhej strane polovica poradní sa vyjadrila, že používané IQ testy sú pri vyšetrovaní rómskych detí dostačujúce. Najčastejšie zaznievajúci postreh (ktorý vyjadrovali tiež tí psychológovia, ktorí testy považujú za nevhodné!) medzi psychológmi je ten, že aj keby chceli brať do úvahy špecifiká rómskych detí, sú obmedzení tým, že dieťa aj tak musí splniť určité podmienky pre vstup do školy. (Tento poznatok zaznel ako pripomienka jednej OPPP aj v prvej otázke, čiže u školopovinných detí celkovo.) Táto skutočnosť má, podľa nášho názoru, významný dopad na možnosti, ktoré sa naskytujú pri rozhodovaní o zaradení dieťaťa do prúdu vzdelávania. U rómskych detí je navyše tento problém ešte zosilnený tým, že práve tieto deti podávajú pri testoch slabšie výkony častejšie ako nerómske deti. Pričom, ako si uvedomujú sami psychológovia, interpretácia týchto slabších výkonov rómskych detí zo znevýhodneného prostredia nie je jednoznačná.

### 8.5.2.3 Podporné spôsoby pri testovaní

Testy štandardizované a vydané na Slovensku, nie sú u nás štandardizované (nemajú normy) na rómskej či inej menšinovej populácii, či už jazykovej, kultúrnej alebo sociálnej. Štandardizované testy taktiež nie sú k dispozícii v rómskom alebo inom menšinovom jazyku a ani nie sú k dispozícii špeciálne testy pre menšinovú populáciu. Pre objektívnejšie posúdenie rómskych detí psychológovia používajú pri testovaní určité podporné prostriedky. Z našej vzorky okresných pedagogicko-psychologických poradní sa to týka len o okresných poradní z Košického, Prešovského a Banskobystrického kraja. Teda v okresoch s vysokým zastúpením rómskej populácie a u psychológov s dlhoročnou skúsenosťou s testovaním rómskych detí.

Tabuľka č.15: Podporné metódy používané psychológmi pri vyšetrovaní rómskych detí.

Metóda	Počet poradní, ktoré ju používajú	Kraj
Zadávanie inštrukcií a testových položiek v rómčine, akceptovanie odpovede v rómčine	3	PR, KE
Zadávanie inštrukcií a testových položiek v maďarčine, akceptovanie odpovede v maďarčine	1	BB
Rodič, rómsky asistent ako prekladateľ	3	PR, KE, BB
Iné normy pre rómske deti – „mäkšie“	1	KE
Žiadna neuvedená	3	ZA, BA, TT

Väčšina podporných spôsobov pri testovaní je zameraná predovšetkým na eliminovanie jazykovej bariéry medzi slovenčinou a rómštinou, eventuálne maďarčinou u rómskych detí na južnom Slovensku. Využíva sa matka alebo rómsky asistent na preklad. Nevýhoda prvého spomínaného spôsobu je podľa psychológov tá, že niekedy rodič prezradí dieťaťu zároveň s prekladom správnu odpoveď, alebo práve naopak „dopletie“ ho. Ďalším často využívaným spôsobom je kladenie testových otázok a inštrukcií v rómčine a akceptovanie odpovedí v tomto jazyku. Niektorí psychológovia si vytvorili verzie testov v rómčine, resp. maďarčine. Sú to vlastne nástroje vyrobené „na kolene“, svojpomocne, bez primeranej štandardizácie. Výhodou tohto spôsobu je, že sa môžeme o dieťaťu a jeho schopnostiach dozvedieť naozaj významne viac, no na druhej strane takýto postup je **narušením štandardnej testovej situácie**, ktorej dodržanie je predpokladom adekvátnej interpretácie výsledkov dieťaťa podľa stanovených noriem. **Problémom je samotný preklad** položiek testu a inštrukcií. Aj keď sú testy preložené, neexistujú vždy adekvátne výrazy na preklad. Chýbajú napríklad rôzne abstraktné pojmy alebo vyššie kategórie, takisto špecifické pomenovania pojmov sú v oboch jazykoch iné.

Ako potom možno odpoveď dieťaťa hodnotiť podľa testového návodu? Je možné hodnotiť výkon dieťaťa dosiahnutý za neštandardných podmienok podľa noriem štandardných? Odpoveď je, že nie. Psychológovia tieto problémy reflektujú, ale keďže nie je dostupný vhodný nástroj na diagnostiku rómskych detí alebo kvalitatívnu diagnostiku, ktorá by bola využiteľná pre školskú prax, iné riešenie za súčasných podmienok nepoznajú.

V jednej poradni sa vyjadrili, že používajú pri testovaní rómskych detí pred vstupom do školy „mäkšie“ normy, z dôvodu sociálneho a jazykového znevýhodnenia. Čiže tu ide, na základe dlhoročných skúseností, o stanovenie akýchsi špecifických noriem pre rómske deti.

Časť psychológov pracujúcich s deťmi z rómskeho etnika pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia si uvedomujú nedostatočnosť a častokrát nevhodnosť používaných testových metodík na testovanie intelektu týchto detí. Usudzujú tak na základe špecifických charakteristík rómskych detí prisudzovaných prostrediu, v ktorom dieťa vyrastá, v menšine prípadov dedičnosti a vrodenej. Problémom je predovšetkým nedostatočná znalosť jazyka testu. Ešte dôležitejšia je nedostatočná skúsenosť, cvik a chýbajúce vedomosti u týchto detí. Títo psychológovia sa snažia nedostatky testov obísť tým, že používajú predovšetkým neverbálne časti testov alebo test, ktorý je považovaný za kultúrne čistý (Raven). Len jedna riaditeľka poradne uviedla, že ani Raven nie je celkom vhodným testom pre rómske deti, ktoré sa prvýkrát dostávajú do kontaktu so školou. Podľa jej názoru: „*Raven po socializácii dobre zachytáva intelekt, po zoznámení sa s určitým „kultúrnym“ materiálom možno o ňom hovoriť ako o cultural-fair teste.*“

Už skôr vo všeobecnej časti sme uviedli polemiku ohľadne používania testov štandardizovaných na majoritných populáciách pre testovanie príslušníkov menšín a ľudí pochádzajúcich z chudobného prostredia. Vo vnútri kultúrne homogénnej skupiny inteligenčné testy dobre rozlišujú a zdá sa, že úspech vo vzdelaní predpovedajú uspokojuivo. Avšak predovšetkým u detí z odlišného jazykového či spoločenského

prostredia sa ukazuje, že intelligenčné testy neodhaľujú ich skutočnú inteligenciu, ale odrážajú iba výsledky toho, čo sa doposiaľ naučili (Tcholakova, Hammers, 2000). Sú u nás používané intelligenčné testy vhodné pre diagnostikovanie a posudzovanie výkonu a schopností detí z rómskeho etnika? K dispozícii je niekoľko málo vedeckých výskumov, ktoré sa u nás touto problematikou zaoberali.

Verbálne testy sú klasicky považované za silne kultúrne a vzdelanostne sytené. Ako je to s aplikáciou takýchto testov v slovenských podmienkach u rómskych detí?

Ferjenčíkov výskum (1997) ukazuje, že výsledky vo verbálnych Wechslerových testoch (PDW) sú silne sytené sociokultúrnymi činiteľmi. Subnormné výsledky rómskych detí nie je možné jednoducho interpretovať ako mentálny nedostatok, keďže pri porovnaní ich výkonu v neverbálnom teste sa celkové výkonové skóre podstatne zlepšilo. Autor uvádza (tamže): „Tým sa táto skúška môže stať pomerne zaujatým alebo nespravodlivým diagnostickým nástrojom práve pre tie skupiny populácie (alebo tie populácie), ktoré žijú v inom sociokultúrnom prostredí, alebo ktoré sú v tomto ohľade z rôznych príčin hendikepované. Dá sa teda konštatovať, že subtesty verbálnej časti Wechslerovej skúšky sú pre rómske deti vstupujúce do školy príliš náročné a všeobecne nevhodné ... Použitie toho istého meradla a tých istých úloh na posúdenie detí pochádzajúcich z odlišného sociokultúrneho prostredia je metodologicky jednoznačne nesprávne.“ Tieto druhy testov sa všeobecne tešia obľube aj z dôvodu ich pomerne vysokej schopnosti predpovedať neskorší výkon dieťaťa, preto sú využívané aj pri rozhodovaní o vhodnom vzdelávaní u detí. V prípade uvádzaného výskumu však Ferjenčík (tamže) naznačuje, že u rómskych detí je predikcia ďalších výkonov založená na niektorých zo subtestov uvádzaného verbálneho testu málo spoľahlivá. Pri českej štandardizácii novej verzie tohto testu (WISC-III-UK) sa pri testovaní na českej populácii celkovo ukázalo, že schopnosť predikcie školského výkonu je u tohto testu najnižšia v prvých dvoch ročníkoch a v piatej triede (Dan, 2000). Popri českej populácii bol test štandardizovaný aj na populácii rómskej. Výsledky hovoria (tamže), že test z hľadiska viacerých kritérií posudzovania platnosti výsledkov, ktoré v teste dieťa dosiahne, neznevýhodňuje rómske deti. Výskum schopnosti testu predpovedať neskorší výkon nebol ešte dokončený. U nás sa štandardizácia tohto testu na slovenskú populáciu práve pripravuje, no podľa dostupných informácií, menšinové normy budú získané len na menšine maďarskej.

Oba uvedené poznatky majú výrazný dopad na psychologickú prax pri usudzovaní na schopnosti a neskorší výkon a fungovanie dieťaťa v škole v rámci rozhodovania o vhodnom zaškolení.

Je možné spoliehať sa vo svetle týchto skutočností pri hodnotení dieťaťa na posudzovanie jeho výkonu v neverbálnych testoch, konkrétne najmä v teste, ktorý je považovaný za kultúrne „férový“? Ako správna je v tejto súvislosti prax slovenských psychológov používať pri testovaní rómskych detí test, ktorý je považovaný za kultúrne nezávislý – Ravenove progresívne matice? Poznatky z diagnostiky nemajoritných skupín z iných krajín naznačujú, že nie. A potvrdzuje nám to aj slovenský výskum, ktorého cieľom bolo overiť, či sú výkony rómskych detí v tomto teste kvantitatívne a kvalitatívne ekvivalentné majoritnej populácii (pozri Ferjenčík, Bačová, Bányaiová, 1994). Výskumnú vzorku tejto štúdie tvorili deti vstupujúce do základnej školy. Na základe porovnania výsledkov detí z rómskej menšiny a zo slovenskej populácie autori nachádzajú ako v kvantitatívnych výsledkoch, tak aj v kvalitatívnom rozbere výkonov rozdiely medzi oboma skupinami detí. Kvantitatívne rozdiely ukazujú, že diskriminačná schopnosť testu je u rómskych detí slabá, pretože prevažná väčšina položiek je pre ne ťažká. Kvalitatívny rozbor typov chýb, ktoré deti pri riešení úloh urobili, tiež naznačuje, že diagnostická hodnota chýb je u rómskych detí nižšia. Na základe týchto údajov možno teda pri tomto teste pochybovať o validite pojmu „kultúrne čistý test“.

### 8.5.2.4 Riešenia nevhodnosti testovacích nástrojov pre rómske deti

Tabuľka č. 16: Riešenia nevhodnosti testovacích nástrojov pre rómske deti – názory psychológov z OPPP.

<i>Vytvorenie nových testových metodík a preklad do rómskeho jazyka</i>
<i>Štandardizácia existujúcich testov na rómskej populácii zo znevýhodneného prostredia</i>
<i>Vytvorenie štandardov pre kvalitatívnu diagnostiku</i>

#### Riešenia nedostatkov a nevhodnosti používaných testov

Na základe skúsenosti s klasickými spôsobmi riešenia nevhodnosti psychodiagnostických nástrojov<sup>37</sup> a po analýze situácie u nás konštatujeme, že je na Slovensku nevyhnutné:

- v existujúcich testoch vytvoriť normy pre menšinové skupiny odlišujúce sa od majoritnej populácie materinským jazykom, kultúrnym, sociálnym prostredím a pod.
- používať typy testov, ktoré nie sú zamerané na meranie určitých charakteristík inteligencie, ale ktoré zisťujú procesy spracovania informácií (napr. Kauffmanova batéria K-ABC), vývinové typy operácií myslenia (TEKO), testy zamerané na hodnotenie vývinového potenciálu dieťaťa a dynamické hodnotenie (napríklad Test učebného potenciálu pre etnické menšiny, LEM). Výskumy posudzovania učebného potenciálu môžu byť považované za pokusy pozmeniť výkonnostnú úroveň dieťaťa pri teste precvičovaním testovaných položiek. Nemerajú teda výkon, ale „skryté“ schopnosti a možnosti dieťaťa, schopnosť učiť sa, ktoré sa prejavujú pri podpore dospelého. Aktivity dieťaťa sa analyzujú kvalitatívne.
- štandardizovať tieto testy v slovenskom prostredí aj na menšinovej populácii, vytvoriť štandardy pre kvalitatívnu diagnostiku.

Žiaľ, vývin a štandardizácia nových testov, ako aj aplikácia zahraničných testov na slovenské podmienky je časovo, finančne a personálne veľmi náročná. Napríklad prvé dva uvádzané alternatívne testy (K-ABC, TEKO) sú dostupné v slovenskom jazyku, no pre prvý z nich neexistujú slovenské normy. Test učebného potenciálu pre etnické menšiny ani podobné testy nie sú na Slovensku k dispozícii. Navyše, ak by aj bol nový test upravený na naše prostredie, eventuálne štandardizovaný na menšinových populáciách, tak jeho rozšírenie a používanie na Slovensku je obmedzené finančnými prostriedkami. Poradne majú problém s finančnými prostriedkami, ktoré majú k dispozícii, a tak si záznamové hárky a materiály k testom, ktoré už vlastnia, nie vždy môžu kupovať. A čo sa týka nových testov sú pre finančné možnosti OPPP málo dostupné<sup>38</sup>.

### 8.5.3 Testová situácia

Rómske deti sú pri vyšetrovaní intelektu vo väčšine prípadov vyšetrované v školách, v porovnaní s nerómskymi deťmi je to takmer vždy. Nerómske deti sú týmto spôsobom vyšetrované menej často. Pedagógov a psychológov k tomu vedie fakt, že rodičia týchto detí málokedy docestujú na vyšetrenie

<sup>37</sup> Pozri napr. Tcholakova, Hammers, 2000.

<sup>38</sup> Napríklad pripravovaná nová verzia Wechslerovho testu a bude stáť cca 12 500,- Sk (1 sada), Ravenov test je distribuovaný za 1565,- (1 sada) a záznamové hárky 300,-Sk, Jiráskov test 450,- Sk a záznamové hárky 400,-Sk, test hodnotiaci procesy spracovania informácií K-ABC 5900,- Sk (1 sada) a záznamové hárky 500,- Sk. Testy aj záznamové hárky podliehajú copyrightu (ochrane autorských práv). Pokiaľ na poradni pracuje viac psychológov, aby mohli nezávisle na sebe pracovať je potrebné, aby poradňa mala k dispozícii viacej sad jednotlivých testov. Ako vypovedala jedna z riaditeľiek OPPP v súčasnosti si môžu jednu sadu drahšieho testu kúpiť raz za rok, avšak len ak sa maximálne uskrómia, napr. nekupujú záznamové hárky.

s dieťaťom do poradne, ak je mimo obce, kde žijú. Keďže sa to týka predovšetkým škôl na dedinách, mimo mesta, kde poradňa sídli, psychológ obvykle musí do danej školy vycestovať niekoľkokrát. Ak ide o deti už zaškolené, tak sú obvykle v škole. Pri vyšetrowaní detí po zápise sa musia rodičia s deťmi dostaviť do školy v určený čas, čo niekedy vyústi do situácie, že sami učitelia alebo asistenti v deň vyšetrenia chodia rodičov s deťmi volať a vyzdvihovať priamo do osady. Nápor na psychológa i deti je dosť veľký. V polovici okresov zahrnutých v našom výskume prebieha takéto vyšetrowanie pred vstupom dieťaťa do školy. Dieťa je v prvom ročníku zaradené do základnej školy alebo do nultého, či prípravného ročníka, eventuálne mu je odložená školská dochádzka. Avšak v prípade dvoch z týchto okresov je dieťa na základe vyšetrenia pred vstupom do školy zaraďované aj do špeciálneho vzdelávania. Keďže aj tu je vyšetrenie len jednorazové, hovorí to o významnom nedostatku, kedy sa o osude dieťaťa rozhodne na základe jedného vyšetrenia, jedným odborníkom, a to v skorom veku, keď ešte nemalo možnosť rozvoja podľa požiadaviek bežnej školy, keďže nenavštevovalo materskú školu (pozri časť Rediagnostika detí v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach). V ostatných prípadoch sa o preradení dieťaťa do špeciálneho vzdelávania rozhoduje až potom, čo bolo zaškolené a zlyhalo v osvojovaní školského učiva. Aj v týchto prípadoch je vyšetrenie dieťaťa zvyčajne jednorazové, no v porovnaní s prvým prípadom je k dispozícii zhodnotenie od pedagóga.

Druhým negatívom sa môže stať samotná situácia zadávania testových úloh. Odborníci upozorňujú, že mnohé deti nie sú zo svojho rodinného prostredia zvyknuté na skúškovú situáciu, ktorú testovanie predstavuje. Ich výkon v teste môže byť ovplyvnený množstvom mimointelektových faktorov, akými sú chýbajúca motivácia k výkonu, strach, problém s kontaktom s cudzím dospelým, rodičia dieťaťa nevysvetlili dôvod, prečo má byť v nejakej miestnosti a vykonávať úlohy, ktoré mu zadáva cudzí dospelý a pod. Smékal (2000) napríklad udáva, že rómske deti nie sú vedené k výkonovému správaniu a nestretávajú sa s takými úlohovými situáciami ako bežné deti majority. Uvažovanie a analýza takýchto faktorov je samozrejmom súčasťou psychologickkej diagnostiky. Avšak v prípade rómskych detí, kde chýbajú vhodné testové nástroje a kvalitatívny opis ich špecifického správania, predsa len ostáva riziko, že pri jednorazovom vyšetrení by niektoré prejavy mohli byť interpretované nesprávne.

Psychológovia z nášho výskumu uvádzajú potrebu viacerých vyšetrení a kontrolných vyšetrení po roku. Avšak tieto nie sú spravidla realizované. Obmedzeniami rediagnostiky sú predovšetkým: nedostatok financií na výjazdy psychológov (nízky rozpočet poradne), časová náročnosť pri veľkom množstve detí a nedostatočnom personálnom obsadení poradní. Vyšetrenie detí na škole pri rozhodovaní o vhodnom vzdelávaní je tak obvykle len jednorazové. Keďže priepustnosť špeciálnych škôl u nás je z rôznych dôvodov malá, negatívom súčasného postupu je, že rozhodnutie o zaradení dieťaťa do špeciálneho vzdelávania padne v nízkom veku. Vo výskume realizovanom medzi českými psychológmi z pedagogicko-psychologických poradní, autori uviedli (Závěrečná zpráva z projektu, 2001): „...psychológovia by uvítali, keby boli zbavení bremena zásadného rozhodovania o budúcnosti dieťaťa, keď má 5 alebo 6 rokov, ktoré už z princípu nemôže byť celkom presné a bezchybné.“ Tento nedostatok je u nás umocnený otáznou validitou a prediktibilitou inteligenčných testov pri používaní u rómskych detí.

