

Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnějších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku

Jozef Miškolci

Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (Slovak Governance Institute), Bratislava

Anotácia: *Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnějších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku.* Výskumné tímy na univerzitách, v neziskovom sektore, štátnych inštitúciách či medzinárodných organizáciách sa dlhodobo zaoberajú témou sociálneho vylúčenia a inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní. Tento článok mapuje 60 relevantných odborných štúdií publikovaných v období posledných piatich rokov na Slovensku i v zahraničí, ktoré implicitne alebo explicitne navrhujú opatrenia na štátnej úrovni na účinné začleňovanie rómskych detí vo vzdelávaní. Vychádzajúc z týchto štúdií, v prvej časti článku autor popisuje rôzne prejavy a formy vylúčenia rómskych detí vo vzdelávaní a odkazuje na pravdepodobné príčiny tohto fenoménu. Následne identifikuje šesť najčastejšie sa opakujúcich politik či opatrení na štátnej úrovni, ktoré dané štúdie odporúčajú. V záverečnej časti sa autor stručne zamýšľa nad možnosťami komunikácie týchto opatrení v prostredí celospoločensky akceptovaného anticigánizmu na Slovensku.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 4: 234-260

Kľúčové slová: *sociálna inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, vylúčenie, anticigánizmus, politiky, opatrenia.*

Searching for an Expert Consensus on the Most Effective Policies of Inclusion of Roma Children in Education in Slovakia. For a long time research teams in universities, non-for-profit sector, public administration institutions and international organisations investigate the topic of social marginalisation and inclusion of Roma children in education. This article maps out 60 relevant research studies published in the period of last five years in Slovakia and abroad, which implicitly or explicitly propose policy measures at state level to secure an effective inclusion of Roma children in education. Based on these studies, in the first part of the article the author describes various forms of exclusion of Roma children in education and points out probable causes of this phenomenon. After that he identifies six most frequently mentioned policy measures at the state level, which are recommended by these studies. In the final part the author briefly contemplates on the possibilities of communicating these policy measures in the environment of widely accepted antigypsyism in Slovakia.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 4): 234-260

Keywords: *Social inclusion, inclusive education, exclusion, antigypsyism, policy, measures.*

Úvod

Nová politická situácia po roku 1989 priniesla mnoho zmien v pedagogických prístupoch a v hodnotovom nastavení slovenského vzdelávacieho systému. Otvorila však aj témy, ktoré sa do tohto času potláčali alebo riešili len okrajovo. Otázka efektívneho začleňovania rómskej minority do vzdelávania a na trh práce bola určite jednou z nich (Valachová, Kadlečíková, Butašová a Zelina, 2002, s. 20). Zjavné rozdiely napríklad vo vzdelávacích výsledkoch a v úrovni najvyššieho dosiahnutého vzdelania medzi rómskou a nerómskou populáciou (Brüggemann, 2012; World Bank, 2012) motivovalo rôznych aktérov/ky vo vzdelávaní – pedagógov/ičky, akademikov/čky v pedagogike, štátne inštitúcie, mimovládne organizácie a medzinárodné organizácie – aby sa touto otázkou intenzívnejšie zaoberali. Za posledné dve desaťročia sa títo aktéri/ky zamýšľali, ako lepšie a efektívnejšie začleňovať rómskych žiakov/čky nielen na úrovni školy a triedy, ale aj z hľadiska nastavenia celoštátnych opatrení a procesov, ktoré by toto začleňovanie podporovali. Hlavnou oblasťou skúmania v tomto článku je práve úroveň týchto celoštátnych opatrení.

Tento článok vychádza z predpokladu, že tvorba politiky a celoštátnych opatrení na sociálne začleňovanie rómskej menšiny, príp. rómskych detí vo vzdelávaní, by mala odrážať vedomosti a zistenia z výskumov, ktoré posudzujú a analyzujú prax na školách. Inými slovami, politické návrhy by mali korelovať s dôkazmi, dátami a návrhmi z existujúcich výskumov. Tento článok sa preto snaží zmapovať existujúci výskum v oblasti inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní, s prihliadnutím na štúdie publikované v období posledných piatich rokov a na štúdie, ktoré sa explicitne zaoberajú slovenským alebo stredoeurópskym regiónom, ale čiastočne i kľúčové medzinárodné alebo analytické štúdie. Cieľom tohto zmapovania je nielen popísať súčasný stav vzdelávania rómskych detí na Slovensku a možné príčiny štatisticky významných rozdielov či nerovností medzi rómskymi a nerómskymi deťmi vo vzdelávaní, ale hlavne identifikovať šesť najčastejšie sa vyskytujúcich opatrení, ako tých najefektívnejších či najdôležitejších na úspešné začleňovanie rómskych detí vo vzdelávaní.

Článok je rozdelený do štyroch hlavných častí. Po tomto krátkom úvode bude v prvej časti článku stručne popísaná metodológia výberu a analýzy odborných štúdií. V druhej časti budú detailnejšie popísané rôzne formy a možné príčiny vylúčenia rómskych detí vo vzdelávaní. V tretej – kľúčovej časti bude detailnejšie popísaných šesť najčastejšie navrhovaných opatrení na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní. V štvrtej časti článku budú tieto opatrenia diskutované s ohľadom na súčasný sociopolitický kontext na Slovensku a tiež možnosti ich politickej komunikácie.

1 Metodológia výberu a analýzy štúdií

Okrem univerzitných výskumných centier a ústavov sa témou sociálnej inklúzie vo vzdelávaní či inkluzívneho vzdelávania s ohľadom na začleňovanie rómskych detí výskumne zaoberá niekoľko medzinárodných organizácií (napr. WB [Svetová banka]; UNDP [Rozvojový program Organizácie spojených národov]; UNESCO [Organizácia spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru]; FRA [Agentúra Európskej únie pre základné práva]; REF [Rómsky vzdelávací fond]; OECD [Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj]) a slovenských výskumne zameraných mimovládnych organizácií a *think-tankov* (napr. CVEK [Centrum pre výskum etnicity a kultúry]; SGI [Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť]; INEKO [Inštitút pre ekonomické a sociálne reformy]) či priamo riadených organizácií Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (napr. ŠPÚ [Štátny pedagogický ústav], NÚCEM [Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania], UIPŠ [Ústav informácií a prognóz školstva] ako súčasť Centra vedecko-technických informácií SR, ŠŠI [Štátna školská inšpekcia]). Tieto výskumné svety sa v mnohom prekrývajú a vzájomne na seba referujú. Z pochopiteľných dôvodov sa univerzitne výskumné štúdie vo väčšej miere zaoberajú teoretizovaním kľúčových konceptov, priamo riadené organizácie skôr mapujú súčasný stav či vývoj za posledné obdobie, zatiaľ čo výskumy vychádzajúce z dielne medzinárodných a mimovládnych organizácií majú väčšiu tendenciu explicitne navrhovať politiky a opatrenia na štátnej a systémovej úrovni na zlepšenie situácie sociálneho vylúčenia rómskych detí.

