

DOBŘÉ PRÍKLADY

INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

V ANGLICKU SO ZRETEĽOM NA

VZDELÁVANIE RÓMSKYCH DETÍ



Editorky:
Katarína Vančíková
Martina Kubánová

Autorky:
Zuzana Juščáková
Judit Kontseková
Jana Luptáková
Katarína Vančíková

**DOBŘÉ PŘÍKLADY
INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA
V ANGLICKU
SO ZRETEĽOM NA VZDELÁVANIE
RÓMSKYCH DETÍ**

Editorky: Martina Kubánová, Katarína Vančíková

Autorky: Zuzana Juščáková, Judit Kontseková,
Jana Luptáková, Katarína Vančíková

DOBŘÉ PRÍKLADY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ANGLICKU SO ZRETEĽOM NA VZDELÁVANIE RÓMSKYCH DETÍ
GOOD PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION IN ENGLAND WITH SPECIAL ATTENTION TO THE EDUCATION OF ROMA CHILDREN

Bratislava, november 2011

Editorky: Martina Kubánová, Katarína Vančíková

Autorky: Zuzana Juščáková, Judit Kontseková, Jana Luptáková, Katarína Vančíková

© Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť

Gajova 4, 811 09 Bratislava

www.governance.sk, www.skolainak.sk, sgi@governance.sk



PodĎakovanie

Táto publikácia vznikla ako súčasť projektu „Dobrá prax inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí“, ktorý realizoval Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI).

Naša vďaka patrí Veľvyslanectvu Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska, ktoré tento projekt finančne podporilo. Organizačne a svojim odborným nadhľadom nám pomohli Lucie Fremlová a Heather Ureche (odborníčky na vzdelávanie Rómov z britskej neziskovej organizácie Equality), Arthur Ivatts (skúsený odborník na vzdelávanie etnických menšín a bývalý inšpektor Jej Veličenstva), Mel Ainscow (riaditeľ Centra pre spravodlivosť vo vzdelávaní pri Manchesterskej univerzite), Agnieszka Walsh (z mimovládnej organizácie Children's Society), ako aj zástupcovia miestnych školských správ a ich tímy, menovite Kath Creswell a Martin Naughton (Bolton - Stredisko podpory komunitnej kohézie a vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov), Paul Johnson (Bradford – Vzdelávacie služby pre nové komunity a kočovníkov), Carol Mellors (Kent - Služba podpory vzdelávania etnických minorít) a Mark Penfold (Leicester - Babington Community College).

Patrí im naša vďaka a uznanie!

Acknowledgements

This publication was created as part of the project „Good practices of inclusive education in the United Kingdom with special attention to the education of Roma children“ that was implemented by the Slovak Governance Institute.

We are thankful to the Embassy of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, which provided the financial support of this project. We have also received crucial organisational and professional support from the following colleagues and their teams: Mel Ainscow (co-director of the Centre for Equity in Education at The University of Manchester), Kath Creswell and Martin Naughton (Bolton Council - Community Cohesion & Traveller Education), Lucie Fremlová and Heather Ureche (both experts on Roma/Gypsy and Traveller Education from the NGO Equality), Arthur Ivatts (former HM Inspector and expert on Roma/Gypsy and Traveller Education), Paul Johnson (Bradford - Education Service for New Communities and Travellers), Carol Mellors (Kent - Minority Communities Achievement Service), Mark Penfold (Leicester - Babington Community Technology College) and Agnieszka Walsh (Children's Society).

We would like to express our sincere gratitude and appreciation to all of them!

DOBŘÉ PRÍKLADY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ANGLICKU

SO ZRETEĽOM NA VZDELÁVANIE RÓMSKYCH DETÍ

1. Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku	7
1.1 Úvod	7
1.2 Anglické školstvo – základné fakty	9
1.3 Inkluzívne vzdelávanie – vymedzenie pojmu	11
1.4 Rómovia v Anglickom školstve	14
1.5 Dôraz na výchovu a vzdelávanie v ranom veku.....	15
1.6 Úloha odborných a verejných inštitúcií pre podporu inklúzie	16
1.6.1 Školské úrady a služby podpory vzdelávania etnických minorít.....	16
1.6.2 „Výzva pre mestá“ – dobrý príklad spolupráce škôl a šírenia dobrej praxe.....	17
1.6.3 Úloha školských úradov pri zlepšovaní kvality škôl	19
1.7 Spolupráca s rodičmi - podpora rozvoja školy ako otvorenej komunity	21
1.8 Etnický zber dát a multikultúrna výchova	23
1.9 Jazykové vzdelávanie.....	24
1.10 Podpora inklúzie prostredníctvom sebahodnotenia	24
2. Návrh autoevaluačnej stratégie pre Slovensko	28
2.1 Úvod	28
2.2 Čo je kvalita?.....	28
2.3 Prečo nás zaujíma kvalita vzdelávania, kvalita školy?	30
2.4 Ako na to?.....	32
2.5 Záver	33
3. Podpora žiaka vo vzdelávaní	35
4. Spravodlivá škola AKO CIEĽ.....	37
4.1 Spravodlivá škola	37
4.2 Je slovenská škola spravodlivá?.....	38
4.3 Neurgické body slovenskej školy z pohľadu spravodlivosti	39
4.4 Záver	49

1. DOBRÉ PRÍKLADY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ANGLICKU

Judit Kontseková

1.1 Úvod

Sme radi, že sa Vám dostal do rúk výstup kolektívnej práce ľudí, ktorí sa v júni 2010 spoločne zúčastnili na terénnej štúdií v Anglicku. Zámerom pobytu bolo objavovanie dobrých príkladov inkluzívneho vzdelávania so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí. Aj keď tento predmet záujmu vytvoril východisko pre uchopenie systému inej krajiny, snažili sme sa inklúziu poňať v širšom kontexte a vyvodiť z toho všeobecné ponaučenia.

Predkladateľ a realizátor tohto projektu *Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI)* od počiatku presadzoval spoluprácu ľudí, ktorí by zastupovali rôzne inštitúcie z rôznych odborov. Zloženie našej malej výpravy bolo preto patrične pestré. Dve zástupkyne z Inštitútu SGI Martinu Kubánovú a Judit Kontsekovú sprevádzali v tejto snahe skúsená pedagogička, lektorka a rómska aktivistka v jednej osobe Jana Luptáková. Akademickú obec zastupovala Katarína Vančíková z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Z Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania sa k nám pridali Zuzana Juščáková a Michal Hacaj. *Interdisciplinárny prístup* k zdieľaniu skúseností a spoluprácu naprieč odbormi považujeme za kľúčový moment pri úvahách o presadzovaní inkluzívneho vzdelávania. Len tak je možné poctivo odpovedať na zložitost', ktorú si tento cieľ vyžaduje.

Nadväzujúc na základné predstavenie britského školstva sa Judit Kontseková v predkladanom texte snaží priblížiť svedectvá kolegov z Anglicka, ktorých práca sa zameriava na presadenie práva KAŽDÉHO dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. Na základe odpozorovaných skutočností formuluje Zuzana Juščáková svoju predstavu o autoevalvačnej stratégii, ktorá by prispela k zavádzaniu inkluzívnej politiky na Slovensku. Pohľad na našu školu zvnútra rómskeho etnika podopretý pedagogickou praxou prináša Jana Luptáková. Publikáciu uzaviera úvaha o spravodlivosti vo vzdelávaní, kde Katarína Vančíková kompletizuje skúsenosti z Anglicka so snahou otvorene pomenovať aj slabé miesta nášho vzdelávacieho systému. Jej pohľad na zahraničie nie je nekritický, no napriek tomu nastavuje súčasnému slovenskému status quo jasné zrkadlo. Predtým, ako sa pustíme do detailnejšieho opisu, by sme radi vyzdvihli najdôležitejšie zistenia o predpokladoch a charakteristikách inkluzívneho vzdelávania v Anglicku:

- Ako zaujímavý príklad sme identifikovali rozsiahlu **dostupnosť integrovaných služieb zameraných na rané detstvo dieťaťa zriadené v rámci programu Sure Start**. Jedným z cieľov tohto programu je podchytiť rodiny z chudobných komunít a prispievať prostredníctvom vzdelávania rodičov k rozvoju detí. Napriek tomu v tomto programe prevláda univerzálny prístup pre všetkých, čím sa v detských centrách Sure Start pestuje aj komunitný rozvoj za účasti rodín z rôznych spoločenských skupín.
- Neprehliadnuteľné je, že anglické školstvo má komplexne ošetrenú **antidiskriminačnú legislatívu** a v nej zakotvené uplatňovanie opatrení s cieľom dosiahnuť rovnosť šancí. O inklúziu a rovnosť šancí sa okrem škôl musia usilovať aj školské úrady a sú v tejto snahe hodnotené inšpekciou. Externé hodnotenie dopĺňa sebahodnotenie škôl, ktoré má zohľadňovať aj ukazovatele inklúzie.
- Veľmi poučné boli príklady zlepšovania kvality škôl prostredníctvom **účinného šírenia vedomostí a spolupráce** medzi školami.

- Dôraz na odbúravanie **kultúrnych a jazykových bariér** prostredníctvom zamestnávania asistentov a mediátorov z komunit etnických menšín alebo pomocou špecialistov, ktorí majú rozsiahle vedomosti o týchto komunitách, je samo o sebe dobrou praxou a je predpokladom pre realizovanie ďalších opatrení.
- Kľúčovú úlohu majú **školské úrady a ďalšie špecializované (väčšinou verejné) inštitúcie**, ktoré poskytujú integrované služby zamerané na Rómov alebo iné etnické menšiny. Táto práca ich posúva do polohy úspešných poradcov pre školy a vedú ich, aby zohľadnili čo najlepšie osobité potreby detí. Školám pomáhajú aj v prispôbovaní kurikula a v zlepšovaní vzdelávacích výsledkov detí.
- Úspešné školy, ako aj školské úrady kladú silný dôraz na **spoluprácu s rodinou**, ktorá je základným predpokladom pre zlepšovanie prospechu detí.
- **Uznanie a rozvoj etnickej identity** detí a úcta voči kultúre je inšpiráciou pre prispôbenie výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj pre intenzívnejšie zapojenie detí do života školy a zvýšenie ich motivácie.
- **Etnický zber dát** je dôležitý pre mapovanie výsledkov detí z rôznych komunit a umožňuje odhalenie problémov a tvorbu cielených opatrení.

Aj keď sa, podobne ako pri každom opise zahraničných skúseností, nevyhneme úvahám o kvalite anglického vzdelávacieho systému, našim cieľom nebolo hodnotiť systém ako celok. Naopak, zamerali sme sa na vybrané inštitúcie a vzorce ich fungovania, ktoré sa nám javili ako priaznivé.

1.2 Anglické školstvo – základné fakty

Všeobecne sa dá povedať, že školstvo v krajinách Spojeného kráľovstva, a teda aj Anglicka, je silne decentralizované. Na úrovni jednotlivých krajín sú zadefinované rámce vzdelávacej politiky, ale konkrétne stratégie a opatrenia sú ponechané na *miestne školské úrady* (Local Education Authorities - LEA). Tie zodpovedajú nielen za oblasť vzdelávania, ale zabezpečujú aj koordinovanie komplexných služieb starostlivosti o dieťa, ktoré zahŕňajú vzdelávanie, sociálne a zdravotné služby. Miestne školské úrady¹, ktoré sú zriaďovateľmi verejných škôl (maintained schools), musia povinne podporovať zabezpečenie kvality a zvyšovanie štandardu vzdelávania, ako aj podieľať sa na podpore neúspechom ohrozených skupín. Kontrolu kvality škôl vykonáva *Úrad pre štandardy vo vzdelávaní* (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills - Ofsted).

V poslednej dobe, a hlavne za súčasnej britskej vlády, ktorá prevzala vedenie v máji roku 2010, sa presadzuje vyššia autonómia pre školy, ako aj oslabenie školských úradov. Ešte za vlády Tonyho Blaira sa začali zriaďovať tzv. akadémie (academies). Akadémie sú verejne financované školy, ktorých zriaďovateľom však nie sú školské úrady, ako v prípade väčšiny verejných škôl. Akadémie majú preto väčšiu slobodu rozhodovať o rozpočte a o rôznych aspektoch organizácie a obsahu vzdelávania, aj keď ich presadzovanie vyvoláva vo Veľkej Británii viacero otázok.² Súčasná vláda zintenzívnila snahu o transformáciu verejných škôl na akadémie. Oslabovanie školských úradov sa deje aj na finančnej úrovni. Niektoré nami navštívené služby v rámci školských úradov, ktorých cieľom je napríklad aj podpora škôl vo vzdelávaní etnických menšín, musia svoje aktivity kvôli škrtom obmedziť.

Antidiskriminácia vo vzdelávaní je legálne zakotvená v **Zákone o rasovom spolužití (Race Relations (Amendment) Act 2000)**, ktorý pozmeňujúc predošlú normu z roku 1976 vstúpil do platnosti v roku 2002. Dôraz na antidiskrimináciu sa v anglickom školstve silnejšie kladie po zverejnení vládou vydanéj Správy o okolnostiach zavraždenia Stephena Lawrencea³, ktorá identifikovala inštitucionálnu diskrimináciu a ktorá viedla k zmene Zákona o rasovom spolužití z roku 1976. Povinnosť rasovej rovnosti sa vzťahuje na každú verejnú inštitúciu, a teda aj na vzdelávacie inštitúcie a miestne školské úrady. Zákon zakazuje diskrimináciu na základe rasy, etnicity a národnosti a zaviedol povinnosť, aby sa verejná správa aktívne podieľala na podpore rovnosti šancí a vytváraní dobrých vzťahov medzi príslušníkmi rôznych skupín. V zmysle týchto právnych noriem sú komunity Cigánov, Rómov a kočovníkov (Gypsy, Roma, Travellers) uznané ako etnické menšiny.

V roku 2002 publikovala Komisia pre rovnosť rás parlamentom schválený *Zoznam zásad pre presadzovanie rasovej rovnosti* (Commission of racial equality, 2002), ktorý pomáha verejným inštitúciám plniť ich zákonnú povinnosť. V oblasti vzdelávania musia školy vytvoriť **Politiku rovnosti šancí** (Race equality policy), ktorá by mala byť súčasťou strategických dokumentov rozvoja školy. V nich majú byť uvedené konkrétne opatrenia, ktoré škola v tejto oblasti mieni presadzovať, ako aj ich spôsob monitorovania a hodnotenia. Pre ilustráciu uvedieme len niektoré najdôležitejšie oblasti:

¹ V Anglicku sú zriaďovateľmi škôl tzv. Local Educational Authorities, ktoré predstavujú miestne samosprávy, do ktorých kompetencií spadá aj oblasť vzdelávania. V Londýne sú to *London borough councils* a *Common Council of the City of London*, v metropolitných oblastiach *Metropolitan borough councils* a mimo veľkomiest *County Councils*.

² Tak pôvodná myšlienka, ako aj intenzívnejšie presadzovanie zriaďovania akademií súčasnou vládou je rozporuplné, a tak odbormi, ako aj rodičmi kritizované z viacerých dôvodov. Tieto inštitúcie sú zriaďované pomocou externých sponzorov, často aj súkromných firiem, čo napríklad pri nedostatočnej kontrole znamená určité riziko pre smerovanie a obsah vzdelávania škôl.

³ Správa o okolnostiach zavraždenia Stephena Lawrencea vznikla v roku 1999 pod vedením Sira William Macphersona potom, čo v roku 1993 bol s rasistickým motívom zavraždený nevinný študent Stephen Lawrence. (Pozri, Macpherson (1999))

- Sledovanie vzdelávacích výsledkov a dochádzky detí z rôznych etnických a náboženských skupín a identifikovanie tých skupín, ktoré zaostávajú.
- Zohľadnenie rovnosti šancí prispôbením kurikula, vyučovacieho procesu reagujúc na osobitné vzdelávacie potreby (jazykové a kultúrne).
- Podpora dobrých vzťahov školy a širšej komunity.
- Zapojenie rodičov do života školy.
- Presadzovanie zásad diverzity v personálnej politike školy.

Komisia pre rovnosť rás pomáha školám aj tým, že im poskytuje vzorový dokument pre hodnotenie takto vytvorenej politiky rovnosti šancí (Ježková a kol., 2010). Podobne ako školy, aj školské úrady musia povinne hodnotiť dopad implementácie týchto politík, ako aj indikátory úspešnosti detí spadajúcich pod ochranu tohto zákona. A tých nie je málo. V roku 2009 bolo evidovaných 24,5% detí v základných školách a 20,6% na stredných školách ako príslušníkov etnických menšín (EACEA, 2010, s. 1).

Počas rozhovorov s anglickými kolegami často spontánne zaznievali slová z názvu štátneho programu **Na každom dieťati záleží** (Every child matters). Zákon o deťoch z roku 2004⁴ je právnym základom pre realizovanie zámeru zahrnutého v programe „Na každom dieťati záleží“, ktorý predstavuje koordinovaný prístup k potrebám dieťaťa. Tento program je zaujímavý v tom, že rezort školstva za predchádzajúcej vlády v Anglicku presadzoval cez túto stratégiu holistický prístup k rozvoju dieťaťa a k výchovno-vzdelávaciemu procesu. V praxi to zaväzuje nielen školy, ale aj miestne školské úrady k znižovaniu rozdielov medzi vzdelávacími výsledkami a k podpore tých skupín detí a žiakov, ktoré sú najviac ohrozené neúspechom. Prijatý prístup ovplyvnil i proces hodnotenia kvality škôl vykonávaným *Úradom pre štandardy vo vzdelávaní*. Tento program bol iniciovaný anglickou vládou v roku 2003. Ambiciózny názov je sprevádzaný podobne ladeným heslom: „*Program Na každom dieťati záleží je stratégiou na desať rokov, ktorá má z Anglicka urobiť najlepšie miesto na svete, kde by deti a mladí vyrastali*“ (DfES 2004). Ďalší zákon, ktorý nadväzuje na tieto snahy, je Zákon o starostlivosti o deti⁵ z roku 2006. Jeho cieľom je vytvoriť právny rámec pre širšiu dostupnosť bezplatnej a kvalitnej starostlivosti pre všetky deti v ranom veku (od 0 do 4 rokov)⁶.

Predtým, ako sa hlbšie pustíme do prezentovania zistení, treba jedným dychom dodať, že napriek prítomnosti národných programov a podporných opatrení zameraných na rizikové skupiny detí a mládeže, je anglické školstvo ďaleko od toho, aby mohlo byť z hľadiska rovnosti šancí hodnotené pozitívne. Ak porovnáme výsledky PISA z roku 2009, za 77% rozdielu medzi školami ohľadom vzdelávacích výsledkov je zodpovedný socioekonomický pôvod žiakov. Tento indikátor nerovnosti je spomedzi OECD krajín už iba v Luxemburgu výraznejší.⁷ Ak sa zameriame na žiakov, 14% rozdielu medzi dosahovanými výsledkami je vysvetliteľný ich socioekonomickým pôvodom. Táto hodnota je na úrovni priemeru OECD krajín a je porovnateľná so Slovenskou republikou (15%).⁸ Dôležité je podotknúť, že krajiny s najlepšimi výsledkami v tomto medzinárodnom testovaní, ako Kanada, Fínsko, Japonsko a Južná Kórea vykazujú nižšiu mieru vplyvu socioekonomického statusu na výkon dieťaťa. Nedávne nepokoje v uliciach anglických miest sú náznakom prevládajúcich spoločenských nerovností, ktoré sa premietajú aj do školstva. Rozdiel tkvie aj v prístupe ku kvalitnému vzdelávaniu. Vo Veľkej Británii tiež prevláda veľká miera súťaživosti medzi školami, čoho najvyhrotenejším príkladom sú tzv. „ligové tabuľky“ (League tables) sprístupnené verejnosti. Ich podstatou je zoradovanie škôl na základe indikátorov úspešnosti, ktoré však často posúvajú školy s vysokým pomerom detí zo znevýhodňujúceho prostredia na chvost zoznamu. Nedá sa im odoprieť význam v tom, že odhaľujú

⁴ Children Act 2004 (c. 31)

⁵ Childcare Act 2006

⁶ Pozri Ježková a kol. (2010), s.77

⁷ Priemerne v krajinách OECD je variácia medzi školami vysvetlená mierou 55%, pozri OECD (2009)

⁸ Pozri OECD (2010)

problémy v školách, a to sa vzťahuje aj na indikátory inklúzie, ktoré podliehajú v Anglicku tiež inšpekčnému procesu, čo je veľmi vítaný jav. Avšak podľa vyjadrení britských škôl často prispievajú aj k selektívnosti systému.

V britskom systéme tiež existujú prvky, ktoré sa podnietením spolupráce medzi školami snažia vytvoriť protiváhu tohto systému (viď kapitola 1.7) napríklad v tom, že podporujú spoluprácu podobných, no navzájom si priamo nekonkurujúcich škôl z rôznych regiónov. Veľká Británia sa tiež usiluje uchopiť spoločenské nerovnosti v ranom veku dieťaťa a pomocou programu „*Istý začiatok*“ (**Sure Start**) sprístupniť komplexný balík sociálnych, zdravotných, vzdelávacích a výchovných služieb zameraných na rodiny s deťmi od 0 do 4 rokov.

Základné údaje o školstve v Anglicku:

- Povinná školská dochádzka v Anglicku sa týka v súčasnosti detí do veku 16 rokov a delí sa na dve etapy: základné (5-11 rokov) a stredné (12 až 16 rokov) vzdelávanie. Zmena legislatívy platná od roku 2008 posúva túto hranicu počnúc rokom 2013 na vek 17 rokov a od 2015 na 18 rokov (Education and Skills Act of 2008).
- Až 92% trojročných detí bolo zapojených do bezplatnej formy predškolskej výchovy. V prípade štvorročných detí to bolo až 98% celkovej populácie v tomto veku (DCSF, 2010b, s. 4.)
- Z celkovo 8,1 miliónov žiakov na všetkých školách v Anglicku navštevovalo v roku 2010 súkromné školy (independent schools) 6,9% detí. Brány špeciálnych škôl prekračovalo v danom roku 1,1% žiakov. Zvyšok detí navštevovalo verejné školy (maintained schools).⁹
- Po piatich rokoch strednej školy, prevažne vo veku 16 rokov, absolvujú žiaci v Anglicku previerku vedomostí s vyhladkou získania *Všeobecného certifikátu stredoškolského vzdelávania (GCSE - General Certificate of Secondary Education)* z viacerých predmetov. Po absolvovaní GCSE sa tí, ktorí pokračujú v štúdiu, môžu uchádzať o štúdium na odborných alebo technických stredných školách (vocational or technical colleges) alebo môžu pokračovať na strednej škole so zámerom zložiť skúšky úrovne „AS“ po ďalšom ročnom štúdiu, alebo pokročilej úrovne „A“ (Advanced Level – pokročilá úroveň) po dvoch dodatočných rokoch, čo je podmienkou pre prijatie na univerzitné štúdium.
- Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby malo v roku 2010 2,7% detí (with statement¹⁰), z toho 55,6% ich študovalo v rámci hlavného prúdu vzdelávania. Okrem toho, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (without statement, t.j. potreby, ktoré škola je schopná sama zabezpečiť) boli zistené v prípade 18,2% detí v základnom vzdelávaní (štátne školy) a 19,1% na stredných školách.