#### **8.5.4 Činitele ovplyvňujúce rozhodovanie psychológov pri odporúčaní zaradenia dieťaťa. Činitele ovplyvňujúce realizáciu rozhodnutia**

Pri posudzovaní dieťaťa počas psychologického vyšetrenia sú výsledky testových skúšok aj keď podstatnou, ale len jednou zo súčastí dotvárajúcich celkový obraz a stanovenie klinickej diagnózy. Zdravotná a rodinná anamnéza dieťaťa, výsledky vyšetrení inými odborníkmi (pediater, neurológ, logopéd, špeciálny pedagóg), jeho fungovanie v prostredí, v ktorom vyrastá, hodnotenie správania a výkonov dieťaťa vo formálnom prostredí školy alebo materskej školy a podobne, sú komponenty, ktorých znalosť je nevyhnutná pre adekvátne posúdenie vývinu, osobnosti dieťaťa a charakteru jeho ťažkostí. Váha týchto údajov, prejavov a charakteristík dieťaťa sa ešte zvyšuje pri posudzovaní jeho výkonnostného a sociálneho fungovania v školskom prostredí v súvislosti s hľadaním vhodného vzdelávania pre dieťa.

Ako sme mohli vidieť v našom výskumnom súbore, otázka zaradenia do typu vzdelávania je u rómskych detí často posudzovaná psychológom. Pred zaradením do školy (vek zvyčajne 6 rokov) v piatich okresoch z ôsmich je podľa zistení žiadosť o vyšetrenie rómskeho dieťaťa psychológom podávaná častejšie ako u nerómskych detí. Podnetom k vyšetreniu býva u rómskych detí, tak ako u nerómskych, zlyhanie alebo nedostatky vo vstupných úlohách na zápise do základnej školy, alebo prax paušálneho vyšetřovania rómskych detí bez ohľadu na to, či zápisom prešli alebo nie. Psychológ OPPP po vyšetření posudzuje aké vzdelávanie by sa mohlo u dieťaťa realizovať.

Ako sme zistili, pri rozhodovaní o umiestnení dieťaťa pri psychologickom vyšetření ovplyvňujú odporúčanie psychológa o zaradení aj iné faktory ako výsledky vyšetřenia a stanovená diagnóza. Sú to činitele vnútorné – rodinné prostredie dieťaťa. Taktiež samotná realizácia odporúčania o zaradení je ovplyvnená viacerými vonkajšími činiteľmi, materiálnymi a inštitucionálnymi, rozhodujúcim je stanovisko rodiča.

#### 8.5.4.1 Problém fungovania vo vyšších ročníkoch

Tri poradne (Košícký, Prešovský a Trnavský kraj) indikovali, že u rómskych detí je problémom vzdelávanie vo vyšších ročníkoch. Na začiatku školskej dochádzky sa prejaví efekt nultého ročníka, kedy dieťa veľmi veľa získa tým, že je v škole (napr. podľa údajov jednej z poradní po prípravnom ročníku pri vyšetřovaní tým istým intelektovým testom sa v niektorých prípadoch nameraná hodnota IQ v porovnaní s vyšetřením pred zaradením do prípravného ročníka zvýši až o 15 bodov, čo vlastne reálne dieťa posunie z pásma mentálnej retardácie do pásma podpriemeru, tj. hraničného pásma alebo z hraničného pásma do intelektového priemeru – pozn. autorky). Avšak táto tendencia je vo väčšine prípadov u rómskych detí zo znevýhodneného prostredia, podľa výpovedí psychológov, stabilná cca tri roky, potom dieťa začne stagnovať alebo klesne v školskom výkone, či dokonca „vybuchne“ a len v malom počte prípadov si zachováva rovnomerný priebeh. Špecificky je to prípad detí, u ktorých bol pri vyšetření na začiatku školskej dochádzky zistený intelekt v hraničnom pásme. Podľa vyjadrenia psychológov: *„Je nonsens, že by rómske deti chodili a zvládli celú základnú školu“*. *„Pretože ak aj osadové rómske deti s intelektom v hraničnom pásme (subnorma) nastúpi do základnej školy a nerozvíja sa ďalej aj doma, zvládne 2-3 ročníky základnej školy, ale viac už nie, prepadáva, musí byť aj tak zaradené do špeciálnej základnej školy. Na prvom stupni sa rómske deti z osád ešte snažia, avšak neskôr po začiatku puberty strácajú záujem o školu a zlyhávajú aj tak vo vyšších ročníkoch, vtedy väčšinou spadnú na úroveň špeciálky (aj podľa výsledkov v psychodiagnostických testoch – pozn. autorky). Ich mentálne schopnosti sa rozvíjajú len do určitej miery, potom nastáva vo vyšších ročníkoch regres, stagnácia.“*

Vo svojich výpovediach hovoria psychológovia o dvoch skutočnostiach u rómskych detí pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia. Prvou z nich je akási tendencia k stagnácii, respektíve poklesu intelektu. Druhou z nich je objavenie sa problémov v osvojovaní si učebnej látky, pokles v školskom výkone, v oboch prípadoch približne v treťom až štvrtom ročníku základnej školy.

Ako možnú príčinu oboch uvedených javov udávajú psychológovia problematickú kvalitu výučby v škole, nesprávny spôsob výuky, nedostatočný pedagogický prístup, nižšie „nadanie“ (vrodené) a možnosti detí – *„nevládu s podnetmi“*, neskoršie zrenie jednotlivých psychických funkcií nevyhnutných pre úspešné zaškolenie, zníženú motiváciu ku vzdelávaniu, chýbajúcu podporu rodiny. Vo výpovediach psychológov môžeme identifikovať dva faktory: na strane dieťaťa (vrodené schopnosti, zrenie, individuálna motivácia) a na strane prostredia (kvalita výučby v škole, podpora rodiny). Podľa výpovede jednej psychologičky sa nejedná len o osadové deti, ale aj deti z mesta, u ktorých chýba doma potrebná podpora pri vzdelávaní – uvádza príklad jednej z mestských ZŠ, kde zriadili v školskom roku 1993/94 nulté ročníky, a keďže zo skúsenosti vedeli, že tie deti nebudú môcť pokračovať v bežných triedach bežným tempom, ponechali ich celých deväť rokov v špecializovanej triede pre deti výchovne a výukovo znevýhodnené.

O viacerých dôvodoch ťažkostí rómskych detí zo znevýhodneného prostredia vo vyšších ročníkoch prvého stupňa základnej školy hovoríme neskôr v kapitole Špecifiká rómskych detí zo znevýhodneného prostredia pri psychologických vyšetreniach. Navyac táto charakteristika, skúsenosť psychologov s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia významne vplýva na rozhodnutie, aké vzdelávanie je pre tieto deti vhodné, do akého typu školy „má zmysel“ ich zaradiť.

#### 8.5.4.2 Hraničné pásmo

Oveľa významnejšie sa táto dilema psychologov a pedagógov z dôvodu vyššie uvedených príčin prejavuje u detí, u ktorých je pred začiatkom školskej dochádzky alebo v prvom ročníku nameraný intelekt v hraničnom pásme (subnorma). To, že vzdelávanie detí s intelektom v hraničnom pásme je problematickou témou sa prejavilo v našich rozhovoroch tým, že o ňom hovorili spontánne **všetci** psychologovia z okresných pedagogicko-psychologických poradní a takmer všetci pedagógovia uvádzali ťažkosti a nejasnosti v súvislosti s touto skupinou detí. Problém sa týka rómskych aj nerómskych detí bez rozdielu, pričom u rómskych detí sa ešte zvyrazňuje prítomnosťou faktoru sociálne znevýhodneného prostredia vo väčšine prípadov.

V minulosti boli deti, ktoré z rôznych dôvodov nezvládali požiadavky základných škôl zo stránky učebných osnov alebo na základe správania, preradované do osobitných, resp. pomocných škôl. Preradenie detí do osobitných škôl uľahčoval predpis o nutnosti preradenia žiaka zo základnej školy do osobitnej školy po dvojnásobnom prepadnutí (Bajo, 1983, 1984). Doplatilo naň veľa detí so špecifickými poruchami učenia a správania, deti s autizmom, deti sociálne a výchovne zanedbané. V súčasnosti platná Vyhláška o špeciálnych školách č. 212/1991 hovorí, že v špeciálnych základných školách vzdelávajú deti s mentálnym postihnutím. Podľa psychopedickej a klinickej definície sa za dieťa s mentálnym postihnutím považuje dieťa s intelektom v pásme mentálnej retardácie. Ak sa v tejto súvislosti pýtame na deti s intelektom v hraničnom pásme (tzn. v bodovom vyjadrení IQ 70 – 80, resp. 85), znamená to, že tieto deti sa majú vzdelávať v bežných základných školách.

Z deviatich špeciálnych základných škôl z nášho výskumu, na piatich z nich riaditelia hovorili, že majú v škole zaradené deti s intelektom v hraničnom pásme. Na niektorých z nich ide o „pozostatky“ minulej praxe – sú to deti na druhom stupni školy, na iných sú deti aj v prvých ročníkoch – deti zaradené priamo do prvého ročníka, alebo preradené zo základnej školy. Ako vypovedá jedna z riaditeľiek ŠZŠ: „*Sú, ide o najlepších žiakov. Rozhoduje sa aj o ich preradení, ale naše skúsenosti nasvedčujú tomu, že to nie je efektívne.*“ Zo špeciálnych tried sa nám nepodarilo z interview získať presné údaje, ale výpovede aj skúsenosti z praxe nasvedčujú, že tieto deti bývajú na základných školách so špeciálnymi triedami zaradené rôzne – v bežných triedach, špeciálnych triedach pre výchovne a výukovo zanedbané deti, vo vyrovnávacích triedach, ale aj v špeciálnych triedach pre mentálne postihnutých. Jedna poradňa sa vyjadrila: „*Deti s hraničným pásmom idú väčšinou do základnej školy - ale nikto nevie kam ich zaradiť, záleží to od rozhodnutia rodiča a riaditeľa školy.*“ Zaujímavý postreh v tejto súvislosti priniesla psychologička z inej poradne: „*... ja vnímam ako veľmi vážny problém deti s hraničným pásmom. Lenže rozhodne, tieto nároky našej súčasnej školy sú pre nich ťažké. A my potom tých neúspešných vyrábame.*“

Vidíme, že poradne a školy sa síce väčšinou riadia vyhláškou, no upozorňujú, že vzdelávanie týchto detí na bežných základných školách je vysoko problematické. Psychologička z OPPP: „*Školy majú tendenciu sa problémových detí (aj nerómskych) zbavovať, vystriedajú rôzne školy, sú roztrúsené po základných školách, trpené v základných školách, neriešia sa.*“ Deti učivo základnej školy nezvládajú predovšetkým na druhom stupni, opakujú ročníky. V prípade rómskych detí pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia, kde chýba podpora rodinného prostredia vo vzdelávaní a pravidelná domáca príprava, je táto situácia ešte komplikovanejšia.

Podľa našich zistení pristupujú z týchto dôvodov, napríklad v jednom z okresov Prešovského kraja, psychológovia a riaditelia škôl k zaradeniu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia s intelektom v hraničnom pásme do ŠZŠ alebo špeciálnych tried pre mentálne postihnutých ZŠ, respektíve k ich preradeniu. Podnetom k takémuto rozhodnutiu je skúsenosť s neúspechom takýchto detí na ZŠ („*Hraničné IQ v bežnej triede stále opakuje ročník a skončí vo 4. ročníku...*“). Ďalej ťažkosti s preradením do špeciálnej základnej školy vo vyšších ročníkoch („*ŠZŠ neradi berú deti staršie – nemajú zvládnuť to, čo deti, ktoré sú v ŠZŠ od začiatku.*“). A najmä ohľad na možnosti sekundárneho vzdelávania dieťaťa („*... skončí vo 4. ročníku, a tým nemá šancu na ďalšie vzdelávanie, pokiaľ však navštevuje ŠZŠ a tam skončí v 7. – 8. ročníku, môže pokračovať na učilišti*“).

#### 8.5.4.3 Miesto v škole

V akom type školy a podľa akých osnov budú deti vzdelávané závisí aj od toho, aké množstvo a typy škôl sú v danej lokalite dostupné. Podľa zistení z nášho výskumu nie je v tejto otázke medzi jednotlivými krajinami rozdiel: jedná sa najmä o školy na dedinách. Predovšetkým z dôvodu časovej náročnosti a financií najmä rómski rodičia odmietajú, aby dieťa dochádzalo do vzdialenejšej školy.

Pokiaľ je dieťa odporúčané na zaradenie do špeciálnej základnej školy alebo špeciálnej triedy, a táto sa v obci, kde býva nenachádza, dieťa navštevuje bežnú triedu základnej školy. V niektorých prípadoch je individuálne integrované s individuálnym vzdelávacím plánom, no ako vypovedali pedagógovia a psychológovia, väčšinou je v ZŠ bez statusu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čiže je vzdelávané bežným spôsobom, bez špecifických metód vzdelávania a hodnotenia. Inokedy býva zasa problémom kapacita špeciálnej základnej školy. Ako vypovedá psychológ z OPPP: „*... všetci Rómovia na dedinách sú tam, majú aj od psychológa odporúčanie tam, na základnej škole sú jedine keď tak kvôli počtu, že v špeciálke už nie je miesto.*“ Pri hľadaní príčin, prečo niektoré školy oslovujú psychológov s požiadavkou vyšetrenia všetkých rómskych žiakov nastupujúcich do prvého ročníka bez rozdielu zisťujeme, že aj kapacitné dôvody sú jednou z nich. Napríklad v konkrétnej obci sa nachádza základná škola a špeciálna základná škola. Rómske deti navštevujú obe z nich. Riaditeľka základnej školy každoročne požíva psychológov z OPPP na vyšetrenie všetkých rómskych detí, aby bolo možné „vytriediť“, ktoré deti zaradiť do špeciálnej základnej školy (má obmedzenú kapacitu), a ktoré deti sa javia viac spôsobilé navštevovať základnú školu. Iná základná škola, ktorá je mediálne známa ako rómska škola v lokalite s početnou rómskou komunitou, si podľa vyjadrenia riaditeľky školy nemôže dovoliť zmenu statusu na špeciálnu školu, pretože v tomto prípade by sa to považovalo za diskriminačné. Naopak v obci, kde je k dispozícii iba špeciálna základná škola, sa rómske deti, aj kvôli tomu, aby nemuseli dochádzať do školy v inej obci, vzdelávajú v špeciálnej základnej škole bez ohľadu na odporúčanie psychológa. Výchova a vzdelávanie, predovšetkým rómskych detí, v konkrétnom type školy, predovšetkým v dedinských lokalitách v rôznych okresoch Slovenska sa realizuje aj podľa toho, aká škola je na danom mieste „k dispozícii“.

#### 8.5.4.4 Postoje rodičov

Do roku 1991 na zaradenie dieťaťa do špeciálnej školy nebol potrebný súhlas rodiča<sup>39</sup>. Nová Vyhláška MŠ SR o špeciálnych školách č. 212/1991 Zb. zaradenie alebo preradenie žiaka do špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy je súhlasom rodiča podmienená<sup>40</sup>. Psychológ, eventuálne pedagóg odporúča dieťa na

<sup>39</sup> Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť č. 2/1987 Zb., § 8, ods. 1: Zaradenie žiaka je potrebné vždy prerokovať so zákonným zástupcom žiaka, pestúnom alebo občanom, prípadne ústavom, ktorému bol žiak na základe súdneho rozhodnutia zverený do výchovy... Zaradenie žiaka nie je podmienené súhlasom zástupcu žiaka.

<sup>40</sup> Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky o špeciálnych školách č. 212/1991, § 14, ods. 2: Zaradenie alebo preradenie žiaka do špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy v základnej škole sa uskutoční so súhlasom zákonného zástupcu žiaka.

zaradenie do určitého typu vzdelávania, avšak rozhodnutie je možné realizovať len so súhlasom rodiča. Je to teda rodič, ktorý má o tom, akú školu bude jeho dieťa navštevovať, rozhodnúť.

Aj z iných zdrojov (napr. ERRC, 1999, Spravodaj Interface č.2 05/2003) je známe, že samotní rómski rodičia často chcú, aby ich dieťa chodilo do špeciálnej základnej školy, aj keď psychológ odporučil, aby sa dieťa vzdelávalo v základnej škole. Viacerí psychológovia a pedagógovia v našom výskume spomenuli „zaradovania“ na podnet rodičov alebo „návraty“ rómskych detí na špeciálnu základnú školu, aj keď bolo odporúčané, aby dieťa navštevovalo bežnú základnú školu. Z výpovedí pedagógov: „*Ak aj je rómske dieťa odporúčené po vyšetrení do základnej školy, málokedy tam nastúpi*“. „*Rómski rodičia chcú, aby ich deti chodili do ŠZŠ, lebo tam sa naučia čítať, písať, na ZŠ sa nenaučia*.“ „*...niekedy presviedčame rodiča v osade, aby ho dal do základnej školy, že ono je šikovné...*“. Dôvody sú podľa psychológov a pedagógov viaceré: vzdialenosť, financie, pohoda dieťaťa (do základnej školy by musel cestovať mimo svojej dediny), zvyk (súrodenci navštevujú špeciálnu školu), pohodlnosť rodičov (v škole deti dostávajú zošity, ceruzky, „*ona s ním nemá žiadne starosti, všetko je zabezpečené, nemusí sa s ním učiť*“).

Na druhej strane respondenti z našej vzorky, aj keď akceptujú právo rodiča na vlastné rozhodnutie, uvádzajú, že podľa nich je toto rozhodnutie častokrát v rozpore s tým, čo je pre dieťa dobré. V tomto prípade ide najmä o nerómskych rodičov, ktorí chcú, aby ich dieťa s určitými ťažkosťami (napr. dyslexia) alebo postihnutím (mentálna retardácia) bolo vzdelávané v bežnej základnej škole bez individuálnej integrácie alebo individuálne integrované.

### **8.5.5 Rediagnostika detí v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach**

#### **8.5.5.1 Definícia**

V súvislosti s pripravovanými zmenami vo výchovno-vzdelávacom systéme Slovenskej republiky v zmysle Národného programu výchovy a vzdelávania na najbližších 15 až 20 rokov a tlakom na potrebu riešiť vzdelávanie rómskych detí, v súvislosti s otázkami o nesprávnych zaradeniach detí do špeciálnych základných škôl, sa jednou z horúcich tém v poslednom období stala rediagnostika detí v špeciálnych školách. Pravidelné sledovanie, rediagnostika detí v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím nie je, s výnimkou detí v ústavnej výchove, v slovenskom práve zakotvená.

Diagnostika žiaka nie je len jednorazovou záležitosťou pred zaradením do špeciálnej školy, ale treba ju chápať ako permanentnú súčasť vyučovacieho procesu. Jej cieľom je sledovanie vývinu dieťaťa, najmä pozitívnych a negatívnych zmien vo vývine, na základe ktorých je žiadúce flexibilne, podľa individuálnych potrieb dieťaťa, upravovať vzdelávací plán, prístup k dieťaťu tak, aby sa mohlo plnohodnotne a adekvátne rozvíjať a realizovať svoj potenciál. Téma rediagnostiky sa však intenzívne diskutovanou v poslednom období nestala z dôvodu potreby zlepšenia sledovania potrieb dieťaťa alebo z dôvodu zmeny výchovno-vzdelávacieho plánu, ale z dôvodu overenia správnosti zaradenia dieťaťa na danú školu. Ako sme mohli vidieť v úvodných kapitolách, špeciálne základné školy pre mentálne postihnutých boli najmä v minulosti akýmsi zberným strediskom pre všetky deti, ktoré z rôznych dôvodov nezvládali osvojovanie si výchovných a vzdelávacích štandardov základných škôl (poruchy správania, poruchy učenia a pod.), pričom boli intelektovo zdatné.