Aj z tohto dôvodu boli za účelom identifikovania najčastejšie navrhovaných politík v oblasti sociálnej inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní najskôr identifikované kľúčové štúdie zo slovenského mimovládneho sektoru a medzinárodných organizácií (napr. Brüggemann, 2012; Farenzenová, Kubánová, a Salner, 2013; Friedman, Gallová Kriglerová, Kubánová a Slosiarik, 2009; Vlado Rafael, 2011; UNESCO, 2009; World Bank, 2012). Tieto odkazovali na ďalšie štúdie, organizácie alebo autorov/ky zaoberajúce sa danou témou, ktoré boli následne dohľadané a preskúmané. Metódou „snehovej gule“ (Baltar a Brunet, 2012) tak boli vyhľadané štúdie naprieč všetkými výskumnými svetmi: 1) slovenská akadémia; 2) zahraničná akadémia; 3) slovenské štátne organizácie; 4) slovenské mimovládne organizácie; 5) medzinárodné organizácie (pozri *tabuľku č. 1*). Pre zúženie výberu štúdií boli zvolené tri hlavné kritériá: 1) tematické zameranie na sociálnu inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní alebo inkluzívne vzdelávanie, ktoré explicitne zahŕňa i deti z rôzneho etnického či „rasového“ pôvodu; 2) štúdie explicitne alebo implicitne navrhujúce politiky alebo opatrenia na štátnej úrovni; 3) štúdie publikované v období posledných piatich rokov (od roku 2009), pokiaľ boli niektoré štúdie zo skoršieho dátumu referované

v nadmernej frekvencii, tiež boli zahrnuté. Týmto spôsobom bolo identifikovaných 60 štúdií, ktoré boli na účely tohto článku zohľadnené.

Tabuľka č. 1: **Zoznam zaradených štúdií rozčlenený podľa autorstva a tematico-geografického zamerania štúdie**

Autorstvo štúdií podľa výskumnej obce	Zamerané na slovenský kontext	Zamerané na stredo-európsky kontext	Zamerané na medzinárodný kontext, príp. teoretické	Celkovo počet
Slovenská akadémia	3 ¹		3 ²	6
Zahraničná akadémia	2 ³	3 ⁴	10 ⁵	15
Slovenské štátne organizácie	5 ⁶			5
Slovenské mimovládne organizácie	15 ⁷			15
Medzinárodné organizácie	4 ⁸	4 ⁹	11 ¹⁰	19
<i>Počet celkom</i>	<i>29</i>	<i>7</i>	<i>24</i>	<i>60</i>

Z metodologického hľadiska je nutné upozorniť, že tento článok si nekladie za cieľ kriticky hodnotiť validitu či reliabilitu zahrnutých výskumných štúdií. Každá štúdia totiž vychádza z iného teoreticko-koncepčného a metodologického rámca, prípadne iného hodnotového či argumentačného základu. Niektoré vychádzajú z ľudskoprávnej argumentácie, iné z fiškálnej o finančnej efektív-

¹ Klein, Rusnáková, a Šilonová (2012); Klein a Sobinkovičová (2013); Žovinec a Seidler (2010).

² Horňáková (2006); Lechta (2010a); Zelina (2012).

³ Brüggemann a Bloem (2013); Duell a Kurekova (2013).

⁴ Messing (2013, 2014); Rostas (2012).

⁵ Armstrong, Armstrong, a Spandagou (2010); Ashman a Elkins (2012); Ballard (2013); Booth a Ainscow (2011); Gilham a Williamson (2014); Graham a Jahnukainen (2011); Grimaldi (2012); Slee (2011, 2013); Tomlinson (2012).

⁶ Dubovcová (2013); NÚCEM (2010); Sabo a Pavlíková (2011); ŠPÚ Bratislava (2013); Štátna školská inšpekcia (2015).

⁷ Burjan (2012); Daniel (2012); Farenzenová a kol. (2013); Friedman a kol. (2009); GAC (2009); Gallová Kriglerová (2010); Gallová Kriglerová a Gažovičová (2012); Kureková, Bulková, a Borovanová (2012); Mýtna Kureková, Salner a Farenzenová (2013); Vlado Rafael (2011); V. Rafael a André (2014); Tomatová (2004); Tunega (2014); Vančíková a Kubánová (2011); Zimenová a Havrilová (2011).

⁸ Amnesty International (2010); Filadelfiová a Gerbery (2012); Roma Education Fund (2014); World Bank (2012).

⁹ Brüggemann (2012); De Laat, Ali, Illieva, Sykora, a Lepeshko (2012); Fremlova a Ureche (2011); White (2012).

¹⁰ Bennett (2012); Field, Kuczera, a Pont (2007); Meijer, Soriano, a Watkins (2003); Ministerio de Educación (2010); OECD (2010, 2013); UNESCO (2005, 2009, 2010, 2014); Wößmann a Schütz (2006).

nosti investícií, niektoré sa zameriavajú na kvalitatívny rozmer zabezpečovať rovný prístup, rešpekt a hodnotu všetkým deťom vo vzdelávaní, iné sa zameriavajú na znižovanie rozdielov vo výsledkoch vo vzdelávaní, dochádzke a zamestnateľnosti medzi majoritou a etnickou minoritou. Z dôvodu tejto veľkej rôznorodosti zahrnutých štúdií by bolo veľmi náročné určiť si jednotné kritériá výskumnej kvality. V mnohých prípadoch to ani nie je možné, rovnako ako nie je možné tvrdiť, že kvalitatívna metodológia je menej hodnotná než kvantitatívna (Miovský, 2006). Cieľom tohto článku je skôr vytvoriť prehľad najčastejšie sa opakujúcich opatrení či politik na štátnej úrovni v oblasti sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, a teda i kvantifikovať referencie k jednotlivým opatreniam.

2 „Problémy“ so vzdelávaním rómskych detí na Slovensku

Pred diskusiou o politikách na začleňovanie rómskych detí je nutné zodpovedať dve základné otázky: 1) Má slovenský vzdelávací systém nejaký „problém“ s rómskymi deťmi? 2) Pokiaľ áno, ako sa prejavuje a čo ho pravdepodobne spôsobuje?