1.3 Inkluzívne vzdelávanie – vymedzenie pojmu

V ďalšom kroku je dôležité pozastaviť sa pri pojme „inklúzia“, ktorý je často skloňovanou súčasťou medzinárodných právnych noriem v oblasti vzdelávania, ale aj mnohých vzdelávacích reforiem. V prvom rade chápeme inklúziu ako právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. Pre

⁹ Pozri EACEA 2010, S.1

¹⁰ „With Statement“ teda potvrdenie/vyhlásenie o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách sa vydáva lokálnou školskou správou vtedy, ak škola, ktorú dieťa navštevuje, nie je schopná s jej štandardnými prostriedkami zabezpečiť uspokojenie týchto potrieb.

presnejšie objasnenie použijeme však komplexnejší základný rámec od tvorcov tzv. Indexu inkluzivity (ďalej Index), ktorý inkluzívne vzdelávanie definuje vo forme krokov potrebných pre jej premietnutie do praxe. Index, ako dielo britskej organizácie *Centrum pre výskum inkluzívneho vzdelávania*, je vo svojej podstate sebahodnotiaci nástroj tak pre školy, ako aj pre verejné inštitúcie, ktoré sú nútené klásť si otázky. Jeho základňu tvoria tieto myšlienkové piliere:

Inklúzia je proces.

Inklúzia predstavuje nekončiace úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu diverzitu v spoločnosti a v školách. Inklúzia znamená nachádzať spôsoby ako žiť s rôznorodosťou a ako čerpať z rôznorodosti.

Inklúzia súvisí s identifikáciou a odstránením bariér.

Predpokladom schopnosti identifikovať prekážky je zber, zhromažďovanie a hodnotenie komplexných údajov z rôznych zdrojov pre zlepšovanie politiky a praxe.

Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie VŠETKÝCH detí.

Úspech pritom je spájaný s výstupmi vzdelávacieho procesu, ktoré presahujú rámec testovania vedomostí.

Inklúzia zahŕňa osobitú pozornosť na tie cieľové skupiny, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovania podpriemeru vo vzdelávaní.

Prehlásenie Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (UNESCO) zo Salamanky z roku 1994 prijaté v rámci Svetovej konferencie UNESCO o špeciálnom vzdelávaní je dôležitým míľnikom podpory inkluzívneho vzdelávania.

„Princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším prostriedkom pre potlačanie diskriminujúcich postojov, pre vznik tolerantných komunít, vytváranie začleňujúcich spoločností.“

(Prehlásenie UNESCO zo Salamanky, čl. 2., 3.)

Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím z roku 2006 ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených vzdelávať sa v inkluzívnom edukačnom systéme a zaväzuje tým jednotlivé štáty k transformácii školstva a presadeniu inkluzívneho vzdelávania v praxi (Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím čl. 24). Ratifikácia Dohovoru na Slovensku prebehla až v roku 2010.

UNESCO v roku 2009 vydalo **Politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní** v nadväznosti na 48. ročník Medzinárodnej konferencie pre vzdelávanie s príznačným názvom „Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti“ (UNESCO, 2009).

„Podporovať inklúziu znamená podnecovať diskusiu, nabádať k pozitívnym postojom a zlepšovať vzdelávacie a sociálne systémy, aby sa odpovedalo na nové požiadavky (...). To zahŕňa zlepšenie spravovania vstupov, procesov a prostredia, s cieľom podnietiť učenie tak na úrovni vzdelávaných jednotlivcov (...), ako aj na úrovni systému, aby sa tým podporovalo celkové vzdelávacie prostredie.“

*Úspech týchto snáh sa odvíja od ochoty a schopnosti vlád prijať opatrenia zamerané na chudobných, adresujúc spravodlivosť (equity) v určení verejných zdrojov na vzdelávanie, ako aj uchopiť inkluzívne vzdelávanie ako **súdržný prvok** celoživotného vzdelávania.“*

(UNESCO, 2009)

Nadväzujúc na predstavené medzinárodné piliere zastávame názor, že inklúzia je výrazom presvedčenia o morálnej zodpovednosti inštitúcií. Hoci táto požiadavka môže prísť ako politický príkaz zhora prostredníctvom právnych predpisov, reálna zmena sa udeje iba vtedy, ak nastane zvrät na rôznych úrovniach prameniari z zmeny kultúry a postojov všetkých aktérov vo vzdelávaní, vrátane rodičov.

Na Slovensku sa výzva presadzovania inklúzie a spravodlivosti vo vzdelávaní len pomaličky dostáva do politického a spoločenského povedomia. Preto dovoľte nám krátko sa vzdať strohosti tohto textu a nechať voľný priebeh spontánnym otázkam, ktoré sa pri vyslovení slova inklúzia v slovenskom kontexte dožadujú odpovede.

- Sú iba deti na vine, ak zlyhávajú v školách?
- Ako sú deti v školách podporované, ak v domácom prostredí nie sú podchytené a pozitívne motivované?
- Prihliadame na identitu prameniari z odlišnej životnej skúsenosti detí z etnických menších v porovnaní s majoritnými deťmi?
- Zahŕňame úctu voči odlišnosti jazyka, tradícii, kultúre a osobnosti detí do života školy, aby sme im ponúkli iné zrkadlo, ako to, pred ktorým etnocentrická a na výkon orientovaná spoločnosť s obľubou a pýchou pózuje?
- V akej miere sa snažíme deti zblížovať a pozitívne hodnotiť odlišnosť, aby sme prispeli k tolerantnejšej spoločnosti?
- Môžeme hovoriť o rovnomernej dostupnosti kvalitného vzdelávania a kvalitných učiteľov naprieč spoločnosťou?
- Podporujeme tých učiteľov a mimovládne subjekty, ktoré svojou neúnavnou prácou prispeli k výborným výsledkom všetkých detí a nezanevrelí na tie, s ktorými to niektorí už dávno vzdali?
- Nevyhovárame sa na chýbajúce finančné prostriedky namiesto toho, aby sme využili vedomosti špeciálnych pedagógov a presunuli zdroje a odbornosť do bežných škôl?
- Je rodinné prostredie skutočne jedinou príčinou školského neúspechu dieťaťa?
- Čo robíme preto, aby sme podnecovali spoluprácu škôl s rodičmi?
- Aké máme informácie o dôvodoch zlyhávania detí? Vieme aspoň to, koľkí majú odlišný materinský jazyk?
- Ako je dieťa pripravené na vstup do základnej školy? Využívame potenciál viacjazyčnosti pre ich individuálny kognitívny a kolektívny kultúrny rozvoj alebo dovoľujeme, aby kvôli jazykovej bariére zažili znevýhodnenie hneď na začiatku ich vzdelávacej dráhy?
- Ako na tieto otázky odpovedáme? Ako v tomto ohľade monitorujeme postup škôl a vôbec všetkých inštitúcií?

A na záver, ako vieme, či sú deti šťastné? Zaujímá nás to vôbec? Alebo sme si zvykli na pokrčenie plecami a zvaľovanie všetkej viny na lenivosť dieťaťa a neochotu a „neprispôsobivosť“ rodičov a neschopnosť škôl čeliť týmto výzvam kvôli chýbajúcim financiám... Nie je skôr pravdou to, že celý náš systém je neprispôsobivý?... Anglicko nám na tieto otázky odpovede nedá, ale v určitých prípadoch pomenuje a rieši problémy, ktoré môžu poslúžiť ako inšpirácia.

„Nazeráť na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému“ (UNESCO, 2009).

1.4 Rómovia v anglickom školstve

V publikácii *Inklúzia Cigánov, Rómov a kočovníkov* z roku 2008 z dielne anglického rezortu školstva je vyjadrené presvedčenie, že „*snaha o dosiahnutie dobrých príkladov vo vzdelávaní detí a mládeže Cigánov, Rómov a kočovníkov je zodpovednosťou každého v rámci vzdelávacieho systému – DCSF (Ministerstvo školstva pozn. autora), miestnych školských úradov, škôl, učiteľov, riaditeľov, špecializovaných organizácií poskytujúcich podporné vzdelávacie služby, rodičov, ako aj žiakov*“ (DCSF, 2008, s. 5).

V etnicky členených anglických školských štatistikách je zahrnutá aj skupina Cigánov, Rómov a kočovníkov, ktorá sa používa na uchopenie veľmi rôznorodých skupín, ktorých sebaurčenie sa s týmto pomenovaním zhoduje.¹¹ Je dôležité upozorniť na to, že tento pojem nezahŕňa iba komunity a jednotlivcov rómskeho etnického pôvodu, ale napríklad, ako v prípade írskych kočovníkov (Irish Travellers), aj etnických Írov, ktorí majú vlastný jazyk nazývaný *Gamoon* alebo *Cant*. Uvedomujeme si negatívnu konotáciu slova Gypsy (Cigán) v slovenskom jazyku, preto preklad tohto slova používame iba v takom kontexte, kde chceme priblížiť britské podmienky. Ani slovo *traveller* („kočovník“) nie je bezproblémové, keďže môže ísť jednak o ešte migrujúce spoločenstvá, ale zároveň aj o už usadené, ktorých sebaurčenie ako *traveller* spočíva v príslušnosti ku komunite, ktorá sa ako kočovná nazýva.

V Anglicku sú Cigáni, Rómovia a kočovníci zákonom uznaní ako etnická menšina (Race Relation Amendment Act 2000). Z pohľadu prospechu a dosiahnutého vzdelania ich však Úrad pre vzdelávacie štandardy (Ofsted - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) identifikoval ako jednu z najrizikovejších. Dôvodom je podľa jej zistení životný štýl a kultúrna osobitosť niektorých komunit. Školská dochádzka detí z týchto komunit je často nepravidelná a prerušovaná, deti menia často školy a návštevnosť stredných škôl je v ich prípade veľmi nízka. Na základe terénnych rozhovorov v Anglicku môžeme poukázať na určitý trend. Noví rómski migranti z krajín strednej a východnej Európy dosahujú miestami lepšie výsledky ako deti pôvodom z Veľkej Británie začlenené do tej istej etnickej štatistickej kategórie. Príkladom je výpoveď zamestnankyne Strediska podpory komunitnej kohézie a vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov zriadenom pri miestnom školskom úrade, ktorá sa na margo Rómov žijúcich neďaleko mesta Manchester v spádovej oblasti mesta Bolton vyjadrila takto:

„Oni väčšinou prejdú celým povinným vzdelávaním a dosiahnu Všeobecný certifikát stredoškolského vzdelávania. Čo je rozdiel oproti tradičným kočovným komunitám, ktoré takéto výsledky nedosahujú.“

(Kath Cresswell, Stredisko podpory komunitnej kohézie a vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

Napriek cieleným snahám zo strany vzdelávacej politiky, podľa odhadov len pomerne málo jednotlivcov z týchto menších uvádza svoju etnickú príslušnosť pri zápise v školách. Počas nášho pobytu sme sa stretli s názormi, že školy tieto deti evidujú často s pôvodom zo „stredo a východoeurópskych etník“. To znamená, že samotní Rómovia sa bez patričnej podpory a osvety často hlásia k národu ich krajín pôvodu. Vládne dokumenty však toto považujú za problém a odkazujú na odborné zistenia podporujúce etnickú sebaidentifikáciu, keďže možnosť a schopnosť prijatia a vyjadrenia identity dieťaťa poukázateľne prispieva k ich školskej úspešnosti. V jednej správe Úradu pre štandardy vo vzdelávaní (Ofstedu), ktorý je zodpovedný za inšpekciu na školách, sa vyzdvihuje nasledovné:

¹¹ Vo Veľkej Británii patria Rómovia do skupiny ľudí nazývaných Gypsy/Roma/Travellers. Tento pojem zahŕňa osoby rozličného pôvodu, tradícií a kultúr a patria sem: Scottish Gypsy/Travellers, Irish Travellers, English Gypsies, Welsh Gypsies (sebaoznačenie: „Kalé“), Roma, New Age Travellers, a Occupational Travellers (circus and showground travellers).

“Tam, kde je prítomnosť týchto detí uznaná, kde existuje jasný obraz o ich kultúrnej identite, ktorý sa odzrkadľuje v učebných materiáloch i kurikule, tam deti živo reagujú a sú učeníu prirodzene otvorené.”

(Ofsted cit. v DCSF, 2008 S.12)

Berúc do úvahy citlivosť tejto témy, ministerstvo školstva tiež iniciovalo diskusné semináre so zapojením rôznych aktérov, s cieľom zlepšiť pochopenie situácie v praxi. Rovnako bola zdôraznená dôležitosť podpory spolupráce s rodinami a komunitami. Anglická vláda vyslala tiež symbolické gesto, keď schválila **tematické podujatie Mesiac dejín Cigánov, Rómov a kočovníkov**, čím sa snaží zvýšiť povedomie a priblížiť kultúru a tradície tejto komunity majoritnej spoločnosti.

1.5 Dôraz na výchovu a vzdelávanie v ranom veku

Ako bolo úvodom spomenuté, v Anglicku je až 92% trojročných detí zapojených do bezplatnej formy predškolskej výchovy. V prípade štvorročných detí to platí pre 98% celkovej populácie v tomto veku (DCSF, 2010b, s. 4).

Za vlády Tonyho Blaira sa presadil program *Istý začiatok* (Sure Start), ktorý ide ešte ďalej, pretože jeho cieľom bolo poskytnúť holistické služby pre rodiny s deťmi vo veku od 0 do 4 rokov. V detských centrách zriadených v rámci *Istého začiatku* spolupracuje skupina rôznych profesionálov (zdravotní a pôrodní asistenti, sociálni pracovníci a vychovávatelia). Dôležitou súčasťou centier je podpora skvalitnenia interakcie medzi dieťaťom a rodičmi.

„Tiež ponúkame tzv. univerzálnu službu, v rámci čoho každý, aj keď nemá nijakú osobitú potrebu, sem môže prísť a hrať sa bez poplatkov so svojimi deťmi. Prostredníctvom tejto služby poskytujeme príležitosť vzdelávania pre dospelých. Zameriavame sa hlavne na vzťah medzi rodičom a dieťaťom. Ak vzájomná interakcia dobre funguje, deti sú lepšie rozvíjané, ich jazykové znalosti a komunikatívne schopnosti sa zlepšujú a rodičovská podpora je kvalitnejšia.“

(Hema Birdie, riaditeľka Detského centra Little Pebbles, Gravesend)

Aj keď služba je univerzálne prístupná, jej hlavným cieľom je podpora ohrozených a chudobných rodín, kde rodičovské praktiky sú poznamenané neľahkými životnými situáciami a často nižšou vzdelanostnou úrovňou rodičov. V určitom zmysle sú tieto centrá aj strediskom pre komunitný rozvoj. Mimoriadna pozornosť sa venuje aj rodičom mladším než 19 rokov, ktorí majú osobité potreby.

Istý štart – cez rodičov pre deti!

Riaditeľka jedného detského centra *Istý začiatok* nám predstavila príklad klienta, mladého otca, ktorý sám vychováva šesť a osemročné deti. Tento mladý muž prežil neľahké detstvo v detskom domove. Preto jeho rodičovské praktiky boli v počiatkoch veľmi nevhodné. Používal agresívny a vulgárny jazyk pri komunikácii s deťmi a mal značne autoritársky štýl výchovy. Od raného veku jeho deti sa ho však podarilo zapojiť do viacerých kurzov detského centra, čím sa jeho schopnosti a prístup značne zmenili k lepšiemu. Deti v súčasnosti majú v škole výborný prospech a otec sa dokonca aktívne zapája aj do života školy, ktorú deti navštevujú.

Zaujímavá je aj logika fungovania detských centier, ktorá sa silno opiera o tímovú spoluprácu ľudí z rôznych profesií a o flexibilitu. Tieto inštitúcie sa nám zdali byť veľmi pružné a vedeli reagovať na rôznorodé potreby ich klientov. Tomu nasvedčuje príklad určenia *klúčovej osoby* spomedzi pracovníkov centra, ktorá sa intenzívnejšie ujme určitej rodiny. Tiež sa to odzrkadľuje pri tvorbe vzdelávacích kurzov a ich zamerania na rôzne cieľové skupiny.

Čo sa týka rómskych rodín, nie každému detskému centru sa darí ich zahrnúť. Predpokladom úspešného zapojenia je prítomnosť pracovníka, ktorý je buď z komunity alebo komunitu dôverne pozná. Pomáha tiež organizovanie pre rodičov užitočných vzdelávacích kurzov (napríklad vyučovanie angličtiny) v priestoroch detských centier, ako napríklad v Boltone. Aj tu však bola nepostrádateľná práca špecialistov na rómsku komunitu zo školských úradov. Podľa vyjadrení viacerých pracovníkov školských úradov by takéto služby boli jednoznačne prospešné pre túto komunitu, kvôli nedostatočnému alebo úplne absentujúcemu rozvoju detí prostredníctvom hry s rodičmi.

1.6 Úloha odborných a verejných inštitúcií pre podporu inklúzie

1.6.1 Školské úrady a služby podpory vzdelávania etnických minorít

Za komplexnú agendu definovanú v Zákone o deťoch z roku 2004 zodpovedá v Anglicku dvadsať sedem miestnych školských úradov. Fungujú pri nich oddelenia, ktoré sa zameriavajú na vzdelávanie a ďalšie integrované služby pre komunity etnických menšín. Ciele ich práce sú zamerané na dosiahnutie čo najlepších výsledkov detí rôznych etníc v štyroch oblastiach: prístup k vzdelávaniu; dochádzka; vzdelávacie výsledky a dosiahnutie spokojnosti dieťaťa. Hlavné priority ich pôsobenia sú v zmysle národného programu *Na každom dieťati záleží nasledovné*: zlepšovanie vzdelávacích výsledkov detí a mladých a zmenšenie rozdielu vo vzdelávacích výsledkoch podpriemerne prosperujúcich skupín. Do nástupu súčasnej vlády im tiež pripadala povinnosť podporovať komunitnú kohéziu.

„Povinnosť podporovať komunitnú kohéziu znamená, že škola má povinnosť podporovať nielen kohéziu v školskej komunite, ale tiež v širšie poňatej komunite v Boltone.“

(Kath Cresswell, Stredisko podpory komunitnej kohézie a vzdelávanie Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

Dôležitou oblasťou, ktorá je východiskom pre prácu školských úradov je komplexný zber dát, keďže iba ten je schopný odhaliť rozdiely medzi školami a vzdelávacími výsledkami detí. Na základe dostupných údajov sú miestne školské úrady schopné identifikovať skupiny, ktoré sa snažia cielene podchytiť. Okrem toho školské úrady pri hodnotení škôl a ich financovaní sledujú aj to, aké výsledky dosahujú ich žiaci (aj v etnickom členení) v porovnaní s celoštátnym priemerom a potom komunikujú so školami o ich plánoch na zlepšenie. Externým garantom týchto snáh je inšpekčný proces, ktorý hodnotí školy aj na základe kritérií, ako sa im darí znižovať rozdiely medzi deťmi. Pri práci s etnickými komunitami využívajú školské úrady zamestnancov, ktorí sú často členmi príslušných komunít (ako sme videli na príkladoch miest Bradford a Bolton). Cieľom je, aby si získali dôveru ľudí a aby pracovali cielene ako sprostredkovatelia medzi rodinami, školami a miestnymi školskými úradmi.

Strediská podpory vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov

Pri viacerých miestnych školských úradoch existujú služby, ktoré sa v minulosti špecializovali na podporu vzdelávania britských Cigánov, kočovníkov a Rómov, ktoré boli zriadené ako odpoveď na

dávnejšiu iniciatívu Európskej Únie zameranú na integráciu týchto komunit. Miestne školské správy mali možnosť uchádzať sa o zdroje EÚ na tento účel. Vzhľadom na migráciu pôvodného obyvateľstva britských Cigánov a írskych kočovníkov sa vytvorila sieť inštitúcií, ktoré medzi sebou zdieľali informácie, aby deti z týchto komunit mohli adekvátne podporiť v štúdiu na rôznych školách, medzi ktorými migrovali. Takže ešte predtým, ako prišli Rómovia zo strednej Európy do Anglicka, tu už existovala infraštruktúra komplexnej podpory zameraná na domácich Cigánov, Rómov a kočovníkov. Napríklad aj v meste Bolton v okolí Manchestra bolo v minulosti zriadené Stredisko podpory vzdelávania kočovníkov (TESS - Traveller Education Support Service), ktoré sa časom zmenilo na Stredisko podpory komunitnej kohézie a vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov (Community Cohesion & Traveller Education Bolton). V meste s asi 250-tisíc obyvateľmi evidujú asi šesťsto až sedemsto rómskych rodín zo strednej a východnej Európy. Medzi hlavné úlohy strediska patria tieto oblasti:

- Koordinujú a prepájajú viacerých aktérov vo vzdelávaní: etnické komunity, rodičov, školy, deti a iné inštitúcie zamerané na služby deťom a rodinám.
- Pedagógov a vedenie škôl podporujú poskytovaním tréningov a poradenstvom v oblasti tvorby kultúrne citlivého kurikula, ktoré reaguje na osobité vzdelávacie potreby detí.
- Podporujú inštitúcie v rozvoji ich schopnosti presadzovať inklúziu.
- Monitorujú viaceré indikátory úspešnosti ako dochádzku, vzdelávacie výsledky rôznych etnických minorít, ako aj schopnosť škôl znižovať rozdiely medzi vzdelávacími výsledkami detí z ohrozených skupín.
- Etnické komunity podporujú tiež v tom, aby za seba prevzali zodpovednosť, a preto im radia, ako vytvoriť vlastné inštitúcie.

K školám pristupujú tak, že zdôrazňujú všeobecné princípy inklúzie a komunitnej kohézie a do tejto agendy zahŕňajú prácu s rôznymi cieľovými skupinami detí.