V súčasnosti je táto otázka otvorená predovšetkým v súvislosti so vzdelávaním rómskych žiakov, najmä tých, ktorí pochádzajú zo sociálne menej podnetného prostredia, respektíve jazykovo znevýhodneného, ktorí zvyčajne obdržia diagnózu mentálnej retardácie na báze sociálnej zanedbanosti. Ako sme o tom hovorili v kapitolách Mentálna retardácia a Je inteligencia to, čo merajú intelligenčné testy?, ak je aj u dieťaťa stanovená diagnóza mentálna retardácia, tento stav nie je nemenný. Napriek tomu, že dieťa

bolo do špeciálnej školy alebo triedy zaradené alebo preradené správne, tj. na základe posúdenia jeho vtedajšieho stavu (malo intelekt v pásme mentálnej retardácie), tento stav sa mohol zmeniť (najmä horné pásmo ľahkej MR). Z týchto dôvodov a taktiež z dôvodu prípadov, kedy je rómske dieťa v špeciálnej triede pre mentálne postihnutých zaradené len na základe svojej etnickej či sociálno-ekonomickej príslušnosti (napríklad zistenia Štátnej školskej inšpekcie o postupe vedenia Základnej školy so špeciálnymi triedami v Hermanovciach), je úsilím štátnych orgánov a mimovládnych organizácií zabezpečiť, aby dieťa, pokiaľ nespĺňa podmienky na zaradenie do špeciálnej školy, bolo z nej preradené. Jedným z prostriedkov ako tento stav dosiahnuť, má byť pravidelná rediagnostika detí v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím.

### 8.5.5.2 Súčasná právna úprava

Pokyn MPSVR SR a MŠ SR k realizácii ústavnej výchovy v špeciálnych materských školách internátnych, v špeciálnych školách internátnych a v špeciálnych výchovných zariadeniach č. 165/2002-I/50 (MPSVR SR) je jediným právne záväzným dokumentom, ktorý rediagnostiku upravuje. Konkrétne v článku 2 tohto dokumentu sa uvádza, že: *krajské úrady a okresné úrady prostredníctvom poradenských zariadení, ktorých sú zriaďovateľmi, zabezpečia kontinuálnu a kontrolnú rediagnostiku všetkých detí s postihnutím s nariadenou ústavnou výchovou umiestnených v špeciálnych materských školách internátnych, špeciálnych školách internátnych a v špeciálnych výchovných zariadeniach. Riaditelia špeciálnych materských škôl internátnych, špeciálnych škôl internátnych a špeciálnych výchovných zariadení zabezpečia pravidelnú rediagnostiku všetkých detí s postihnutím s nariadenou ústavnou výchovou umiestnených v ich školách ... v intervale najmenej raz za dva roky. Všetky deti s postihnutím s nariadenou ústavnou výchovou, ktorým na základe záverov rediagnostického vyšetrenia bude odporučená výchova a vzdelávanie v materskej škole, základnej škole alebo strednej škole, majú byť bezodkladne preradené ... do 1 mesiaca po vykonaní rediagnostiky.* Uvedený pokyn nadobudol účinnosť dňa 15. apríla 2002.

Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím č. 503/00-44 vypracovaná ministerstvom školstva a schválená v decembri roku 2000 uvádza ako jednu z úloh, začlenenú aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov z decembra 2001: *legislatívne zakotviť rediagnostické vyšetrenia pre žiakov špeciálnych základných škôl a špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím a realizovať ich v stanovených intervaloch, najneskôr každé tri roky.* K legislatívnej úprave zatiaľ nedošlo.

Na základe tohto materiálu Krajská pedagogicko-psychologická poradňa Košice v spolupráci s OŠMaTK Krajského úradu v Košiciach v novembri 2001 navrhla riešenie realizácie rediagnostického vyšetrenia žiakov špeciálnych základných škôl. Dokument bol adresovaný riaditeľom špeciálnych základných škôl v Košickom kraji s cieľom získať pripomienky k návrhu povinnej rediagnostiky v treťom ročníku SZŠ a vytipovať žiakov 1. stupňa SZŠ, ktorí by mohli absolvovať rediagnostické vyšetrenie s následným alebo opätovným zaradením do základnej školy. Podnet sa nestretol s veľkou odozvou medzi riaditeľmi, KPPP obdržala len zopár pripomienok k svojmu návrhu a v súvislosti so žiakmi, ktorí by mohli byť preradení do ZŠ, len negatívne odpovede, že školy takých žiakov nemajú.

V Prešovskom kraji dostali riaditelia špeciálnych základných škôl pokyn od Krajského odboru školstva realizovať rediagnostiku detí v druhom ročníku.

Zatiaľ úplne vyňatá z oboch iniciatív bola skupina detí v špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím pri základných školách, ktoré sú v kompetencii okresných úradov. A tieto triedy predovšetkým v Prešovskom a Košickom kraji navštevuje veľké množstvo detí (Pozri tabuľku č. 21 v prílohe: Počet žiakov v špeciálnych školách (SZŠ) a špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím).

Celoplošne Ministerstvo školstva v Pedagogicko-organizačných pokynoch ku školskému roku 2000/2001 odporučilo riaditeľom špeciálnych základných škôl vykonávať rediagnostiku u žiakov každé 3 roky. Jediná právna úprava, na ktorú sa MŠ odvoláva je Vyhláška č. 212/1991 o špeciálnych školách, ktorá o opätovnej diagnostike žiaka počas školskej dochádzky hovorí len nepriamo. V paragrafe 16, ods. 1 ustanovuje, že ak sa počas dochádzky žiaka do špeciálnej školy zmení charakter jeho postihnutia alebo zaradenie nezodpovedá charakteru postihnutia žiaka, riaditeľ špeciálnej školy po prerokovaní v odbornej komisii a so zákonným zástupcom žiaka podá návrh na preradenie žiaka do inej školy, prípadne rozhodne o oslobodení od povinnosti dochádzať do školy.

V súvislosti s realizáciou rediagnostických vyšetrení žiakov špeciálnych základných škôl sa otvárajú viaceré otázky súvisiace predovšetkým s personálnymi možnosťami poradní a škôl. Majú byť v pravidelných intervaloch povinne rediagnosticky vyšetrované všetky deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (tak ako to navrhovala Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím) alebo len deti v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach pre mentálne postihnutých (tak ako to upravuje Národný program výchovy a vzdelávania)? Majú byť povinne rediagnostikované všetky deti na špeciálnych základných školách a v špeciálnych triedach i deti integrované v bežných triedach základných škôl alebo len niektoré? Má ich vyšetrovať psychológ alebo len špeciálny pedagóg? V akom veku dieťaťa, respektíve v ktorom ročníku rediagnostiku robiť?

Pokiaľ rediagnostiku chápeme aj ako možnosť vyhľadania detí, ktoré majú predpoklady na to, aby boli preradené do základnej školy, z dôvodu odlišných osnov, tempa a metodiky špeciálnej základnej školy a základnej školy, je zmysluplné o ich preradení uvažovať len na prvom stupni, a to predovšetkým v nižších ročníkoch. Čo sa týka kapacitných obmedzení, personál pedagogicko-psychologických a špeciálno-pedagogických poradní už pri súčasnej úprave diagnostiky nezvláda požiadavky škôl a rodičov na vyšetrovanie detí. Napríklad v dvoch okresoch z našej vzorky na okresných pedagogicko-psychologických poradniach pracujú len dvaja psychológovia, ktorí majú na starosti celý okres, pretože v týchto okresoch nie je k dispozícii ani krajská pedagogicko-psychologická poradňa, ani špeciálno-pedagogická poradňa. Pričom počet detí vo veku 6-15 rokov je podľa ostatného sčítania obyvateľstva v jednom okrese 11 765 a v druhom 9563.

Koncepcia aj Národný program navrhujú rediagnostiku všetkých detí v pravidelných intervaloch, najneskôr každé tri roky. Pokyn MPSVR a MŠ k realizácii ústavnej výchovy nariaďuje rediagnostické vyšetrenia pravidelne v intervale najmenej raz za dva roky. Riešenie, ktoré iniciovala KPPP Košice predpokladalo rediagnostické vyšetrenia dve (v treťom ročníku – triediace a pri zakončení dochádzky v špeciálnej základnej školy – záverečné), pričom vyšetrenie by realizoval špeciálny pedagóg a psychologické vyšetrenie by bolo indikované len v sporných prípadoch. Prvé dve riešenia predpokladajú také zaťaženie pracovníkov poradenských zariadení, na ktoré v súčasnosti neexistuje kapacita finančná ani personálna.

### 8.5.5.3 Zistenia v našom súbore

Napriek tomu, že požiadavka na pravidelné rediagnostické vyšetrenie je zatiaľ len v podobe odporúčania a návrhu, viacerí riaditelia špeciálnych základných škôl z nášho súboru hovorili o trojročnom intervale opätovného rediagnostického psychologického vyšetrenia ako záväznom.

Tabuľka č. 17: **Psychologická rediagnostika na ŠZŠ alebo v ŠT.**

	okres 1	okres 2	okres 3	okres 4	okres 5	okres 6	okres 7	okres 8
Škola žiada pravidelné intervaly		♦ aby vedeli ďalší vývin dieťaťa, určuje vyhláška	♦ každé 3 roky	mala by byť každé 3 roky, ale sa to nestíha (nedostatok psychologov)	overovacia diagnostika po roku sa nedá z personálnych dôvodov			každé 3 roky, ešte nerealizované
Škola žiada podľa potreby	♦	♦	♦	♦	♦ podľa možnosti – nedostatok psychologov	♦	♦	♦

♦ **áno**

Plnohodnotne sa však realizuje len v dvoch okresoch. V oboch z nich je však počet špeciálnych základných škôl a špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím v porovnaní s ostatnými okresmi nášho súboru nízky. Na nedostatok psychologov upozorňujú riaditelia škôl nielen v súvislosti s pravidelnou rediagnostikou všetkých žiakov (či už v pravidelných intervaloch opakovane, alebo niektoré školy, resp. psychologovia žiadajú o vyšetrenie dieťaťa po roku po zaradení na ŠZŠ, do ŠT – tzv. “overovacia“ diagnostika), ale aj pri požiadavkách na individuálne vyšetrenie, ak sa u dieťaťa objavia ťažkosti (podľa potreby). Z výpovedí riaditeľov škôl: *“Počas školy sú diagnostikované priebežne podľa potreby, ale ide to pomaly, lebo je tu nedostatok psychologov.“*, *„... ak nastane zlepšenie alebo zhoršenie, podľa potreby...“*, *„Pravidelné retestovanie nie, ale sú také plány, no v tomto okrese je málo psychologov...“*, *„Ak by sa chcelo vracať deti do bežných tried ZŠ, treba nájsť prostriedky a financie na diagnostiku každý rok!“*.

Opätovné vyšetrenie dieťaťa sa zvyčajne realizuje len na základe požiadavky školy, podnetu učiteľa pri negatívnych alebo pozitívnych zmenách v stave dieťaťa (správanie, vyučovacie výsledky). Psychológ z OPPP: *„Ak sa pri vyšetrení javí, že dieťa je správne zaradené do druhu školy, tak je to už len na škole, aby sa ozvala v prípade zmien.“* *„... spoliehame sa na učiteľov, na ich serióznosť.“* Prípadne ak psychológ očakáva možnú zmenu vo vývine, žiada o kontrolné vyšetrenie po pol roku, či po roku po zaradení, preradení dieťaťa do školy. Znamená to, že ohľadne sledovania vývinu žiaka a zabezpečovania primeraného vzdelávania majú v súčasnosti školy, a teda učitelia veľkú zodpovednosť (hlásenie zmien vo vývine, návrh na rediagnostiku). Mali by teda mať dostatočné vedomosti jednak o legislatívnych pravidlách a najmä o detskom vývine a možných príčinách ťažkostí, ako aj mať možnosť pravidelných konzultácií so psychologmi a špeciálnymi pedagógmi.

Viacerí riaditelia okresných poradní uviedli, že nie je jasné, kto má deti v špeciálnych školách rediagnostikovať. Keďže ŠZŠ spravuje krajský úrad, rovnako ako krajské poradne, sú deti navštevujúce špeciálne školy v starostlivosti krajských poradní. No z nedostatku pracovníkov na KPPP sami obracajú na OPPP (hlavne zo vzdialenejších okresov) s požiadavkou na prevzatie vyšetrovania detí, respektíve školy zvyčajne sami kontaktujú OPPP pri žiadostiach o vyšetrenie a pod. Podľa psychologov predovšetkým náplň práce špeciálno-pedagogických poradní nie je v porovnaní s okresnými pedagogicko-psychologickými poradňami jasná.

### 8.5.6 Diagnostický pobyt

Pred rozhodnutím o zaradení alebo preradení žiaka do špeciálnej školy možno žiakovi určiť diagnostický pobyt v škole, do ktorej má byť žiak zaradený. O diagnostickom pobyte rozhodne riaditeľ školy na základe návrhu odbornej komisie. O určení diagnostického pobytu môže požiadať aj jeho zákonný zástupca. Diagnostický pobyt žiaka trvá najdlhšie jeden rok<sup>41</sup>. Diagnostický pobyt slúži na posúdenie schopností

<sup>41</sup> Vyhláška 212/1991, § 14.

a adaptácie dieťaťa v školskom prostredí. Umožňuje sledovať dieťa počas dlhšieho časového obdobia, a tak vysledovať v čom spočívajú ťažkosti dieťaťa, určiť diagnózu a zhodnotiť v akom type školy má byť dieťa vzdelávané. Diagnostický pobyt by mohol byť vhodným spôsobom ako sa pri nejasnosti ďalšieho vývinu ťažkostí dieťaťa vyhnúť v podstate v súčasnosti trvalému zaradeniu dieťaťa do špeciálnej školy v skorom veku, napríklad u rómskych detí zo znevýhodneného prostredia. Diagnostický pobyt nie je v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach pre MP dostatočne využívanou možnosťou overenia fungovania žiaka.

Tabuľka č. 18: **Sú u vás deti umiestňované aj na diagnostický pobyt?**

	ŠZŠ	ZŠ+ŠT	SPOLU
Áno	5	4	9
Nie	4	9	13
SPOLU	9	13	22

Z tabuľky vyplýva, že na väčšine škôl zaradených v našom výskume sa diagnostický pobyt nevyužíva. Lepšia je situácia na špeciálnych základných školách, kde je využívanie a nevyužívanie tejto formy približne rovnaké. Výraznejší rozdiel vidíme u špeciálnych tried pre mentálne postihnutých v základných školách. Len na 30% z týchto škôl sú deti umiestňované na diagnostický pobyt.

## 9. Podporné formy vo vzdelávaní rómskych detí

Keby sa v ideálnom prípade podarilo eliminovať nedostatky či chyby, ktoré sprevádzajú posudzovanie inteligencie, inteligenčné testy, testovú situáciu, finančné problémy rediagnostiky atď., problémy v zaradovaní rómskych detí zo znevýhodneného prostredia do vzdelávania by vyriešené neboli. Narazili by sme totiž na problematiku vzdelávania a úspešnosti vzdelávania týchto detí v bežnej škole. Je to práve úspešnosť, respektíve skôr neúspešnosť a zlyhania vo vyučovacom procese v základnej škole, ktorá sa vo významnej miere podieľa na rozhodovaní psychológov, eventuálne pedagógov pri odporúčaní zaradenia dieťaťa do typu vzdelávania. Keďže v tomto kontexte typ vzdelávania tvorí súčasť procesu zaradovania a preradovania žiakov, budeme sa mu v krátkosti venovať.

V kapitole Činitele ovplyvňujúce rozhodovanie psychológov pri odporúčaní zaradenia dieťaťa sme videli, že skúsenosti so zlyhávaním detí zo znevýhodneného prostredia vo vyšších ročníkoch základných škôl, vedú k odporúčaní zaradenia detí s intelektom v hraničnom pásme do špeciálnych základných škôl už pri vstupe do vzdelávania. Prípadne sa preradenie odohrá vo vyšších ročníkoch, kedy dieťa zo znevýhodneného prostredia nie je v škole úspešné. O zlyhávaní týchto detí v súčasnom školskom systéme hovoria aj Bajo, Vašek (1994): „...je nepriamou príčinou najmä tzv. obsahová prestavba základných škôl od roku 1976. Priniesla enormne zvýšené požiadavky, ktoré deti znevýhodnené málopodnetným prostredím nie sú zákonite schopné akceptovať. Učiteľ nemá čas a podmienky sa týmito žiakmi individuálne zaoberať, zväčša rezignuje a usiluje sa preradiť deti do špeciálnej základnej školy“. Súčasná základná škola nevyhnutne vyžaduje domácu prípravu a pomoc zo strany rodičov, ktoré takmer vždy u rómskych detí zo znevýhodneného prostredia chýbajú. Ako uvádzajú Rigová, Maczejková (2002): „Potrebám rómskych detí a žiakov môže podstatne pomôcť reforma školstva v súlade s koncepciou Milénium, v ktorom je akcentovaný širší priestor pre spontánnosť, tvorivosť a nároky, ktoré sú prispôsobené možnostiam a schopnostiam žiaka.“ Pre úspešnú realizáciu zmien bude však potrebné radikálne zvýšiť možnosti ďalšieho vzdelávania a tréningov učiteľov (najmä finančné zabezpečenie).

Kontext je však širší a v našich podmienkach sú to nedostatky v starostlivosti o deti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami všeobecne. Zo skúseností a z rozhovorov v našom výskume vyplynulo, že je problém s akceptáciou špecifik dieťaťa učiteľmi v škole. Na druhej strane sami učitelia nevedia, ako pri hodnotení a práci s takýmto žiakom konkrétne postupovať, keďže materiály, ktoré majú k dispozícii a samotné metodické pokyny sú podľa vyjadrení pre potreby učiteľa príliš všeobecné.

Jednou z informácií, ktorú sme v rámci nášho výskumu zisťovali, bolo využívanie podporných foriem pri vzdelávaní rómskych detí zo znevýhodneného prostredia, ktoré sú podľa nášho názoru špecifickou skupinou detí so špecifickými vzdelávacími potrebami. Ako je možné vidieť z tabuľky č. 19, napriek tomu, že vo vzorke boli zahrnuté školy s početnejším zastúpením rómskych žiakov zväčša zo znevýhodneného sociálneho prostredia, využívanie podporných foriem nie je v školách časté. Príčinami nedostatočného využívania sa javia: nedostatok skúseností, krátkosť času od ich zavedenia (rómski asistenti, nulté ročníky – zatiaľ experimentálna fáza), nedostatok financií, otázky spojené s účinnosťou týchto foriem.

Tabuľka č. 19: Podporné formy vzdelávania na školách s početným zastúpením rómskych žiakov.