Všetky zahrnuté štúdie odpovedajú na prvú otázku jednoznačne pozitívne a v rôznej miere popisujú tento „problém“. Identifikujú a zaoberajú sa buď jedným, alebo niekoľkými špecifickými prejavmi tohto „problému“.

2.1 Nepripravenosť rómskych detí na základnú školu

Psychologička pracujúca v oblasti diagnostiky a posudzovania školskej zrelosti, Jana Tomatová (2004, s. 59), poukazuje vo svojej štúdií na to, že mnohé rómske deti pochádzajú z materiálne chudobného prostredia, kde napríklad neprihádzajú do kontaktu s predmetmi ako obrázky, knihy, rôzne geometrické tvary, farbičky a nezažívajú si tak činnosti, ako listovanie v knihe alebo držanie ceruzky a kreslenie. Toto výrazne ovplyvňuje rozvoj ich psychomotorických zručností. Deprivácia v poznávacej a kognitívnej oblasti je zase u týchto detí výsledkom ich nedostatočnej znalosti štandardného jazyka diagnostických testov (slovenčiny), hlavne pokiaľ sa v ich domácom prostredí používa rómsky jazyk alebo pokiaľ rodičia sami aktívne používajú obmedzenú slovnú zásobu bez abstraktných pojmov kvôli vlastnému nízkemu vzdelaniu. Tomatová argumentuje, že podnety pri vývine reči úzko súvisia s vývinom myslenia a percepcie. Inými slovami, prostredie, v ktorom mnohé rómske deti vyrastajú, nepodnecuje akýsi štandardný rozvoj kognitívnych a psychomotorických zručností, príp. i hygienických návykov a sociálneho správania, ktoré sú požadované na bezproblémové vzdelávanie na bežných základných školách.

2.2 Nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve

Toto „ináč podnetné“¹¹ domáce prostredie mnohých rómskych detí často zapríčiňuje to, že pri nástupe do základnej školy sú tieto deti diagnostikované ako mentálne postihnuté a zaraďované do špeciálnych škôl alebo špeciálnych tried v rámci bežných škôl (Tomatová, 2004). Podľa spodnej hranice odhadov riaditeľov/liek a vyučujúcich v špeciálnom vzdelávaní až 59,4 % (8 200 z 13 807) zo všetkých zapísaných žiakov/čok v špeciálnych základných školách je rómskeho pôvodu, pričom v špeciálnych triedach v bežných školách je ich až 85,8 % (4 795 z 5 590) (Friedman a kol., 2009, s. 8). Tento podiel je šokujúci s ohľadom na celkový podiel rómskej populácie na Slovensku, ktorý sa odhaduje na 7,44 % (402 741 rómskych obyvateľov) (Mušínska, Škobla, Hurrle, Matlovičová a Kling, 2014). Pokiaľ by sme i pripustili vyšší vplyv negatívnych faktorov (hygiena, starostlivosť, chorobnosť, výživa, alkohol) na vyšší výskyt klinických foriem mentálneho postihnutia u rómskych detí, existujúce zastúpenie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní je nutné hodnotiť ako „extrémne vysoké“ (Tomatová, 2004, s. 18).

V tejto situácii sa natíska otázka, či v slovenskom vzdelávacom a diagnostickom systéme neexistujú štrukturálne či systémové mechanizmy, ktoré možno nepriamo vedú k vyčleňovaniu práve rómskych detí do segregovaného špeciálneho vzdelávania. Tento predpoklad veľmi silno potvrdzuje i výskum (Fremlova a Ureche, 2011, s. 9) o slovenských a českých rómskych žiakoch/čkách, ktorí emigrovali do Veľkej Británie. Zatiaľ čo v SR a ČR sa až 85 % z nich vzdelávalo v špeciálnej triede alebo špeciálnej škole, v Británii boli všetci zaradení do hlavného vzdelávacieho prúdu, v ktorom všetci dosahujú priemerné, príp. mierne podpriemerné výsledky. Iba 2 – 4 % z nich sú považovaní, že vyžadujú špeciálne vzdelávacie potreby, napriek tomu sú všetci vzdelávaní v hlavnom vzdelávacom prúde.

Existuje mnoho príčin, prečo zavedené mechanizmy a procesy zaraďovania detí do špeciálnych tried a špeciálnych škôl vedú k nadmernému zastúpeniu rómskych detí v špeciálnych triedach a špeciálnych školách. Okrem kultúrnej necitlivých diagnostických nástrojov, a teda často nesprávnej diagnostiky k tomuto fenoménu prispieva i nedostatočná pripravenosť rómskych detí z dôvodu neabsolvovania predškolskej prípravy (pozri časť 2.1), ďalej silná

¹¹ Psychologička Mgr. Simona Šimková na konferencii „Feuersteinova metóda inštrumentálneho obohacovania vo vzdelávaní detí z MRK“ (dňa 5.11.2014 v Bratislave, organizovaná ETP Slovensko) navrhla slovné spojenie „ináč podnetné“ domáce prostredie ako vhodnejšie označenie než „nepodnetné“, keďže domáce prostredie chudobných rómskych detí je bohaté na podnety, ale nie na tie, ktoré sú užitočné na rozvoj zručností potrebných na vzdelávanie na bežných základných školách na Slovensku. Tieto „iné“ podnety môžu totiž rozvíjať špecifické zručnosti veľmi užitočné pre život vo vlastnej komunite.

motivácia riaditeľov bežných základných škôl presvedčiť rómskych rodičov o zaradení ich dieťaťa diagnostikovaného so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) radšej do špeciálnej triedy alebo špeciálnej školy, aby tak zabránili odlivu nerómskych rodičov z tejto školy (Farenzenová a kol., 2013). Vďaka častému personálnemu prepojeniu poradní diagnostikujúcich ŠVVP a špeciálnych škôl majú pracovníci/čky v týchto inštitúciách i osobnú motiváciu zabezpečiť si dostatočne veľkú klientelu pre udržanie si prevádzky svojich inštitúcií, a teda i svojej práce (Žovinec a Seidler, 2010, s. 174). V neposlednom rade môžu k nadmernému zastúpeniu rómskych detí v špeciálnom školstve prispievať i samotní rómski rodičia, pretože možno sami absolvovali takúto školu a očakávajú od nej vhodnejší a individuálnejší prístup pre svoje deti, alebo je takáto škola geograficky bližšie, je menej náročná na zvládanie učiva a ich dieťa bude v prostredí prevažne rómskom (Friedman a kol., 2009, s. 75 – 80). Nemusia si však pri tejto preferencii plne uvedomovať spleť ďalších vzdelávacích a profesijných obmedzení, ktorým touto voľbou svoje dieťa vystavia.