„Upozornili sme školy na to, že v tejto krajine majú povinnosť, aby podporovali komunitnú kohéziu a boj proti rasovej a etnickej diskriminácii. Tiež zdôrazňujeme, že majú povinnosť zabezpečiť presadenie zásad programu „Na každom dieťati záleží“ a zamerať sa na deti akademicky ohrozené a slabšie prosperujúce.“

(Kath Cresswell, Stredisko podpory komunitnej kohézie a vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

Podpora komunitnej kohézie musí byť zabezpečená napríklad vzájomným prelínaním sa mimoškolských aktivít, výchovno-vzdelávacieho procesu a riadením a manažmentom.

„Ak sa deti napríklad zoberú do domova dôchodcov, aby tam zaspievali, tak to je výborné, ale ako sa to zohľadňuje vo vyučovaní v triede? Akú komunikáciu majú deti s dôchodcami a naopak? Idete tam iba, aby ste si zaspievali a odchod, alebo sa tam vytvorí aj nejaký vzájomný vzťah? Povinnosťou školy je to realizovať.“

Ak škola túto povinnosť adekvátne nespĺňa, mohla by prepadnúť v inšpekcii Ofstedu. Toto pravidlo sa za súčasnej vlády mení. Povinnosť podporovať komunitnú kohéziu naďalej ostáva, ale v súčasnosti škola nemôže byť hodnotená ako celok negatívne. Školy musia tiež monitorovať a vyhodnocovať, ako podporujú komunitnú kohéziu.

1.6.2 „Výzva pre mestá“ – dobrý príklad spolupráce škôl a šírenia dobrej praxe

Rozhovor s Melom Ainscowom z Centra pre spravodlivosť vo vzdelávaní z Manchesterskej univerzity nám odhalil progresívne myšlienky o systémových zmenách ako aj o role výskumníkov a výskumných inštitúcií vo veci presadzovania spravodlivosti vo vzdelávaní. Praktická orientácia centra sa prejavuje v tom, že takmer pri všetkých projektoch spolupracujú so školami a miestnymi

školskými úradmi, a to na základe premyslených postupov a s využitím komplexných dát. Hoci Mel Ainscow upozorňuje na špecifický kontext Británie, kde ich vzdelávací systém silno odzrkadľuje spoločenské a hospodárske nerovnosti v krajine, projekt City Challenge (*Výzva pre mestá*), ktorý v Manchestri viedol, je inšpirujúci aj pre slovenské podmienky. Hlavným cieľom projektu bolo zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov najslabšie prosperujúcich škôl a podpora spolupráce, výmena skúseností a zdieľanie vedomostí medzi jednotlivými školami, čo do určitej miery kladne kompenzuje sťaživosť britského školstva.

Výzva pre mestá bola vytvorená na základe pilotného projektu *Výzvy pre Londýn*¹². Projekt *Výzva pre oblasť Veľkého Manchestra (Greater Manchester Challenge)*¹³, je jedným z troch urbánnych programov, ktoré boli vytvorené podľa londýnskej predlohy a bol podporený 15 miliónmi GBP počas trvania troch rokov. Projekt v okolí Manchestru nám predstavil riaditeľ tohto programu Mel Ainscow. Jeho hlavným cieľom bolo zamerať sa na najslabšie školy v regióne, ktoré navštevovali prevažne deti so socioekonomicky najslabších vrstiev a z veľmi rôznorodého kultúrneho a jazykového prostredia. V oblasti Greater Manchester to bolo 160 škôl z celkového počtu 1150. Tieto školy boli zapojené do spolupráce so školami, ktoré Ofsted (inšpekcia) hodnotil ako „výborné“. Vzťahy medzi nimi vznikali za asistencie konzultantov, ale aj skúsených a úspešných riaditeľov z dobrých škôl, ktorí prevzali zodpovednosť za slabšie školy. Partnerstvá boli vytvárané tak, aby sa eliminoval konkurenčný boj, preto školy zoskupené do jednej spolupracujúcej siete nikdy neboli z toho istého školského obvodu.

Pracovnou metódou rozvoja sietí a zlepšovania kvality zapojených škôl bolo **systematické šírenie vedomostí a skúseností**. Myšlienkou programu bol predpoklad, že ak sa tvorcom podarí zlepšiť najslabšie školy, tak tie sa stanú **klúčom k úspechu**, čím sa vytvoria podmienky pre systémovú zmenu. Okrem tvorby párov alebo dokonca trojíc škôl boli vytvorené celé skupiny, tzv. „rodiny škôl“ z rôznych oblastí, ale s podobnými charakteristikami (families of schools), ktoré sa snažili zdieľať skúsenosti a kolektívne spolupracovať na zlepšovaní výsledkov. Zmeny vskutku nastali. Dosiahnuté výsledky v testovaní 16-ročných žiakov¹⁴ v regióne Greater Manchester sa v porovnaní s národnou úrovňou zlepšili. Najvýraznejší posun nastal práve v tých školách, ktoré pôvodne prosperovali najslabšie. Zaujímavé je tiež využitie neštandardných modelov spolupráce napríklad medzi špeciálnou školou, ktorá podporovala bežnú základnú školu, alebo príklad základnej školy, ktorá excelovala v podporovaní čitateľskej gramotnosti a ktorá bola následne prepojená so strednými školami, v ktorých žiaci zaostávali v tejto oblasti. V priebehu projektu boli tiež niektoré školy identifikované ako „centrá expertízy“ alebo „školiace školy“, ak dosahovali v určitých oblastiach výborné výsledky. Tie pôsobili v rámci systému ako poradcovia pre ostatné školy.

Podložené pozitívne výsledky projektu City Challenge motivovali vládu pre vydanie „Bielej knihy“ (White paper – Importance of teaching), ktorá mala byť smerodajná pre vzdelávaciu politiku na lokálnej úrovni. To sa nám napokon potvrdilo aj v Kente, kde plánujú zaviesť podobný program. Projekt pomáhal aj miestnym školským úradom definovať ich novú rolu, keďže im v posledných rokoch vláda výrazne siahla na zdroje. Manažéri a konzultanti projektu City Challenge ich viedli k využívaniu dostupných dát a monitorovacích metód a k schopnosti čo najúčinnejšie využiť existujúce vedomosti v prospech škôl, najmä tých, ktoré majú najväčšie problémy. Otázne však zostáva, kde sú hranice týchto opatrení. Ak je systém nastavený tak, že sústreďuje deti z rodín s bohatým hospodárskym a kultúrnym kapitálom v najlepších školách, tak rozdiely sa dá vyrovnávať len obmedzene.

¹² Pilotný projekt „Londýnska výzva“ trvala od roku 2002 až 2007 a bola zameraná na stredné školy a po značných úspechoch rozšírená na dve ďalšie urbánne centrá ako aj na základné školy.

¹³ Greater Manchester je oblasť zahrňujúca 10 samospráv.

¹⁴ Zohľadňovali sa výsledky Všeobecného certifikátu stredoškolského vzdelávania, ktoré sú absolvované skoro každým žiakom v Anglicku vo veku 16 rokov.

Napriek tomu si berieme ponaučenie z tohto projektu a plne sa stotožňujeme s jeho základnými cieľmi, ktoré zhrnul Mel Ainscow takto:

„Musíte pochopiť Váš systém, (...) musíte nájsť kde sú silné stránky a kde sú tie, ktorým musí byť venovaná zvýšená pozornosť. Musíte nájsť účinné mechanizmy na rozhábanie existujúcej expertízy a vedomostí pomocou tvorby sietí a zavedením systému spolupráce.“

1.6.3 Úloha školských úradov pri zlepšovaní kvality škôl

Skúsenosti s nútenou správou škôl

V tejto časti sa budeme venovať základnej škole Chantry v grófstve Kent, ktorá sa na základe hodnotenia inšpekcie Ofsted dostala do nútenej správy (special measures). Školu navštevujú deti prevažne z chudobnejších rodín s migrantským pôvodom. Ich vzdelávacie výsledky výrazne zaostávali oproti iným školám. Pomer detí s *angličtinou ako ďalším jazykom* (EAL - English as Additional Language) na tejto škole je až 63%, oproti celoštátnemu priemeru 16,8% a regionálnemu priemeru 7,8% (grófstvo Kent).

Nútená správa školy v mnohých ohľadoch pomohla, keďže sa stala príjemcom komplexných podporných opatrení zo strany miestneho školského úradu a dostala sa pod dohľad špeciálnych a skúsených inšpektorov, ktorých vzťah k škole bol viac podporujúci ako len kontrolný. Predmetná škola je zaujímavým príkladom toho, ako do nástupu terajšej anglickej vlády fungovala podpora zlepšovania kvality škôl v Anglicku prostredníctvom miestnych školských úradov. Vzhľadom na slabé vzdelávacie výsledky žiakov získala základná škola v Chantry intenzívnu podporu *od Služieb podpory vzdelávania etnických minorít* (EMCAS - Ethnic Minority Communities Achievement Service), ktorá je špecializovanou odnožou školského úradu v Grófstve Kent. Celý pedagogický zbor bol intenzívne školený v oblasti dobrých príkladov a stratégií, ako pracovať s deťmi s neanglickým materinským jazykom pochádzajúcich z iných kultúr. Následkom komplexného zásahu sa zlepšila dochádzka detí, pomocou využitia kooperatívnych metód sa zvýšila miera spolupráce medzi deťmi a ich správanie, ako aj očakávania učiteľov ohľadom výkonu detí v triede.

„Jedna vec, ktorá je veľmi kľúčová v prípade Chantry je to, že sa tam začalo do určitej miery aj segregovanie. Počet detí imigrantov a osobitne rómskych detí na tejto škole je vysoký. Žije tu pomerne veľká komunita. A podpora školy znamenala zlepšenie kvalifikácie učiteľov v oblasti podpory skupinovej spolupráce medzi deťmi s cieľom pokúsiť sa vytvoriť rôzne usporiadanie detí v triedach.“

(Chris Leonard, Učiteľka angličtiny ako ďalšieho jazyka, Základná škola Chantry, Gravesend)

Predtým ako došlo k intervencii sa deti zoskupovali zvlášť v triedach pre deti s angličtinou ako ďalším jazykom. Následkom cielenej podpory sa trend obrátil. Dôležitým sa stala zmena vedenia školy. Zodpovednosť za školu prebral riaditeľ z inej, dobre prosperujúcej školy. V zmysle hesla **„zmeniť hlavy a mysle“** sa uskutočnila zmena celkovej klímy školy. Stalo sa tak i vďaka prítomnosti riaditeľky zlepšovania kvality škôl (Head of standards), ktorá zodpovedá za 28 škôl v obvode. Zmienenu školu navštevovala každý týždeň a trávila v nej celý deň hľadajúc nástroje zmeny. K zmene prispeli i ďalší špecialisti z rôznych oblastí. Dôležitú úlohu zohrala *Služba podpory vzdelávania etnických minorít*, ktorá tam vyslala kvalifikovaného učiteľa pôsobiaceho v úlohe stáleho poradcu.

„Napríklad z našej Služby tam pôsobil poradný učiteľ a dohliadol na kurikulum, na inkluzívnu prax, na stratégie pre zlepšovanie štandardov Rómov a tiež sme využívali pomoc zamestnanca zodpovedného pre spoluprácu s rodinami.“

(Carol Mellors, Služba podpory vzdelávania etnických minorít pri školskom úrade Kent)

Ako to potvrdzuje aj reportáž z dielne britskej stanice BBC, základná škola z Chantry v Kente sa snaží nadviazať spoluprácu s rodičmi na rôznych úrovniach. Deťom napríklad dávajú úlohy, ktorými sa snažia osloviť aj rodičov a získať ich pre svoje ciele.

Aká je súvislosť medzi umiestnením školy na koniec tabuľky sledujúcej kvalitu škôl a socioekonomickým pôvodom detí sme sa pýtali pedagógov školy:

„My sa predovšetkým musíme ubezpečiť, aby sme nehľadali výhovorky v tom, či robíme alebo nerobíme najlepšiu prácu, akú len vieme. Cítim, že sa vždy dá niečo nové naučiť. Ja osobne nemám v obľube ligové tabuľky, lebo si nemyslím, že sú poctivým obrazom toho, čo sa na škole deje, ale je to realitou. (...) Nútená správa je dobrá v tom zmysle, že namiesto Ofstedu, máte jedného osobitého HMI inšpektora¹⁵, ktorý si vytvorí vzťah so školou a príde a dá osobnú spätnú väzbu ľuďom ohľadom ich výkonu. A toto je účinný spôsob napredovania.(...) Okrem toho teraz si viacero ľudí uvedomí, že existujú školy ako naše, ktoré čelia obrovským výzvam. Viete, tu sa dejú dobré príklady a oni to povedia a uvedomia si to, a to je dôvod, prečo sme boli včera v televízii.“

(Chris Leonard, Učiteľka angličtiny ako ďalšieho jazyka, Základná škola Chantry, Gravesend)

Podľa našich pozorovaní zoradenie škôl do ligových tabuliek (League tables) síce pomáha odhaliť slabé stránky niektorých škôl, ale to dokáže aj samotný inšpekčný proces. Stretli sme sa s viacerými názormi, že zverejnené ligové tabuľky v Británii prispievajú k väčšej selektívnosti systému. K tejto téme sa vyjadril ďalší učiteľ z technickej strednej školy, ktorá vzdeláva väčší počet rómskych žiakov. Mnohí z nich dochádzajú do školy aj osem kilometrov napriek tomu, že v blízkosti ich bydliska sú viaceré školy. Kládne si preto otázku:

„Prečo tieto deti nenavštevujú školy v mieste bydliska?... Pretože tie školy ich nechcú... Prečo ich nechcú?... Lebo zhoršujú postavenie školy v ligových tabuľkách a výsledkoch testovania... Teda prídu k nám. Dôsledok je, že musia cestovať do diaľky až 4 – 5 míľ bez možnosti preplácania cestovného. A od nás sa očakáva, že budeme zlepšovať ich návštevnosť a vzdelávať ich a spolupracovať s rodinami, ktoré sú vo vzdialenosti 4 až 5 míľ.“

(Mark Penfold, Koordinátor pre inklúziu, Babbington Community Technology College, Leicester)

Takže situácia nie je ani vo Veľkej Británii bezproblémová. Podľa vyjadrení Heather Ureche, odborníčky na vzdelávanie Rómov, mnohé školy by Rómov nevzali. Dôvodom je, že bez cielenej podpory a pomoci ich vzdelávacie výsledky zaostávajú za rovesníkmi. Okrem toho, nie v každom prípade sa naznačená podpora miestnymi školskými úradmi prejavila ako účinná. Podľa úsudku jedného pedagóga zodpovedného za inklúziu, ich škola v tomto ohľade nedostáva adekvátnu podporu. Avšak napriek tomu, že nemá silnú podporu od externých inštitúcií, interne si vybuodovala vedomosti, stratégie a metódy, ktoré sú prístupné celému pedagogickému kolektívu prostredníctvom interného vzdelávania.

Kľúčoví aktéri pre presadzovanie inklúzie na školách

Dôležité ponaučenie je, že nami navštívené školy, ktoré preukázali inkluzívnu prax, mali spoločné to, že problematikou inklúzie sa na škole niekto intenzívne zaoberal a dôsledne ju presadzoval. Boli to buď externí poradcovia z verejných inštitúcií, ktorí dôverne poznajú kultúru komunit a majú ich dôveru, vďaka čomu vedia poradiť školám, ako prispôsobiť výchovno-

¹⁵ HMI inšpektor je skúsený poradný inšpektor nazývaný Her Majesty Inspector (Inšpektor jej Veličenstva).

vzdelávací proces a ako zvoliť vhodné pedagogické metódy. Alebo to bola vedúca osobnosť na škole (riaditeľ alebo koordinátor pre inklúziu), ktorá podobne ako v prvom prípade prenášala skúsenosti na celý pedagogický kolektív. Alebo to bol tím rôznych odborníkov. Takže hoci prvotný impulz mohol pochádzať od rôznych subjektov, jedna z inštitúcií, alebo jednotlivci pracujúci pre niektorú z týchto inštitúcií, boli ťahúňom zmien s mocou a kompetenciami zasiahnuť celý kolektív školy.

1.7 Spolupráca s rodičmi - podpora rozvoja školy ako otvorenej komunity

„Vždy si musíte uvedomiť, že ak chcete uspieť s deťmi, musíte pracovať s rodinou.“
(Martin Naughton, Stredisko pre komunitnú kohéziu a vzdelávanie Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

Nami spoznané školské úrady sa aktívne zapájajú aj do oblasti podpory spolupráce s rodičmi. Ako už bolo hore naznačené, jednak zamestnávajú osoby, ktoré tvoria most medzi rodinou a vzdelávacími inštitúciami a na druhej strane školy podporujú v tom, aby vedeli účinne s rodičmi spolupracovať. Pre tento účel organizujú napríklad vzdelávacie kurzy pre rodičov podľa miestnych potrieb blízko škôl alebo priamo v školách. V Boltone sa napríklad cez tento postup podarilo rodičov oboznámiť s detskými centrami, ktoré v rámci programu „Istý začiatok“ (Sure Start) podporujú raný rozvoj dieťaťa.

Podpora štúdia dieťaťa rodinou súvisí aj s problémom predčasného ukončenia školskej dochádzky rómskych detí. Skoré rozhodnutie začať zarábať peniaze je problém, ktorému museli čeliť aj v Boltone. Kľúčom k úspechu je podľa slov zástupcov miestneho školského úradu individuálna práca s deťmi a intenzívny kontakt so školami, aby deti prijali s osobitou podporou. Deti a rodiny sú vo veku 15 – 16 rokov postavené pred rozhodnutie ohľadom ich budúceho povolania, a teda aj výberu ďalšieho vzdelania. Veľmi citlivo vníma tento problém spolupracovník školského úradu zo Strediska pre komunitnú kohéziu a vzdelávanie Cigánov, Rómov a kočovníkov v Boltone:

„Pre niektoré naše rodiny, s ktorými spolupracujeme, je to už príliš neskoro. Musíme začať vo veku 10, 11, 13 rokov a pýtať sa ich na ich predstavy a získať pre túto vec rodičov. Lebo môže sa stať, že deti prejavia záujem o také povolanie, o ktorom rodičia majú málo vedomostí.“
(Martin Naughton, Stredisko pre komunitnú kohéziu a vzdelávanie Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

V tomto smere je individuálna práca s rodinami kľúčová. V prvom rade sa zástupcovia školského úradu sústredia na vzdelávacie výsledky detí. Paradoxom je, že najväčší kus práce sa odohráva mimo školy:

„Ak sa pozriete na zoznam všetkých našich aktivít, tak si pomyslite, že však to sa všetko odohráva mimo školy (...). Ale o tom to celé je! Ide o vytvorenie základu pre dôveru a vytvorenie kvalitnej komunikácie s rodinou a mladými ľuďmi, a potom môžete pracovať na ich vzdelávacích výsledkoch.(...) Musíte sa pohovárať s rodičmi, so starou mamou, s učiteľkou ...každý musí chcieť, aby dieťa malo lepšie výsledky. A potom máte šancu pracovať na ich výsledkoch. **Ide o zdvihnutie očakávania a úsilia každého z nich!**“
(Kath Creswell, Stredisko pre komunitnú kohéziu a vzdelávanie Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

Spolupráca s rodičmi dobre funguje prevažne na školách, kde existuje kultúrne premostenie v osobe asistenta učiteľa alebo kde pôsobí osoba, ktorá si získala a udržiava dôveru rodičov. Základná

škola Chantry v meste Gravesend v Kente vyslovene hľadala rómsku asistentku učiteľa, keďže ju navštevuje väčší počet rómskych detí. Na škole z celkového počtu 255 detí evidujú 35 s rómskou etnickou príslušnosťou. Po uplynutí roka a pol pôsobenia na škole, dospela asistentka (pôvodom z Košíc) k názoru, že predpoklad úspešnej spolupráce sa vytvára tým, že na škole pôsobí osoba, ktorej rodičia veria a ktorá ich spája so školou a funguje ako šikovný tlmočník a sprostredkovateľ. V Anglicku spoluprácu s rodičmi podporujú na školách viacerí zamestnanci. Okrem asistenta učiteľa tu pôsobia tzv. *pracovníci spájajúci školu s rodinou* (HSLO - Home School Liaison Officer) ako aj *poradcovia pre podporu rodičov* (PSA - Parents Support Advisor). Úlohou *poradcu pre podporu rodičov* je podporovať spoluprácu medzi rodičmi z rôznych komunít a kultúr a odpovedať na ich individuálne potreby a dotazy.

Škola s britským učiteľom ako miestnym vajdom ☺

Ďalším zaujímavým príkladom je **Stredná škola Babbington Community Technology College v meste Leicester**, ktorá z vlastnej iniciatívy začala organizovať kurzy angličtiny pre rodičov a deti priamo v mieste pobytu komunity. Rodičov vzdeláva aj pedagóg z predmetnej školy. Škola spolupracuje tiež so základnou školou v meste, a ak oni identifikujú nových migrantov, tak informujú aj strednú školu o ich prítomnosti a tých tiež zahrnú do svojich aktivít. Vzdelávanie rodičov sa netýka len kurzu angličtiny, ale z prostriedkov Európskeho integračného fondu sa pripravuje aj vzdelávanie v oblasti informačných a komunikačných technológií.

Jednou z kľúčových osôb, ktoré sa zaslúžili o udržiavanie dobrých vzťahov s rodičmi, je aj učiteľ hudobnej a umeleckej výchovy, ktorého deti pri neformálnom rozhovore nazývajú aj miestnym vajdom. Pri našom stretnutí na prvý pohľad zaujme. Nosí nenápadné orientálne náramky, ktoré odkazujú na kultúru niektorých z jeho žiakov z Ázie. Tomu sa hovorí multikultúrny prístup v praxi! Zásadný impulz pre zlepšenie spolupráce školy s rodičmi bol večierok organizovaný za účasti všetkých učiteľov, rodičov ako aj detí.

„Pôvodná myšlienka bola, aby pedagógovia a rodičia mali možnosť sa stretnúť a aby sa mohli spoločne zabaviť a aby komunikácia nebola iba o výsledkoch detí v škole.“

(Mark Penfold, Koordinátor pre inklúziu, Babbington Community Technology College, Leicester)

Výsledky otvoreného prístupu sa podľa slov pedagóga zodpovedného za rovnaké zaobchádzanie a inklúziu dostavili aktívnou účasťou rodičov na živote školy.