Typ školy	Počet škôl	Rómsky asistent	Celodenné vyučovanie/krúžky	Dobrovoľné doučovanie	Nultý/prípravný ročník
		<i>Počet škôl</i>	<i>Počet škôl</i>	<i>Počet škôl</i>	<i>Počet škôl</i>
ZŠ	6	2	2	0	2
ZŠ+ŠT pre MP	13	6	4	0	5
ŠZŠ	9	4	3	1	2
<i>spolu</i>	<i>28</i>	<i>12</i>	<i>9</i>	<i>1</i>	<i>9</i>

## 9.1 Nultý ročník

Pre rozdiel medzi nultým ročníkom a prípravným ročníkom, respektíve prípravnou triedou pozri kapitolu 4.1.1 Screening školskej zrelosti.

Takmer všetci psychológovia z okresných pedagogicko-psychologických poradní a veľká väčšina riaditeľov škôl vítajú nultý ročník ako vhodnú podporu rómskych detí pochádzajúcich z málo podnetného prostredia. Dieťa získa tým, že je v škole, osvojuje si zručnosti potrebné pre vzdelávanie a psychológovia sa vyjadrujú, že tieto deti predškolskú prípravu potrebujú. Napr. psychologička z OPPP: „*Nulté ročníky sú istý druh špeciálnych tried, kam sa zaraďujú šesťročné deti, ktorým by sa inak dal odklad.*“

Čo sa týka funkcie a súčasnej náplne nultého ročníka, viac ako polovica tých poradní, ktoré majú s nultými ročníkmi skúsenosť, sa vyjadrila, že pre nich slúži na diferenciaciu detí, na identifikovanie schopností a potenciálu detí po určitej konkrétnej stimulácii, a tak možnosť objektívnejšie rozhodovať o následnom zaradení dieťaťa do takého typu školy, na ktorý preukáže schopnosti. V tomto kontexte by sme mohli nultý ročník považovať aj ako náhradu dynamického hodnotenia, čiže kvalitatívnej diagnostiky alebo ako náhradu či pomôcku „overovacej“ rediagnostiky po zaradení dieťaťa, alebo za klasický diagnostický pobyt. Napr. z výpovede psychologičky z OPPP: „...*na jednej škole bol 2 roky nultý ročník, naozaj sme videli pokrok, u dvoch, troch detí nenastal – u nich šlo o ozajstnú mentálnu retardáciu*“. V inej poradni (okres Prešovského kraja) v nultých ročníkoch nevidia veľký prínos, čo sa týka stimulácie detí, podľa ich názoru slúžia skôr na „vytestovanie“, či dieťa zaradiť do základnej školy alebo do špeciálnej základnej školy. U detí, ktoré ho absolvovali, nevidia veľký posun. Z toho dôvodu by polročný nultý ročník v podstate na rozhodnutie o zaradení stačil. Na druhej strane v jednej z poradní v Košickom kraji sa psychologičky zhodli, že nultý ročník je pre deti zo znevýhodneného prostredia málo, pretože takéto deti potrebujú špeciálny prístup po dlhšiu dobu – mohli by začať napr. v piatich rokoch – a taktiež je nevýhodou, že sa začnú hneď učiť polovicu učiva prvého ročníka. Jedna z riaditeľiek uviedla, že považuje prípravný ročník (na špeciálnej základnej škole – pozri rozdiel medzi prípravným a nultým ročníkom) za podnetnejší a zaujímavejší ako nultý ročník a lepšie pripravujúci na školské vzdelávanie. K týmto podnetom sa bližšie vrátíme v ďalšej podkapitole. Zákon neukladá povinnosť dieťa pred zaradením a po zaradení do nultého ročníka psychologicky a špeciálno-pedagogicky posudzovať.

Niektorí psychológovia sa vyjadrili, že školám nie je celkom jasné, či môžu do nultého ročníka zaraďovať aj nerómske deti, pre ktoré by nultý ročník tiež radi využili. Avšak zákon vymedzuje skupinu detí, pre ktorú je nultý ročník určený. Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov, par. 6, ods. 21: *Nultý ročník je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosahujú školskú zrelosť, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na sociálne a jazykové prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia učiva 1. ročníka ZŠ za jeden rok.*

### 9.1.1 Stav na Slovensku

Nulté ročníky boli po prvýkrát experimentálne zavedené v Košiciach v školskom roku 1992/93. Základným zámerom bola optimalizácia procesu adaptácie rómskych detí na podmienky a požiadavky školy a v neposlednom rade prevencia ich školskej neúspešnosti. Vychádzala zo základného predpokladu, že ak je pozícia rómskych detí už na začiatku pri vstupe do školy podstatne horšia, je prirodzené, aby škola týmto žiakom maximálne uľahčila ich prvé kroky na študijnej dráhe a snažila sa v maximálnej miere uvedený hendikep znížiť (Ferjenčík, 1998). Nultý ročník sa stretol s pozitívnym ohlasom medzi učiteľmi aj medzi rodičmi (Rigová, Maczejková, 2002). Pomerne rýchlo sa rozšíril aj do ďalších okresov Slovenska – v rámci projektu Phare Podpora rómskej menšiny v oblasti vzdelávania SR 0103.01 sa otvorilo 70 nultých ročníkov

na základných školách s vysokým počtom detí zo znevýhodneného prostredia – a bol implementovaný aj v zákonnej podobe (Zákon č. 408/2002, ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl).

Avšak v súvislosti s nultým ročníkom sa vynárajú otázky, ktoré zatiaľ neboli uspokojivo zodpovedané. Týkajú sa predovšetkým zmyslu a účelnosti vytvorenia nultého ročníka ako takého a taktiež vhodnosti obsahovej náplne, teda používaných učebných osnov. Ako sme naznačili v predošlej podkapitole, odborníci v praxi, vo verejnej správe, ale ani v akademickej obci a vo výskume nemajú jednoznačný názor na účinnosť nultých ročníkov.

Overením účinnosti nultého ročníka, zistením úrovne zručností a vedomostí bola v prvotnej experimentálnej fáze poverená expertná komisia (Rigová, Maczejková, 2002). Táto komisia v školskom roku 1993/94, rok po začatí experimentu, realizovala návštevy v školách. Výsledky zhodnotila komisia pozitívne a odporúčala zriaďovať nulté ročníky aj v ďalších okresoch Slovenska.

Záver komisie však neboli predmetom overovacieho výskumu, rovnako nebola skúmaná udržateľnosť uvádzaného pozitívneho účinku vzdelávania v nultom ročníku po jeho absolvovaní, t. j. vo vyšších ročníkoch štúdia. Ako uvádza napr. Ferjenčík (1998), napriek „občas verbálne proklamovanej úspešnosti uvedeného pokusu stále chýbajú empirické kvantifikovateľné dáta, ktoré by podporovali jeho opodstatnenosť.“ Vo svojej práci citovaný autor zhodnocuje výsledky výskumu, ktorý porovnáva nakoľko zaškolenie rómskych detí v nultom ročníku vedie k lepším výsledkom než ich „klasické“ zaškolenie v prvom ročníku základnej školy. Kvantitatívne porovnáva výkony v štyroch oblastiach, ktoré sú v našom školskom systéme úzko späté s úspešnosťou dieťaťa v škole po zaškolení (grafomotorika, zrakové vnímanie, slovná zásoba a neverbálna inteligencia). Výsledky troch meraní v týchto oblastiach – na začiatku školskej dochádzky, na konci školského roka a na konci druhého roka – ukázali, že uvedený spôsob zaškolenia v nultom ročníku nevykázal ani v jednej zo štyroch skúmaných oblastí svoju efektívnosť. Výkony rómskych detí **stúpali** spolu s dĺžkou zaškolenia, avšak bez ohľadu na to, o aký typ zaškolenia išlo. Vo výkonoch detí sa teda prejavil **pozitívny efekt zaškolenia ako takého**. Úspešnosť rozvíjajúceho jazykového programu realizovaného okrem iného aj v nultom ročníku (avšak nie iba) uvádzajú Mesárošová, Orosová (1995), kedy vyššia úroveň rečových schopností zostala zachovaná aj po istom čase (5 mesiacov). Dlhodobšia udržateľnosť a vplyv programu zatiaľ neboli overené. Výskum Štátneho pedagogického ústavu zameraný na overovanie efektívnosti nultých ročníkov ako faktora akcelerácie rómskych detí z menej podnetného prostredia ukázal, že mentálne výkony detí navštevujúcich prípravné triedy materských škôl boli v použitých testových technikách signifikantne lepšie ako výkony detí navštevujúcich nulté ročníky základných škôl (Valachová a kol., 2002).

Pozitívny efekt nultého ročníka v osvojení si pracovných a hygienických návykov, v adaptácii na kolektív a systém práce, v rozvoji grafomotoriky a v rozvoji rečových schopností pri aplikácii konkrétneho stimulačného programu, či v lepšom zvládnutí sociálneho správania detí a pozitívnejšej atmosfére ako v bežných ročníkoch je nezanedbateľný. Vďaka rozloženiu učiva, ktoré je nutné si v prvom ročníku osvojiť, má dieťa vlastne čas na naučenie sa „povinného“ a zároveň osvojenie si zručností potrebných pre školské vyučovanie a rozvoj niektorých funkcií, ktorých zrelosť je pre úspešné vzdelávanie v škole nevyhnutná. Avšak okrem efektívnosti zaškolenia v nultom ročníku, ktoré bolo spochybnené vyššie uvedenými výskumami Ferjenčíka či ŠPÚ, je medzi odborníkmi otázkou, či je vhodné zaškoľovať dieťa nezrelé pre vstup do školy klasickým „školským“ spôsobom, s osvojovaním si časti učiva prvého ročníka. Sporná je napríklad aj u rómskych detí, ktoré majú obvykle ťažkosti s udržaním pozornosti, sú viac pohyblivé a zvyknuté na priestor, respektíve nie sú telesne zrelé (napr. neskoršia osifikácia kostí). Ďalším problémom je adekvátnosť osvojovania si časti školského učiva prvého ročníka, ktorá je z vývinových dôvodov a neuropsychologických poznatkov vysoko otázná. V kapitole Špecifiká rómskych detí zo znevýhodneného prostredia pri psychologickom testovaní a v kapitole Školská zrelosť sme hovorili

o spätosti reči a myslenia vo vývine a dôležitosti zrelosti určitých kognitívnych funkcií pre úspešné osvojovanie si učebnej látky a školských zručností. Podľa nášho názoru stimulačný program pripravujúci deti, u ktorých je jedna alebo viac funkcií nezrelých, respektíve deficitných, môže byť len vtedy efektívny aj dlhodobo, ak sa najskôr podporuje aplikovaním špecifických programov rozvoj bazálnych funkcií a až potom sa pristúpi k osvojovaniu komplexných poznatkov a schopností (učenie sa čítať, písať, porozumenie textu). Už Binet priniesol návrhy pre špeciálno-pedagogickú prax, domnieval sa, že špeciálna výchova má byť prispôbená individuálnym potrebám zaostávajúcich detí: „čomu sa majú naučiť predovšetkým, nie sú bežné vyučovacie predmety, aj keď tie môžu byť dôležité. Prednostne majú však dostať výcvik zameraný na posilnenie vôle, pozornosti a kázne. Než sa začne s gramatikou, je potrebné ich vyškoliť v mentálnej ortopédii, inými slovami, musíme ich naučiť, ako sa majú učiť.“ (Binet, 1908, podľa Gould, 1997).

Koncepcia nultého ročníka bola do zákona implementovaná v čase, kedy výsledky výskumov ešte neboli k dispozícii. Štátny pedagogický ústav, ktorý bol poverený realizáciou longitudinálneho výskumného overovania efektívnosti nultých ročníkov ako faktora akcelerácie rómskych detí z menej podnetného prostredia svoj výskum, ktorý začal roku 2000, dokončil v júni tohto roku, tč. je v oponentskom posudzovaní a na jeseň tohto roku by mal byť zverejnený. Podobné programy prípravných tried, ako uvádzajú napríklad Langmeier, Krejčířová (1998) „mali by pravdepodobne mať svoju nadväznosť v ďalšej pomoci týmto deťom v priebehu celej školskej dochádzky.“

## **9.2 Špeciálne triedy pre znevýhodnené a zanedbané deti**

Zaujímavý príspevok k tejto diskusii podáva výskum Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie z roku 1977, ktorý bol realizovaný v rámci úloh zlepšenia situácie v oblasti výchovy a vzdelávania cigánskych žiakov. Cieľom výskumu bolo zhodnotiť, ktorý typ výchovy týchto žiakov a v ktorom vekovom období je najvhodnejší pre optimálny rozvoj ich rozumovej a vzdelanostnej úrovne. Podľa výsledkov výskumu realizovanom u žiakov 1. – 4. ročníkov základných škôl (Adamovič, 1979) sa výchova a vzdelávanie rómskych detí v zmiešaných triedach s majoritnou populáciou ukazuje z hľadiska rozvoja ich intelektových schopností efektívnejšia ako v samostatných triedach<sup>42</sup>. Autori výskumu odporúčajú, že pokiaľ sa tieto deti zaraďujú do samostatných tried, mali by sa tieto triedy považovať za krátkodobé, maximálne dva – tri roky trvajúce útvary, z ktorých by sa potom mali deti preradiť do zmiešaných tried, pretože efektívnosť rozvíjania schopností rómskych žiakov v samostatných triedach je časovo limitovaná. Dôvodom odporúčania je zistenie postupného narastania rozdielov vo výkonoch medzi rómskymi žiakmi v samostatných a rómskymi žiakmi v zmiešaných triedach, dokonca so zaznamenaným poklesom intelektových výkonov len u žiakov štvrtých ročníkov samostatných tried.

Skúsenosti jednej pražskej základnej školy so vzdelávaním rómskych detí zo znevýhodneného prostredia poukazujú na to, že tieto deti sú v rámci bežného základného školstva dobre vzdelávateľné za predpokladu, že dostávajú dostatok času na osvojenie vedomostí a návykov a sú im prispôbené podmienky pre toto osvojovanie (Meissnerová, 2000). Na danej škole vytvárajú rómske mikrotriedy na báze dobrovoľnosti v prvom až treťom ročníku. V následných ročníkoch sú pre žiakov so špeciálnymi potrebami na základe psychologicko-pedagogického hodnotenia a súhlasu rodičov zriadené triedy pre žiakov rómskeho a nerómskeho pôvodu s výraznými edukatívnymi problémami.

## **9.3 Integrácia dieťaťa s diagnózou mentálna retardácia v bežnej triede základnej školy**

Len v jednej poradni uviedli ako vzdelávaciu možnosť realizovanú aj u rómskych detí, integráciu v rámci bežnej triedy základnej školy. Integráciou sa riešia aj prípady detí, u ktorých je po ťažkostiach v škole diagnostikovaná mentálna retardácia až vo vyššom ročníku, a to z toho dôvodu, že špeciálne základné

---

<sup>42</sup> Ide o samostatné triedy pre výchovne zanedbané deti.

školy neradi prijímajú žiakov vo vyšších ročníkoch, pretože zo skúsenosti vedia, že tieto deti nemajú zvládnuté zručnosti a osvojené učivo, ktoré majú deti, čo sú v ŠZŠ od začiatku. Inak sa podľa našich zistení táto forma vzdelávania detí s diagnózou mentálna retardácia využíva skôr ako riešenie pre nerómske deti. A to z toho dôvodu, aby nemuseli byť zaradené do špeciálnych tried predovšetkým na tých školách, kde sú v špeciálnych triedach len rómske deti, alebo aby sa vyhli zaradeniu do ŠZŠ kvôli spoločenskej stigmatizácii.

Nie však vo všetkých prípadoch možno hovoriť o skutočnej integrácii – chýba špeciálny pedagóg na škole, učitelia nevedia a nemajú časové možnosti vypracúvať individuálne vzdelávacie plány, nie sú si istí ako tieto deti hodnotiť a pod. Podľa údajov Krajskej pedagogicko-psychologickej poradne v Košiciach je v školách, ktoré sú v kompetencii poradne, spolupráca triedneho učiteľa, rodičov, špeciálneho pedagóga a psychológa z 90% nulová. Školy nemajú záujem o integráciu z dôvodu nutnosti vypracúvať individuálne výchovno-vzdelávacie plány. Znamená to záťaž pre učiteľov, existuje neochota z ich strany, nedostatočné finančné ohodnotenie. Preto nie je ojedinelé, že škola vyhlási, že nemá žiakov na integráciu (Péter, 2003). Ministerstvo školstva udáva, že individuálna integrácia v bežných triedach základných škôl prebieha v súčasnosti väčšinou živelne<sup>43</sup> a za súčasných podmienok neodporúča integráciu mentálne postihnutých. Skúsenosti ukazujú, že pri súčasných počtoch žiakov a bez podporného pedagóga, pri nedostatku podporných materiálov a pomôcok a možností konzultácií so špeciálnymi pedagógmi a psychológmi je takéto vzdelávanie neefektívne.

#### ***9.4 Prestup zo špeciálnej základnej školy na základnú školu***

Ak sa počas dochádzky žiaka do špeciálnej školy zmení charakter jeho postihnutia alebo zaradenie nezodpovedá charakteru postihnutia žiaka, riaditeľ špeciálnej školy po prerokovaní v odbornej komisii a so zákonným zástupcom žiaka podá návrh na preradenie žiaka do inej školy<sup>44</sup>. Práve toto ustanovenie v zákone sa v súčasnosti používa aj ako odkaz na možnosti riešenia nesprávnych zaradení do špeciálnych základných škôl, ktoré by mohli vyplývať z nedostatkov v rámci diagnostiky.

Ako je možné vidieť z nasledujúcej tabuľky, väčšina riaditeľov špeciálnych základných škôl a základných škôl so špeciálnymi triedami pre žiakov s mentálnym postihnutím uviedla, že deti možnosť preradenia na základnú školu majú. Nie všetci však majú vedomosť o tom, že preradenie dieťaťa späť po zaradení na ŠZŠ je legislatívne možné. Na druhej strane s reálnymi prípadmi prestupu dieťaťa späť na základnú školu sa na školách z našej vzorky stretávame relatívne málo. Ak je nejaké dieťa preradené alebo navrhnuté na preradenie, hlavným motívom býva podnet učiteľa, ktorý sleduje, že dieťa na špeciálnej základnej škole alebo v špeciálnej triede veľmi dobre prospieva. No výsledky preradenia nie sú takmer vo všetkých prípadoch optimistické. Pedagógovia uvádzali skúsenosti s následným zlyhávaním týchto detí v základných školách po preradení. Takmer vo všetkých prípadoch preradenia uvádzaných pedagógmi išlo o rómske deti. Problémom je, že zvyčajne ide o preradenia vo vyšších ročníkoch, kedy sa dieťa už ťažko adaptuje na obsah, rýchlosť a spôsob výuky na základnej škole v porovnaní so špeciálnou základnou školou.

---

<sup>43</sup> [www.education.gov.sk/sekcie/szs/oddspeck/info\\_2001.htm](http://www.education.gov.sk/sekcie/szs/oddspeck/info_2001.htm).

<sup>44</sup> Vyhláška 212/1991, § 16.