Tento fenomén nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní má dva hlavné negatívne dopady na rómsku minoritu. V prvom rade, ukončenie špeciálnej školy sa rovná ukončeniu prvých štyroch ročníkov bežnej základnej školy, čiže bez získania nižšieho sekundárneho vzdelania žiaci/čky zo špeciálnej školy nemôžu pokračovať na maturitných odboroch (Farenzenová a kol., 2013, s. 41). Pokiaľ si nedokončia ani len úplné základné vzdelanie, ich zamestnateľnosť v dospelosti sa tým výrazne redukuje (Páleník, Páleník a Oravcová, 2013, s. 18). Druhým dopadom je absencia skúseností vylúčených rómskych detí s heterogenitou detí v hlavnom vzdelávacom prúde, a teda i s akademickou excelenciou. Kunc (1993, s. 27) v tejto súvislosti ironicky, ale trefne poznamenáva, že žiaci/čky vnorení do prostredia „retardovaného správania“ špeciálnych tried či špeciálnych škôl sa učia ako byť „retardovaní“. Inými slovami, deti v systéme špeciálneho školstva len ťažko budú nachádzať v tomto prostredí inšpiráciu v akademickej excelencii a rôznorodejších životných a profesijných ambícií. Rómske deti si tu navyše nemôžu vybudovať také sociálne siete a „sociálny kapitál“ (Bourdieu, 1997) ako deti nerómske alebo rómske nesegregované. Práve tento sociálny kapitál a sociálne kontakty sú pre integráciu na trhu práce často veľmi kľúčové, najmä v regiónoch s vysokou štrukturálnou nezamestnanosťou (Kahanec, 2014, s. 6).

2.3 Etnická homogenita v hlavnom vzdelávacom prúde

Okrem problému, že sú rómske deti kumulované v špeciálnych triedach, príp. špeciálnych školách a často tak vytvárajú etnicky homogénne, a teda i etnicky segregované prostredie, takéto prostredie sa môže vytvárať i v samotnom hlavnom vzdelávacom prúde, teda v bežných triedach bežných škôl. Z dát

UNDP/World Bank/EC Roma Regional Survey 2011 až 34 % rómskych detí od 7 do 15 rokov navštevuje slovenské bežné školy s väčšinou spolužiakov/čok rómskeho pôvodu (Brüggemann, 2012, s. 64). Tento fenomén môže byť spôsobený spleťou faktorov. Jedným z nich sú i umelo vytvárané školské obvody tak, aby niektoré školy zahŕňali prevažne rómske deti a iné prevažne nerómske. Dubovcová (2013, s. 24) v tejto súvislosti uvádza príklad školského obvodu ZŠ Matice slovenskej Prešov. Hoci sa jedná o bežnú školu, jej obvod bol vytvorený tak, aby do nej chodila väčšina rómskych detí z Tehelne, hoci v blízkosti Tehelne sa nachádza aj iná základná škola.

Túto situáciu zhoršujú i samotní rodičia majority. V niektorých lokalitách s vyšším zastúpením rómskej populácie dochádza k tzv. „bielemu úteku“ (ang. *white flight*), kedy rodičia zo strednej vrstvy nezapíšu svoje dieťa do spádovej školy, ale inej školy v blízkej oblasti, často i neštátnej školy, v snahe zamedziť, aby sa ich deti vzdelávali s rómskymi spolužiakmi/čkami (Farenzenová a kol., 2013, s. 32). Dôvody pre toto správanie rodičov zo strednej vrstvy majority možno hľadať okrem iného v prevažujúcich anticigánistických postojoch väčšinovej spoločnosti na Slovensku. Podľa štúdie výskumného tímu Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Macháček, 2013) až takmer dve tretiny reprezentatívnej vzorky obyvateľstva Slovenska pociťuje voči rómskej populácii jasný odpor a averziu. Títo respondenti/ky volili na škále sociálnej vzdialenosti najkrajnejšiu možnosť – „odsunul/a by som ich najradšej preč zo Slovenska“ (s. 60). Tieto anticigánistické postoje tvoria u rodičov majority základ pre obavy, že sa ich deti odučia hygienickým návykom, slušnému správaniu a že sa kvôli rómskym spolužiakom/čkam celkovo zníži úroveň vzdelávania na škole. Okrem týchto obáv môže byť rozhodnutie rodičov pre „biely útek“ motivované i neschopnosťou miestnej školy začleňovať všetky deti, aby zažívali úspech vo vzdelávaní, ako aj účinne zabezpečovať ich bezpečnosť pred šikanou v prípadoch, kedy sa v škole šikana skutočne vyskytuje.

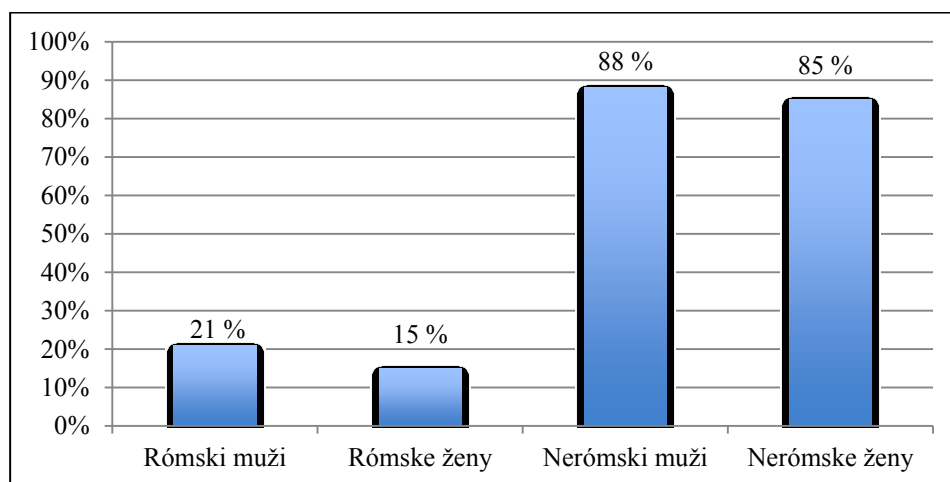
2.4 Nízka školská dochádzka a predčasný odchod zo vzdelávania u rómskych žiakov/čok