„Na poslednom rodičovskom stretnutí sme mali všetkých rodičov prítomných. Každé dieťa bolo zastúpené. Niekedy to bol strýko alebo teta, ktorí zastupovali aj vlastné deti, ale každé jedno dieťa malo rodiča alebo príbuzného na tomto podujatí.“

(Mark Penfold, Koordinátor pre inklúziu, Babbington Community Technology College, Leicester)

Čo sa týka detí, dochádzka rómskych detí v tejto škole bola v minulom roku na úrovni 82% a tento rok 89%. Pričom treba brať do úvahy, že náklady na autobus dosahujú 25 eur mesačne na jedno dieťa. Skoro všetky postupovali na ďalšie vzdelávanie na Leicester College. Jedno dieťa má vyhladku ísť aj na univerzitu. Ale keďže sa jedná o deti, ktoré prišli do školy v 5.-6.ročníku samozrejme je ťažké v súčasnosti čakať na výraznejší úspech.

1.8 Etnický zber dát a multikultúrna výchova

Ako sme poukázali vyššie, zber a analýza dát (o. i. aj etnických dát) je dôležitou oblasťou, ktorá sa zohľadňuje pri hodnotení školy. Údaje napr. o vzdelávacích výsledkoch, dochádzke detí rozdelené podľa etnicity môžu pomôcť odhaliť slabé a silné miesta práce učiteľov a rozdiely medzi školami v tom, ako pristupujú k deťom. Tieto údaje sú hodnotené aj inšpekciou, odvíja sa od nich ich celkové hodnotenie a školy za ne zodpovedajú. V prípade rómskych detí je dôležité zamerať pozornosť na problém rozvoja ich kultúrnej identity, keďže aj v Anglicku často priznávajú etnickú príslušnosť iba vtedy, ak sú k tomu systematicky vedení a v tom s dôverou podporovaní. Podľa vyjadrení anglických učiteľov, odmietanie etnicity môže prameniť z nedôvery, negatívnych skúseností, ale aj hierarchiou v kruhu rómskych spoločenstiev. Školy v Anglicku sú vedené k tomu, aby podporovali etnickú sebaidentifikáciu rodičov, a tým aj ich detí. Motivujú ich k tomu i dodatočné financie na dieťa z určitých etnických skupín, ktoré sú považované za znevýhodnené a ohrozené školským neúspechom.

Rómske deti často uvádzajú príslušnosť *stredoeurópsku*. V tomto ohľade učiteľka Základnej školy v meste Chantry v Kente na juhu Anglicka podotýka, že:

„Bývalo obdobie, keď som sa iba opýtala, akú máte etnicitu? A oni odpovedali stredoeurópsku a to som jednoducho akceptovala (t.j. vybrali si príslušnosť k majoritnej národnosti krajín odkiaľ pochádzali, pozn. autora). V súčasnosti sa ich však opýtam: Musím niečo napísať o Vašej etnicite. Ste Róm/Cigán? Pomocou rómskych a slovenských asistentiek učiteľa to ide a sú na to aj celkom pyšní. Ale nie všetci.“

(Chris Leonard, učiteľka angličtiny ako ďalšieho jazyka, Základná škola Chantry, Gravesend)

Zaregistrovanie etnickej príslušnosti je súčasťou zápisu a je dobrovoľné. Sú školy, ktoré sa snažia povzbudzovať žiakov k tomu, aby sa nehanbili deklarovat' svoju etnickú príslušnosť. Škola, ktorá zamestnáva rómsku asistentku učiteľa využíva jej dobrý vzťah s komunitou na motiváciu rodičov. Pre školu dôležitosť poznania etnicity spočíva v tom, že sociokultúrne zázemie má priamy vplyv na rozličné vzdelávacie potreby detí.

„V tejto škole sa snažíme vidieť rozdiely. Vidíme, že sú Rómovia, vidíme, že sú z Ázie, Mongolska, uznávame rozdiely, ale sú to iba deti, takže oslavujeme ich kultúru, oslavujeme ich tradície, je im umožnené, aby boli pyšní na ich tradície, ale musia tiež rešpektovať kultúru ostatných detí v škole.“

(Mark Penfold, Koordinátor pre inklúziu, Babbington Community Technology College, Leicester)

Dôraz na kultúrnu identitu nie je samoúčelný. Vedie k efektívnemu výberu edukačných stratégií. Podobne, ako to spomínala učiteľka zo základnej školy Chantry, aj v meste Leicester, kde využívajú záľubu v umení ako cestu k deťom, ktoré sa tým zapájajú intenzívnejšie do života školy a vytvárajú podmienky pre ich rozvoj v iných oblastiach a predmetoch.

„Preto v prípade rómskych detí, aby sme ich lepšie zapojili a aby sme rozvinuli ich komunikačné schopnosti, sme vytvorili osobitý umelecký vzdelávací modul.“

(Mark Penfold, Koordinátor pre inklúziu, Babbington Community Technology College, Leicester)

Miestny učiteľ si urobil malý prieskum medzi rómskymi rodičmi a usúdil, že v týchto rodinách sa skoro vôbec nečíta. Tým si samozrejme ani deti nevytvoria vzťah ku knihám. Takže čitateľská gramotnosť je veľkým problémom. Preto sa rozhodli napríklad na hudobnej výchove vytvoriť scenár muzikálu, kde by žiaci museli písomne prispievať.

Miera deklarácie etnickej príslušnosti v Anglicku predstavuje zaujímavé ponaučenie pre Slovensko. Samotná miera deklarácie rómskej etnickej príslušnosti v cenzu, ako aj v školských štatistikách je na Slovensku veľmi nízka. Samozrejme spoločenská klíma, ako aj následky uvedenia

národnosti sú odlišné v oboch krajinách. Naše rozhovory z Anglicka naznačujú, že dobré príklady vzdelávania Rómov znamenajú aj kladenie dôrazu na podporu ich kultúrnej identity, čomu jednoznačne napomáha etnický zber dát. Samozrejme situácia nie je ideálna ani v tejto krajine, ale tamojšie ministerstvo školstva tento problém uznalo a podniklo konkrétne kroky. Vydalo príručku a prostredníctvom poukázania na dobré príklady sa snaží vytvoriť pozitívne rolové modely. Školy sú motivované aj finančne, keďže na deti z niektorých slabšie prosperujúcich komunit školy dostávajú finančný príspevok, ktorý môžu využiť na nákup kultúrne adekvátnych pomôcok. Dobrým príkladom je tiež podujatie „Mesiac dejín Cigánov, Rómov a kočovníkov“, kde majú rómske deti možnosť prejať hrdosť na vlastnú kultúru a ďalšie deti zas možnosť preniknúť do kultúry tejto etnickej skupiny.

1.9 Jazykové vzdelávanie

Jazykové vzdelávanie je dôležitá téma s ponaučením aj pre našu krajinu, keďže mnohé deti na Slovensku čelia pri vstupe do školy jazykovej bariére a aj v našej krajine sa postupne zvyšuje počet detí migrantov. Čo sa týka rómskych detí, nie je možné na základe dostupných štatistík odhadnúť, koľko detí má tento druh osobitých potrieb, ale na základe nami náhodne oslovených učiteliek základných škôl na Slovensku, ktoré vzdelávajú väčší počet rómskych detí, skoro každá mala skúsenosti s tým, že sa do ich tried dostali deti, ktoré mali problémy s porozumením a osvojením si vyučovacieho jazyka. A keďže týmto školám často chýba tak personál, ako aj skúsenosti, do značnej miery sú tieto deti s odlišným materinským jazykom znevýhodnené už pri vstupe do prvého ročníka.

V anglických školách pôsobia špecializovaní učitelia (tzv. učiteľ pre angličtinu ako ďalší jazyk), ktorých práca sa zameriava na vyučovanie angličtiny pre deti s iným materinským jazykom, ktoré neovládajú alebo len slabo ovládajú anglický jazyk. Títo učitelia buď pôsobia v triedach, kde sa pre nových žiakov vyučuje intenzívne angličtina, alebo pôsobia v triedach na štandardných vyučovacích hodinách. Krátke intenzívne kurzy sú základom začlenenia nových detí, ktoré neovládajú angličtinu. Akonáhle nadobudnú základné zručnosti, sú často integrované do tried s rovesníkmi. Tu majú naďalej k dispozícii podporu učiteľov pre angličtinu ako ďalší jazyk. Rozdiel je v tom, že sa ťažisko ich učenia presúva na prirodzený život v triede a spoločne trávený čas so spolužiakmi. V prípade jazykového vzdelávania detí s iným materinským jazykom teda platí:

„Podporujeme žiakov, aby sa podporovali navzájom, ak to je možné. Takže pokročilejší žiak sa často ujme nového žiaka.“

(Chris Leonard, učiteľka angličtiny ako ďalšieho jazyka, Základná škola Chantry, Gravesend)

Systém vzdelávania nie je jednotný. *„Prístup sa líši od školy k škole. V niektorých školách zostáva nový žiak v triede intenzívnej angličtiny mesiac-dva, až kým si učitelia nemyslia, že je pripravený na vyučovanie v bežnej triede. Iné školy vytvoria pre deti časový plán, kde na začiatku rátajú s intenzívnymi hodinami angličtiny, ale inak sú vzdelávané s ostatnými deťmi, o čom si ja osobne myslím, že je lepšie.“*

(Gábor Radványi, Stredisko podpory komunitnej kohézie a vzdelávania Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton)

V kapitole 2.3 sú názorne predstavené ďalšie detaily ohľadom osobitého spôsobu hodnotenia týchto detí.

1.10 Podpora inklúzie prostredníctvom sebahodnotenia

V posledných desiatich rokoch sa v Anglicku presadil koncept autoevalvácie, ktorý školy uskutočňujú prostredníctvom jednotného vzorového dokumentu (Self-evaluation form). Interné hodnotenie sa stalo dôležitým nástrojom tak pre školy ako aj inšpekciu, keďže samotný proces

inšpekcie sa opiera o výstup interného hodnotenia. Úroveň jeho vypracovania bola pre inšpekciu v určitom zmysle smerodajná aj pri posudzovaní kvality manažmentu školy. Školy sa totiž musia zhodnotiť a svoje stanoviská podložiť adekvátnymi dôkazmi. Zavádzanie autoevalvácie bolo v Anglicku postupné a predchádzala mu cielená politická debata.

„Odôvodnenie potreby tohto nástroja znel tak, že vláda chcela znížiť dopad inšpekcie na školy, keďže im to zaberalo veľa času a boli často znepokojené a vystrašené a chceli teda spojiť externú a internú evalváciu, čím by sa dopracovali k pravde 'sobášom' medzi týmito dvoma procesmi.“

(Arthur Ivatts, Konzultant britského Ministerstva školstva a bývalý osobitný školský inšpektor Jej Veličenstva)

Prvé pokusy znamenali v počiatkoch značné problémy pre mnohé školy. Vláda sa snažila podporiť školy tým, že vypracovala program poradenstva a tréningov. Ako sa systém rozvíjal, pomaly sa naučili používať tento nástroj ako súčasť zlepšovania kvality škôl. Nedostatočne zvládnutý proces sebahodnotenia je väčšinou odhalený návštevou inšpektorov.

„Dobré školy to zvládnu. Školy, ktoré potrebujú podporu, sú tie, ktoré formulujú nesprávne hodnotiace súdy. Robia tak preto, lebo nemali skúsenosti s tým, ako dospieť k správne mu úsudku. Takže ja ich navštívim a pomáham im s tým, aby pochopili kritériá rozdielu medzi uspokojivým a dobrým. A čo potrebujú urobiť s tým uspokojivým, aby sa stali dobrými v danej oblasti.“

(Susan Tunnicliffe, okresná riaditeľka pre zlepšovanie kvality škôl, Kent)

Zavedenie sebahodnotenia malo výrazný dopad na inšpekciu ako celok. Celý proces sa jednak zlacnil a znížil sa počet potrebných inšpektorov. Na druhej strane sú školy a ich zamestnanci nútení, aby o sebe kolektívne uvažovali.

„V súčasnosti je inšpekčný proces skôr o tom, ako sa hodnotí autoevalvačný formulár vo vzťahu k reálnej situácii na škole.“

(Arthur Ivatts, Konzultant britského Ministerstva školstva a bývalý osobitný školský inšpektor)

Súčasná vláda zavádza zmeny aj v tomto ohľade a je možné, že sebahodnotenie bude na ústupe. Viaceré školy však potvrdili, že autoevalvačný formulár budú naďalej používať ako dôležitú pomôcku. Školy musia mať tento formulár zatiaľ pravidelne vyplnený a aktualizovaný.

O sebahodnotenie sa operia aj „Index inkluzivity“ (ďalej len Index), ktorý sme v kapitole 1.3 bližšie predstavili. Interné hodnotenie je v zmysle Indexu dôležitým nástrojom pre transformáciu školy smerom k inklúzii. Vedenie a učitelia sa spoločne snažia prostredníctvom stanovených okruhov otázok prehodnotiť fungovanie školy. Ich odpovede sú pritom ukazovateľmi miery prevládajúcej inklúzie a dotýkajú sa rozmeru vedenia školy, postojov a výchovno-vzdelávacej praxe. Index sa dostal mimo úzky okruh prijímateľov tým, že na nemalé prekvapenie jeho tvorcov bol v roku 2000 zaslaný do každej školy v Anglicku a následne aj medzinárodne zviditeľnený. Index teda definuje inklúziu veľmi komplexným spôsobom prostredníctvom okruhov a tým spojených otázok. Dopracovanie sa k odpovediam zároveň znamená určiť hodnoty ukazovateľov inklúzie, teda miery začleňovania detí s rôznymi osobitnými vzdelávacími potrebami do života školy. Škola sa o sebe dozvie, či robí maximum a či poskytuje kvalitné vzdelávanie pre každého žiaka v škole. Samotný proces kolektívneho uvažovania o inklúzii pozitívne ovplyvňuje kritické myslenie v škole.

Index v podobe, v akej bol vytvorený Centrom pre výskum inkluzívneho vzdelávania (Centre for Studies in Inclusive Education), má silné stránky aj slabšie stránky. Vytýka sa mu prílišná komplexnosť a tým časová záťaž pre školy, ktoré ho chcú používať. Preto sa napríklad Mel Ainscow, jeden z pôvodných spoluautorov Indexu, snažil využiť silné stránky tohto nástroja a vytvoril v spolupráci s rôznymi inštitúciami (napr. s vybranými miestnymi školskými úradmi) materiál prispôbený

lokálnym podmienkam. Bez ohľadu na optimálny rozsah podobného nástroja, dôležitým prvkom ostáva požiadavka, aby inštitúcie boli nútené premýšľať o sebe prostredníctvom rovnocenného zapojenia pedagogických zamestnancov a rodičov či širšej komunity, a aby škola hodnotila rôzne aspekty svojho fungovania a zbierala údaje o ukazovateľoch kvality inklúzie.

„Ako vieme či sa každé dieťa cíti cenené? Ako vieme, že vyučovacie hodiny sú tak pripravené, aby počítali s každým dieťaťom? Môžeme o tom mať určité predstavy, ale presne to zistíme iba ak sa pozrieme bližšie, ak si tieto otázky položíme a budeme načúvať.“

(Mel Ainscow, Manchesterská univerzita, Centrum pre spravodlivosť vo vzdelávaní)

Miestne školské správy často podporujú školy s vysokým percentom migrantov aj sebahodnotiacimi nástrojmi, ktoré kladú osobitý dôraz na prítomnosť týchto detí v škole. Grófstvo Kent bolo zapojené do národného projektu, ktorý iniciovalo ministerstvo školstva. Ministerstvo požiadalo lokálnych pracovníkov o identifikovanie piatich škôl, ktoré môžu byť označené ako dobré príklady vo vzdelávaní rómskych detí v štyroch oblastiach: vedenie a manažment školy, edukačné metódy, správanie sa detí a zber dát. V čase, keď sa tento projekt začal, bol zameraný na pôvodné komunity Cigánov a kočovníkov, ktoré patria tradične k najslabšie prosperujúcim žiakom. V tom období sa začala badateľnejšia imigrácia Rómov zo stredoeurópskych krajín, a preto sa stali tiež súčasťou projektu. Potom, čo boli vybraté kvalitné školy, ktoré inklúziu detí z týchto komunit úspešne zvládli, poslúžili ako vzor pre ostatné. Školy s dobrými výsledkami v hore naznačených oblastiach boli podobne ako v rámci projektu „Výzva pre mesto“ spojené so slabšie prosperujúcimi (viď kapitola 1.7).

„Tento spôsob spolupráce prepojenia skúsených škôl s horšími sa stal všeobecným modelom pre našu prácu. (...) Avšak v minulosti prevládala skôr súťaživosť, keďže školy medzi sebou súperili, ponechávali si svoje skúsenosti pre seba.“

(Carol Mellors, Služba podpory vzdelávania etnických minorít pri školskom úrade Kent)

Použitá literatúra

- AINSCOW, MEL; MILES, SUSIE (2009): *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* University of Manchester, [cit. 2011-07-06] Dostupný z <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf>
- BOOTH T., AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. New Redland : Center for Studies in Inclusive Education
- COMMISSION OF RACIAL EQUALITY (2002): *Code of Practice on the duty to promote race equality*, [cit. 2010-11-11] Dostupný z <http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/code_of_practice_on_the_duty_to_promote_race_equality.pdf>
- DCSF - DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOL AND FAMILIES (2008): *The Inclusion of Gypsy, Roma and Traveller Children and Young People*, [cit. 2010-11-11] Dostupný z <<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/Inclusion%20of%20Gypsy%20Roma.pdf>>
- EACEA - Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (2010): *England - National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms*, [cit. 2010-11-11] Dostupný z <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_UK_ENG_EN.pdf>
- JEŽKOVÁ, V. a kol. 2010. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum
- OECD (2009): *Viewing the United Kingdom School System through the prism of Pisa*, [cit. 2011-09-08] Dostupný z <<http://www.oecd.org/dataoecd/33/8/46624007.pdf>>
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Executive Summary*, [cit. 2011-07-06] Dostupný z <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>>
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, [cit. 2011-07-06] Dostupný z <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>
- DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010: *The Importance of Teaching*, [cit. 2011-17-10] Dostupný z <<http://www.ictliteracy.info/inf/rf.pdf/Schools-White-Paper2010.pdf>>

2. Návrh autoevaluačnej stratégie pre Slovensko

Zuzana Juščáková

2.1 Úvod

Požiadavky na kvalitu vzdelávania by sme si mali klásť všade tam, kde prejavujeme záujem o vývoj spoločnosti a o kvalitný život. Okrem žiaka a učiteľa, ktorí sú každodennou realitou školy, kvalitné vzdelávanie a výchova sú záujmom spoločenským, a teda aj politickým. V roku 2010 bol schválený projekt Hodnotenie kvality vzdelávania pre riešiteľa Národný ústav certifikovaných meraní výsledkov vzdelávania. V aktivite 4.1 Indikátory kvality vzdelávania uvedeného projektu sme začali riešiť otázku indikátorov kvality vzdelávania s cieľom definovať a monitorovať možnosti ich implementácie do systému hodnotenia kvality vzdelávania na základných a stredných školách SR s využitím externých evalvačných nástrojov.

Poznanie podielu faktorov kvality vzdelávania na výslednom produkte toho ktorého stupňa vzdelávacej sústavy SR je v súčasnosti v intuitívnej rovine. Faktory kvality vzdelávania sú odbornou verejnosťou rozpracované v rôznych štruktúrach a na rôznych úrovniach komplexnosti, ale ich merateľnosť ešte nebola odborne posúdená, hierarchizovaná a poznanie tohto druhu chýba našej pedagogickej a vedeckej verejnosti, ako aj decíznej sfére ku kvalifikovaným úsudkom o kvalite základnej a strednej školy.

Na začiatku sme si museli položiť niekoľko otázok:

Čo budeme považovať za kvalitu vzdelávania? Čo robí jednu školu kvalitnejšiu ako inú?

Prečo sa treba touto problematikou zaoberať? Aký je účel tejto úlohy?

Ako sa meria, zisťuje a hodnotí kvalita vzdelávania?

2.2 Čo je kvalita?

Dá sa povedať, že na rozdiel od kvantity, kvalita je charakteristika, ktorej „čísla“ priradujeme my, ľudia, na základe spokojnosti. Z toho vyplýva „ošemetnosť“ riešenia položenej otázky. Niekedy je vo výskume odložený krok exaktného vymedzenia skúmaného pojmu, s cieľom dotiahnuť ho až neskôr a „zbytočne“ sa nezdržovať. Urobili sme kompromis. Problém neodkladáme ani neuzatvárame a riešenie načrtujeme.

Výskumy zo začiatku 60. rokov 20. storočia sa zameriavali na kvalitu vzdelávania takmer výhradne z pohľadu obsahu vzdelávania a didaktiky z pohľadu pomôcok a metód. Neskôr sa rozšírilo pole bádania o hľadisko množstva naučeného. Posledné desaťročie 20. storočia téma kvality vzdelávania zosilnela. Je však rozvíjaná pod váhou postojov, ktoré vzdelávanie vnímajú ako službu verejnosti či dodávateľsko-odberateľský vzťah. Do popredia sa dostáva uspokojovanie potrieb jednotlivca a spoločnosti. Takto poňatá kvalita sa vzťahuje k hodnoteniu školy, vzdelávacieho systému, k merateľnosti, k financovaniu škôl.

Pred desaťročím sme zaviedli celoštátne merania výsledkov vzdelávania pre žiakov končiacich základnú a strednú školu. Slovensko sa zapojilo do medzinárodných meraní OECD. Prvé výsledky mali okamžite dopad na školskú politiku. Zameranosť na výkon a preceňovanie štatistických výsledkov odsunuli do úzadia ďalšie aspekty vplyvu vzdelávania a pôsobenia školy na vývoj jednotlivca, regiónu a spoločnosti. „Učenie nie je ani izolované a neprebíha iba v škole. Množstvo vplyvov a ich kombinácií je neznámych alebo individuálnych natoľko, že ich štatistické skúmanie nemôže priniesť

užitočné interpretácie. Existujú však objektívne kritériá posudzujúce kvalitu vzdelávania. Na prijateľnej úrovni komplexnosti môžu slúžiť ako nástroj hodnotenia práce školy.“(Bernhardt, 2004, s.3)

Na to , aby sme vybrali objektívne kritériá posudzujúce kvalitu vzdelávania s priemetom na kvalitu školy, je potrebné v spoločenskej diskusii dospieť k dohovoru, čo budeme za kvalitné vzdelanie pre našu súčasnosť považovať. Pri hľadaní odpovede sme začali štúdiom doterajších vedeckých slovenských a českých zdrojov (Blaško, Turek, Zelina, Průcha, Walterová, Mareš a ďalší), pokračovali sme rešeršou zahraničných zdrojov, ako aj anketou adresovanou žiakom a učiteľom. V tomto úsilí pokračujeme do dnešných dní.