Tabuľka č. 20: Prestup zo ŠZŠ, ŠT na ZŠ

	Kraj	Druh školy	Počet detí celkovo	Majú žiaci na vašej škole možnosť byť preradení na ZŠ?	Počet prípadov prestupu	S akým úspechom?
škola 1	KE	ŠZŠ	147	áno	1	skončil ZŠ úspešne
škola 2	KE	ŠZŠ	62	áno	vyskytol sa jeden prípad, ale rodičia nesúhlasili	-
škola 3	KE	ZŠ+ŠT	426	áno	1	preradený späť do ŠT
škola 4	KE	ZŠ	-	áno	niekoľko	preradení do rómskej triedy na ZŠ
škola 5	PP	ŠZŠ	292	áno, ale neosvedčilo sa nám to	3 - 4	všetci sa vracajú do 2 rokov
škola 6	PP	ŠZŠ	193	áno	0	-
škola 7	PP	ZŠ+ŠT	334	áno	?	bez úspechu
škola 8	BA	ŠZŠ	37	áno	3	-
škola 9	BA	ZŠ+ŠT	437	podľa zákona nie je možné, nie je to chrípka, tiahne sa s ním celý život	-	-
škola 10	BA	ZŠ	207	-	-	-
škola 11	BB	ŠZŠ	107	áno	0	-
škola 12	BB	ZŠ+ŠT	352	teoreticky áno	0	-
škola 13	BB	ZŠ+ŠT	187	áno	2	preradené, nie je to šťastné riešenie
škola 14	TT	ŠZŠ	218	legislatívne prestup nie je možný	-	-
škola 15	TT	ZŠ+ŠT	427	áno	11	na 2. stupni sa to zväčša zhorší
škola 16	TT	ZŠ+ŠT	174	áno	0	-
škola 17	PP	ŠZŠ	159	áno, úlohu zohráva učiteľ, prístup, motivácia	0	-
škola 18	PP	ZŠ+ŠT	430	áno	0	-
škola 19	PP	ZŠ+ŠT	228	áno, nemali by sa, nezvládnu náročnosť učiva	0	-
škola 20	PP	ZŠ+ŠT	121	áno, ale nie sú na takej úrovni, aby mohli prestúpiť	0	-
škola 21	PP	ZŠ	64	-	-	-
škola 22	KE	ZŠ+ŠT	434	áno, len nevedia ako by to zvládli	0	-
škola 23	KE	ZŠ+ŠT	345	áno	momentálne uvažujú o 2 deťoch z kapacitných dôvodov (preplnené ŠT)	-
škola 24	KE	ZŠ+ŠT	-	áno, neviem si to predstaviť	0	-
škola 25	KE	ZŠ	577	-	-	-
škola 26	KE	ZŠ	cca 700	-	-	-
škola 27	ZA	ŠZŠ	94	áno	0	-
škola 28	ZA	ZŠ	466	-	-	-

**Legenda:** - = nevyjadrili sa

## Záver

Zámerom tejto štúdie bolo zistiť či proces zaradovania a preradovania detí v základnom školstve – bežnom či špeciálnom – nie je pre rómske deti znevýhodňujúcim, či diskriminačným činiteľom.

Analýzou odbornej literatúry k uvedenej problematike a poznatkov z terénneho výskumu na vzorke 8 okresných pedagogicko-psychologických poradní a 28 základných škôl, špeciálnych základných škôl a základných škôl so špeciálnymi triedami pre žiakov s mentálnym postihnutím sme identifikovali viaceré činitele, ktoré vedú k znevýhodneniu rómskych detí. Následne tak k ich častému zaradovaniu či preradovaniu do špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím aj v tých prípadoch, kedy pri eliminácii znevýhodňujúcich faktorov nie je takáto prax opodstatnená.

Znevýhodňujúce činitele nachádzame na strane rodinného, sociokultúrneho prostredia dieťaťa. Ďalej na strane vonkajšieho prostredia, pričom znevýhodňujúce faktory sú inštitucionálneho, materiálneho a legislatívneho charakteru. Inštitucionálne znevýhodnenie predstavujú pre rómske deti nedostatky v práci s deťmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách, školské kurikulum v základných školách a metódy práce, ktoré zatiaľ nie sú schopné akceptovať deti s odlišnými vzdelávacími potrebami. Chýba aj odborné nadstavbové vzdelanie pedagógov v kontexte práce s deťmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, nedostatočná alebo chýbajúca je spolupráca medzi pedagógmi a ďalšími odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológ, logopéd).

Významnými inštitucionálnymi znevýhodňujúcimi činiteľmi pre rómske deti sú nedostatky, respektíve chyby v odbornom vyšetrení pri posudzovaní spôsobilosti a schopnosti dieťaťa v procese vzdelávania. Konkrétne sa jedná o chýbajúcu tímovú diagnostiku viacerých špecialistov (psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd, neurológ a pod.), nedostatky v stanovovaní psychologických a špeciálno-pedagogických diagnóz, diagnostickú chybovosť a preceňovanie jednej odbornej disciplíny pri posudzovaní spôsobilosti dieťaťa pre vzdelávanie. Odborné vyšetrenie pred zaradením, preradením dieťaťa do školy je takmer vždy jednorazové a chýba tak možnosť dlhodobejšieho sledovania vývinu a spôsobilosti dieťaťa. Znevýhodnenie prináša tiež nerealizovaná rediagnostika a ďalšie odborné sledovanie vývinu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Čo sa týka materiálnych faktorov, chýbajú platné a spoľahlivé psychodiagnostické nástroje pre diagnostiku a posudzovanie detí, ktoré sa v určitej charakteristike odlišujú od majoritnej populácie. Nevhodné sú podmienky za akých prebieha psychologické vyšetrenie detí pri posudzovaní v procese vzdelávania v niektorých lokalitách, chýbajúce je materiálne vybavenie škôl pre prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Problémom na vidieku je dostupnosť takej školy, ktorá je pre vzdelávanie dieťaťa najvhodnejšia.

Nedostatky nachádzame aj v legislatívnej úprave procesu zaradovania a preradovania žiakov v špeciálnom školstve a v legislatívnej úprave rediagnostiky detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Chýba zákonom stanovená povinnosť odborného tímového i diagnostického vyšetrenia po absolvovaní prípravného ročníka a diagnostického pobytu na špeciálnej škole. Navyiac povinnosť takéhoto vyšetrenia nie je jednoznačne a zreteľne stanovená v zákonnej úprave procesu zaradovania alebo preradovania žiakov do špeciálnej školy, z platných dokumentov vyplýva len nepriamo. Povinnosť rediagnostického vyšetrenia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je upravená len u detí s nariadenou ústavnou výchovou, a len u tých, ktoré navštevujú špeciálne materské alebo základné školy.

Pri výskume v teréne sme navyiac zaznamenali prípady negatívnej diskriminácie rómskych detí na základe ich etnického či sociálneho pôvodu. K týmto patrí prax paušálneho vyšetrenia rómskych detí pred

zaradením na školu v niektorých lokalitách, teda odporúčanie na odborné psychologické vyšetrenie bez platného dôvodu. Časté je – predovšetkým vo vidieckych lokalitách – zriaďovanie čisto rómskych tried.

Ďalej v niektorých prípadoch dochádza k porušovaniu platnej legislatívy týkajúcej sa procesu zaradovania a preraďovania detí v základnom školstve – návrh odbornej komisie a vyplnenie Návrhu na zaradenie – preradenie dieťaťa do špeciálnej školy alebo špeciálnej materskej školy – kedy je rómske dieťa odborne vyšetrené až po tom, ako už bolo na špeciálnu školu zaradené. Rómske deti v niektorých lokalitách sú tiež na rozdiel do nerómskych detí odporúčané na zaradenie do špeciálnej základnej školy aj pri stanovení intelektu v pásme subnormy.

Rómske deti zo znevýhodneného prostredia tvoria špecifickú skupinu medzi deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ich vzdelávaniu je potrebné venovať osobitnú pozornosť, vrátane získania objektívnych informácií o báze ich ťažkostí. Nutné je zlepšiť odbornú vyšetrovaciu prax v kontexte vzdelávania v základnom školstve a vytvoriť či modifikovať psychodiagnostické nástroje. Na tomto základe je tak možné vytvoriť stimulačné programy, ktoré budú cielené, efektívne a udržateľné. Zlepšenie vzdelávania a podpory detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v slovenských školách nevyhnutne súvisí s presadzovaním myšlienok a podporou zmien, ktoré prináša koncepcia Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 až 20 rokov, teda s pripravovanou humanizačnou reformou slovenského školstva.

## **Zhrnutie:**

Znevýhodňujúce a diskriminačné činitele v procese zaradovania alebo preraďovania rómskych detí v základnom školstve (bežnom a špeciálnom) sme identifikovali ako:

### **A. Vnútorne činitele:**

#### ***a. Rodinné prostredie dieťaťa (pozri kapitolu č. 4, 8):***

- *učitelia a psychológovia poukazujú na nezáujem o spoluprácu zo strany rodičov,*
- *chýba predškolská príprava detí,*
- *chýba príprava na zaškolenie tých detí, u ktorých boli identifikované nedostatky pri zápise do základnej školy.*

### **B. Vonkajšie činitele:**

#### ***a. Inštitúcie – škola, psychológ:***

- *paušálne požiadavky na vyšetrenie rómskych detí v istých lokalitách, na základe etnickej či sociálnej príslušnosti (pozri kapitolu č. 4),*
- *rómske deti sú v niektorých prípadoch psychologicky vyšetrované až po zaradení na špeciálnu základnú školu (pozri kapitolu č. 4, 5),*
- *pred zaradením do špeciálnej základnej školy nie sú v niektorých lokalitách dlhodobejšie sledované, chýba tak posúdenie možností vývinu a schopností pri stimulácii (pozri kapitolu č. 4, 5, 6, 8),*
- *odporúčanie na zaradenie do špeciálnej základnej školy aj pri intelektu v pásme subnormy (pozri kapitolu č. 5, 8),*
- *odporúčanie na zaradenie do špeciálnej základnej školy aj pri sociálnej zaostalosti (pozri kapitolu 5, 8),*
- *psychologické vyšetrenie je zvyčajne časovo obmedzené, nie je opakované, chýba reidiagnostika, sledovanie vývinu a potrieb dieťaťa (viď kapitola č. 4, 5, 8),*
- *chýba tímová diagnostika viacerými odborníkmi z rôznych odborov (pozri kapitolu č. 6),*

- *preceňovanie jednej diagnostickej disciplíny (pozri kapitolu č. 6),*
- *nedostatky, eventuálne chyby v stanovovaní diagnóz pri posudzovaní dieťaťa odborníkom pred zaradením alebo preradením dieťaťa do špeciálnej školy (pozri kapitolu č. 6),*
- *používané psychodiagnostické nástroje nie sú vhodné – reliabilné a validné – pre diagnostiku rómskych detí zo znevýhodneného prostredia (pozri kapitolu č. 8).*

**b. Podmienky:**

- *navštevovanie typu školy podľa dostupnosti školy v danej lokalite nie je v súlade s potrebami dieťaťa (pozri kapitolu č. 5, 8),*
- *na základných školách najmä v istých lokalitách častokrát zriadené čisto rómske triedy. Udávaným dôvodom potreby separácie sú hygiena (napr. výskyt svrabu u rómskych detí) a nižšie schopnosti (potreba osobitného tempa). (pozri kapitolu č. 4),*
- *nedostatočný počet odborníkov, ktorí dieťa vyšetrujú a ktorí dieťa vzdelávajú (pozri kapitolu č. 4, 5, 8),*
- *súčasná základná škola nie je schopná adekvátne akceptovať a vzdelávať deti so špecifickými potrebami, odporúčanie odborníka na zaradenie alebo preradenie rómskych detí zo znevýhodneného prostredia do špeciálnych základných škôl, respektíve tried pre deti s mentálnym postihnutím je tiež reakciou na tento stav.*

**c. Legislatíva:**

- *nachádzame porušenia platnej legislatívy procesu zaradovania alebo preradovania detí do špeciálnych škôl, a to najmä nekompletnú osobnú dokumentáciu žiaka, chýbajúce vyšetrenia, chýbajúce rozhodovanie odbornej komisie o zaradení dieťaťa, kedy tak nie sú splnené podmienky na zaradenie alebo preradenie dieťaťa do špeciálnej školy (pozri kapitolu č. 7),*
- *dikcia zákona upravujúca proces zaradovania alebo preradovania detí do špeciálnych škôl alebo špeciálnych tried nie je dostatočne jasná, chýba jednoznačná definícia povinností – predovšetkým kompetencií a povinností vedenia školy, riaditeľa, odbornej komisie, náležitostí a odborných vyšetrení potrebných pre zaradenie alebo preradenie dieťaťa (pozri kapitolu č. 7),*
- *zákon neupravuje, s výnimkou detí s nariadenou ústavnu výchovou, ktoré sa vzdelávajú v špeciálnych materských alebo v špeciálnych základných školách, povinnosť rediagnostiky,*
- *zákon jasne neupravuje povinnosť odborných tímových diagnostických vyšetrení pred zaradením dieťaťa do prípravného ročníka špeciálnej školy a rovnako pred zaradením na diagnostický pobyt do špeciálnej školy. V zákonnej úprave chýba povinnosť odborných vyšetrení po ukončení prípravného ročníka a diagnostického pobytu.*

## Odporúčania

### Legislatíva

**1. Zreteľne a jednoznačne definovať povinnosť odbornej diagnostiky a tímovej diagnostiky (minimálne psychológ a špeciálny pedagóg) pred zaradením alebo preradením dieťaťa do špeciálnej školy alebo triedy.**

Z platnej legislatívy (Zákon č. 29/1984, Vyhláška č. 212/1991) nevyplýva priamo povinnosť diagnostického (psychologického a špeciálno-pedagogického, či lekárskeho) vyšetrenia pred zaradením do špeciálnej školy alebo triedy. Vyhláška č. 212/1991 hovorí len o návrhu odbornej komisie, respektíve o tlačive Návrh na zaradenie – preradenie dieťaťa do špeciálnej školy a špeciálnej materskej školy, ktorého súčasťou dokumenty na odborné vyšetrenia sú. Taktiež legislatívna úprava povinnosti tímovej diagnostiky viacerými odborníkmi v uvedenej vyhláške nie je jednoznačná, a tak zriadenie odbornej komisie a zastúpenie viacerých špecialistov v nej nie je v praxi na školách dodržiavané.

**2. Implementovať povinnosť odborného vyšetrenia tímom odborníkov (psychológ, špeciálny pedagóg) po ukončení diagnostického pobytu dieťaťa v špeciálnej škole/triede alebo po absolvovaní prípravného ročníka v špeciálnej škole.**

Diagnostický pobyt je významnou pomôckou pri posudzovaní vhodného vzdelávania pre dieťa, pretože je možné dlhodobo a v prirodzenom prostredí sledovať adaptáciu a fungovanie dieťaťa. Prípravný ročník sa zriaďuje pri špeciálnych školách základných alebo pri základných školách so špeciálnymi triedami. Vyhláška stanovuje, pri ktorých špeciálnych školách základných sa zriaďuje prípravný ročník. Špeciálne základné školy môžu mať prípravný ročník. V súčasnom znení vyhlášky č. 212/1991 nie je upravená povinnosť odbornej diagnostiky po ukončení diagnostického pobytu a po absolvovaní prípravného ročníka.

**3. Jednoznačne a zreteľne definovať v zákone náležitosti a povinnosti pred zaradením alebo preradením žiaka do špeciálnej školy a/alebo špeciálnej triedy.**

Z vyhlášky č. 212/1991, ako ani zo súvisiacich zákonov nie je jasné, nakoľko je odporúčanie komisie pre riaditeľa školy záväzné. Zriadenie odbornej komisie, respektíve zastúpenie odborníkov v komisii posudzujúcej zaradenie alebo preradenie žiaka nie je v praxi vždy dodržané, rovnako ako náležitosti týkajúce sa osobnej dokumentácie žiaka.

**4. Upraviť povinnosť rediagnostického vyšetrenia po roku, najneskôr do dvoch rokov od zaradenia alebo preradenia dieťaťa do špeciálnej základnej školy alebo do špeciálnej triedy špeciálnym pedagógom, respektíve psychológom (čiže okrem učiteľa dieťaťa iným odborníkom), v indikovaných prípadoch tímom viacerých odborníkov.**

Rediagnostika detí v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím, ani v základných školách špeciálnych a príslušných triedach nie je, s výnimkou detí v ústavnej výchove (Pokyn MPSVR SR a MŠ SR k realizácii ústavnej výchovy v špeciálnych materských školách internátnych, v špeciálnych školách internátnych a v špeciálnych výchovných zariadeniach č. 165/2002-I/50 MPSVR SR), v slovenskom práve zakotvená. Nepriamo na povinnosť rediagnostického vyšetrenia poukazuje Vyhláška č. 212/1991, § 16. Diagnostika žiaka nie je len jednorazovou záležitosťou pred zaradením do špeciálnej školy, ale je permanentnou súčasťou vyučovacieho procesu. Realizácia rediagnostického vyšetrenia po roku, najneskôr do dvoch rokov od zaradenia alebo preradenia dieťaťa do špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy umožní posúdiť adekvátnosť zaradenia dieťaťa tímom aspoň dvoch špecialistov (pedagóg dieťaťa plus iný špeciálny pedagóg, alebo psychológ) a platne rozhodnúť, aké ďalšie vzdelávanie je pre dieťa najvhodnejšie. Je taktiež prevenciou rozhodovania o osude dieťaťa, kedy je odporúčanie na zaradenie do špeciálnej školy stanovené v skorom veku dieťaťa a zvyčajne je nemenné, práve z dôvodu nedostatkov v ďalšom sledovaní vývinu dieťaťa viacerými špecialistami.

Takáto úprava samozrejme nevyhnutne súvisí s navýšením odborného a finančného kapitálu v základnom školstve (zavádzanie funkcie školského psychológa, zvýšenie počtu špeciálnych pedagógov) a v poradenských zariadeniach na základe analýzy potrieb v poradenstve na mikroúrovni jednotlivých okresov.

### **Ministerstvo školstva**

***1. Pripraviť a realizovať projekt štandardizácie najčastejšie používaných psychodiagnostických nástrojov, ktoré sa v poradenskej praxi používajú pri posudzovaní v súvislosti so vzdelávaním, na populácií detí zo sociálne a jazykovo znevýhodnených skupín, národnostných menšín a detí imigrantov.***

Psychodiagnostické nástroje používané v slovenskej vyšetrovacej praxi nemajú špecifické normy štandardizované na populácii detí, ktorá pochádza zo sociálne znevýhodneného alebo jazykovo odlišného prostredia. Taktiež niektoré testy pochádzajúce a upravené zo zahraničia nemajú ani normy štandardizované na slovenskej majoritnej populácii, prípadne normy niektorých domácich testov sú zastarané.

***2. Pripraviť a realizovať projekt vývoja a adaptácie nových testov založených na koncepte kvalitatívnej diagnostiky a dynamického hodnotenia.***

V súčasnosti nie sú na Slovensku k dispozícii moderné prostriedky diagnostiky, ktoré nie sú zamerané na hodnotenie výkonu, ale kvalitatívnu analýzu výkonu dieťaťa, a ktoré tak umožňujú presnejšie a spoľahlivejšie posúdenie skutočných schopností dieťaťa.

***3. Na vedeckej báze pripraviť a zaviesť v predškolských zariadeniach, ako aj v základných školách podporné programy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto programy zamerať na jazykový a kognitívny rozvoj a overiť ich účinnosť a dlhodobú udržateľnosť a efektívnosť na dotknutej populácii.***

V súčasnosti nie je k dispozícii stimulačný program zameraný špecificky na podporu a rozvoj tých psychických funkcií a oblastí, ktoré sú nedostatočné či deficitné u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorý by bol založený na platných a objektívnych vedeckých poznatkoch získaných na tejto populácii detí, a ktorý by vychádzal z moderných poznatkov o jazykovom a kognitívnom vývine.