Podľa Svetovej banky len 18 % rómskych detí medzi 3. – 5. rokom života navštevuje predškolské vzdelávanie na Slovensku oproti celoštátnemu priemeru 72 % (World Bank, 2012, s. 78). Dôvodov pre tento výrazne nižší podiel rómskych detí v predškolskej príprave oproti deťom z majority je niekoľko. V prvom rade, materské školy okrem posledného ročníka vyžadujú od rodičov školné, príp. iné skryté a kvázi dobrovoľné poplatky, ktoré pre mnohé chudobné rómske rodiny predstavujú neprekonateľnú prekážku (Farenzenová a kol., 2013, s. 116). Mnohé rómske matky uprednostnia domácu starostlivosť pred škôlkou, pretože sú aj tak nezamestnané alebo na rodičovskej dovolenke s ďalším dieťaťom, alebo považujú za prekážku priveľkú vzdialenosť do škôl-

ky (World Bank, 2012, s. 82). V neposlednom rade až jedna tretina rómskych rodičov na Slovensku si myslí, že ich deti nie sú v miestnom predškolskom zariadení vítané a obávajú sa vystaviť svoje deti v takomto nízkom veku nepriateľskému anticigánistickému prostrediu (p. 81). Mnohé rómske rodiny si taktiež nemusia uvedomovať možné prínosy predškolského vzdelávania pre ďalšie vzdelávanie ich detí (Bennett, 2012).

V súvislosti s dochádzkou do školy v období medzi 7. a 15. rokom života až 20 % rómskych detí vymešká minimálne 4 školské dni v mesiaci oproti 8 % nerómskych detí žijúcich v blízkosti rómskych domácností s podobnou dochádzkou (Brüggemann a Bloem, 2013, s. 47). Nižšia dochádzka rómskych detí môže mať opäť celý rad komplexných príčin – od častých zdravotných ťažkostí, rodinných povinností, kultúrne necitlivého či neindividualizovaného prístupu vyučujúcich až po nepriateľské školské prostredie pre rómske deti, odzrkadľujúce celospoločenské anticigánistické naladenie (Brüggemann, 2012, s. 48; Fremlova a Ureche, 2011, s. 24).

Graf č. 1: Podiel rómskych a nerómskych mužov a žien žijúcich v blízkosti rómskych domácností na Slovensku vo veku medzi 25 – 64 rokov, ktorí dosiahli úplné stredoškolské vzdelanie



Zdroj: World Bank, 2012, s. 73

Podobná spleť faktorov často podmieňuje i predčasný odchod z formálneho vzdelávania rómskych žiakov/čok bez ukončenia vyššieho sekundárneho stupňa vzdelania (pozri *Graf č. 1*). Nízke vzdelávacie aspirácie Rómov/ok sa však nejavia ako zásadná prekážka. Napr. až 81 % rómskych oproti 94 % nerómskych respondentov/iek s nižším sekundárnym vzdelaním (ISCED 2) si želalo

pre svoju dcéru dokončenie vyššieho sekundárneho vzdelania (ISCED 3) (Brüggemann, 2012, s. 53). Mladí Rómovia/ky najčastejšie uvádzali dva dôvody pre predčasný odchod zo vzdelávania: vysoké náklady spojené so vzdelávaním (doprava, knihy, rôzne poplatky) a pocit, že ich dosiahnuté vzdelanie je dostačujúce. Druhý dôvod úzko súvisí s pocitom rezignácie a nízkeho sebavedomia mladých Rómov/ok, ktorí si veľmi dobre uvedomujú svoje obmedzené vyhliadky nájsť si zamestnanie s akýmkoľvek vzdelaním (World Bank, 2012, s. 76). Podľa jednej osobnej výpovede zamestnanca/kyne strednej školy v Košiciach s veľkým podielom rómskych žiakov/čok, mladí ľudia rómskeho pôvodu nechodia do školy, lebo nemajú vhodnú obuv či oblečenie v zlom počasí, dostatok peňazí na cestu, hoci obojsmerný lístok môže stať iba 1 euro, ale hlavne kvôli pocitu menejcennosti. Napr. na podujatí s občerstvením sa napriek hladu rómski žiaci/čky hanbili jesť pred ostatnými, aby nebolí odsudzovaní ako biedni alebo chamtiví (s. 76).

2.5. Horšie výsledky rómskych detí vo vzdelávaní

Nízka školská dochádzka a iné vyššie zmienené faktory sa pravdepodobne taktiež odrážajú na horších výsledkoch vo vzdelávaní u rómskych detí. Brüggemann a Bloem (2013) v tejto súvislosti skúmali v medzinárodnom meraní čitateľskej a matematickej gramotnosti a prírodných vedách PISA 2009 (*Programme for International Student Assessment*) charakteristiky a výsledky 15-ročných žiakov/čok na Slovensku, ktorí v dotazníku uviedli, že vo svojich domácnostiach hovoria rómskym jazykom (53 zo 4 555 žiakov/čok). Z týchto rómskych žiakov/čok až 41 % nenavštevovalo predškolské vzdelávanie (ostatní pod 5 %) a až 30 % opakovalo ročník (ostatní pod 3 %). Rómski žiaci/čky dosiahli vo všetkých troch oblastiach v priemere až o 150 bodov menej oproti priemerným výsledkom žiakov/čok hovoriacich slovensky (okolo 500 bodov). 150-bodový rozdiel vo výsledkoch sa dá prirovnať až k štyrom ročníkom vzdelávania (s. 14).

Či už sú to porovnateľne horšie výsledky vo vzdelávaní, najvyššie dokončené vzdelanie, dochádzka, absolvovanie predškolskej prípravy, či miera zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve, vo všetkých týchto ukazovateľoch sa slovenský vzdelávací systém javí ako zlyhávajúci voči rómskej populácii. Ako bolo v tejto časti článku naznačené, toto zlyhávanie je podmienené veľmi spletitou a komplexnou sieťou faktorov. Tieto faktory však možno kategorizovať do troch hlavných okruhov: 1) generačná reprodukcia chudoby, resp. nedostatočné socioekonomické zázemie a sociálny kapitál rómskych domácností; 2) väčšinovo akceptovaná anticigánistická klíma v slovenskej spoločnosti; 3) mechanizmy a procesy vzdelávacieho systému na Slovensku sú nastavené na systematické vyčleňovanie a neúspech rómskych detí. Keďže v tomto článku nie je cieľom zaoberať sa prvými dvoma okruhmi, v nasledujúcej časti bude

popísaných šesť najčastejšie sa objavujúcich opatrení, ktoré podľa odbornej verejnosti môžu výrazne prispieť k zastaveniu reprodukcie mechanizmov a procesov systematicky znevýhodňujúcich a vyčleňujúcich rómske deti v rámci slovenského vzdelávacieho systému.