Čo je to teda kvalitná škola?



„Dobrá škola stojí v prvom rade na dobrých učiteľoch. Tí by mali vedieť učivo vysvetliť pre žiakov prijateľným spôsobom a byť k nim priateľskí. Učitelia komunikujúci formou "bud'me kamaráti" sú vždy v pozornosti žiakov úspešnejší ako učitelia učiaci formou "ja som učiteľ" - ty si žiak a ticho!"

Kvalitná škola by mala žiakom poskytnúť dostatok priestoru pre ich kreativitu a viesť ich k nej a tak isto ponúkať aj dostatok mimoškolských aktivít - avšak, nenútiť do nich.

A posledná vec ... dobrá škola by mala mať dobrú školskú jedáleň :)“

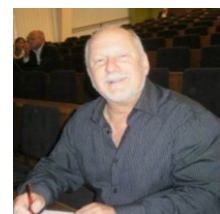
(Tibor, žiak strednej školy, 15 rokov)



„Kvalitná škola je škola, ktorá 'dýcha', pretože učitelia aj žiaci, sa v nej cítia príjemne, vďaka priateľskej a vzájomne rešpektujúcej atmosfére a 'rastie', pretože má chuť inovovať metódy a formy práce podľa potrieb doby. Z pohľadu rodiča je to určite aj o službách, ktoré škola dokáže zabezpečiť mimo vyučovací čas napr. ponuka krúžkov a rôznych akcií pre žiakov. Pre pedagógov je tento pojem spájaný aj s podmienkami pre prácu - materiálne vybavenie a priestor pre vlastnú tvorivú prácu.“ (Zástupkyňa riaditeľa, ZŠ Košice)



„Vašu otázku považujem za dosť zložitú, keďže pojem kvality môže mať veľa aspektov. Chcel by som, aby bol koncept zameraný na žiakov, aby vytváral inštitúciu, ktorá podporuje všestranný rozvoj detí – napríklad podľa štyroch základných princípov v Delorsovej správe pre UNESCO: učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa byť a učiť sa žiť spoločne.“ (Prof. Mark Bray, Director, Comparative Education, Research Centre (CERC), Faculty of Education, The University of Hong Kong)



„Kvalitná škola musí pomáhať všetkým žiakom dosiahnuť ich maximum bez ohľadu na sociálnu, rodovú a etnickú príslušnosť. Keďže školské vzdelávanie je uholným kameňom demokratickej spoločnosti, každý musí dostať najlepšiu šancu uspieť.“ (Anthony Welch , University of Sydney)



*„Pre mňa kvalita školy spočíva v skrytej alebo explicitnej **filozofii riaditeľa**, kde rovnosť ľudí a ľudské práva by mali byť úplne centrálné.(...) Ak v toto škola neverí, potom je veľmi zle informovaná o dejinách ľudskosti.“*

(Arthur Ivatts, Odborník na vzdelávanie detí z etnických menšín a bývalý inšpektor Jej Veličenstva, Veľká Británia)

Aby sme ale systém indikátorov podriadili istej filozofii, museli sme stanoviť pracovné ohraničenie pojmu. V školskom prostredí dieťa dospieva a okrem vedomostí a sociálnych návykov si odnáša veľa non-verbálnych vnemov, postojov a praktík často na celý život, preto nemá ísť len o dril, pracovnú disciplínu, prípadne rozvoj kompetencií. Navyše, v kvalitnej škole sa má cítiť dobre nielen žiak, ale aj učiteľ. Nedávno sme výchovnovzdelávali pre všestranne rozvinutú osobnosť, ešte dávnejšie sa pestovala kalokagathia, ale stále máme na mysli to isté: **kvalitné vzdelávanie je pôsobenie na človeka tak, aby bol šťastný a prospešný súčasne**. Kvalita školy je tým vyššia, čím lepšie to škola zabezpečuje **pre každé dieťa**.

Kvalita školy a kvalita vzdelávania v tomto príspevku sú susedné pojmy, ich susedstvo vyjadruje obrázok:



Podľa horeuvedeného o kvalite vzdelávania a o kvalite školy sústredenie sa len na meranie vedomostí a zručností žiakov – po novom kompetencií – nebude stačiť. O kvalite vzdelávacieho systému vypovedá jej schopnosť vytvárania rovnakých príležitostí a snaha o dosiahnutie maximálnych možných výsledkov každého dieťaťa bez ohľadu na jeho socioekonomický a etnický pôvod pri rešpektovaní jeho individuálnych daností.

Kvalita školy je pojem užší. Vzťahuje sa aj na posudzovanie služby okoliu, regiónu, komunite, pričom akcent výchovy a kultúry školy je postavený na bližšiu úroveň vzdelávacím úlohám. Najdôležitejším indikátorom kvality školy je však vrchol pyramídy a zároveň najužší pojem - kvalita vyučovania, ktorému dominuje vzájomný vzťah žiaka a učiteľa. Medzi jednotlivými vrstvami našej pyramídy je pritom kauzálny vzťah.

2.3 Prečo nás zaujíma kvalita vzdelávania, kvalita školy?

Zadanie výskumu v projekte Hodnotenie kvality vzdelávania, špeciálne jeho aktivity Indikátory kvality vzdelávania nebolo na začiatku jasné. V našej vzdelávacej politike chýba jasná vízia o kvalite vzdelávania, ktorá by bola v súlade s medzinárodnými ľudskoprávnymi záväzkami Slovenska. Chceme ranking, ligové tabuľky, vyhľadať najslabšie školy? Prečo? Hľadáme argumenty pre súťaživosť medzi školami, či presadzujeme zoštíhlenie školskej siete? Alebo naopak je našou prioritou dostupnosť vzdelania, pomoc zaostávajúcim školám a skupinám ohrozených detí a žiakov, rovnosť prístupu ku kvalitnému vzdelaniu a regulácii ďalšej selektívnosti škôl? Chceme súťaživosť škôl a konkurenciu alebo kooperáciu a synergiu? Od odpovedí na tieto otázky sa totiž odvíja spôsob zisťovania kvality a žiaľ, aj validita dát.

Prečo by sme mali sledovať kvalitu vzdelávania?

- Zabezpečovanie kvality vzdelávania pre vysoké školy nastavil už Bolonský proces 1999, k plneniu ktorého sa MŠ SR prihlásilo. Sledovaniu kvality vzdelávania základných a stredných škôl sa venuje v Európskej únii množstvo národných a medzinárodných projektov a naša spoločnosť nemôže stáť mimo tento kontext.
- Sledovanie kvality je naplnením zodpovednosti zodpovedných a Ministerstvo školstva SR má oprávnenú a najdôležitejšiu povinnosť: sledovať stav kvality vzdelávania v štáte.
- Zvyšujúca sa autonómnosť škôl znamená zvýšenie zodpovednosti za kvalitu práce škôl.
„Škola sa považuje za súčasť služieb verejnosti, žiaci a rodičia za jej klientov.“ (Pavlov, I. 1999)
- Autoevaluácia a externá evaluácia vzdelávania nevyhnutná, pretože potreba *vedieť* namiesto *domnievať sa* je pre nás prirodzená.

V každej zahraničnej literatúre, ktorá sa v súvislosti s indikátormi kvality vzdelávania dostane do pozornosti, sa indikátory kvality vzdelávania školy spájajú s autoevaluáciou školy. Tento nástroj je kľúčový, keďže neslúži len hodnoteniu, ale prináša sebareflexiu, kritické myslenie, kolegiálnu, tímovú prácu a demokraciu do škôl. V ideálnom prípade môže podnietiť aj spoluprácu medzi školami.

Základné a stredné školy zatiaľ nemajú zákonnú povinnosť pravidelne hodnotiť výsledky svojej práce. Hodnotiaca správa, ktorú predkladá škola na svojej internetovej stránke podľa usmernenia č.10/2006-R k vyhláske MŠ č.9/2006 Z. z. nie je objektívnym, štandardným a komplexným hodnotením výchovy a vzdelávania v danej škole. „*Hodnotiť s určitým nadhľadom svoje vlastné pôsobenie nie je jednoduché a mnoho škôl to pokladá za veľký problém. Pritom iba dobre urobené vlastné hodnotenie ukáže klady a zápory doterajšej práce školy a môže byť odrazovým mostíkom k pozitívnym zmenám a zároveň k posilneniu autonómie škôl.*“¹⁶ Na jednej strane školám chýba teoretická a personálna výbava pre sebahodnotenie a na druhej strane inštitúcie MŠVVaŠ nemajú dostatok praktických informácií o živote a problémoch školy, takže ich úradnícke rozhodnutia sprevádza neúspech (Pavlov, 1999, s. 6). Nezriedka však škola sama, zatiaľ nad rámec jej zákonných povinností preukáže takúto iniciatívu. Predpokladom úspechu zavedenia autoevalvácie je poctivo pripravená verejná diskusia, ktorá odborníkov berie ako rovnocenných partnerov participatívne vznikajúcej vzdelávacej politiky. Tiež by sa nemalo zabúdať na využitie potenciálu úspešných škôl a vytvorenie priestoru na účinne zdieľanie ich skúseností.

Aby sme dosiahli objektívne a relevantné meranie kvality školy, musí toto meranie slúžiť priamo škole a nie aby bolo namierené proti nej. Preto je otázne, kde sú hranice vyčíslenia kvality vzdelávania. Len hodnotenie školy opreté o autoevaluáciu môže priniesť želané ovocie. Jeho cieľom je progres každého žiaka a sebarealizácia učiteľa.

Často počujeme zo strany škôl: „Učiteľ má učiť!“, čím sa bránia ďalším povinnostiam udeľovaným z úrovne riadenia školstva. Aby mohli školy autoevaluáciu vykonávať je potrebné podať im pomocnú ruku. K tomuto cieľu smeruje i náš projekt. Na reprezentatívnej vzorke 36 stredných škôl sa spolu s riaditeľmi a učiteľmi pokúšame vytvoriť prostredie, ktoré má charakter diskusie a vzájomnej informovanosti. Záleží nám na tom, aby autoevaluácia nebola ďalším byrokratickým balíkom, pohlcovačom energie a času, v neposlednom rade aj papiera. Našich 60 regionálnych spolupracovníkov zapájame priamo do tvorby modelu autoevalvácie, pretože si uvedomujeme, že naša práca bude mať význam a prínos len vtedy, ak budú stotožnení s našou aktivitou a budú uznávať zmysluplnosť projektu.

¹⁶ <http://www.nuov.cz/ae>

2.4 Ako na to?

Ak máme skĺbiť uvedené dôvody a pod načrtnutou filozofiou hľadať indikátory kvality vzdelávania, prikláňame sa ku anglickému vzoru: **autoevaluácia a externá evaluácia majú mať tie isté indikátory kvality**. Tento prístup, okrem iných výhod, vedie i k odbyrokratizovaniu výkazníctva v škole a v systéme riadenia a kontroly vzdelávania.

Našu úlohu v aktivite 4.1 projektu Hodnotenie kvality vzdelávania sme poňali ako pomoc školám. Pokúšame sa o zavedenie merania výsledkov vzdelávania a niektorých črt života školy na spolupracujúcich školách, čo je asi 2 600 žiakov a 60 pedagógov s úmyslom nájsť spôsob, ako vyjadriť kvalitu školy kvantitatívnymi dátami. Hlavným cieľom je vypracovať metodológiu hodnotenia kvality so zámerom pomôcť školám v autoevaluácii.

Čaká nás práca s viacrozmernými dátami a zložitými matematickými modelmi. Čím viac kritérií pojmeme do výskumu indikátorov, tým komplexnejší obraz o kvalite vzdelávania/školy získame. Čím presnejšie a podrobnejšie budeme indikátor operacionalizovať, tým validnejší nástroj (test, dotazník, anketu, pozorovanie, interview, analýza výsledkov činnosti žiakov a ďalšie) môžeme pripraviť.

Príprava evaluačnej štruktúry má nasledujúcu postupnosť:

- Výber kritérií kvality
- Operacionalizácia indikátorov kvality
- Výber alebo konštrukcia meracích nástrojov
- Štandardizácia
- Meranie a hodnotenie
- Spätná väzba
- Plánovanie udržania dobrého stavu a zlepšenia

V našej aktivite sme sa podujali dotknúť všetkých štádií riadenia kvality, pričom ťažisko máme v prvých dvoch bodoch. O tieto a aj ďalšie sa chceme podeliť s výskumníkmi z iných inštitúcií a ďalšími výskumnými projektmi. Preto sme ponúkli a ponúkame na diskusiu (www.nucem.sk) štruktúru indikátorov kvality vzdelávania, a to v takej podobe, ktorá najviac vystihuje kľúčové oblasti života školy. Systém je prebratý zo škótskeho modelu [4] a upravený na naše národné podmienky. Kľúčové oblasti života školy a podľa nich oblasti indikátorov sú:

- Vedenie, riadenie a zabezpečovanie kvality
- Kurikulum
- Vyučovanie a učenie sa
- Podpora žiakom
- Výkon žiakov
- Medziľudské vzťahy
- Styk s verejnosťou
- Zdroje

V našom návrhu je každý indikátor konglomerátom viac alebo menej súrodých subindikátorov a každý prezentuje krátka operacionalizácia a návrh meracieho nástroja, metódy overovania úrovne zastupovaného kritéria. V mnohom sme sa inšpirovali zahraničnými skúsenosťami, ale zatiaľ sme neskúmali kompatibilitu so známymi systémami CAF, ISO a podobne. O to môže byť spoločenská a odborná diskusia bohatšia.

Zmiený návrh štruktúry indikátorov je možnosť, ako vytvoriť rámec pre našu prácu. Ak by sa mal v školskej praxi prijať, bude potrebné vytvoriť spoločenské a legislatívne podmienky, ktoré zatiaľ na Slovensku nemáme. Pri návrhu sme z histórie vývoja súčasnej školskej reality v zahraničí mnohé zohľadňovali. Napríklad:

- centrálné spracovanie štatistických dát,
- kontrola rovnosti prístupu ku vzdelávaniu,
- prítomnosť podporného servisu pre učiteľa a žiaka
- podpora učiteľa v jeho profesionálnom raste
- podpora miestnej školskej správy
- zahrnutie rodičov do posudzovania kvality školy,
- zmena zodpovednosti a pôsobnosti rady školy,
- spoločné indikátory kvality pre autoevaluáciu a externú evaluáciu,
- úzka spolupráca s vybranými riaditeľmi a učiteľmi pri overovaní systému autoevaluácie,
- trojročný cyklus autoevaluácie,
- trojročný cyklus zverejňovania tzv. pridanej hodnoty školy.

Predpokladáme, že správa o činnosti školy, ktorú sú školy povinné každoročne zverejňovať na svojom webovom sídle, by tak bola nahradená autoevaluačnou správou, ktorá by sa v dohodnutom rozsahu zverejňovala v trojročnom cykle. Úlohou externej evaluácie by bolo hodnotiť súlad deklarovaného stupňa kvality v autoevaluačnej správe so skutočnosťou a prijímať rozhodnutia nápravy, nútenej správy či zrušenia školy.

Hodnotiteľmi kvality školy v externej evaluácii spoločných indikátorov by sa tak popri základnej hodnotiteľskej inštitúcii Štátnej školskej inšpekcie stali zriaďovatelia, rada školy, združenia rodičov, niektoré inštitúcie priamo riadené MŠVVaŠ, verejnosť prostredníctvom webového sídla školy a ďalšie orgány určené ministerstvom. V autoevaluácii by zohrali úlohu riaditeľ školy, učiteľský zbor a klasifikačná konferencia, predsedovia predmetových komisií, psychológ, rada žiakov na stredných školách, triedny učiteľ a učiteľ jednotlivcov.

2.5 Záver

Školy by mali vidieť v autoevaluácii životne dôležitý proces zlepšovania svojej práce, od ktorého závisí ich existencia. Hodnotitelia by na jednej strane nemali byť v strete záujmov, ale na strane druhej musí byť zaistená ich angažovanosť. To sa neobíde bez právnych úprav, pretože na to, aby mohol byť proces autoevaluácie do škôl zavedený, je potrebné vytvoriť finančné a legislatívne podmienky. Napríklad činnosť rady školy je v mnohých prípadoch formálna, väčšinou sa za svoju činnosť nikomu nezodpovedá. Rady žiakov nie sú zriadené na všetkých školách a ich kompetencie sú nejasné. Združenia rodičov si z predchádzajúceho štátneho režimu priniesli nánosy formálnosti a hlavná váha mnohých hodnotiacich činností často spočíva opäť na učiteľovi. Chýbajú nám na školách pomocné pedagogické profesie a poradenstvo, ako sú školský psychológ, koordinátor evaluácie, koordinátor inklúzie a asistent učiteľa najmä na základných školách, ale aj ďalšie. Sledovanie ohrozených detí v porovnaní so zahraničím zaostáva.

K tomu, aby sa výskumný zámer mohol implementovať do života škôl a postupne etablovať ako účinný nástroj zlepšovania kvality vzdelávania bude potrebný čas, politické rozhodnutia a koordinácia z úrovne MŠVVaŠ.

Literatúra

- [1] MALČÍK,M.-HUDEC,T.: *Vlastní hodnocení školy*, Společnost pro kvalitu školy,o.s., Praha 2010, ISBN 978-80-254-8254-4.
- [2] BLAŽKO,M.: *Návrh systému indikátorov kvality výučby*, In: e-Pedagogium II/2007, s. 17-28, ISSN 1213-7499, dostupné na internete http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E_pedagogium_II_2007.pdf.
- [3] BERNHARDT,L.V.: *Using Data to Improve Student Learning*, Eye on Education, Inc.; United States, 2004, ISBN 1-930556-87-X.
- [4] *How Good Is Our School?*, The Stationery Office Limited, Norwich 2001, ISBN 0 11 497299 0.
- [5] *Systém kvality vzdelávania*, Príspevky z vedeckej konferencie Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania, Budmerice 3.- 4.mája 1999, MPC Bratislava, 1999, ISBN 80-8052-064-X.
- [6] PAVLOV,I.: *Sebahodnotenie kvality školy*, Metodické centrum Prešov, 1999, ISBN 80-8045-150-8, dostupné na internete www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200405.doc.
- [7] FITZ-GIBBON,C.T.: *Official Indicator System in The U.K: Examinations and Inspection*, Chapter 4 in International Journal of Educational Research, Volume 25, Issue 3, 1996, Pages 239-247, ISSN: 0883-0355, dostupné na internete <http://www.sciencedirect.com/>.
- [8] BACÍK, F.: *Aktuální otázky řízení práce škol*, Bratislava, SPN 1983.

3. Podpora žiaka vo vzdelávaní

Jana Luptáková

Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie VŠETKÝCH detí

**Na každom dieťati záleží.
Každé dieťa má právo zažiť úspech.
Žiadne dieťa nepredstavuje problém.**

Jednoduché, ale na Slovensku predsa len trochu okrídlené vety o plnej akceptácii dieťaťa. Kapitulu podpora žiaka vo vzdelávaní som nevybrala náhodou. Som učiteľkou s dlhodobou praxou a rómskou aktivistkou. S inakosťou, ktorá je neraz na Slovensku rómskemu dieťaťu na ťarchu, sa stretávam tiež dlhodobo a veľmi často. Rovnako sa stretávam s nechotou Rómov akceptovať vlastnú identitu. Musím povedať, že tento jav som mala možnosť pozorovať aj v Anglicku. Predpokladám a zo slov samotných Rómov tam žijúcich interpretujem, že je to zvyšok správania zo Slovenska a strach pred zneužitím identity, ktorého sa im dostalo najmä pri pokusoch o prienik na trh práce. Naša identita býva zneužitá na neprijatie do zamestnania bez toho, že by kto overoval zručnosti, vedomosti a predchádzajúce skúsenosti. Zdedený alebo v rodinách pestovaný strach akceptovať vlastnú identitu je dôvodom, prečo aj v Anglicku ešte sú Rómovia, ktorí sa prezentujú radšej ako Slováci, Česi, alebo inak. Napriek tomu som sa ani na jednej z navštívených škôl nestretla s alibizmom: „My tu Rómov nemáme...!“ Vyučovaci obsah jednoducho ráta s touto národnosťou a potrebou inkluzívneho prístupu voči všetkým rôznorodým žiakom, ktorí sa v procese učenia vyskytujú. Mali sme možnosť zoznámiť sa s inšpiratívnymi materiálmi z histórie a kultúry Rómov, ale najmä s metodikou a didaktikou, ktoré v praxi boli využívané skutočne na podporu začlenenia a úspešnosti každého dieťaťa, teda aj rómskeho. Celé podporné tímy odborníkov, ktoré boli „poruke“, rozdelenie kompetencií v manažovaní škôl, doplnkové aktivity, štruktúra vyučovania, dokonca aj priestorové riešenia viedli k možnosti, aby každé dieťa v danej škole mohlo zažiť úspech.

Javisko v škole

V každej škole od tých najmenších až po mamutiú školu situovanú do prostredia, v ktorom by sme skôr očakávali prestížne obchodné centrum, sme mali možnosť vidieť javisko ako integrálnu súčasť života školy. Aké ťažko identifikovateľné úsmevy vyvolával na verejnosti môj dávny návrh, že malé „javištitko“ na každej škole by mohlo byť veľmi efektívnou cestou na podporu prezentačných a komunikačných zručností žiakov. Výhody, ktoré javisko v škole prináša, sú mnohoraké: smelí žiaci, z ktorých vyrastajú ľudia so schopnosťou kvalitnej prezentácie na verejnosti, obhajoby vlastných, ale aj skupinových záujmov, ale v neposlednom rade aj spoločenský život v škole – keď sa veci dejú verejne. Možnosť aktívnej participácie je úplne otvorená a nikoho nevyklučuje aj preto, že je tu javisko k dispozícii v pravidelných aj príležitostných intervaloch. Javisko je všeobecne miesto, kde inakosť má svoje čaro a nie je prekážkou. Ak anglické školy, ktoré sme navštívili, myslia aj na takú kategóriu, ako je úspešný človek, tak sú veľmi inkluzívne, prosociálne, multikultúrne a veľmi vhodné aj pre rómske dieťa.