***4. Posúdiť efektívnosť a zriaďovanie nultých ročníkov verzus zavedenie povinnosti ročného predškolského vzdelávania u špecifických skupín detí, respektíve vzdelávania v prípravných ročníkoch špeciálnych škôl.***

***5. Dôsledne podporiť a presadzovať implementáciu myšlienok koncepcie Milénium – Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov.***

Súčasná slovenská základná škola nie je schopná akceptovať a vzdelávať deti so špecifickými potrebami. Okrem humanizácie školstva a zvyšovania odborného vzdelania pedagógov v súvislosti so vzdelávaním detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je potrebné v zákone o financovaní škôl motivovať školy ku vzdelávaniu takýchto detí a k dôslednému zabezpečeniu podmienok pre náležité vzdelávanie tak, aby rozpočet školy odzrkadľoval zvýšené finančné a personálne náklady na takéto vzdelanie.

### **Ministerstvo školstva a VÚC**

***1. Zabezpečiť a vytvoriť vzdelávacie školenia pre pracovníkov poradenských zariadení ohľadne diagnostického posudzovania a terapie detí zo sociálne a jazykovo znevýhodnených skupín, národnostných menšín a detí imigrantov, predovšetkým v tých okresoch, kde je vysoké množstvo takýchto detí.***

Pracovníci poradenských zariadení na Slovensku majú v súčasnosti veľmi malé možnosti ďalšieho vzdelávania z dôvodu nedostatku ponuky, respektíve nemožnosti akceptovať ponuku z finančných, personálnych a časových dôvodov. Vyššie uvedená téma zatiaľ chýba.

***2. Zvážiť, či je potrebné zriadiť zariadenie špeciálno-pedagogického poradenstva v každom okrese, tak ako to navrhuje ministerstvo školstva v Konceptii výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím z októbra 2000. Zabezpečiť odborné a personálne navýšenie existujúcich poradenských zariadení, prípadne rozšíriť vymedzenie klientely. Jasne definovať náplň činnosti a kompetencie jednotlivých štátnych poradenských zariadení.***

V súčasnosti v každom okrese pôsobia okresné pedagogicko-psychologické poradne a v každom kraji krajské pedagogicko-psychologické poradne. Nie vo všetkých okresoch sú dostatočne personálne a finančne obsadené, tak ako si to dopyt po ich službách vyžaduje. Zámer ministerstva školstva podľa schválenej Konceptie výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím z októbra 2000 je zriadiť v každom okrese zariadenie špeciálno-pedagogického poradenstva v časovom horizonte do roku 2015. Pedagogicko-psychologické poradne a zariadenia špeciálno-pedagogického poradenstva však majú podobnú, respektíve v niektorých oblastiach rovnakú náplň činnosti. Je preto otázne, či je potrebné navyšovať existenciu nových zariadení, keď potreby existujúcich zariadení nie sú naplnené a obsah ich činnosti je vo viacerých oblastiach totožný.

## Zoznam tabuliek a obrázkov

### Tabuľky:

Tabuľka č. 1: Rómske obyvateľstvo a obyvateľstvo SSR celkovo vo vekovej štruktúre 15 rokov a staršie podľa najvyššieho skončeného stupňa vzdelania v percentách.

Tabuľka č. 2: Rómska a slovenská národnosť SR vo vekovej štruktúre 16 rokov a staršie podľa najvyššieho skončeného stupňa vzdelania v percentách.

Tabuľka č. 3: Podiel nezamestnanosti v jednotlivých národnostných menšinách v percentách, veková skupina 15 – 64 rokov.

Tabuľka č. 4: Zastúpenie rómskych a nerómskych detí v špeciálnych školách.

Tabuľka č. 5: Opis školy.

Tabuľka č. 6: Screening školskej zrelosti v jednotlivých okresoch – výpovede psychológov OPPP.

Tabuľka č. 7: Stratégie OPPP pri rozhodovaní o zaradení a preradení rómskych detí v základnom školstve.

Tabuľka č. 8: Kategórie mentálnej retardácie podľa MKCH-10.

Tabuľka č. 9: Je dieťa pred zaradením/preradením do špeciálnej základnej školy alebo triedy pre MP testované psychológom a špeciálnym pedagógom?

Tabuľka č. 10: Špecifiká rómskych detí zisťované pri psychologickom testovaní pri zaraďovaní/preraďovaní do školy s vplyvom na testový výkon – poradie podľa častosti výskytu vo výpovediach psychológov.

Tabuľka č. 11: Dominantná príčina ťažkostí rómskych detí pri testovaní podľa psychológov.

Tabuľka č. 12: Testovacie nástroje pre deti používané psychológmi z OPPP – poradie podľa častosti používania.

Tabuľka č. 13: Dôvody nevhodnosti intelligenčných testov pre rómsku populáciu – psychológovia z OPPP.

Tabuľka č. 14: Ktoré časti intelligenčných testov nie sú vhodné pre rómsku populáciu?

Tabuľka č. 15: Podporné metódy používané psychológmi pri vyšetrowaní rómskych detí.

Tabuľka č. 16: Riešenia nevhodnosti testovacích nástrojov pre rómske deti – názory psychológov z OPPP.

Tabuľka č. 17: Psychologická rediagnostika na ŠZŠ alebo v ŠT.

Tabuľka č. 18: Sú u vás deti umiestňované aj na diagnostický pobyt?

Tabuľka č. 19: Podporné formy vzdelávania na školách s početným zastúpením rómskych žiakov.

Tabuľka č. 20: Prestup zo ŠZŠ, ŠT na ZŠ.

Tabuľky č. 21 – 23a: Počty a pomery žiakov z ZŠ a ŠZŠ (v samostatnej prílohe).

Tabuľky č. 24 a 25: Sieť ŠZŠ a odborných učilíšť v S) (v samostatnej prílohe).

**Obrázky:**

Obrázok č. 1: Fázy procesu zarad'ovania a prerad'ovania v základnom školstve.

Obrázok č. 2: Obvyklý priebeh procesu vstupu dieťa do základnej školy.

Obrázok č. 3: Fázy procesu zarad'ovania a prerad'ovania v základnom školstve a problematické témy v súvislosti s rómskymi deťmi.

Obrázok č. 4: Gaussova krivka.

Obrázok č. 5: Problematické oblasti pri testovaní rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

## Literatúra

Adamovič, K.: Intelektový vývin a úroveň vedomostí u cigánskych žiakov vo vzťahu k typu výchovy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1979, č. 2, s. 169 – 176.

APA Monitor Online, 30, číslo 11, 1999, American psychological association.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C.: *Psychologie*. Praha, Victoria Publishing, 1995.

Bajo, I.: Cigánski žiaci v slovenských školách ako psychopedický problém. *Špeciálna pedagogika*, 2, 1984, s. 51 – 53.

Bajo, I.: Cigánski žiaci v slovenských školách ako psychopedický problém. *Špeciálna pedagogika*, 1, 1985, s. 51 – 64.

Bajo, I., Vašek, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. Bratislava, Sapientia, 1994.

Beblavý, M., Kubánová, M.: *Národná správa o vzdelávacej politike*. Bratislava, SGI, INEKO, 2001.

Biasini, F.J. a kol.: Mental retardation: a symptom and a syndrom. In: Netherton, S.a kol.: *Comprehensive textbook of child and adolescent disorders*, Oxford University Press, New York, in press.

Cline, T.: Zásady a uplatňovanie spravodlivého hodnotení. In: *Minority v pluralitní spoločnosti na prelomu tisíciletí*, Mezinárodní konference, Zborník abstraktu, Brno, 1. – 3. září 2000.

Dan, J.: *Psychologická diagnostika s testem WISC-III-UK*. Výzkumná správa, díl I. Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.

Danihel, V.: In : *Rómovia na Slovensku a v Európe*. Z dokumentov medzinárodnej konferencie Smolenice, 6.máj 1994. Informačné a dokumentačné stredisko Rady Európy, Bratislava, 1995.

*Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-III*. Washington, DC, American Psychiatric Association, 1987.

European Roma Rights Center, *Evropské centrum pro práva Romů: Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*, Soubor správ o situaci Romů v jednotlivých zemích, č. 8, 1999.

Ferjenčík, J.: Efektivita špecifického zaškolovania rómskych detí. In: *25 rokov pedagogicko-psychologickej poradne Košice - okolie*. Zborník z odborného seminára. OÚ Košice – okolie, PPP Košice – okolie, 1998.

Ferjenčík, J., Bačová, L., Bányaiová, T.: Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matíc medzi slovenskými a rómskymi deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 1994, č. 1, s. 9 – 25.

Ferjenčík, J.: Validita a reliabilita verbálnych škál Wechslerovho inteligenčného testu u rómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, 1997, č. 3, s. 277 – 288.

Gould, S.J.: *Jak neměřit člověka*. NLN, Praha, 1997.

Gray, H.: Rovnosť príležitostí pri diagnostike detí a opatrení směřující k integraci dětí se zvláštními potřebami. In: *Minority v pluralitní společnosti na přelomu tisíciletí*, Mezinárodní konference, Zborník abstraktu, Brno, 1. – 3. září 2000.

Horváthová, A.: *Selekcia, zarad'ovanie a prerad'ovanie detí do osobitnej školy*. Bratislava, Pedagogická fakulta UK, diplomová práca, 1993.

Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike, správa. Vypracovali: Svetová banka, Nadácia S.P.A.C.E., INEKO, Inštitút pre otvorenú spoločnosť, Bratislava, 2002

Jirásek, J.: *Orientační test školní zralosti*. Bratislava, Psychodiagnostika, spol. s r.o., 1992.

Jurová, A.: *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*. Bratislava, Goldpress Publishers, 1993.

Kleinová, R.: *Kritériá a metódy vyšetřovania intelektu a vlastností cigánskych detí*. Závěrečná správa č. R-300, Bratislava, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1981.

Konečná, H.: *Poznávanie rómskej osobnosti prostredníctvom projektívnych techník*. Filozofická fakulta UK, Bratislava, diplomová práca, 2002.

Kriglerová, E.: *Postoje a aspirácie Rómov vo vzťahu k vzdelávaniu*. In: Vašečka, M. (ed.): *Čačipen pal o Roma*. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava, IVO, 2002.

Kušnieriková, N.: *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. In: Vašečka, M. (ed.): *Čačipen pal o Roma*. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava, IVO, 2002.

Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, 1998.

Mathé, R., Hlubocký: *Hlubockého úvod do psychiatrickej rómológie*. Psychoprof, Nové Zámky, 1992.

Mesárošová, M., Orosová, J.: *Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, č. 4, s. 352 – 365.

Mikulajová, M., Rafajdusová, I.: *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, 1993.

MKCH-10, *Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. WHO Geneva, Psychiatrické centrum, Praha, 2002.

Moss, P.: *Je IQ pouhou akademickou iluzí?* *Psychologie dnes*, 10, 2000.

*Podpora optimálního vývoje osobnosti a intelektu dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jako cesta k respektování lidských prav*. Závěrečná správa z projektu, Brno, 2001.

Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál, 1997.

Průcha, J.: *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha, Portál, 1999.

Rigová, S., Maczejková, M.: *Vzdelávací systém a Rómovia*. In: Vašečka, M. (ed.): *Čačipen pal o Roma*. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava, IVO, 2002.

Rybárová, D.: Vzťah myslenia a reči v ontogenéze, jeho vplyv na diagnostiku a interpretáciu deficitov u vývinovej dysfázie. Bratislava, Výberový vzdelávací spolok, 1997.

Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.: Dětská klinická psychologie, Praha, Grada Publishing, 1995.

Sekyt, V.: Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy. Výchovné poradenství, č. 22, 2000, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Spravodaj Interface, č. 2, 05/2003, www.governance.sk.

Spravodaj Interface, č. 4, 09/2003, www.governance.sk

Stančák, A.: Klinická psychodiagnostika dospelých. Nové Zámky, Psychoprof, 1996.

Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Prešov: Protokol o výsledku komplexnej inšpekcie, číslo 7304/2002-2003.

Tancoš, J. :Vzdelanostná úroveň rómskej mládeže – základný predpoklad uplatnenia sa na trhu práce, Učiteľské noviny, č. 12, 2001.

Tcholáková, M., Hammers, J.H.M.: Testy učebního potenciálu pro etnické menšiny, přístup Vygotského. In: Minority v pluralitní společnosti na přelomu tisíciletí, Mezinárodní konference, Zborník abstraktu, Brno, 1. – 3. září 2000.

Tomlinson, S.: Jak může vedení školy řešit potřeby všech dětí? In: Minority v pluralitní společnosti na přelomu tisíciletí, Mezinárodní konference, Zborník abstraktu, Brno, 1. – 3. září 2000.

UNDP: Avoiding the dependancy trap. The Roma in Central and Eastern Europe. A regional human development report. UNDP Regional bureau for Europe and the Commonwealth of independent states, Bratislava, 2002.

Valachová, D., Kadlečíková, Z., Butašová, A., Zelina, M.: Vzdelávanie Rómov. Bratislava, SPN, 2002.

Vojáčková, M.: Zaradovanie alebo preradovanie žiakov do špeciálnych škôl psychopedického typu. Pedagogická fakulta UK, Bratislava, diplomová práca, 2001.

Výhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka. Metodické centrum Prešov, 2002.

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha, Portál, 2001.



# **PRÍLOHA – TABUĽKY**

**č. 21, 21a, 21b, 22, 22a, 22b, 23, 23b, 24, 25**

Tabuľka č. 21: Počet žiakov v špeciálnych základných školách (ŠZŠ) a špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím (ŠTmentál. postihnutie) v okresoch.

Okres	ŠZŠ	ŠTmentál. postihnutie	SPOLU	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer v %
Bratislava I	73	0	73	4175	1,75%
Bratislava II	117	0	117	12366	0,95%
Bratislava III	112	0	112	6389	1,75%
Bratislava IV	270	0	270	14569	1,85%
Bratislava V	135	0	135	15579	0,87%
Malacky	167	49	216	8564	2,52%
Pezinok	122	0	122	7238	1,69%
Senec	97	0	97	6871	1,41%
<b>Bratislavský kraj spolu</b>	<b>1093</b>	<b>49</b>	<b>1142</b>	<b>75751</b>	<b>1,51%</b>
Dunajská Streda	360	2	362	15233	2,38%
Galanta	309	0	309	12961	2,38%
Hlohovec	122	15	137	6386	2,15%
Piešťany	142	0	142	8542	1,66%
Senica	220	25	245	8587	2,85%
Skalica	145	0	145	6758	2,15%
Trnava	396	4	400	17078	2,34%
<b>Trnavský kraj spolu</b>	<b>1694</b>	<b>46</b>	<b>1740</b>	<b>75545</b>	<b>2,30%</b>
Bánovce nad Bebravou	70	0	70	5527	1,27%
Ilava	142	0	142	9331	1,52%
Myjava	58	0	58	3716	1,56%
Nové Mesto nad Váhom	63	0	63	8281	0,76%
Partizánske	72	0	72	6484	1,11%
Považská Bystrica	112	0	112	10608	1,06%
Prievidza	273	4	277	20124	1,38%
Púchov	79	0	79	6738	1,17%
Trenčín	158	25	183	15456	1,18%
<b>Trenčiansky kraj spolu</b>	<b>1027</b>	<b>29</b>	<b>1056</b>	<b>86265</b>	<b>1,22%</b>
Komárno	393	0	393	13566	2,90%
Levice	332	9	341	15966	2,14%
Nitra	292	0	292	22772	1,28%
Nové Zámky	392	0	392	19268	2,03%
Šaľa	63	6	69	7518	0,92%
Topoľčany	190	0	190	9990	1,90%
Zlaté Moravce	84	0	84	6141	1,37%
<b>Nitriansky kraj spolu</b>	<b>1746</b>	<b>15</b>	<b>1761</b>	<b>95 221</b>	<b>1,85%</b>
Bytča	87	0	87	4713	1,85%
Čadca	178	0	178	14812	1,20%
Dolný Kubín	24	0	24	6439	0,37%
Kysucké Nové Mesto	50	0	50	4933	1,01%
Liptovský Mikuláš	312	0	312	10224	3,05%
Martin	251	0	251	13860	1,81%
Námestovo	143	0	143	11295	1,27%
Ružomberok	112	0	112	8582	1,31%
Turčianske Teplice	18	14	32	2186	1,46%
Tvrdošín	0	0	0	6220	0,00%
Žilina	234	0	234	22868	1,02%
<b>Žilinský kraj spolu</b>	<b>1409</b>	<b>14</b>	<b>1423</b>	<b>106132</b>	<b>1,34%</b>
Banská Bystrica	130	20	150	15104	0,99%
Banská Štiavnica	43	0	43	2486	1,73%
Brezno	537	0	537	9293	5,78%

Na vedľajšej koľaji

Okres	ŠZŠ	ŠTmentál. postihnutie	SPOLU	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer v %
Detva	84	29	113	4538	2,49%
Krupina	86	30	116	3303	3,51%
Lučenec	252	69	321	9680	3,32%
Poltár	31	7	38	2986	1,27%
Revúca	237	52	289	5960	4,85%
Rimavská Sobota	445	50	495	11765	4,21%
Veľký Krtíš	136	46	182	6655	2,73%
Zvolen	177	15	192	9301	2,06%
Žarnovica	121	0	121	3997	3,03%
Žiar nad Hronom	245	0	245	6729	3,64%
<b>Banskobystrický kraj spolu</b>	<b>2524</b>	<b>318</b>	<b>2842</b>	<b>91797</b>	<b>3,10%</b>
Bardejov	226	0	226	12574	1,80%
Humenné	147	0	147	10382	1,42%
Kežmarok	577	170	747	12000	6,23%
Levoča	182	11	193	5220	3,70%
Medzilaborce	139	0	139	1634	8,51%
Poprad	359	206	565	16194	3,49%
Prešov	697	562	1259	26442	4,76%
Sabinov	629	11	640	9935	6,44%
Snina	78	0	78	6265	1,25%
Stará Ľubovňa	269	378	647	9563	6,77%
Stropkov	0	11	11	3306	0,33%
Svidník	223	0	223	5405	4,13%
Vranov nad Topľou	217	0	217	13039	1,66%
<b>Prešovský kraj spolu</b>	<b>3743</b>	<b>1349</b>	<b>5092</b>	<b>131959</b>	<b>3,86%</b>
Gelnica	220	81	301	4855	6,20%
Košice I	338	0	338	10663	3,17%
Košice II	283	0	283	13738	2,06%
Košice III	0	9	9	3582	0,25%
Košice IV	170	0	170	5905	2,88%
Košice - okolie	372	428	800	16484	4,85%
Michalovce	575	19	594	16505	3,60%
Rožňava	270	7	277	8771	3,16%
Sobrance	104	0	104	3320	3,13%
Spišská Nová Ves	1026	102	1128	15574	7,24%
Trebišov	583	292	875	15627	5,60%
<b>Košický kraj spolu</b>	<b>3941</b>	<b>938</b>	<b>4879</b>	<b>115024</b>	<b>4,24%</b>
<b>SLOVENSKÁ REPUBLIKA</b>	<b>17177</b>	<b>2758</b>	<b>19935</b>	<b>777694</b>	<b>2,56%</b>

Podľa: ÚIPŠ k 15.9. 2002, ŠÚ SR Cenzus 2000.