3 Šesť najčastejších opatrení pre inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní

Jednotlivé vybrané štúdie analyzované na účely tohto článku (pozri *tabuľku č. 1*) sa buď implicitne alebo explicitne snažili o navrhnutie niektorých politík či opatrení na celoštátnej úrovni, ktoré by mohli prispieť k postupnému hlbšiemu začleňovaniu rómskych detí do vzdelávania a neskôr do pracovného, kultúrneho a politického života v spoločnosti. Za účelom vytvorenia prehľadu najčastejšie sa opakujúcich opatrení či politík na štátnej úrovni v oblasti sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, a teda i kvantifikovania referencií k jednotlivým opatreniam, bolo nutné prekonať jednu najzávažnejšiu prekážku: jednotlivé štúdie prezentovali svoje odporúčané opatrenia na rôznej úrovni a rôzne parciálne zacielené. Demonštrujúc túto prekážku na príklade, niektoré štúdie navrhovali špecificky rozširovať infraštruktúru materských škôl, iné zaviesť povinnú školskú dochádzku na úrovni predškolskej prípravy, iné zabezpečiť bezplatné vzdelávanie na predškolskej úrovni, bezplatnú dopravu a stravu, atď. S cieľom vytvorenia tohto prehľadu bolo preto nutné jednotlivé odporúčané politiky a opatrenia tematicky agregovať a zoskupovať. Napr. hore uvedené príklady je možné agregovať do jedného zastrešujúceho opatrenia – zabezpečiť účasť všetkých (rómskych) detí na rôznych formách predškolskej prípravy či vzdelávania. Taktiež je nutné upozorniť na to, že väčšina štúdií sa nezameriavala iba na jedno opatrenie, ale navrhovala ich niekoľko, ktoré boli prezentované ako účinné, najmä ak by boli realizované synergicky. Inými slovami, autori/ky štúdií poukazovali na to, že s cieľom dosiahnutia viditeľnej sociálnej zmeny je nutné implementovať niekoľko opatrení súčasne, pretože prinesú svoj význam iba v súčinnosti s inými opatreniami.

V procese identifikácie odborného konsenzu o rôznych politikách či opatreniach pre najúčinnšie začleňovanie rómskych detí vo vzdelávaní bola objavená jedna oblasť, v ktorej medzi jednotlivými štúdiami v zásadnom ohľade nepanovala zhoda. Napriek tomu, že by sa frekvenciou referencií toto opatrenie dostalo už na druhé miesto v *tabuľke č. 2*, práve z dôvodu zásadnej nezhody medzi štúdiami nebolo do zoznamu zaradené. Konkrétne sa toto opatrenie týkalo skvalitnenia diagnostického procesu postihnutia či špeciálnych vzdelávacích potrieb. Táto odborná nezhoda by sa dala popísať dvoma zásadne protichodnými pozíciami: na jednej strane bola skupina kritických štúdií, ktoré odmietali používanie akýchkoľvek defektologických diagnostických kategórií označujúcich deti; a na strane druhej skupina štúdií, ktoré označovanie detí diagnózami v princípe neodmietali, ale nástojili na skvalitnení diagnostického procesu.

Prvá skupina štúdií obhajovala svoju pozíciu argumentom, že defektologické kategórie môžu pôsobiť stigmatizujúco na označené deti a vytvárať obmedzený rámec očakávaní vyučujúcich na tieto deti (Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 19). Nálepkovanie defektologickými kategóriami, ako napr. ADHD, mentálna retardácia, či poruchy správania, môže byť zneužitie na zabezpečenie „rasovej“ alebo etnickej segregácie a posilňovanie diskriminácie rôznych minoritných skupín obyvateľstva (Armstrong a kol., 2010, s. 23; White, 2012, s. 7). Pri používaní defektologických kategórií pripisujeme problém samotnému dieťaťu namiesto toho, aby sme priznali, že dieťa zažíva problémy kvôli ťaživému, rigidnému alebo neadekvátnemu prístupu okolia (školy či spoločnosti). Tým, že niektoré deti označíme za iné alebo niečím „defektné“ a „nenormálne“, majú školy tendenciu zbavovať sa zodpovednosti za ich vyučovanie a výchovu a odsúvajú ich ako „problém“ určený pre odborníkov/čky v špeciálnej pedagogike. Takýto prístup neoceňuje rôznorodosť detí ako niečo prospešné a obohacujúce (Armstrong a kol., 2010, s. 5; Ballard, 2013, s. 771; Slee, 2011, s. 69; Tomlinson, 2012, s. 275; Žovinec a Seidler, 2010, s. 178). Z hľadiska opatrení na úrovni štátu táto skupina kritických štúdií navrhuje presunúť diagnostiku z identifikovania akéhosi defektu v deťoch na určovanie školských opatrení podpory voči *všetkým* deťom bez akéhokoľvek označovania niektorých detí špecifickou nálepkou či „diagnózou“, že niečo „potrebujú“ viac než iné.

Naopak, druhá skupina štúdií nespochybňuje nutnosť identifikovať u detí určité medicínsko-psychologické či špeciálno-pedagogické diagnózy, ale zasadzuje sa za to, aby práve určité minoritné etnické skupiny ako rómske deti neboli nesprávne diagnostikované (Farenzenová a kol., 2013; Klein a kol., 2012; Vlado Rafael, 2011). V rámci tejto druhej skupiny je možné identifikovať i štúdie, ktoré sa zasadzujú za výrazné obmedzenie defektologických kategórií iba na veľmi malý počet (napr. ťažké mentálne postihnutie, zrakové postihnutie, sluchové postihnutie), čo umožní pretrvanie existencie špeciálneho školstva ako paralelného systému k hlavnému vzdelávaciemu prúdu, ale aspoň výrazne obmedzeného (Gallová Kriglerová, 2010, s. 75).

Napriek tomuto zásadnému rozkolu v odbornej obci zaoberajúcej sa sociálnou inklúziou či inkluzívnym vzdelávaním všeobecne, prípadne špecificky inklúziou rómskej alebo inej etnickej menšiny, existuje mnoho politik či opatrení, ktoré možno považovať za konsenzuálne. Inými slovami, existujú opatrenia, ktoré síce nie sú navrhované všetkými začlenenými štúdiami, ale ktoré ani nekritizujú žiadne iné opatrenia ako majú opačný účinok. V nasledujúcej časti článku bude postupne predstavených šesť z nich (pozri *tabuľku č. 2*), ktoré sa v odbornej literatúre vyskytovali najčastejšie. Napriek cielenej snahe identifikovať aj odborné texty, ktoré by niektoré z týchto šiestich opatrení kritizovali alebo spochybňovali, žiaden takýto text sa nepodarilo objaviť, ktorý by

mal aspoň minimálny výskumný alebo odborný charakter. Práve z tohto dôvodu by bolo možné nazvať týchto šesť opatrení ako konsenzuálne v rámci výskumnej obce.