Počty žiakov v triede

Každé dieťa, aj to s poruchami správania, špecifickými potrebami, integrované dieťa má možnosť aktívne sa zapojiť do hrania životných rol, prebrať kúsok individuálnej osobnej zodpovednosti za spoločné dielo. Má možnosť stávať sa denne súčasťou celku mnohorakými spôsobmi, a tak nadobúdať celoživotné zručnosti, nie encyklopedické „vedomosti“.

Počas výskumnej cesty sme mali možnosť porovnať počty žiakov v triedach u nás na Slovensku a v navštívených anglických školách a konštatovanie, že na Slovensku je asi dvojnásobok detí v triede, mnohé vysvetľuje.

Rodová rovnosť

Rómske dievča z rodiny dlhodobo nezamestnaných rodičov má na Slovensku takmer jasný osud. Vzdelanie je luxus, ktorý jej často nedopraje ani rodina ani štát. Ale v Anglicku som mala možnosť stretnúť sa so sebavedomými rómskymi dievčatami – študentkami dievčenských cirkevných škôl, ktoré mali plány do budúcnosti. Stretla som sa aj s dievčatami stredných odborných škôl, ktoré sa chystali na univerzity a mali na to predpoklady. Napriek tomu boli na Slovensku zaradené v špeciálnych školách a považované za ťažko vzdelávateľné osoby. V Anglicku mali prácu aj ich mamy, ktoré na Slovensku ešte nikdy neboli na trhu práce úspešné. Príležitosť daná žene urobila z rómskej rodiny v Anglicku kvalitnejšiu rodinu ako bola na Slovensku.

Asistencia v škole

Na Slovensku sa projektom Rómsky asistent učiteľa (ZMR-BB) začala dobrá vec aktívnej participácie Rómov na vzdelávaní vlastnej národnosti. Dôverčivé občianske združenie predložilo Slovensku model na fungovanie rómskeho asistenta učiteľa v praxi a v roku 2004 sa stáva oficiálne pedagogickým zamestnancom. Akurát v malej úprave – asistent učiteľa. Slovo „rómsky“ sa stratilo z názvu, ale väčšinou aj zo škôl a asistentmi sa stali nadbytoční učitelia, ktorých postupne nebolo z čoho platiť. Napriek ich oficiálnemu názvu neplnia úlohu asistencie. Asistencia, akú sme mali možnosť pozorovať na vybraných anglických školách, je ale skutočná a funguje. Na škole so žiakmi 25 národností v počte 1000 detí je 5 asistentov učiteľa, ktorí majú vlastného manažéra zodpovedného len za nich!!! Vytvára im didaktické pomôcky, plánuje program, pomáha s metodikou, spolupracuje s odborníkmi podporujúcimi úspešné napredovanie aj tých najslabších žiakov, má samostatné pracovisko v centre školy a je v centre všetkého školského diania ... To sa potom akceptuje kultúrna diverzita!

4. Spravodlivá škola AKO CIEĽ

Katarína Vančíková

„Dobrá škola z môjho pohľadu je škola, v ktorej na každom dieťati záleží. Tým chcem povedať, že sú i školy označené ako dobré, v ktorých sú niektoré deti prehliadnuté alebo ignorované, no z môjho pohľadu je dobrá či excelentná taká škola, ktorá robí čo môže pre každé dieťa. Napriek tomu sa za najúspešnejšie považujú tie, v ktorých žiaci dosahujú veľmi vysoké štandardy. Ale každé dieťa sa predsa zdokonaľuje vo svojom učení. A z toho vychádza jedna z najväčších výziev pre Anglicko: mali sme veľa dobrých a niekoľko excelentných škôl, ale príliš veľa našich škôl zabúdalo na niektoré deti. Takže výzva pre nás v Anglicku, tak ako v mnohých iných krajinách, možno i vo vašej, bolo nájsť taký spôsob organizácie školy a rozvíjať vyučovanie a učenie tak, aby na každom dieťati naozaj záležalo.“ (Mel Ainscow profesor na Univerzite v Manchesteri)

Odhodlanie Anglicka, ktoré vyjadril slovami profesor Mel Ainscow z Manchester University sa stalo nádejou pre početné skupiny rómskych detí, ktoré spolu so svojimi rodičmi imigrovali do tejto krajiny za vidinou lepšieho života. Našli v tejto krajine lepšiu školu? Dostali šancu na kvalitnejšie vzdelanie? Dosahujú porovnateľné školské výsledky ako ich spolužiaci?

Odpovede na tieto otázky by sa zrejme líšili od žiaka k žiakovi. Rozhovory s aktérmi vzdelávania nám prezradili, že nejedno rómske dieťa, ktoré na Slovensku neprospievalo alebo bolo dokonca zaradené do špeciálnej základnej školy, úspešne ukončilo strednú školu. Na druhej strane sú i takí, ktorí napriek vonkajšej podpore nedosiahli lepšie výsledky. Táto skutočnosť je prirodzená, pretože určitá nerovnosť je integrálnou súčasťou školského vzdelávania a nemožno predpokladať, že medzi žiakmi nebudú rozdiely. Každý z nás totiž disponuje istou úrovňou schopností, nadania, talentu, usilovnosti a pod. Takáto vzdelanostná nerovnosť teda nie je prejavom nespravodlivosti. Problém spravodlivosti sa otvára vo chvíli, keď sa na nerovnostiach začne podpisovať príslušnosť žiaka ku skupine. Vtedy hovoríme o nerovnosti, ktorá pramení zo socioekonomického statusu rodiny, alebo je založená na etnickom či náboženskom pôvode, rase či pohlaví jedinca. Vzdelanostné nerovnosti tohto charakteru sú hodnotené ako **nespravodlivé**.

4.1 Spravodlivá škola

„Životné vyhliadky jedincov by mali závisieť len na jeho schopnostiach a úsilí a nie na sociálnom pôvode.“ (Adam Swift)

Dôležitým rozmerom efektivity a kvality školského systému je spravodlivosť vo vzťahu k jednotlivým skupinám žiakov. Medzinárodné organizácie pozitívne hodnotia tie vzdelávacie systémy, ktoré hľadajú cesty ako dosiahnuť u všetkých žiakov porovnateľné výsledky (aspoň na úrovni funkčného minima), a to bez ohľadu na to, na akej úrovni rozvoja jednotlivých kompetencií sa nachádzajú pri vstupe do školy. Ide o koncept, v ktorom je spravodlivosť chápaná ako rovnosť v cieľi, a nie ako rovnosť na štartovacej čiare (D. Bell, 1973). Spravodlivo vzdelávať teda znamená vytvárať také učebné prostredie, v ktorom budú môcť všetci žiaci dosiahnuť základné kompetencie. V praxi to znamená reagovať na odlišné potreby detí, ktoré pramenia z ich socio-kultúrnych či osobnostných špecifik. Tento prístup vychádza z presvedčenia, že každý žiak môže zo vzdelávania profitovať, ak škola dokáže správne reagovať *zmenou podmienok*. Inak povedané, tým, ktorí majú menej, je potrebné dať viac. Viac pedagogickej inovácie, osobnej pomoci, stimulácie, didaktických prostriedkov, starostlivosti a motivácie. Práca so žiakmi, ktorí sú hendikepovaní kvôli svojmu socio-rodinnému prostrediu vyžaduje skvalitnenie edukačného prostredia a didaktickej aktivity (Demeuse, 2004). Školské výsledky by podľa tejto logiky nemali závisieť na faktoroch, ktoré žiaci nemôžu ovplyvniť. Rolu by nemal zohrávať sociálno-ekonomický status rodiny, etnický pôvod, pohlavie a pod.

Takéto chápanie spravodlivosti vo vzdelávaní vychádza z meritokratickej rovnice, v ktorej sú školské výsledky súhrnom schopností žiaka a jeho osobného úsilia. Koncepcia spravodlivosti založená na rovnosti výsledkov a školských úspechov:

- Odmietá negatívnu diskrimináciu v podobe zatriedovania slabších žiakov do „vyrovnávacích“ tried.
- Neuznáva akékoľvek delenie žiakov podľa schopností či segregáciu.
- Kritizuje elitné školy i „ghetto“ školy.
- Naopak, východisko vidí v **inkluzívnom vzdelávaní**, ktoré je založené na ľudských právach, konkrétne na deklarovanom práve na vzdelanie.

To sa týka aj detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktoré majú právo na individuálne vytváranú vysoko kvalitnú výučbu, a to v bežných školách, spoločne s ostatnými spolužiakmi. Táto myšlienka by mala byť krédom a filozofiou každej dobrej a spravodlivej školy. Potvrdzujú to i slová Arthura Ivattsa, konzultanta britského Ministerstva školstva, ktorý je presvedčený, že:

„Dobrá škola je záležitosťou skrytej alebo explicitne vyjadrenej filozofie triedneho učiteľa a obzvlášť vedenia školy, ktorá do absolútneho centra kladie ľudskú rovnosť a ľudské práva. Druhá dôležitá vec je presvedčenie, že každé dieťa bez rozdielu je schopné.“

Už v roku 1994 vyhlásili ministri školstva 92 vlád a 25 medzinárodných organizácií v závere konferencie konanej pod záštitou UNESCO, že „bežné školy sú najlepším miestom, kde možno rozvíjať sociálne a kognitívne schopnosti všetkých za predpokladu, že sa k odlišným jedincom pristupuje pozitívne.“¹⁷ Pozitívny prístup a prispôsobenie podmienok sa spája i s kontroverznými otázkami *pozitívnej diskriminácie*. A hoci sa jej bránime (paradoxne v záujme zachovania spravodlivosti), mnohé krajiny ju naopak vnímajú ako veľmi funkčný nástroj odstraňovania nerovností a poskytnutia rovnakých šancí na vzdelanie pre všetkých. „Závery medzinárodného seminára k 20. výročiu zón prioritného vzdelávania vo Francúzsku v roku 2002 potvrdili, že politika pozitívnej diskriminácie v podmienkach školskej edukácie dosiahla v každej zúčastnenej krajine určité pozitívne výsledky, a preto je perspektívou do budúcnosti“ (Kosová, 2006). Riešením problémov žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami sú i nástroje **kompensačnej edukácie**, ktorú môžeme podľa Š. Porubského (2004) chápať ako formu pozitívnej diskriminácie na individuálnej úrovni, ktorá plní dôležitú *kuratívnu* funkciu. Pomáha znevýhodneným žiakom prekonať jazykové, socio-kultúrne či osobnostné hendikepy, ktoré vznikli v dôsledky špecifik enkulturačného procesu v rodinnom prostredí.

Kompensačná edukácia ako prijateľná alternatíva voči segregácii žiakov do „ghetto“ tried a škôl má i *preventívnu* funkciu. Vytvára predpoklady pre rovnocenný prístup k vzdelávaniu v celej jeho šírke tak, aby sa mohli i títo žiaci neskôr plnohodnotne zapojiť do ekonomického, socio-kultúrneho či politického života spoločnosti. V tomto smere má škola v rukách veľkú moc – môže pomáhať prekonávať sociálne nerovnosti, otvárať cesty vzostupu po spoločenskom rebríčku alebo naopak reprodukovat sociálny status žiaka, stáť v ceste akémukoľvek posunu vpred. V prípade, že sa hlási k princípom inkluzívneho vzdelávania a robí maximum pre to, aby každé dieťa bez rozdielu malo podporu a podnetné edukačné prostredie a mohlo dosiahnuť svoj osobný úspech, podporuje sociálnu mobilitu a umožňuje človeku vymaniť sa z ťažších sociálnych podmienok.

4.2 Je slovenská škola spravodlivá?

Akcentovanie princípu rovnosti príležitostí vo vzdelávaní je výsledkom historického boja za rešpektovanie práv všetkých skupín obyvateľstva. Právo na vzdelanie je v demokratických krajinách deklarované a zákonom stanovené. Boj za rovnaké šance na vzdelanie je podmienený i vývojom

¹⁷ Odznelo v prednáške Jo Lebeer Inkluzívne a kognitívne vzdelávanie v európskej perspektíve na medzinárodnej konferencii Inkluzívna a kognitívna výchova a vzdelávanie, 30. 10. 2005, Univerzita Karlova v Prahe, Pedagogická fakulta, Katedra školskej a pedagogickej psychológie

spoločnosti. V súčasnej dobe je sociálne postavenie výrazne limitované tým, aké vzdelanie jedinec dosiahol. Výnimkou nie je ani Slovensko. Výskumné analýzy výšky dosiahnutého vzdelania vo vzťahu k faktorom sociálneho statusu, akým sú riziko nezamestnanosti, zamestnanecký status či miera zamestnanosti priniesli zistenia, že spomedzi 25 krajín je u nás závislosť medzi vzdelaním a sociálnym postavením najväčšia (podľa EGREES, 2005). Inak povedané, vyššie vzdelanie v našich podmienkach je istou garanciou vyššieho zamestnaneckého statusu, priamo ovplyvňuje mieru zamestnanosti mužov aj žien a znižuje riziko nezamestnanosti. Na druhej strane existujú štatistiky či odhady miery nezamestnanosti, ktoré potvrdzujú, že v niektorých regiónoch, kde je najviac zastúpená rómska populácia dosahuje nezamestnanosť až úroveň 100%. Odmietavé postoje majoritného obyvateľstva k tejto etnickej skupine preto rastú. Pracujúci ľudia sa len ťažko zmierujú s tým, že veľká časť Rómov je závislá na sociálnej podpore štátu. Ak je preukázaná závislosť medzi vzdelaním a sociálnym statusom, natíska sa prirodzene otázka, či robí slovenská škola maximum pre to, aby príslušníci tejto skupiny získali vzdelanie, ktoré im umožní uchytiť sa na trhu práce, odpútať sa od pomoci štátu a nadobudnúť vyšší sociálny status.

Nerovnaké šance na vzdelanie sú ukazovateľom tolerovania sociálnej nespravodlivosti v spoločnosti. Naša krajina má v tomto smere značné rezervy. Výsledky medzinárodných porovnaní v testovaní PISA z roku 2003 napríklad preukázali, že Slovensko patrí medzi krajiny s najmenej spravodlivým školským systémom. Sledovanie indikátora spravodlivosti, ktorý zacieľoval pozornosť na porovnávanie školských výsledkov žiakov rozdelených do kategórií podľa socio-ekonomického statusu prinieslo nelichotivé zistenie – zaradili sme sa medzi päť krajín s najmenej spravodlivým školským systémom. Žiaľ ani výsledky meraní z roku 2006 a 2009 nie sú priaznivejšie. Prečo tomu tak je? Dokážeme si priznať svoje omyly? Sme otvorení sebakritike a podnetom z krajín, ktoré s otázkou spravodlivosti vo vzdelávaní bojujú intenzívnejšie?

4.3 Neuralgické body slovenskej školy z pohľadu spravodlivosti

Prirodzenou súčasťou každého hodnotenia je porovnávanie. Ak chceme nájsť pravdivé odpovede na otázku rezerv v oblasti spravodlivosti nášho školského systému netreba sa báť porovnania s iným objektom hodnotenia. Nasledujúci výpočet neuralgických bodov slovenskej školy je výsledkom komparácie s poznatkami, postrehmi a skúsenosťami z Anglicka.

Skutočnosť, že ani Anglicko ako krajina s historickým dedičstvom liberálneho myslenia nedosahuje v oblasti spravodlivosti vo vzdelávaní najlepšie výsledky dokumentujú slová profesora Mela Ainscowa, ktorý hneď v úvode nášho stretnutia skonštatoval, že ich školstvo zažilo otras, keď OECD uverejnilo v roku 2007 výsledky svojich pozorovaní. Podľa nich sa zaradila táto ostrovná krajina medzi najhoršie z pohľadu rovnosti šancí na vzdelanie. Dopad sociálno-ekonomického statusu na školské výsledky žiakov bol výraznejší ako v ďalších 52 pozorovaných krajinách. Reakcia sa dostavila okamžite. Krajina investovala milióny libier do programov, ktorých cieľom bolo eliminovať rozdiely medzi deťmi z podnetného a znevýhodneného prostredia. Centrum pre spravodlivosť vo vzdelávaní zriadené na Univerzite v Manchestri vymedzilo tri oblasti pre reformu školstva za účelom vytvorenia spravodlivejšieho systému (*Equity in Education: Creating a fairer education system*, 2010).

1. Dôslednejšia analýza lokálneho kontextu, v ktorom sa vzdelávanie uskutočňuje.
2. Tvorba nových vzdelávacích príležitostí, založených na prepájaní školy so životom jednotlivých skupín žiakov, ich rodinným pozadím, skúsenosťami i očakávaniami.
3. Zavedenie opatrení vedenia a systému zodpovednosti, ktoré budú viesť k posilneniu vzťahov medzi lokálnou a národnou úrovňou, medzi poskytovateľmi vzdelávania a medzi edukačným systémom, žiakmi, ich rodinami a komunitami.

Nielen v strategických dokumentoch, ale i v rétorike aktérov vzdelávania a podpory vzdelávania, s ktorými sme sa stretli zaznievali dve kréda: *Every child matters! (Na každom dieťati záleží); Narrow*

the gap in achievement between learners from disadvantaged background and their peers!(Vyrovnajme rozdiely vo výsledkoch žiakov zo znevýhodneného prostredia a ich rovesníkov)

Segregácia, selekcia žiakov

„Mali sme tu dvojčiky – brata a sestru, ktorí boli obidvaja na Slovensku v špeciálnych školách. U chlapca bolo zistené, že potrebuje špeciálnu školu a aj tu v Anglicku je do nej zaradený. Ale dievča bolo dané do špeciálnej školy len preto, lebo bola jeho sestra – ide o rómske deti. A teraz je v bežnej škole. A to je presne miesto, kde by mala byť. Nemá žiadne špeciálne edukačné potreby. Minulý týždeň bola prijatá na strednú školu.“ (Jackie Ward- Access Leader of Education Service for New Communities and Travellers in Bradford)

Odpoveď na otázku, či je slovenský školský systém spravodlivý a do akej miery má blízko k inkluzívnemu vzdelávaniu môžeme hľadať v číslach, ktoré poukazujú na to, do akej miery sú žiaci so špeciálnymi potrebami integrovaní v bežných triedach. Tie prezradia pretrvávajúci trend zriaďovania či preradenia detí do vyrovnávacích či špeciálnych tried bez snahy hľadať cesty skvalitnenia edukačných podmienok v bežnej škole. I preto je slovenský vzdelávací systém označovaný za jeden z najelektívnejších. Medzi najviac ohrozené skupiny, ktoré čelia selekcii a segregácii pritom patria deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorých veľkú časť tvoria rómski žiaci. Tí sú často preradení do špeciálnych škôl už v začiatku školskej dochádzky napriek tomu, že tam objektívne nepatria. Upozorňujú na to domáci (pozri Horňák, 2005), ako i zahraniční autori. Aktivista a vedúca postava Inštitútu otvorenej spoločnosti (*Open Society Institute*) Rumyan Russinov (2007) kritizuje vo svojom príspevku segregáciu rómskych žiakov vo vzdelávaní, ktorá je v Strednej a Východnej Európe nepochopiteľne tolerovaná. Negatívnym príkladom idú podľa neho krajiny: Bulharsko, kde približne 70 % rómskych detí navštevuje „oddelené“ školy, Česká republika a Slovensko, kde si 70 – 80 % detí tohto etnika osvojuje len obsah určený pre mentálne postihnutú populáciu. Na margo segregovaného vzdelávania dodáva: *„Školy, v ktorých tvoria Rómovia majoritu alebo tie, kde sú iba Rómovia, sú zo strany Nerómov vnímané ako „cigánske školy“ alebo „ghetto školy“. Vyhýbajú sa im kvôli nízkej úrovni výučby a biednym materiálnym podmienkam.“* Túto smutnú skutočnosť nám potvrdila vo svojej osobnej svedení aj rómska matka, ktorá emigrovala do Anglicka i preto, aby sa jej deti vyhli diskriminácii. Takto si spomína na problémy s umiestnením svojho syna do základnej školy na Slovensku: *„Chlapec teda nastúpil do základnej školy do druhého ročníka. Sme sa sťahovali. Bola to škola so zameraním na francúzsky, anglický jazyk. Chodil tam dva mesiace. Zavolala si ma pani učiteľka triedna, že moje dieťa tam vlastne nemôže chodiť. Tak som sa spýtala, že z akého dôvodu. Ja si ho musím dať preradiť do inej školy, že oni ho nechajú do pol roka ešte a vysvetlila mi to tak, že on tam nestačí. Pritom to nebola pravda.“* Matka napriek tomu, že vedela, že jej syn je výborný žiak bola nútená nájsť mu inú školu. Najbolestivejší argument prečo by mal odísť z nemenovanej školy bol: *„lebo drží miesto iným detičkám, čo by sa mohli učiť anglicky.“* Dnes je syn dospelý a v Anglicku úspešne absolvoval jednotlivé stupne vzdelávania. Aktuálne si podal prihlášku na vysokú školu, kde chce študovať históriu. Je to príbeh jedinej rómskej matky? Je to zhoda náhod, že jej sestra má podobnú skúsenosť. Po presťahovaní sa zo západného Slovenska, kde jej tri deti navštevovali bežné školy narazila v inom meste na odpor: *„Mali nastúpiť do základnej školy. Ja som s ňou chodila vybavovať tú základnú školu a jednoducho jej bolo povedané...; ona je zas pravý opak, ja som belšia, ona je úplne tmavá, jej detičky takisto; to jak ich videli, to bolo také osobné. Ja neviem. To sme cítili. Nie, oni miesta nemajú. Tak sme všetky školy pochodili, nikde akože neboli voľné miesta. Že len tam sú, v špeciálnej škole. Žiadne testy, žiadne psychologické testy, vôbec nič. Na základe čoho? Tam chodili do normálnej školy, neboli výborní žiaci, nemôžem povedať, takí priemerní, neprepadli alebo čo...“* Matka ich nakoniec zo strachu, že príde o sirotské príspevky a príspevky na deti umiestnila do špeciálnej základnej školy. Po odchode do Anglicka boli zaradené do hlavného prúdu vzdelávania, kde dosahovali priemerné výsledky.

Takýchto príbehov je zrejme veľa. Mnohé rómske deti skončia v špeciálnych základných školách žiaľ aj kvôli predpojatosti. Je to preto, že sa slovenská škola bojí multikulturality?