Tabuľka č. 21a: Poradie okresov podľa pomeru žiakov v špeciálnych základných školách a počtu detí vo veku 6 – 15 rokov.

Okres	ŠZŠ	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer
Medzilaborce	139	1634	8,51%
Spišská Nová Ves	1026	15574	6,59%
Sabinov	629	9935	6,33%
Brezno	537	9293	5,78%
Kežmarok	577	12000	4,81%
Gelnica	220	4855	4,53%
Svidník	223	5405	4,13%
Revúca	237	5960	3,98%
Rimavská Sobota	445	11765	3,78%
Trebišov	583	15627	3,73%
Žiar nad Hronom	245	6729	3,64%
Levoča	182	5220	3,49%
Michalovce	575	16505	3,48%
Košice I	338	10663	3,17%
Sobrance	104	3320	3,13%
Rožňava	270	8771	3,08%
Liptovský Mikuláš	312	10224	3,05%
Žarnovica	121	3997	3,03%
Komárno	393	13566	2,90%
Košice IV	170	5905	2,88%
Stará Lubovňa	269	9563	2,81%
Prešov	697	26442	2,64%
Krupina	86	3303	2,60%
Lučenec	252	9680	2,60%
Senica	220	8587	2,56%
Galanta	309	12961	2,38%
Dunajská Streda	360	15233	2,36%
Trnava	396	17078	2,32%
Košice - okolie	372	16484	2,26%
Poprad	359	16194	2,22%
Skalica	145	6758	2,15%
Levice	332	15966	2,08%
Košice II	283	13738	2,06%
Veľký Krtíš	136	6655	2,04%
Nové Zámky	392	19268	2,03%
Malacky	167	8564	1,95%
Hlohovec	122	6386	1,91%
Zvolen	177	9301	1,90%
Topoľčany	190	9990	1,90%
Bratislava IV	270	14569	1,85%
Detva	84	4538	1,85%
Bytča	87	4713	1,85%
Martin	251	13860	1,81%
Bardejov	226	12574	1,80%
Bratislava III	112	6389	1,75%
Bratislava I	73	4175	1,75%
Banská Štiavnica	43	2486	1,73%
Pezinok	122	7238	1,69%
Vranov nad Topľou	217	13039	1,66%
Piešťany	142	8542	1,66%
Myjava	58	3716	1,56%

Na vedľajšej koľaji

<b>Okres</b>	<b>ŠZŠ</b>	<b>Počet detí 6 – 15 rokov</b>	<b>Pomer</b>
Ilava	142	9331	1,52%
Humenné	147	10382	1,42%
Senec	97	6871	1,41%
Zlaté Moravce	84	6141	1,37%
Prievidza	273	20124	1,36%
Ružomberok	112	8582	1,31%
Nitra	292	22772	1,28%
Bánovce nad Bebravou	70	5527	1,27%
Námestovo	143	11295	1,27%
Snina	78	6265	1,25%
Čadca	178	14812	1,20%
Púchov	79	6738	1,17%
Partizánske	72	6484	1,11%
Považská Bystrica	112	10608	1,06%
Poltár	31	2986	1,04%
Žilina	234	22868	1,02%
Trenčín	158	15456	1,02%
Kysucké Nové Mesto	50	4933	1,01%
Bratislava II	117	12366	0,95%
Bratislava V	135	15579	0,87%
Banská Bystrica	130	15104	0,86%
Šaľa	63	7518	0,84%
Turčianske Teplice	18	2186	0,82%
Nové Mesto nad Váhom	63	8281	0,76%
Dolný Kubín	24	6439	0,37%
Tvrdošín	0	6220	0,00%
Stropkov	0	3306	0,00%
Košice III	0	3582	0,00%

**Tabuľka č. 21b: Poradie okresov podľa pomeru žiakov v špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím a počtu detí vo veku 6 – 15 rokov.**

Okres	ŠTmentál. postihnutie	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer
Stará Ľubovňa	378	9563	3,953%
Košice - okolie	428	16484	2,596%
Prešov	562	26442	2,125%
Trebišov	292	15627	1,869%
Gelnica	81	4855	1,668%
Kežmarok	170	12000	1,417%
Poprad	206	16194	1,272%
Krupina	30	3303	0,908%
Revúca	52	5960	0,872%
Lučenec	69	9680	0,713%
Veľký Krtíš	46	6655	0,691%
Spišská Nová Ves	102	15574	0,655%
Turčianske Teplice	14	2186	0,640%
Detva	29	4538	0,639%
Malacky	49	8564	0,572%
Rimavská Sobota	50	11765	0,425%
Stropkov	11	3306	0,333%
Senica	25	8587	0,291%
Košice III	9	3582	0,251%
Hlohovec	15	6386	0,235%
Poltár	7	2986	0,234%
Levoča	11	5220	0,211%
Trenčín	25	15456	0,162%
Zvolen	15	9301	0,161%
Banská Bystrica	20	15104	0,132%
Michalovce	19	16505	0,115%
Sabinov	11	9935	0,111%
Šaľa	6	7518	0,080%
Rožňava	7	8771	0,080%
Levice	9	15966	0,056%
Trnava	4	17078	0,023%
Prievidza	4	20124	0,020%
Dunajská Streda	2	15233	0,013%
Bratislava I	0	4175	0,000%
Bratislava II	0	12366	0,000%
Bratislava III	0	6389	0,000%
Bratislava IV	0	14569	0,000%
Bratislava V	0	15579	0,000%
Pezinok	0	7238	0,000%
Senec	0	6871	0,000%
Galanta	0	12961	0,000%
Piešťany	0	8542	0,000%
Skalica	0	6758	0,000%
Bánovce nad Bebravou	0	5527	0,000%
Ilava	0	9331	0,000%
Myjava	0	3716	0,000%
Nové Mesto nad Váhom	0	8281	0,000%
Partizánske	0	6484	0,000%
Považská Bystrica	0	10608	0,000%
Púchov	0	6738	0,000%
Komárno	0	13566	0,000%

Na vedľajšej koľaji

<b>Okres</b>	<b>ŠTmentál. postihnutie</b>	<b>Počet detí 6 – 15 rokov</b>	<b>Pomer</b>
Nitra	0	22772	0,000%
Nové Zámky	0	19268	0,000%
Topoľčany	0	9990	0,000%
Zlaté Moravce	0	6141	0,000%
Bytča	0	4713	0,000%
Čadca	0	14812	0,000%
Dolný Kubín	0	6439	0,000%
Kysucké Nové Mesto	0	4933	0,000%
Liptovský Mikuláš	0	10224	0,000%
Martin	0	13860	0,000%
Námestovo	0	11295	0,000%
Ružomberok	0	8582	0,000%
Tvrdošín	0	6220	0,000%
Žilina	0	22868	0,000%
Banská Štiavnica	0	2486	0,000%
Brezno	0	9293	0,000%
Žarnovica	0	3997	0,000%
Žiar nad Hronom	0	6729	0,000%
Bardejov	0	12574	0,000%
Humenné	0	10382	0,000%
Medzilaborce	0	1634	0,000%
Snina	0	6265	0,000%
Svidník	0	5405	0,000%
Vranov nad Topľou	0	13039	0,000%
Košice I	0	10663	0,000%
Košice II	0	13738	0,000%
Košice IV	0	5905	0,000%
Sobrance	0	3320	0,000%

Tabuľka č. 22: Počet žiakov v základných školách špeciálnych (ZŠšpec) a špeciálnych triedach (ŠTšpec) v okresoch.

Okres	ZŠšpec	ŠTšpec	SPOLU	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer v %
Bratislava I	193	51	244	4175	5,84%
Bratislava II	22	30	52	12366	0,42%
Bratislava III	352	0	352	6389	5,51%
Bratislava IV	234	77	311	14569	2,13%
Bratislava V	145	143	288	15579	1,85%
Malacky	9	0	9	8564	0,11%
Pezinok	52	11	63	7238	0,87%
Senec	20	30	50	6871	0,73%
<b>Bratislavský kraj spolu</b>	<b>1027</b>	<b>342</b>	<b>1369</b>	<b>75751</b>	<b>1,81%</b>
Dunajská Streda	100	0	100	15233	0,66%
Galanta	8	16	24	12961	0,19%
Hlohovec	0	13	13	6386	0,20%
Piešťany	56	47	103	8542	1,21%
Senica	66	0	66	8587	0,77%
Skalica	15	0	15	6758	0,22%
Trnava	20	202	222	17078	1,30%
<b>Trnavský kraj spolu</b>	<b>265</b>	<b>278</b>	<b>543</b>	<b>75545</b>	<b>0,72%</b>
Bánovce nad Bebravou	51	0	51	5527	0,92%
Ilava	0	0	0	9331	0,00%
Myjava	11	20	31	3716	0,83%
Nové Mesto nad Váhom	0	20	20	8281	0,24%
Partizánske	8	0	8	6484	0,12%
Považská Bystrica	0	21	21	10608	0,20%
Prievidza	20	0	20	20124	0,10%
Púchov	0	0	0	6738	0,00%
Trenčín	44	4	48	15456	0,31%
<b>Trenčiansky kraj spolu</b>	<b>134</b>	<b>65</b>	<b>199</b>	<b>86265</b>	<b>0,23%</b>
Komárno	16	0	16	13566	0,12%
Levice	37	13	50	15966	0,31%
Nitra	67	29	96	22772	0,42%
Nové Zámky	91	0	91	19268	0,47%
Šaľa	0	0	0	7518	0,00%
Topoľčany	26	21	47	9990	0,47%
Zlaté Moravce	40	0	40	6141	0,65%
<b>Nitriansky kraj spolu</b>	<b>277</b>	<b>63</b>	<b>340</b>	<b>95 221</b>	<b>0,36%</b>
Bytča	0	0	0	4713	0,00%
Čadca	24	0	24	14812	0,16%
Dolný Kubín	19	12	31	6439	0,48%
Kysucké Nové Mesto	0	0	0	4933	0,00%
Liptovský Mikuláš	129	6	135	10224	1,32%
Martin	53	19	72	13860	0,52%
Námestovo	0	0	0	11295	0,00%
Ružomberok	84	13	97	8582	1,13%
Turčianske Teplice	32	0	32	2186	1,46%
Tvrdošín	20	14	34	6220	0,55%
Žilina	19	0	19	22868	0,08%
<b>Žilinský kraj spolu</b>	<b>380</b>	<b>64</b>	<b>444</b>	<b>106132</b>	<b>0,42%</b>
Banská Bystrica	46	0	46	15104	0,30%
Banská Štiavnica	0	0	0	2486	0,00%
Brezno	8	0	8	9293	0,09%

Na vedľajšej koľaji

Okres	ZŠspec	ŠTšpec	SPOLU	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer v %
Detva	0	0	0	4538	0,00%
Krupina	0	0	0	3303	0,00%
Lučenec	163	0	163	9680	1,68%
Poltár	0	0	0	2986	0,00%
Revúca	13	0	13	5960	0,22%
Rimavská Sobota	112	0	112	11765	0,95%
Veľký Krtíš	0	11	11	6655	0,17%
Zvolen	214	15	229	9301	2,46%
Žarnovica	17	0	17	3997	0,43%
Žiar nad Hronom	127	0	127	6729	1,89%
<b>Banskobystrický kraj spolu</b>	<b>700</b>	<b>26</b>	<b>726</b>	<b>91797</b>	<b>0,79%</b>
Bardejov	107	7	114	12574	0,91%
Humenné	0	38	38	10382	0,37%
Kežmarok	17	10	27	12000	0,23%
Levoča	154	0	154	5220	2,95%
Medzilaborce	0	0	0	1634	0,00%
Poprad	484	61	545	16194	3,37%
Prešov	172	0	172	26442	0,65%
Sabinov	0	0	0	9935	0,00%
Snina	0	48	48	6265	0,77%
Stará Ľubovňa	10	0	10	9563	0,10%
Stropkov	0	0	0	3306	0,00%
Svidník	0	5	5	5405	0,09%
Vranov nad Topľou	35	0	35	13039	0,27%
<b>Prešovský kraj spolu</b>	<b>979</b>	<b>169</b>	<b>1148</b>	<b>131959</b>	<b>0,87%</b>
Gelnica	0	18	18	4855	0,37%
Košice I	72	126	198	10663	1,86%
Košice II	68	68	136	13738	0,99%
Košice III	0	70	70	3582	1,95%
Košice IV	180	72	252	5905	4,27%
Košice - okolie	51	157	208	16484	1,26%
Michalovce	44	0	44	16505	0,27%
Rožňava	10	7	17	8771	0,19%
Sobrance	0	0	0	3320	0,00%
Spišská Nová Ves	18	21	39	15574	0,25%
Trebišov	51	0	51	15627	0,33%
<b>Košický kraj spolu</b>	<b>494</b>	<b>539</b>	<b>1033</b>	<b>115024</b>	<b>0,90%</b>
<b>SLOVENSKÁ REPUBLIKA</b>	<b>4256</b>	<b>1546</b>	<b>5802</b>	<b>777694</b>	<b>0,75%</b>

Podľa: ÚIPŠ k 15.9. 2002, ŠÚ SR Cenzus 2000.

Tabuľka č. 22a: Poradie okresov podľa pomeru žiakov v základných školách špeciálnych a počtu detí vo veku 6 – 15 rokov.

Okres	ZŠšpec	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer
Bratislava III	352	6389	5,51%
Bratislava I	193	4175	4,62%
Košice IV	180	5905	3,05%
Poprad	484	16194	2,99%
Levoča	154	5220	2,95%
Zvolen	214	9301	2,30%
Žiar nad Hronom	127	6729	1,89%
Lučenec	163	9680	1,68%
Bratislava IV	234	14569	1,61%
Turčianske Teplice	32	2186	1,46%
Liptovský Mikuláš	129	10224	1,26%
Ružomberok	84	8582	0,98%
Rimavská Sobota	112	11765	0,95%
Bratislava V	145	15579	0,93%
Bánovce nad Bebravou	51	5527	0,92%
Bardejov	107	12574	0,85%
Senica	66	8587	0,77%
Pezinok	52	7238	0,72%
Košice I	72	10663	0,68%
Dunajská Streda	100	15233	0,66%
Piešťany	56	8542	0,66%
Zlaté Moravce	40	6141	0,65%
Prešov	172	26442	0,65%
Košice II	68	13738	0,49%
Nové Zámky	91	19268	0,47%
Žarnovica	17	3997	0,43%
Martin	53	13860	0,38%
Trebišov	51	15627	0,33%
Tvrdošín	20	6220	0,32%
Košice - okolie	51	16484	0,31%
Banská Bystrica	46	15104	0,30%
Myjava	11	3716	0,30%
Dolný Kubín	19	6439	0,30%
Nitra	67	22772	0,29%
Senec	20	6871	0,29%
Trenčín	44	15456	0,28%
Vranov nad Topľou	35	13039	0,27%
Michalovce	44	16505	0,27%
Topoľčany	26	9990	0,26%
Levice	37	15966	0,23%
Skalica	15	6758	0,22%
Revúca	13	5960	0,22%
Bratislava II	22	12366	0,18%
Čadca	24	14812	0,16%
Kežmarok	17	12000	0,14%
Partizánske	8	6484	0,12%
Komárno	16	13566	0,12%
Trnava	20	17078	0,12%
Spišská Nová Ves	18	15574	0,12%
Rožňava	10	8771	0,11%

Na vedľajšej koľaji

<b>Okres</b>	<b>ZŠšpec</b>	<b>Počet detí 6 – 15 rokov</b>	<b>Pomer</b>
Malacky	9	8564	0,11%
Stará Ľubovňa	10	9563	0,10%
Prievidza	20	20124	0,10%
Brezno	8	9293	0,09%
Žilina	19	22868	0,08%
Galanta	8	12961	0,06%
Hlohovec	0	6386	0,00%
Ilava	0	9331	0,00%
Nové Mesto nad Váhom	0	8281	0,00%
Považská Bystrica	0	10608	0,00%
Púchov	0	6738	0,00%
Šaľa	0	7518	0,00%
Bytča	0	4713	0,00%
Kysucke Nove Mesto	0	4933	0,00%
Námestovo	0	11295	0,00%
Banská Štiavnica	0	2486	0,00%
Detva	0	4538	0,00%
Krupina	0	3303	0,00%
Poltár	0	2986	0,00%
Veľký Krtíš	0	6655	0,00%
Humenné	0	10382	0,00%
Medzilaborce	0	1634	0,00%
Sabinov	0	9935	0,00%
Snina	0	6265	0,00%
Stropkov	0	3306	0,00%
Svidník	0	5405	0,00%
Gelnica	0	4855	0,00%
Košice III	0	3582	0,00%
Sobrance	0	3320	0,00%

Tabuľka č. 22b: Poradie okresov podľa pomeru žiakov v špeciálnych triedach a počtu detí vo veku 6 – 15 rokov.

Okres	ŠTšpec	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer
Košice III	70	3582	1,95%
Bratislava I	51	4175	1,22%
Košice IV	72	5905	1,22%
Trnava	202	17078	1,18%
Košice I	126	10663	1,18%
Košice - okolie	157	16484	0,95%
Bratislava V	143	15579	0,92%
Snina	48	6265	0,77%
Piešťany	47	8542	0,55%
Myjava	20	3716	0,54%
Bratislava IV	77	14569	0,53%
Košice II	68	13738	0,49%
Senec	30	6871	0,44%
Poprad	61	16194	0,38%
Gelnica	18	4855	0,37%
Humenné	38	10382	0,37%
Bratislava II	30	12366	0,24%
Nové Mesto nad Váhom	20	8281	0,24%
Tvrdošín	14	6220	0,23%
Topoľčany	21	9990	0,21%
Hlohovec	13	6386	0,20%
Považská Bystrica	21	10608	0,20%
Dolný Kubín	12	6439	0,19%
Veľký Krtíš	11	6655	0,17%
Zvolen	15	9301	0,16%
Pezinok	11	7238	0,15%
Ružomberok	13	8582	0,15%
Martin	19	13860	0,14%
Spišská Nová Ves	21	15574	0,13%
Nitra	29	22772	0,13%
Galanta	16	12961	0,12%
Svidník	5	5405	0,09%
Kezmarok	10	12000	0,08%
Levice	13	15966	0,08%
Rožňava	7	8771	0,08%
Liptovský Mikuláš	6	10224	0,06%
Bardejov	7	12574	0,06%
Trenčín	4	15456	0,03%
Bratislava III	0	6389	0,00%
Malacky	0	8564	0,00%
Dunajská Streda	0	15233	0,00%
Senica	0	8587	0,00%
Skalica	0	6758	0,00%
Bánovce nad Bebravou	0	5527	0,00%
Ilava	0	9331	0,00%
Partizánske	0	6484	0,00%
Prievidza	0	20124	0,00%
Púchov	0	6738	0,00%
Komárno	0	13566	0,00%
Nové Zámky	0	19268	0,00%

Na vedľajšej koľaji

Okres	ŠTšpec	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer
Šala	0	7518	0,00%
Zlaté Moravce	0	6141	0,00%
Bytča	0	4713	0,00%
Čadca	0	14812	0,00%
Kysucké Nové Mesto	0	4933	0,00%
Námestovo	0	11295	0,00%
Turčianske Teplice	0	2186	0,00%
Žilina	0	22868	0,00%
Banská Bystrica	0	15104	0,00%
Banská Štiavnica	0	2486	0,00%
Brezno	0	9293	0,00%
Detva	0	4538	0,00%
Krupina	0	3303	0,00%
Lučenec	0	9680	0,00%
Poltár	0	2986	0,00%
Revúca	0	5960	0,00%
Rimavská Sobota	0	11765	0,00%
Žarnovica	0	3997	0,00%
Žiar nad Hronom	0	6729	0,00%
Levoča	0	5220	0,00%
Medzilaborce	0	1634	0,00%
Prešov	0	26442	0,00%
Sabinov	0	9935	0,00%
Stará Ľubovňa	0	9563	0,00%
Stropkov	0	3306	0,00%
Vranov nad Topľou	0	13039	0,00%
Michalovce	0	16505	0,00%
Sobrance	0	3320	0,00%
Trebišov	0	15627	0,00%

Tabuľka č. 23: Počet žiakov v základných školách (ZŠ) v okresoch.