Tabuľka č. 2: Zoznam opatrení či politik inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní podľa počtu referencií v odborných štúdiách

Poradie	Opatrenie alebo politika	Počet referencií z celkového počtu 60 publikácií
1.	Zabezpečiť postupné znižovanie podielu všetkých, resp. rómskych detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach;	37
2.	Podporiť profesionálny rozvoj a vzájomnú výmenu skúseností vyučujúcich v bežných školách s cieľom zlepšenia individualizácie vyučovania;	26
3.	Zabezpečiť účasť všetkých, resp. rómskych detí na rôznych formách predškolskej prípravy či vzdelávania;	22
4.	Podporiť zapojenie všetkých, resp. rómskych rodičov do vzdelávania svojich detí a rozvoj ich rodičovských zručností;	18
5.	Zvýšiť počet odborných pedagogických zamestnancov/kýň (napr. špeciálnych pedagógov/ogičiek, psychologov/ogičiek, sociálnych pedagógov/ogičiek) a asistentov/tiek učiteľa/ky na bežných školách;	14
6.	Rešpektovať a uznávať minoritnú, resp. rómsku kultúru v rôznych aspektoch vzdelávania.	14

Pozn.: V mnohých publikáciách (z celkového počtu 60) bolo navrhovaných viac opatrení z tohto zoznamu. Inými slovami, jedna publikácia mohla byť priradená k viacerým opatreniam, a preto súčet referencií prevyšuje počet publikácií.

Tabuľka č. 3: Počet a percentuálny podiel referencií o jednotlivých opatreniach s ohľadom na typ výskumnej obce

Autorstvo štúdií podľa výskumnej obce	Počet celkom	1. opatrenie	2. opatrenie	3. opatrenie	4. opatrenie	5. opatrenie	6. opatrenie
Slovenská akadémia	7	4 (57 %)	5 (71 %)	1 (14 %)	3 (43 %)	2 (29 %)	1 (14 %)
Zahraničná akadémia	16	7 (44 %)	3 (19 %)	1 (6 %)	2 (13 %)	2 (13 %)	1 (6 %)
Slovenské štátne organizácie	7	2 (29 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	1 (14 %)
Slovenské mimovládne organizácie	13	11 (85 %)	10 (77 %)	7 (54 %)	6 (46 %)	4 (31 %)	7 (54 %)
Medzinárodné organizácie	17	13 (76 %)	7 (41 %)	12 (71 %)	6 (35 %)	5 (29 %)	4 (24 %)
<i>Počet celkom</i>	<i>60</i>	<i>37 (62 %)</i>	<i>26 (43 %)</i>	<i>22 (37 %)</i>	<i>18 (30 %)</i>	<i>14 (23 %)</i>	<i>14 (23 %)</i>

3.1 Zabezpečiť postupné znižovanie podielu všetkých, resp. rómskych detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach

Hoci je toto prvé a zároveň najčastejšie navrhujúce opatrenie taktiež poznačené nezhodou v prístupe k téme používania defektologických kategórií detí, je možné identifikovať prienik medzi jednotlivými výskumnými tábormi v ciele postupne znižovať podiel detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach. Tieto tábory sa totiž rozchádzajú „iba“ v tom, kde sa má toto znižovanie zastaviť a akým spôsobom k tomu dospieť. Zhodujú sa však na ciele postupne „znižovať“. Toto opatrenie pritom v najväčšej miere presadzujú štúdie vychádzajúce zo slovenského mimovládneho sektoru a medzinárodných organizácií (pozri *tabuľku č. 3*). Okrem slovenskej akadémie je toto opatrenie podporované najsilnejšie v rámci všetkých typov výskumných obcí.

Toto najčastejšie navrhované opatrenie (vyjadrené v tej najvšeobecnejšej zastrešujúcej formulácii) vychádza z jedného dôležitého štatistického faktu. Nielenže je zastúpenie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku extrémne vysoké, ale i celkový podiel detí (bez ohľadu na ich pôvod) vzdelávaných mimo hlavný vzdelávací prúd je oproti ostatným európskym krajinám vysoko nadpriemerný. Konkrétne, na Slovensku sa v roku 2013/2014 vzdelávalo v špeciálnych triedach a špeciálnych základných školách až 6,46 % celkovej žiackej populácie,¹² zatiaľ čo v ostatných európskych krajinách je v priemere 2,25 % detí vzdelávaných v špeciálnom školstve (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Odborné štúdie pritom argumentujú, že tento stav je na Slovensku spôsobený primárne celkovým nastavením mechanizmu financovania a zaraďovania detí do špeciálnych tried/škôl (Vlado Rafael, 2011; World Bank, 2012).

Normatívny systém financovania, ako je momentálne nastavený, nemotivuje bežné školy, aby vzdelávali žiakov/čky s postihnutím v bežných triedach. Škola dostane rovnaký normatívny príspevok bez ohľadu na to, či vzdeláva deti s postihnutím v bežnej alebo špeciálnej triede. Aby bežné školy minimalizovali riziko „bieleho úteku“, často volia buď možnosť preradiť rómske deti do špeciálnej školy (napr. v roku 2013 bol normatívny príspevok na žiaka/čku s diagnózou Variant B 2.617,55 eur, pričom normatívny príspevok na bežného žiaka/čku bez diagnózy bol 1.155,65 eur) alebo vytvoria pre ne fyzicky segregovanú špeciálnu triedu (normatívny príspevok na dieťa s diagnózou Variant B 2.613,57 eur) (Farenzenová a kol., 2013, s. 75). Odborníčka obec preto navrhuje zmeniť spôsob financovania (Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 89; Roma Education Fund, 2014, s. 49), napr. stanovením nižšieho normatívneho

¹² Údaj bol vypočítaný z dát v štatistickej ročenke o špeciálnych školách zverejnenej na webových stránkach Ústavu informácií a prognóz školstva dňa 28. 5. 2015 <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>.

príspevku na dieťa vzdelávané v špeciálnej triede a špeciálnej škole oproti príspevku na začlenené dieťa s postihnutím v bežnej triede.