Základná škola Heaton v západnom Yorkshire, ktorú sme navštívili patrí medzi najväčšie školy a zároveň medzi dvadsať percent takých, ktoré čelia etnickej a národnostnej diverzite. Školu navštevuje 640 detí rôznych etníc, národností, rasy, deti imigrantov, či kočovníkov a na rôznorodosti sa podieľajú i deti so špecifickými učebnými potrebami (autisti, deti s poruchami učenia, či zdravotne postihnutí). Riaditeľ školy má k multikulturalite čo povedať a jeho odkaz je jednoduchý: „*My sa na ne nepozerala v zmysle: Aha, pozri, prichádzajú nejakí odlišní ľudia. Jednoducho sú to deti... a tieto deti prichádzajú s určitými výzvami. Takže my musíme porozumieť pozadiu rodiny a hľadáme rôzne stratégie ako napríklad tlmočenie jedného dieťaťa druhému a pod. Ale o čom sme presvedčení je, že osvedčená metóda v podstate funguje na všetkých deťoch*“.

Nielen nezvyk pracovať v multietnickej škole stojí za tendenciou segregovať deti inej etnickej príslušnosti. Problém je zložitejší. Odborníci otvorene hovoria, že v súčasnosti nemáme adekvátne nástroje na meranie inteligencie rómskych žiakov. Unáhlená a nepresná diagnostika im tak berie šance na kvalitnejšie vzdelávanie. Ak sú aj prijaté do bežných škôl, hneď v začiatkoch začnú zlyhávať. Škola nedokáže kompenzovať hendikepy rodinného prostredia. Z *Prieskumu o postavení rómskeho žiaka v školskom systéme SR* (In Horňák, 2005) vyplýva, že týmto deťom nie je venovaná individuálna pedagogicko-diagnostická pozornosť, že sú zaradované do vysoko početných tried, a dokonca veľkú časť z nich učia nekvalifikovaní učitelia (až 22,69 % učiteľov na sledovaných ZŠ v Košickom a Prešovskom kraji.) Tieto zistenia naznačujú zásadné chyby v školskom systéme. Výsledky niektorých výskumov pritom potvrdzujú, že pri zmene podmienok je možné dosiahnuť pozitívne výsledky (pozri Horňák, 2005). Špeciálne školy majú svoj reálny význam a nie je nutné pristúpiť k ich radikálnemu zrušeniu. Avšak mali by ju navštevovať len žiaci, ktorí si vyžadujú komplexnú starostlivosť, ktorú im bežná škola už nedokáže poskytnúť.

Hodnotenie zamerané na objektívnu normu

„Podľa mňa je jazyk, ktorým označujeme deti ako schopné či múdre urážlivý, pretože implicitne hovorí o deťoch, ktoré by potom mali byť označené ako neschopné či hlúpe, čo je opozitum k slovu múdry. A ak to tak robíme, tak je to v rozpore s ľudskými právami, pretože to poníža dieťa.“
(Arthur Ivatts, konzultant anglického Ministerstva školstva)

Ako sme sa už vyššie zmienili, prirodzenou súčasťou každého hodnotenia je proces porovnávaní. Je tomu tak i v prípade školského hodnotenia. Rozdiely v jednotlivých vzdelávacích systémoch spočívajú v tom, s čím sa porovnáva. V nasledujúcom texte budeme uvažovať o dvoch úrovniach hodnotenia – o úrovni hodnotenia v rámci učebného procesu, kedy učiteľ hodnotí žiaka pri každodennej práci a o hodnotení školy na základe výsledkov národného testovania, kedy žiaci majú preukázať, či sú ich vedomosti na požadovanej úrovni. Na oboch úrovniach prevláda v slovenskej škole porovnávanie s objektívnou normou, teda sleduje sa a kvantifikuje miera, v akej žiak zvládol predpísané výkonové štandardy. Podľa toho je zhodnotená úspešnosť žiaka a aj školy. Čím viac jednotiek v žiackej knižke, tým úspešnejší žiak. Čím viac jednotkárov v škole, tým kvalitnejšia škola. Žiaľ napriek volaniu odborníkov z oblasti psychológie či pedagogiky sa tento trend na Slovensku stále posilňuje a výsledky žiakov v testovaní majú dokonca vyústiť do tzv. „ligových tabuliek“, ktoré budú sprístupnené verejnosti. Berie sa v takomto hodnotení do úvahy individuálna vzťahová norma ako základný princíp inkluzívneho vzdelávania? Je vytvorený priestor pre to, aby učiteľ mohol porovnávať žiaka s úrovňou vlastných možností a schopností alebo so samým sebou v čase? Môže byť v našich podmienkach za úspešnú školu označená taká, v ktorej síce neskórujú žiaci v jednotlivých predmetoch, ale vykazujú významný osobný pokrok?

Veľká Británia patrí medzi krajiny, kde žiaci azda najviac podliehajú testovaniu, skúšaniam, hodnoteniu. Vyplňujú národné povinné testy a mnohé školy využívajú i doplnkové testy, ktoré

produkujú rôzni komerční vydavatelia. Ani táto krajina sa nevyhla kritike, že úspešnosť škôl sa posudzuje podľa dosiahnutej úrovne vzdelania žiakov v celonárodnom testovaní. Pod paľbu kritiky zo strany učiteľov i širšej verejnosti sa dostalo i zverejňovanie „ligových tabuliek“ v britských novinách, a tak boli postupne redukované (Ježková a kol., 2010). Zmenil sa i pohľad na testovanie. V roku 2008 sa v Anglicku začali overovať prvé pilotné postupové testy, ktoré boli založené na individuálnej vzťahovej norme. Kládol sa v nich dôraz na osobný pokrok žiaka (*Pilot progress test....2008*).

Ak sa pozrieme na prístup k hodnoteniu školských výsledkov z národnej úrovne, môžeme pozorovať vo Veľkej Británii posun k lepšiemu. Školy majú povinnosť poskytovať výsledky žiakov pre štatistické databázy. Tieto dáta umožňujú sledovať pokrok škôl, skupín žiakov i jednotlivcov. Školy sprostredkujú tieto informácie v sebaevaluačných správach, v ktorých uvádzajú východiskové (*attainment*), ako i konečné (*achievement*) výsledky žiakov. Záznamy sa vedú na úrovni školy, kde sa identifikujú rôzne skupiny žiakov. Veľká Británia sa nebojí nahlas identifikovať cieľové skupiny, a tak sa vo formulároch zaznamenávajú vzdelávacie výsledky žiakov rôznej etnickej či rasovej príslušnosti (White – British, Mixed - White and Black African, Asian or Asian British – Indian, Gypsy/Roma, Chinese a i.), sledujú sa výsledky žiakov podľa pohlavia či špeciálnych edukačných potrieb (bližšie v kapitole 1. 10). Identifikácia adresátov vzdelávania pomáha špecifikovať ich vzdelávacie potreby, individualizovať edukačný proces. Záznamy školy o priebežných a konečných výsledkoch žiakov vznikajú na základe dôsledných pozorovaní učiteľov. Tí si poctivo zaznamenávajú pokrok jednotlivcov. Hodnotia posun svojich zverencov priebežne a väčší dôraz kladú na formatívne než sumatívne hodnotenie. Ich interné záznamy majú význam najmä pre oblasť plánovania výučby. Pomáhajú učiteľovi stanovovať reálne ciele, voliť účinné stratégie tak, aby každé dieťa zo vzdelávania profitovalo. Výslednú sebaevaluačnú správu, ktorá je v tejto časti súhrnom dát jednotlivých učiteľov postupuje každá škola *Úradu pre štandardy vo vzdelávaní, služby deťom a kvalifikáciu (tzv. OFSTED), ktorého úlohou, ako bolo na inom mieste už povedané, je realizovať nepopulárnu inšpekciu. V záverečnom posudku berie OFSTED na zreteľ i informácie a fakty, ktoré školy uviedli vo svojej sebaevaluačnej správe (bližšie v kapitole 1. 12). Dôraz na individuálny pokrok každého žiaka deklaruje OFSTED vo svojich návrhoch revízie systému inšpekcie slovami: „Náš návrh je posudzovať výsledky žiakov s osobitným dôrazom na to: ako dobre sa všetci žiaci učia, aká je kvalita ich práce a pokrok, ktorý dosiahli od vtedy ako nastúpili do školy, ako sa vyrovnávajú rozdiely medzi jednotlivými skupinami žiakov...“*

Škola i učitelia v takto nastavenom systéme hodnotenia kvality musia vynaložiť maximálne úsilie na to, aby každý žiak postupoval smerom vpred a dosiahol lepší výkon oproti svojmu predošlému. Zároveň musia mať na pamäti, že ukazovateľom rozvíjania inkluzívnej praxe je také hodnotenie, ktoré prispeje k dobrým výsledkom všetkých žiakov, čo v praxi znamená neustále si klásť otázky: Podieľajú sa moji študenti na hodnotení a posudzovaní vlastného učenia? Odrážajú ich dosiahnuté výsledky ich schopnosti, poznatky a skúsenosti, ako sú ďalšie jazyky, iné komunikačné systémy, koníčky, záujmy a pracovné skúsenosti? Vedie hodnotenie k úpravám mojich učebných plánov a praxe? Uplatňujem rôzne spôsoby ako ukázať a zhodnotiť osvojené vedomosti, ktoré odrážajú rozdiely v osobnosti mojich študentov, ich záujmoch a rozsahu schopností? Sledujem dosiahnuté výsledky rôznych skupín študentov (chlapcov/dievčat/študentov z etnických menšín, študentov s postihnutím), aby bolo možné odhaliť a riešiť problémy? (Booth, Ainscow, 2002)

Slovenská škola nezmenila desiatky rokov svoj pohľad na hodnotenie. Aj inovatívni učitelia časom rezignujú, pretože systém ich núti posudzovať výkony žiakov len vo vzťahu k štandardom. Fetišizovanie známok je v našej škole veľmi citelné. Znamka ako obraz priblíženia sa žiaka k požadovanému štandardu hrá naďalej prím. Žiada si ju rodičovská verejnosť (ide o hodnotenie, ktorému rodičia rozumejú) aj ministerstvo a je stále rozhodujúcim faktorom pri prestupe na vyšší stupeň vzdelávania. Osobný pokrok a vynaložené úsilie zostáva pri hodnotení naďalej opomenuté. Deti z rizikových skupín (zo slabých socio-ekonomických podmienok, so špeciálnymi edukačnými potrebami atď.), tak naďalej zostávajú na konci reťazca úspešných.

Jazyková bariéra - reálna prekážka?

„Dobrý príklad je postup v škole St. Josephs. Majú niekoľko separátnych tried pre deti, ktoré potrebujú spoznať nový jazyk. Či už ide o Poliakov, Slovákov, Čechov... Sú tam určitý čas počas týždňa, možno štyri hodiny do týždňa a zvyšný čas sú medzi ostatnými žiakmi. Prvé dva-tri týždne majú intenzívny jazykový kurz. Ale čo sa týka osvojovania si jazyka, okrem intenzívneho formálneho vyučovania, je rovnako dôležité zamiešanie týchto detí medzi ostatné, aby mohli spoločne hovoriť a učiť sa navzájom. To je účinný spôsob učenia sa anglického jazyka.“ (Paul Johnson, koordinátor vzdelávacích služieb pre nové komunity a kočovníkov v meste Bradford)

Jednou z najčastejšie uvádzaných príčin, prečo naše rómske deti zlyhávajú hneď na začiatku školskej dochádzky a následne končia v špeciálnych školách, či v lepšom prípade opakujú ročník, je jazykový hendikep. Slabá alebo nulová znalosť štátneho jazyka sa stáva neprekonateľnou prekážkou vo vzdelávaní, čo podnecuje diskusie o ich výučbe v rómčine. Hlas rómskych aktivistov je však slabý, pretože len veľmi malá časť rómskej populácie bojuje za právo vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku a dokonca existuje pomerne veľká skupina rómskych rodičov, ktorí túto myšlienku odmietajú. Naklonení tejto myšlienke nie sú podľa najnovších výskumov ani učitelia (pozri Rosinský, 2011). Zdá sa, že tadeto cesta k školským úspechom veľkej skupiny rómskych žiakov nevedie. Neexistuje iná cesta?

Jediným vyučovacím jazykom v Anglicku je angličtina. Podľa prieskumov TIMMS hovorilo v roku 2007 13,5 % detí tejto krajiny primárneho stupňa vzdelávania iným než anglickým jazykom. Na sekundárnom stupni tvorilo tento podiel 10,5 %. Ak by sme zisťovali, aká je situácia dnes, situácia by bola zrejme ešte dramatickejšia, keďže Anglicko prijalo vlnu migrantov z východnej Európy (a v rámci nej veľkú časť Rómov) najmä v posledných troch rokoch. Anglická škola otázke vzdelávania detí s iným materinským jazykom čelí a snaží sa o čo najefektívnejšiu integráciu (bližšie v kapitole 1. 11). Oficiálna vzdelávacia politika je založená na presvedčení, že majú byť zaradené do bežných škôl, ktoré im v prípade potreby zabezpečia jazykovú podporu (*TIMMS 2007 Encyclopedia*). Charakter a intenzita podpory je výrazne podmienená vekom dieťaťa. V prípade, že prichádza do školy vo veku do 8 – 10 rokov, je šanca, že pri poskytnutí pomoci si osvojí hovorovú a postupne i akademickú angličtinu, ktorá je bránou k ďalšiemu vzdelávaniu. Je však celkom prirodzené, že prvé roky sú jazykové zručnosti detí imigrantov obmedzené. Pred nálepkou zlého žiaka ich v tomto období chráni upravený systém hodnotenia angličtiny ako ďalšieho jazyka, ktorý vyvinul Úrad pre kvalifikáciu a kurikulum (*Qualifications and Curriculum Authority*). Hodnotiaca škála vychádza z národného kurikula a zohľadňuje jazykový hendikep detí rôznych etnických skupín. Školy majú k dispozícii dokument *Angličtina spoločne: hodnotenie angličtiny ako ďalšieho jazyka (A Language in Common: Assessing English as an Additional Language)*, ktorý pomáha učiteľom sledovať pokrok žiakov, identifikovať individuálne potreby, ako i zostaviť si zmysluplné učebné plány (Ježková a kol., 2010). Školy sa navonok prezentujú aj svojím individuálnym vzdelávacím plánom pre EAL (*English as Additional Language*) a otvárajú tak brány deťom, ktoré v domácom prostredí používajú iný dorozumievací jazyk.

Cesta k školským úspechom nie je zamedzená ani tým, ktorí prichádzajú do Spojeného kráľovstva v posledných dvoch rokoch povinnej školskej dochádzky. V prípade, že ide o mladých ľudí, ktorí majú minimálnu, resp. žiadnu znalosť anglického jazyka, sú považovaní za žiakov so špeciálnymi potrebami. Pred nespravodlivým hodnotením ich v tomto prípade chráni Školský zákon z roku 1996, ktorý bol doplnený o *Kódex prístupu k uspokojovaniu špeciálnych vzdelávacích potrieb (Special Educational Needs Code of Practice)*. Ten vymedzuje kritériá hodnotenia pre tieto skupiny žiakov, ako i opatrenia, ktoré vyplývajú z ich hodnotenia.

Odstraňovanie jazykovej bariéry na ceste za školským úspechom spadá do kompetencie školy. Tá hľadá účinné nástroje podpory a pomoci. Možnosti sú rôzne: zriaďovanie tried, do ktorých sú žiaci príležitostne prizývaní, zamestnávajú bilingválnych učiteľov či asistentov, vytváranie priestoru na výučbu angličtiny po vyučovaní a pod. V hľadani účinných opatrení jazykovej podpory

pomáhajú i miestne školské úrady (LEAs), mimovládne organizácie a pod. Pomoc od vlády prichádza v podobe množstva materiálov (informačných či metodických), ktoré sú prístupné všetkým učiteľom na stránkach Ministerstva školstva a kvalifikácií. Podpora pre tých, ktorí sa učia angličtinu ako cudzí jazyk, je vnímaná ako dôležitá oblasť z hľadiska tvorby inkluzívnej politiky vzdelávania. Podľa odporúčaní *Centra pre spravodlivosť vo vzdelávaní* by si vedenie i učitelia mali klásť otázky: Je podpora pre týchto žiakov vnímaná ako zodpovednosť všetkých zamestnancov školy? Pomáha podpora žiakom obmedzovať prekážky v učení a zapája všetkých do učenia? Sú k dispozícii prekladatelia do materinských jazykov žiakov? Vnímame presun do inej krajiny ako možnú prekážku v učení či zapojenia sa do učenia? a i. (Booth, Ainscow, 2002)

Skutočnosť, že Anglicko nevníma neznalosť vyučovacieho jazyka ako prekážku ilustruje i skúsenosť z návštevy Whitehill Primary School v Gravesende. Riaditeľka priznala, že stráca prehľad o tom, akým materinským jazykom žiaci doma hovoria a stratégie zamestnávania tlmočníkov či bilingválnych asistentov sa javí v prípade tejto školy ako nefunkčná. Žiaci tu totiž hovoria tridsiatimi rôznymi jazykmi. Hľadá teda iné metódy a postupy, čo hneď doložila materiálom s titulom *EAL Provision: Ideas for Good Practice*, kde stojí: „Hry na vonkajšom priestranstve poskytujú tým žiakom, ktorí vedia len málo alebo vôbec po anglicky možnosť rozvíjať si jazykové zručnosti prostredníctvom hry. Máme množstvo možností v rámci školy a jej vonkajšieho dvora, ktoré sú vhodné na to, aby sme zaistili podporu učiacich sa s malou alebo žiadnou znalosťou jazyka. Nasledujúce strany sú ukážkou malej zbierky nápadov, hier a aktivít ako príkladov, ktoré môžu byť použité a prispôbené pre špecifické potreby detí s angličtinou ako doplňujúcim jazykom.“

Jozef

Úspechy detí, ktoré prišli do tejto školy s iným materinským jazykom než anglickým sa zosobili v postave Jozefa, desaťročného rómskeho chlapca, ktorý bol poverený tým, aby nás sprevádzal. Pyšne tlmočil všetko, čo nám bolo povedané v anglickom jazyku. Jeho slovenčina nebola dokonalá, ale plynulá, čo nás viedlo k presvedčeniu, že jeho materinským jazykom je rómčina. Tak aj bolo. Napriek znalosti slovenčiny ale nešlo o slovenského Róma. Jozef emigroval so svojou rodinou z Maďarska. Okrem rodnej rómčiny ovládal plynule maďarsky, slovensky, česky a samozrejme anglicky. Hanblivo priznal, že poľština mu už ide horšie. Všetky jazyky sa naučil pri hre s rovesníkmi a kamarátmi, angličtinu v škole, a to napriek tomu, že išlo o dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia. Náhodný talent alebo prístup zohľadňujúci jeho edukačné potreby?

Etnocentrické kurikulum



Postoj k multikulturalite prezentovaný na uvítacom paneli v základnej škole Whitehill Primary School v Gravesende

Slovenská škola si ťahá za sebou guľu z minulosti v podobe uniformity a jednoty. Nie je otvorená inakosti a jej kurikulum zostáva naďalej etnocentrické. Obmedzenú vôľu otvoriť sa iným kultúram, etnikám je možné pozorovať na úrovni plánovania i realizácie vzdelávania, a to vo všetkých oblastiach, ktoré sú obsahom pojmu kurikulum: v cieľoch, obsahu, využívaných metódach i organizácii učenia.

Značné rezervy je možné sledovať už na úrovni národného kurikula a obsahu jednotlivých predmetov. Ilustratívnou ukážkou je vlastivedné vzdelávanie na primárnom stupni. Zhodujeme sa s názorom autorov publikácie *Školní vzdělávání ve Velké Británii* (Ježková a kol, 20010), ktorí tvrdia, že výučba vlastivedy vychádzajúca od regiónu a národnej histórie v českých osnovách má tendenciu utvárať alebo posilňovať etnocentrizmus. Na margo českej reality (ktorá je v tomto smere identická s našou) hovoria: „Žiakovi je predkladaný mentálny obraz sveta, ktorého stredom a osou je jeho domov“ (ibid, s. 102). Anglické kurikulum vníma výučbu histórie ako cestu ku globálnemu mysleniu. „V priebehu 3. až 6. ročníka preberú žiaci len tri obdobia britskej histórie, jednu tému z európskej histórie – staroveké Grécko a učiteľ zvolí jednu veľkú mimoeurópsku civilizáciu...“ (ibid, s. 102) Napriek takémuto prístupu k výučbe histórie nemožno povedať, že by si Angličania neboli vedomí svojej národnej identity a neboli na ňu patrične hrdí.

Etnocentrický prístup, ktorý je u nás pozorovateľný v obsahu výučby vedie k nízkemu sebavedomiu žiakov z rôznych etnických či národnostných menšín, ktorí cítia, že ich reálny život nie je reflektovaný v školskom kurikule. Príkladom môže byť nulová alebo len obmedzená výučba rómskych dejín a reálií. Napriek tomu, že na Slovensku registrujeme najvyšší podiel rómskeho obyvateľstva vo vzťahu k našej celkovej populácii v rámci Európy, škola len veľmi málo reflektuje túto skutočnosť.

Dvojúrovňový model plánovania pritom vytvára priestor pre tvorbu obsahu, ktorý vyplýva zo špecifik školy, žiakov, regionálnych osobitostí a pod. Štátny vzdelávací program tiež odkazuje na potrebu venovať pozornosť multikultúrnej výchove ako prierezovej téme. Ako však preukázali výsledky výskumu R. Rosinského (2011) v praxi je táto problematika viac deklarovaná v učebných plánoch ako skutočne realizovaná. Konštatuje ďalej, že existuje predpoklad, že jej podstata nie je úplne pochopená. Dôkazom je 82 reakcií vedenia škôl na zaslanie dotazníka v znení „**keďže na škole máme málo Rómov, multikultúrnu výchovu nevyučujeme.**“ (ibid). V Anglicku je tejto problematike venovaná väčšia pozornosť. Úrad pre kvalifikáciu a kurikulum (*Qualifications and Curriculum Authority*) stanovil prierezové dimenzie, ktoré odrážajú dôležité témy, medzi ktorými figuruje i „identita a kultúrna rozmanitosť.“ Aj tu by sme mohli polemizovať o tom, či anglické školy naplňajú túto výzvu alebo len deklarujú. Jednoznačná odpoveď neexistuje. Naše skúsenosti sa však prikláňajú k prvému tvrdeniu.