Okres	ZŠ	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer v %
Bratislava I	4820	4175	115,45%
Bratislava II	9487	12366	76,72%
Bratislava III	5377	6389	84,16%
Bratislava IV	9505	14569	65,24%
Bratislava V	8020	15579	51,48%
Malacky	6802	8564	79,43%
Pezinok	5736	7238	79,25%
Senec	5069	6871	73,77%
<b>Bratislavský kraj spolu</b>	<b>54816</b>	<b>75751</b>	<b>72,36%</b>
Dunajská Streda	11920	15233	78,25%
Galanta	10033	12961	77,41%
Hlohovec	4904	6386	76,79%
Piešťany	6813	8542	79,76%
Senica	6811	8587	79,32%
Skalica	5296	6758	78,37%
Trnava	12984	17078	76,03%
<b>Trnavský kraj spolu</b>	<b>58761</b>	<b>75545</b>	<b>77,78%</b>
Bánovce nad Bebravou	4294	5527	77,69%
Ilava	7137	9331	76,49%
Myjava	2807	3716	75,54%
Nové Mesto nad Váhom	6401	8281	77,30%
Partizánske	5053	6484	77,93%
Považská Bystrica	8396	10608	79,15%
Prievidza	15726	20124	78,15%
Púchov	5531	6738	82,09%
Trenčín	12253	15456	79,28%
<b>Trenčiansky kraj spolu</b>	<b>67598</b>	<b>86265</b>	<b>78,36%</b>
Komárno	10328	13566	76,13%
Levice	12575	15966	78,76%
Nitra	17864	22772	78,45%
Nové Zámky	14790	19268	76,76%
Šaľa	5957	7518	79,24%
Topoľčany	7954	9990	79,62%
Zlaté Moravce	4726	6141	76,96%
<b>Nitriansky kraj spolu</b>	<b>74194</b>	<b>95 221</b>	<b>77,92%</b>
Bytča	3897	4713	82,69%
Čadca	12102	14812	81,70%
Dolný Kubín	5138	6439	79,79%
Kysucké Nové Mesto	4187	4933	84,88%
Liptovský Mikuláš	7729	10224	75,60%
Martin	10534	13860	76,00%
Námestovo	9735	11295	86,19%
Ružomberok	6932	8582	80,77%
Turčianske Teplice	1670	2186	76,40%
Tvrdošín	5062	6220	81,38%
Žilina	18282	22868	79,95%
<b>Žilinský kraj spolu</b>	<b>85268</b>	<b>106132</b>	<b>80,34%</b>
Banská Bystrica	11054	15104	73,19%
Banská Štiavnica	1818	2486	73,13%
Brezno	7051	9293	75,87%
Detva	3744	4538	82,50%
Krupina	2663	3303	80,62%

Na vedľajšej koľaji

Okres	ZŠ	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer v %
Lučenec	7695	9680	79,49%
Poltár	2203	2986	73,78%
Revúca	5079	5960	85,22%
Rimavská Sobota	8550	11765	72,67%
Veľký Krtíš	4849	6655	72,86%
Zvolen	7208	9301	77,50%
Žarnovica	2971	3997	74,33%
Žiar nad Hronom	5129	6729	76,22%
<b>Banskobystrický kraj spolu</b>	<b>70014</b>	<b>91797</b>	<b>76,27%</b>
Bardejov	10298	12574	81,90%
Humenné	8242	10382	79,39%
Kežmarok	9364	12000	78,03%
Levoča	4008	5220	76,78%
Medzilaborce	1380	1634	84,46%
Poprad	12533	16194	77,39%
Prešov	20213	26442	76,44%
Sabinov	7991	9935	80,43%
Snina	5003	6265	79,86%
Stará Ľubovňa	7420	9563	77,59%
Stropkov	2681	3306	81,09%
Svidník	4287	5405	79,32%
Vranov nad Topľou	10371	13039	79,54%
<b>Prešovský kraj spolu</b>	<b>103791</b>	<b>131959</b>	<b>78,65%</b>
Gelnica	3705	4855	76,31%
Košice I	8208	10663	76,98%
Košice II	9361	13738	68,14%
Košice III	2825	3582	78,87%
Košice IV	5351	5905	90,62%
Košice - okolie	12401	16484	75,23%
Michalovce	13114	16505	79,45%
Rožňava	6573	8771	74,94%
Sobrance	2659	3320	80,09%
Spišská Nová Ves	12002	15574	77,06%
Trebišov	11719	15627	74,99%
<b>Košický kraj spolu</b>	<b>87918</b>	<b>115024</b>	<b>76,43%</b>
<b>SLOVENSKÁ REPUBLIKA</b>	<b>602360</b>	<b>777694</b>	<b>77,45%</b>

Podľa: ÚIPŠ k 15.9. 2002, ŠÚ SR Cenzus 2000.

Tabuľka č. 23a: Poradie okresov podľa pomeru žiakov v základných školách a počtu detí vo veku 6 – 15 rokov.

Okres	ZŠ	Počet detí 6 – 15 rokov	Pomer
Bratislava I	4820	4175	115,45%
Košice IV	5351	5905	90,62%
Námestovo	9735	11295	86,19%
Revúca	5079	5960	85,22%
Kysucké Nové Mesto	4187	4933	84,88%
Medzilaborce	1380	1634	84,46%
Bratislava III	5377	6389	84,16%
Bytča	3897	4713	82,69%
Detva	3744	4538	82,50%
Púchov	5531	6738	82,09%
Bardejov	10298	12574	81,90%
Čadca	12102	14812	81,70%
Tvrdošín	5062	6220	81,38%
Stropkov	2681	3306	81,09%
Ružomberok	6932	8582	80,77%
Krupina	2663	3303	80,62%
Sabinov	7991	9935	80,43%
Sobrance	2659	3320	80,09%
Žilina	18282	22868	79,95%
Snina	5003	6265	79,86%
Dolný Kubín	5138	6439	79,79%
Piešťany	6813	8542	79,76%
Topoľčany	7954	9990	79,62%
Vranov nad Topľou	10371	13039	79,54%
Lučenec	7695	9680	79,49%
Michalovce	13114	16505	79,45%
Malacky	6802	8564	79,43%
Humenné	8242	10382	79,39%
Senica	6811	8587	79,32%
Svidník	4287	5405	79,32%
Trenčín	12253	15456	79,28%
Pezinok	5736	7238	79,25%
Šaľa	5957	7518	79,24%
Považská Bystrica	8396	10608	79,15%
Košice III	2825	3582	78,87%
Levice	12575	15966	78,76%
Nitra	17864	22772	78,45%
Skalica	5296	6758	78,37%
Dunajská Streda	11920	15233	78,25%
Prievidza	15726	20124	78,15%
Kežmarok	9364	12000	78,03%
Partizánske	5053	6484	77,93%
Bánovce nad Bebravou	4294	5527	77,69%
Stará Ľubovňa	7420	9563	77,59%
Zvolen	7208	9301	77,50%
Galanta	10033	12961	77,41%
Poprad	12533	16194	77,39%
Nové Mesto nad Váhom	6401	8281	77,30%
Spišská Nová Ves	12002	15574	77,06%
Košice I	8208	10663	76,98%

Na vedľajšej koľaji

<b>Okres</b>	<b>ZŠ</b>	<b>Počet detí 6 – 15 rokov</b>	<b>Pomer</b>
Zlaté Moravce	4726	6141	76,96%
Hlohovec	4904	6386	76,79%
Levoča	4008	5220	76,78%
Nové Zámky	14790	19268	76,76%
Bratislava II	9487	12366	76,72%
Ilava	7137	9331	76,49%
Prešov	20213	26442	76,44%
Turčianske Teplice	1670	2186	76,40%
Gelnica	3705	4855	76,31%
Žiar nad Hronom	5129	6729	76,22%
Komárno	10328	13566	76,13%
Trnava	12984	17078	76,03%
Martin	10534	13860	76,00%
Brezno	7051	9293	75,87%
Liptovský Mikuláš	7729	10224	75,60%
Myjava	2807	3716	75,54%
Košice - okolie	12401	16484	75,23%
Trebišov	11719	15627	74,99%
Rožňava	6573	8771	74,94%
Žarnovica	2971	3997	74,33%
Poltár	2203	2986	73,78%
Senec	5069	6871	73,77%
Banská Bystrica	11054	15104	73,19%
Banská Štiavnica	1818	2486	73,13%
Veľký Krtíš	4849	6655	72,86%
Rimavská Sobota	8550	11765	72,67%
Košice II	9361	13738	68,14%
Bratislava IV	9505	14569	65,24%
Bratislava V	8020	15579	51,48%

Tabuľka č. 24: Špeciálne stredné školy – odborné učilištia a praktické školy k 15.9.2003 podľa okresov

okres	odborné učilištia			praktické školy		
	školy	triedy	žiaci	školy	triedy	žiaci
Bratislava I						
Bratislava II	1	2	8			
Bratislava III						
Bratislava IV	1	16	100	2	7	37
Bratislava V	1	24	258	1	4	23
Malacky	2	7	64	1	1	7
Pezinok						
Senec						
<b>Bratislavský kraj spolu</b>	<b>5</b>	<b>49</b>	<b>430</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>67</b>
Dunajská Streda						
Galanta						
Hlohovec	1	12	129			
Piešťany				1	2	11
Senica						
Skalica						
Trnava	2	24	280	1	2	9
<b>Trnavský kraj spolu</b>	<b>3</b>	<b>36</b>	<b>409</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
Bánovce nad Bebravou						
Ilava	1	21	206			
Myjava						
Nové Mesto nad Váhom						
Partizánske						
Považská Bystrica				1	1	5
Prievidza	2	16	154	1	2	10
Púchov						
Trenčín				1	2	14
<b>Trenčiansky kraj spolu</b>	<b>3</b>	<b>37</b>	<b>360</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>29</b>
Komárno						
Levice	1	13	130			
Nitra	2	30	308	1	2	13
Nové Zámky						
Šaľa						
Topoľčany				1	1	7
Zlaté Moravce						
<b>Nitriansky kraj spolu</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	<b>438</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>20</b>
Bytča						
Čadca						
Dolný Kubín						
Kysucké Nové Mesto	1	12	152			
Liptovský Mikuláš	1	25	220	1	2	11
Martin	1	3	29	1	3	13
Námestovo						
Ružomberok	1	3	35			
Turčianske Teplice						
Tvrdošín						
Žilina						
<b>Žilinský kraj spolu</b>	<b>4</b>	<b>43</b>	<b>436</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

Na vedľajšej koľaji

okres	odborné učilištia			praktické školy		
	školy	triedy	žiaci	školy	triedy	žiaci
Banská Bystrica	1	16	144	1	3	13
Banská Štiavnica						
Brezno	1	10	81			
Detva						
Krupina						
Lučenec	1	10	86			
Poltár						
Revúca	1	9	91	1	2	18
Rimavská Sobota				2	2	21
Veľký Krtíš	1	2	19			
Zvolen						
Žarnovica	1	4	17	1	3	18
Žiar nad Hronom	1	5	28			
<b>Banskobystrický kraj spolu</b>	<b>7</b>	<b>56</b>	<b>466</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>70</b>
Bardejov				2	3	17
Humenné	1	3	19			
Kežmarok						
Levoča	2	4	35			
Medzilaborce						
Poprad	1	11	98	1	2	16
Prešov	1	15	175	1	2	17
Sabinov						
Snina	1	12	117			
Stará Ľubovňa	1	14	152			
Stropkov						
Svidník						
Vranov nad Topľou						
<b>Prešovský kraj spolu</b>	<b>7</b>	<b>59</b>	<b>596</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>50</b>
Gelnica	1	11	96			
Košice I	1	3	24			
Košice II						
Košice III						
Košice IV	1	12	158	1	3	16
Košice - okolie						
Michalovce	1	13	174	1	4	25
Rožňava	1	2	16			
Sobrance						
Spišská Nová Ves						
Trebišov	2	18	187	1	1	6
<b>Košický kraj spolu</b>	<b>7</b>	<b>59</b>	<b>655</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>47</b>
<b>SLOVENSKÁ REPUBLIKA</b>	<b>39</b>	<b>382</b>	<b>3790</b>	<b>25</b>	<b>54</b>	<b>327</b>

Do súboru sú započítané aj odborné učilištia a praktické školy s kombinovaným postihnutím tj. mentálny a ďalší (sluchový, zrakový, telesný, a OU pri špeciálnych výchovných zariadeniach).

Zdroj: = ÚIPŠ

Tabuľka č. 25: Špeciálne základné školy – ŠZŠ s mentálnym a kombinovaným postihom podľa okresov k 15.9.2003

okres	len špeciálne školy					špeciálne triedy integr. pri ZŠ				
	variant A			variant B a C		školy	variant A		variant B a C	
	školy	triedy	žiaci	oddel.	žiaci		triedy	žiaci	oddel.	žiaci
Bratislava I	1	10	77							
Bratislava II	2	14	105		15					
Bratislava III	2	13	85	7	39					
Bratislava IV	4	35	213	11	62					
Bratislava V	1	17	116	3	16					
Malacky	3	20	139	5	21	3	5	49		
Pezinok	1	17	107	2	12					
Senec	2	11	85		5	1	2	23		1
<b>Bratislavský kraj spolu</b>	<b>16</b>	<b>137</b>	<b>927</b>	<b>28</b>	<b>170</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>72</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Dunajská Streda	9	42	325	4	27	1	2	4		
Galanta	6	36	285	3	17					
Hlohovec	1	12	103	2	15	1	2	15		
Piešťany	2	18	127	3	17					
Senica	2	24	198	3	26	1	2	18		
Skalica	3	15	113	2	19					
Trnava	4	37	294	4	58					
<b>Trnavský kraj spolu</b>	<b>27</b>	<b>184</b>	<b>1445</b>	<b>21</b>	<b>179</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Bánovce nad Bebravou	1	9	58							
Ilava	3	18	114	2	22					
Myjava	1	7	53	1	6					
Nové Mesto nad Váhom	1	7	53	2	15					
Partizánske	1	9	63	1	10					
Považská Bystrica	1	11	80	4	45					
Prievidza	4	29	209	5	37					
Púchov	1	10	67	1	10					
Trenčín	2	14	116	6	42	1	5	29	1	9
<b>Trenčiansky kraj spolu</b>	<b>15</b>	<b>114</b>	<b>813</b>	<b>22</b>	<b>187</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
Komárno	6	38	353	2	16					
Levice	3	36	297	2	21	1	1	6		
Nitra	4	23	197	11	95	3	3	26		
Nové Zámky	4	40	349	2	18					
Šaľa	1	6	49	1	20					
Topoľčany	2	21	159	4	29					
Zlaté Moravce	1	8	69	2	15	1	1	8		
<b>Nitriansky kraj spolu</b>	<b>21</b>	<b>172</b>	<b>1473</b>	<b>24</b>	<b>214</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Bytča	1	8	86	3	8					
Čadca	3	14	120	7	60					
Dolný Kubín	1	3	13	2	14					
Kysucké Nové Mesto	1	5	45	1	11					
Liptovský Mikuláš	3	32	250	6	69	2	2	9		
Martin	2	21	197	2	40					
Námestovo	1	14	141	3	22					
Ružomberok	2	12	87	2	13					
Turčianske Teplice	1	2	15		2	2	1	11	1	5
Tvrdošín	0	0	0			1	1	4		
Žilina	4	23	191	7	34					
<b>Žilinský kraj spolu</b>	<b>19</b>	<b>134</b>	<b>1145</b>	<b>33</b>	<b>273</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Na vedľajšej koľaji

okres	len špeciálne školy					špec. triedy integr. pr ZŠ				
	variant A			variant B a C		variant A			variant B a C	
	školy	triedy	žiaci	oddel.	žiaci	školy	triedy	žiaci	oddel.	žiaci
Banská Bystrica	1	14	105	2	25	2	3	18		
Banská Štiavnica	1	4	39		6					
Brezno	5	57	529	2	16					
Detva	2	9	68	2	16	1	3	28		
Krupina	2	8	79	1	8	2	5	29		
Lučenec	2	25	220	4	35	6	9	80		
Poltár	1	2	16							
Revúca	4	27	226			3	5	50		
Rimavská Sobota	7	45	368	4	43	5	8	59		
Veľký Krtíš	2	15	122			1	5	42		
Zvolen	2	21	144	2	22	2	2	9	1	3
Žarnovica	2	16	88	5	26					
Žiar nad Hronom	4	30	229	4	15					
<b>Banskobystrický kraj spolu</b>	<b>35</b>	<b>273</b>	<b>2233</b>	<b>26</b>	<b>212</b>	<b>22</b>	<b>40</b>	<b>315</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Bardejov	3	18	162	4	28					
Humenné	2	19	131	2	23					
Kežmarok	4	52	559	2	21	6	17	158		
Levoča	4	18	166	3	20	2	3	22		
Medzilaborce	1	12	122	1	8	1	2	15		
Poprad	3	35	323	3	22	8	22	215		
Prešov	6	66	618	4	74	14	57	571		
Sabinov	4	50	556	1	20	2	8	83		
Snina	1	9	76							
Stará Ľubovňa	2	24	242	3	17	9	36	378	1	10
Stropkov	0	0	0			1	1	12	1	12
Svidník	2	24	206		9					
Vranov nad Topľou	3	24	202	2	25					
<b>Prešovský kraj spolu</b>	<b>35</b>	<b>351</b>	<b>3363</b>	<b>25</b>	<b>267</b>	<b>43</b>	<b>146</b>	<b>1454</b>	<b>2</b>	<b>22</b>
Gelnica	2	12	125	2	15	6	15	149		
Košice I	2	37	306	3	14					
Košice II	1	28	266	3	25					
Košice III	0	0	0							
Košice IV	3	23	162	1	10	1	1	6		
Košice - okolie	3	29	324	4	32	17	41	526		
Michalovce	4	65	539	4	47	2	2	14		
Rožňava	3	31	256		3	2	2	16		
Sobrance	1	11	102							
Spišská Nová Ves	9	103	981	3	38	10	24	219		
Trebišov	6	63	538	4	28	10	33	275		
<b>Košický kraj spolu</b>	<b>34</b>	<b>402</b>	<b>3599</b>	<b>24</b>	<b>212</b>	<b>48</b>	<b>118</b>	<b>1205</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>SLOVENSKÁ REPUBLIKA</b>	<b>202</b>	<b>1767</b>	<b>14998</b>	<b>203</b>	<b>1714</b>	<b>131</b>	<b>331</b>	<b>3176</b>	<b>5</b>	<b>40</b>

Zdroj: ÚIPS