Oddelenie pre deti, školy a rodiny (Department for Children, Schools and Families) identifikovalo vo svojich odporúčaní niekoľko charakteristík dobre skonštruovaného **kultúrne inkluzívneho kurikula**. Školy v záujme podporovania identity všetkých detí a výchovy ku kultúrnej rozmanitosti plánujú a realizujú svoje školské kurikulum s ohľadom na tieto požiadavky:

- Učiť o kultúrnej a jazykovej rôznorodosti.
- Vytvárať v kurikule príležitosti, aby mohli deti zdieľať svoje kultúrne skúsenosti.
- Vytvárať v kurikule príležitosti, aby mohli deti využiť svoje jazykové a kultúrne skúsenosti na podporu vlastného učenia a motiváciu k učeniu.
- Demonštrovať prostredníctvom školských podujatí, že všetky kultúry detí a ich rodín majú hodnotu.
- Navrhnuť obsah vzdelávania tak, aby sa čelilo stereotypom a aby sa spochybnil výhradne etnocentrický prístup.
- Prizvať deti k plánovaniu ich vzdelávacieho programu.
- Poskytnúť premyslené vzdelávanie o ľudských právach, rasách a rasizme a iných kontroverzných a citlivých témach, vďaka ktorým sa spochybnia stereotypy, rasizmus a predsudky u detí.
- Posilňovať a utvrdzovať identitu všetkých detí a podporovať ich sebavedomie.
- Vytvárať mosty medzi jednotlivými článkami širokej komunity v lokalite, aby sa deti obohatili o rôzne skúsenosti (DFSF, 2008).

Každá škola, ktorú sme navštívili bola dôkazom toho, že vedenie i učitelia berú tieto odporúčania vážne. Školské logá, nástenky, učebné materiály, školské aktivity..., to všetko naznačovalo, že posilňovanie kultúrnej identity žiakov a citlivého vnímania kultúrnej pestrosti je jednou z priorít vzdelávania.

V základnej škole Heaton Primary school lemovali celú školy symboly a znaky slovenskej kultúry. Riaditeľ nám vysvetlil, že všetko, čo vidíme je výsledkom práce a poznatkov žiakov, ktoré načerpali počas týždňa slovenskej kultúry. Aktivita vznikla spontánne ako výsledok konfliktu medzi slovenským a anglickým chlapcom, ktorý učiteľka vyriešila tým, že poverila túto dvojicu organizáciou týždňa slovenskej kultúry. Do prípravy slovenských jedál a iných činností boli zapojení i rodičia z komunity prisťahovaných Slovákov. Slovenské deti tak prežívali týždeň, keď mohli s hrdosťou prezentovať svoje zvyklosti a ostatní zas načerpávali nové skúsenosti a vedomosti o novej kultúre. Nabudúce budú zdobiť nástenky a steny školy zrejme symboly a znaky inej krajiny, inej etnickej, národnostnej či náboženskej skupiny. Ani rómska kultúra nie je zaznávaná. Naopak. Otázka podpory výchovy a vzdelávania rómskych detí a detí kočovných cigánov je v Anglicku kľúčová. Oddelenie pre deti, školy a rodiny načrtáva národné stratégie pod názvom Spoločne sa posúvame vpred: pozdvihnutie úspechu Cigánov, Rómov a kočovníkov (*Moving forward together: Raising Gypsy, Roma and Traveller achievement*).

Kurikulum vo svojej šírke odkazuje na beh školy, priebeh procesov charakteristických pre danú školu, a týka sa teda i metód a celkovej organizácie učenia. V záujme rovnosti príležitostí na vzdelanie by mala výučba prebiehať tak, aby z nej profitoval každý jeden žiak. V praxi to znamená *posilniť individualizáciu vyučovania*, vďaka ktorej by sa mohli zotrieť výrazné rozdiely vo výsledkoch žiakov odlišného pohlavia, či žiakov, pochádzajúcich z rozdielnych socio-ekonomických podmienok. Najväčšou prekážkou individualizácie je podľa B. Kosovej (2008) uniformita požiadaviek a prístupov zo strany slovenského školského systému, školy ako inštitúcie, ale i samotných učiteľov. Rešpektovanie a kompenzácia individuálnych odlišností môže byť podľa autorky realizovateľná iba vtedy, ak existuje aspoň určitá zhoda v tom, čo je v učive kľúčové a čo má viesť každý (napr. na úrovni cca 60% obsahu vzdelávania v štátnom kurikule) a ak súčasne existuje priestor na individualizovanú prácu so žiakmi orientovanú nie na množstvo pamäťových vedomostí, ale na kľúčové kompetencie. V tom spočíva i rozdiel medzi slovenským a anglickým prístupom k výučbe. Kým v našich školách mnohí žiaci nestačia zvládnuť kvantum poznatkov z rôznych predmetov, anglická škola vychádza zo svojho tradičného esencionalizmu s dôrazom skôr na hĺbku ako šírku znalostí. Možno i to stojí za faktom, že rómske deti, ktoré opúšťali Slovensko so zlými školskými výsledkami, dokážu v anglickej škole zo vzdelania profitovať. Nesporne sa na tom podieľa aj väčšia akceptácia učebných štýlov žiaka (ktoré sú často kultúrne determinované), potrieb, záujmov a osobného učebného tempa. Dokladujú to i slová Michaely, rómskej slečny pôvodom zo Slovenska, ktorá vstúpila do anglického vzdelávacieho systému ako dvanásťročná a úspešne ukončila základnú školu už v novej domovskej krajine. Na margo anglickej školy povedala: „*Učitelia a vlastne pracovníci v škole sú trpezlivejší, tým žiakom dávajú viac času než pochopia, o čo ide.*“ Podmienkou individualizácie teda je diagnostická kompetencia učiteľa, ktorý skutočne dokáže odlišnosti žiakov rozpoznať a realizovať individualizovanú výučbu a individuálne ciele intervencie voči jednotlivým žiakom. Spravodlivá škola je taká, v ktorej na každom žiakovi záleží a to sa týka predovšetkým organizácie učenia. Ukazovateľmi inkluzívnej praxe v tejto oblasti sú otázky, ktoré by sme si mali zodpovedať i vo vzťahu k nášmu systému vzdelávania: *Je výučba plánovaná s ohľadom na to, aby sa učili všetci žiaci? Zapájajú sa na hodinách do učenia všetci žiaci? Rozvíja sa na hodinách porozumenie odlišnostiam? Sú žiaci aktívne zapojení do vlastného procesu učenia sa? Spolupracujú počas učenia žiaci navzájom? Prispieva hodnotenie k dobrým výsledkom všetkých žiakov? Je disciplína v triede založená na vzájomnej úcte? Plánujú, realizujú výučbu a hodnotia učitelia kooperatívne?*

Podporujú asistenti učiteľa učenie sa a zapojenie všetkých žiakov? Prispievajú domáce úlohy k učeniu všetkých? Zúčastňujú sa všetci študenti mimoškolských aktivít? (Booth, Ainscow, 2002)

Obmedzená podporná sieť

Mnohé z uvedených slabín slovenskej školy si uvedomujú i samotní učitelia, riaditelia škôl, školskí úradníci či tvorcovia legislatívy. Každý z aktérov rovnako vie, že k zmene možno dospieť len pri komplexnom prístupe. V kapitole 1. 8 sa čitateľ mohol dozvedieť viac o rôznych nástrojoch podpory školy v otázkach vzdelávania rizikových skupín žiakov. Žiaľ ide o príklady z inej krajiny. V našich podmienkach môžeme sledovať skôr nekomplexnosť, ktorá sa azda najviac podieľa na fakte, že slovenská škola nie je priateľská ku všetkým žiakom.

Učiteľ je často osamotený v snahe pomôcť žiakovi, riaditeľ bezmocný v snahe zamestnať asistenta učiteľa či špeciálneho pedagóga, štát sa spolieha na aktivitu miestnych úradov a zriaďovateľov škôl a tí sú závislí na legislatíve a finančných príspevkoch štátu. Bludný kruh, uprostred ktorého stojí dieťa, ktoré zlyháva v škole a očakáva podporu. Systémové riešenia sa zatiaľ nenašli a tie parciálne sú nepostačujúce.

Novelizácia školského zákona z roku 2001 previedla na Slovensku právomoci zriaďovania škôl z úrovne štátu na obce a vyššie samosprávne celky. Decentralizácia vytvorila väčší priestor pre rozhodovanie na základe zohľadnenia špecifik daného regiónu, obce či školy. S väčšou slobodou prišla i väčšia zodpovednosť a nejedna obec či mesto zápasí s nemalými problémami, týkajúcimi sa samotného fungovania škôl. Nejedna škola bojuje s otázkou samotnej existencie, a pritom rieši závažné problémy, ktoré súvisia s ich lokalizáciou pri rómskych osadách a sídliskách. Učitelia sa ponosujú na absenciu rómskych žiakov, na ich slabú vstupnú úroveň rozvoja, riešia problémy odlivu nerómskych žiakov do vzdialenejších škôl atď. Takto by sme mohli menovať ďalšie a ďalšie problémy, ktorým čelia zriaďovatelia, riaditelia škôl a samotní učitelia. Dovoľávajú sa podpory, ktorá sa im nedostáva.

Decentralizácia v Anglicku (a tiež vo Walese) má inú podobu. Riadenie a zodpovednosť za školy v konkrétnej jurisdikcii podlieha miestnym školským samosprávam (*Local Education Authority - LEA*). Zákonom z roku 2004 (*Children Act 2004*) sa kompetencie týchto úradov rozšírili. Účelom Zákona o deťoch bolo totiž zväčšenie príležitostí a zmenšenie rizík pre všetky deti a to prostredníctvom integračných služieb, ktoré majú vychádzať z potrieb detí a ich rodín. Miestne školské samosprávy tak získali i status servisného strediska pre deti (*Children's Services Authority*) a ich úlohou bolo kooperovať so školami a poskytovať deťom v regióne potrebnú pomoc. Podľa identifikovaných potrieb tak jednotlivé úrady zriaďujú oddelenia, ktoré predstavujú významnú pomoc aj pre školy.

Stredisko na podporu vzdelávania pre nové komunity a kočovníkov v Bradforde (*Bradford Education Service for New Communities and Travellers*), ktoré sme navštívili, zamestnáva sociálnych terénnych pracovníkov, tlmočníkov, kontaktuje dobrovoľníkov s cieľom vytvoriť most medzi prisťahovalcami a miestnymi školami. Jackie Ward ako líderka týchto aktivít hovorí: „Myslím si, že často ide o obavy, najmä v prípade rómskych rodín, že ich deti budú čeliť diskriminácii v školách. Ide o ten istý strach ako u ostatných, ktorí nie sú Rómovia: neznalosť angličtiny, opustenie domova a vstup do prostredia, kde ostatní nehovoria rovnakým jazykom. Z toho vyplýva prirodzený strach u každého, ale u Rómov o niečo viac. Niekedy škola, ale i my tu, si povieme: s touto rodinou je to naozaj ťažké. Skúsime s nimi pracovať, navštevovať ich a odrazu sa to rozbehne, začne to fungovať. Je to práca školy, nás a všetkých okolo, ktorí zostali s nimi v kontakte a nevzdali to kvôli dieťaťu.“ (*Jackie Ward, Bradford Education Service for New Communities and Travellers*). Bradfordské stredisko zamestnáva tím ľudí zodpovedných za zlepšovanie kvality škôl, ktorí školy monitorujú a snažia sa identifikovať problémové oblasti a zadefinovať podporné opatrenia. Yasmin Umarji zodpovedná za školy v tomto okrese nám poskytla niekoľko odporúčaní: „*Moja rada je, musíte monitorovať činnosť*

škôl. *To je dôležité. To je úloha úradníka miestnej samospráv, to je moja rola. Musíte vznášať námietky. Ale súčasne si musíte byť istí, že dokážete poskytnúť podporu.*“ (Yasmin Umarji, School improvement officer). Výsledkom kontroly je často i nepriemný verdikt, no následne prichádza pomoc v podobe ponuky opatrení na zlepšenie stavu.

Podporu miestnej samosprávy pociťujú i školy v Boltone, kde vzniká veľká komunita Rómov emigrujúcich z východnej časti Európy. Medzi nimi i početná skupina slovenských Rómov. Kontakt a komunikáciu s rodinami s cieľom odstraňovať bariéry medzi komunitou a školou zabezpečuje asociácia *Community Cohesion & Traveller Education*, ktorá vznikla v roku 1980 za účelom podpory a posilnenia práce učiteľov s Rómami, Cigánmi a kočovníkmi. Okrem sociálnej terénnej práce poskytujú učiteľom pomoc v podobe zbierky kníh, učebných materiálov, ktoré môžu využiť pri vzdelávaní rómskych žiakov.

Inkluzívne vzdelávanie v anglických školách uľahčuje i variabilita zamestnancov školy v službách jednotlivým žiakom. Inštitúcie, ktoré sme navštívili sa vzdávajú viktoriánskeho modelu výučby, kde učiteľ stojí pred tabuľou a s využitím frontálnych metód sprostredkováva poznanie. Výučba sa vyznačuje značnou flexibilitou v rámci využívania času i priestoru a nedalo sa nevšimnúť, že žiakom sa venuje viac dospelých. Túto situáciu okomentoval riaditeľ jednej zo škôl takto: *„Jeden učiteľ s tridsiatimi žiakmi v jednej triede – to je niečo, čo chceme prekonať. U nás s devätnástimi deťmi pracujú traja učitelia a niekoľko ďalších členov podporného tímu, máme koučov a iných pracovníkov, ktorí majú rozmanité roly. To znamená, že môžeme využívať svoj čas a priestor flexibilne.*“ (riaditeľ Heaton Primary School v Bradforde). Pracovné pozície sa vytvárajú podľa aktuálnych potrieb. Na viacerých miestach sme zachytili informáciu, že asistenti učiteľa na školách začínali ako dobrovoľníci a zväčša nemali žiadne pedagogické vzdelanie. Priviedla ich ochota pracovať s deťmi so špeciálnymi potrebami a ústretovosť vedenia školy, ktoré v plnej miere chápe jeho prínos. Dokumentuje to i tento prípad: *„Pred niekoľkými rokmi sa riaditeľ základnej školy, ktorú navštevujú prevažne deti rodín ázijského pôvodu stále viac znepokojoval, že celý jeho pracovný tím je biely. Urobil rozhodnutie, že povzbudí mladú ženu z miestnej komunity, aby pracovala ako asistentka v škole. Mnohé z týchto žien ukončilo školu s dobrou kvalifikáciou, ale zostali buď nezamestnané alebo získali prácu, na ktorú kvalifikácia nie je potrebná. V priebehu obdobia približne desať rokov bolo niekoľko takto získaných členov tímu ďalej zaučaných do učiteľskej profesie a dnes sú súčasťou viac menej kultúrne rôznorodého tímu zamestnancov. Ich prítomnosť v škole je v súčasnosti silným kultúrnym a tiež jazykovým mostom s miestnou komunitou (Equity in Education..., 2010).*

Z uvedeného je zrejmé, že anglický učiteľ nie je vo svojej práci osamotený a v mnohých ohľadoch je jeho práca podporená zvonku. Rovnako dôležitá je však i podpora zvnútra, ktorá spočíva vo vzájomnej spolupráci škôl a učiteľov pri riešení problémov. Faktom je, že i anglickí učitelia sa museli kooperácii učiť. V oblasti Manchestru sa napríklad vytvorili rodiny škôl (family schools). Ako už bolo povedané v kapitole 1. 7 za touto iniciatívou stálo *Centrum pre spravodlivosť vo vzdelávaní*, ktoré spustilo výskum sledovania inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní na školách. Výsledkom bol systém opatrení, ktorý mal zlepšiť zistený stav. Za účinný nástroj označili realizátori výskumu podporu a výmenu skúseností medzi školami navzájom, kde „silnejšie“ školy ťahali „slabšie“ a odovzdávali im svoje skúsenosti. Tento princíp odstraňovania nedostatkov si osvojila i inšpekcia z úrovne miestnych samospráv, ktorá v prípade odhalenia slabín pomáha zosieťovať školy a podnietiť dialóg. Či už je to dôsledok nastaveného systému alebo tendencia ľudí tímovo pracovať, pravdou je, že učitelia v Anglicku i sami vyhľadávajú kontakt so svojimi kolegami. Návšteva Rómskeho fóra v Ashforde nám podala obraz o tom, do akej miery sa učitelia reálne zaujímajú o osud rómskych žiakov a sú otvorení názorom iných. Účastníci štvrtého ročníka tohto fóra si nadšene vymieňali skúsenosti s tvorbou inkluzívneho kurikula, chválili sa svojimi školskými akciami zameranými na propagáciu rómskej kultúry, spoločne hľadali účinné stratégie integrácie tejto etnickej skupiny v rámci školy i spoločnosti. Svoje nápady a postrehy dopĺňali fotografiami, školskými časopismi či informačnými letákmi. Diskusia mala jasný cieľ a k nemu zodpovedajúcu štruktúru: 1) Čo si doteraz urobil preto, aby si zaangažoval rómske rodiny do vzdelávania? 2) Čo zafungovalo? 3) S akými problémami si sa stretol a ako si ich

prekonal? Iniciatíva zúčastniť sa takýchto fór je jednoznačne podmienená záujmom o osudy týchto detí a vylučuje existenciu predpojatosti. I v slovenských školách sa nesporne nachádza veľa takto naladených učiteľov. Obavy však možno vyjadriť smerom k skupine tých, ktorí preukazujú odmietavé postoje k Rómom, ako aj k iným minoritným skupinám. Podľa výskumov ich nie je málo (Rosinský, 2008).

4.4 Záver

Opis rezerv v oblasti zabezpečenia rovnakého prístupu k vzdelávaniu by nemal viesť ku skepse. Skúsenosti a poznatky, ktoré sme si priniesli z terénneho pobytu v Anglicku naznačujú, že mnohé princípy inkluzívneho vzdelávania sú v tejto krajine hlbšie zakorenené a systematickejšie rozvíjané. Nakoniec, ide o multikultúrnu krajinu s bohatšou tradíciou integrácie. Napriek tomu by sme tu mohli nájsť i školy, kde kľúčové krédo *Every child matters!* (*Na každom dieťati záleží*) ustupuje nezáujmu, predsudkom či ľahostajnosti ľudí. No nehľadali sme ich a načúvali sme tým, ktorí prezentovali tie najlepšie skúsenosti a výsledky. Pravdou tiež zostáva, že Anglicko v medzinárodných porovnaníach zastáva z pohľadu spravodlivosti vo vzdelávaní horšie priečky a tiež to, že ich prepracovaný systém zavádzania inkluzivity do praxe potrebuje financie, ktoré nová vláda výrazne obmedzila. Mohli by sme začať analyzovať problémy krajiny z pohľadu kritického multikulturalizmu a reagovať tak na aktuálne dianie. Cieľom tejto štúdie ale nie je prognózovať ďalší vývoj politiky inkluzívneho vzdelávania v Anglicku, ale sústrediť pozornosť na naše školstvo a poukázať na celý rad problémov, ktoré bránia mnohým deťom zažívať v škole úspech, čo oprávnene stavia slovenský školský systém medzi lídrov v oblasti selektívnosti. Žiaľ nič z načerpaných skúseností sa nedá jednoducho preniesť, pretože zavádzanie tohto prístupu si vyžaduje veľmi dôslednú analýzu národných a lokálnych podmienok a potrieb, kompetentné rozhodnutia na úrovni štátu smerujúce k vytvoreniu podmienok pre inkluzívnu prax a v neposlednom rade uvedomelosť a vôľu tých najdôležitejších aktérov vzdelávania – učiteľov.

Na záver nezostáva iné ako vysloviť varovanie, ktoré niekoľko krát zopakoval na našom stretnutí profesor Mel Ainscow: „Nikdy sa nepúšťajte do zmien a reforiem, kým nepochopíte svoj vlastný vzdelávací systém! Začať sa musí dôslednou analýzou.“ Je Slovensko na túto úlohu konečne pripravené?

Použitá literatúra:

- BELL, D.: *The coming of Post-Industrial society: A venture in Social Forecasting*. New York : Basic Books, 1973
- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. New Redland : CSIE, 2002
- DEMEUSE, M.: Redukovať rozdiely: áno, ale ktoré? In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov : MPC, 2004, s. 10-22.
- DFSF 2008. *Excellence and Enjoyment: learning and teaching for Black children in the primary years*, Nottingham, DCSF ref. 00058-2008BKF-EN
- EGREES. *Equity in european Educational Systems: A set of Indicators*. Liege : Univeristy of Liege, 2005
- Equity in Education: Creating a fairer education system. A manifesto for the reform of education*. Centre for Equity in Edcation at The University of Manchester, 2010
- HORŇÁK, L.: *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PF PU, 2005
- JEŽKOVÁ, V. a kol. 2010. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha : Karolinum, 2010
- KOSOVÁ, B. 2006. Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému. In *Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006, s. 23-41
- KOSOVÁ, 2008. Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA. In *Pedagogická orientace*, 2008, č. 2, s. 81-94
- Pilot progress tests made easier*. BBC News, 2008/02/15 [on line] [cit. 11-08-31] Dostupné na WWW: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7246871.stm>
- PORUBSKÝ, Š.: Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.
- ROSINSKÝ, R. 2008. *Etnické postoje učitel'ov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ*. Nitra : FSVaZ UKF, 2008.
- ROSINSKÝ, R. 2011. *Multikultúrna výchova v základných školách*. Nitra : FSVaZ UKF, 2011.
- RUSSINOV, R.: Equal opportunity in Education. Eliminating Discrimination Against Roma. In *Un Chronicle*, No. 3, 2007, s. 34-35
- SWIFT, A. 2005 *Politická filosofie: Základní otázky moderní politologie*. Praha : Portál, 2005.
- TIMSS 2007 Encyclopedia: A guide to Mathematics and Science Education around the World*, Volumes 1 and 2 MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., OLSON, J.F., BERGER, D.R., MILNE, D., & STANCO, G.M. (2008). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Táto publikácia vznikla ako súčasť projektu „Dobrá prax inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí“, ktorý realizoval Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI) a ktorý je financovaný Veľvyslanectvom Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska.



British Embassy
Bratislava

DOBŘÉ PRÍKLADY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ANGLICKU SO ZRETEĽOM NA VZDELÁVANIE
RÓMSKYCH DETÍ

Bratislava, november 2011



© Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI)
Gajova 4, 811 09 Bratislava
www.governance.sk, www.skolainak.sk, sgi@governance.sk

Táto publikácia vznikla ako súčasť projektu „Dobrá prax inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí“, ktorý realizoval Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI) a ktorý je financovaný Veľvyslanectvom Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska.



British Embassy
Bratislava

DOBŘÉ PŘÍKLADY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ANGLICKU
SO ZRETEĽOM NA VZDELÁVANIE RÓMSKYCH DETÍ

Bratislava, november 2011



Slovak Governance Institute
Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť

© Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI)

Gajova 4, 811 09 Bratislava

www.governance.sk, www.skolainak.sk, sgi@governance.sk