Spolu s týmto opatrením štúdie často navrhujú i celkovo zrušiť možnosť vzdelávať v špeciálnych triedach/školách deti s ľahkým mentálnym postihnutím (Variant A), s vývinovou poruchou učenia, s poruchou správania, s poruchou aktivity a pozornosti (Friedman a kol., 2009, s. 10; Klein a kol., 2012, s. 229; Zimenová a Havrilová, 2011, s. 23). Tým, že väčšina rómskych detí, ktoré sú segregované v špeciálnych triedach/školách, je práve diagnostikovaná ako Variant A, často i v hraničnom pásme intelektu (v bodových hodnotách je to IQ 85-70) (Tomatová, 2004, s. 71), by zrušenie možnosti vzdelávať žiakov/čky Variantu A v špeciálnych triedach/školách zachytilo práve rómske deti. Takéto hromadné, ale postupné presunutie veľkej skupiny detí a s nimi i presunutie financií na bežné školy by nevyhnutne prinieslo i hromadný transfer odborného personálu (špeciálnych a liečebných pedagógov/ogičiek, psychologov/ogičiek, atď.) do hlavného vzdelávacieho prúdu, bežných tried bežných škôl a v niektorých prípadoch i transformáciu špeciálnych škôl na bežné školy (Farenzenová a kol., 2013, s. 127; Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 14; World Bank, 2012, s. 106).

Z teórie „závislosti na vybranej ceste“ (ang. *path dependence theory*) v oblasti verejnej politiky (Pierson, 2000) možno vyvodzovať, že je veľmi ťažké, ak nie priamo nemožné, zvrátiť už nastavený mechanizmus nejakej politiky, napr. mechanizmus zaraďovania detí do špeciálnych škôl. Celý aparát odborných zamestnancov/kyň v špeciálnych školách/triedach a špeciálnopedagogických a psychologických poradniach už má osobný záujem na tom nestratiť svoju prácu a vnútorne odôvodňovať jej opodstatnenosť (Slee, 2011; Tomlinson, 2012). Pritom sa už aj vyvinuli silné personálne prepojenia medzi týmito poradňami, ktoré odporúčajú (*de facto* determinujú) zaraďovanie detí do špeciálnych škôl, práve s týmito špeciálnymi školami. Inými slovami, pracovníci/čky poradní si sami zabezpečujú dostatočne veľkú klientelu žiakov/čok v škole (Friedman a kol., 2009, s. 74; White, 2012; Žovinec a Seidler, 2010, s. 174). Je preto nutné na úrovni verejných politik zamedzovať týmto personálnym prepojeniam, aby k reálnemu zníženiu podielu detí v špeciálnom vzdelávaní skutočne došlo.

3.2 Podporiť profesionálny rozvoj a vzájomnú výmenu skúseností vyučujúcich v bežných školách s cieľom zlepšenia individualizácie vyučovania

Primárne výskumy zo slovenskej akadémie a slovenského mimovládneho sektoru upozorňujú (pozri *tabuľku č. 3*), že základom úspešnej inklúzie všetkých detí vo vyučovacom procese na úrovni triedy je odborná pripravenosť vyučujúcich vhodne diferencovať, individualizovať a prispôbovať svoje učiteľské metódy pre jednotlivé deti (Ashman a Elkins, 2012, s. 52; Klein a

Sobinkovičová, 2013, s. 7; UNESCO, 2009, s. 15). Učitelia a učiteľky dlhodo-
bo poukazujú na to, že s princípmi inkluzívneho vzdelávania by aj súhlasili, ale
necítia sa byť dostatočne kvalifikovaní či vyškolení pracovať v hlavnom vzde-
lávacom prúde s príliš rôznorodými žiakmi/čkami (de Boer, Pijl, a Minnaert,
2011, s. 345). Z toho dôvodu sa odborná obec zhoduje na tom, že štát by mal
investovať do prípravy budúcich vyučujúcich a ďalšieho vzdelávania pedago-
gických pracovníkov/čiek v používaní rôznych vyučovacích nástrojov, aktivít
a materiálov vhodných na podporu všetkých detí, tzn. vrátane detí
s postihnutím, detí z komunit lingvistickej a kultúrnej menšiny, či talentova-
ných detí atď. (Bennett, 2012, s. 9; Booth a Ainscow, 2011, s. 112; Lechta,
2010b, s. 225). Mal by taktiež podporovať vzájomnú výmenu skúseností
a znalostí vyučujúcich v tejto téme na úrovni školy, ale i medzi školami
(Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 80; UNESCO, 2009, s. 24;
Vančíková a Kubánová, 2011, s. 7). Poskytovanie individuálnej odbornej pod-
pory učiteľom/kám na prácu s určitými deťmi môže byť zabezpečené
i bývalými dlhoročnými vyučujúcimi a zároveň veľmi skúsenými odborník-
mi/čkami v externých pedagogicko-psychologických poradenských inštitúciách
(Fasting, 2013).

3.3 Zabezpečiť účasť všetkých, resp. rómskych detí na rôznych formách pred- školskej prípravy či vzdelávania

Problémy nepripravenosti rómskych detí na základnú školu a predčasných od-
chodov zo vzdelávania súvisia aj s ich výrazne nižšou účasťou na predškolskej
príprave. Za použitia rigorózných kvantitatívnych metód výskumné tímy Sve-
tovej banky De Laat a kol. (2012), OECD (2006) či Európskej komisie
(Wößmann a Schütz, 2006) preukázali pozitívny vplyv predškolskej prípravy
na kognitívne schopnosti a sebavedomie detí, na zaradenie do hlavného vzde-
lávacieho prúdu, na dosiahnutie stredoškolského vzdelania na úrovni ISCED 3,
či dokonca na výšku zárobku v 40. roku života alebo nízku kriminalitu. Po-
sledná zmieňovaná štúdia argumentuje, že práve toto opatrenie má najvyššiu
ekonomickú návratnosť. Toto opatrenie v najväčšej frekvencii navrhujú práve
medzinárodné organizácie spolu so slovenskými mimovládnyimi organizáciami
(pozri *tabuľku č. 3*).

Z dôvodu veľmi komplexných príčin (pozri časť 2.4) nízkej účasti róm-
skych detí na predškolskej príprave je nutné i prijímať komplexné politiky
a opatrenia, aby sa táto účasť razantne navýšila. Hoci sa ponúka možnosť za-
viesť povinnú školskú dochádzku i na predškolskú úroveň, väčšina štúdií sa
prikláňa skôr k možnosti zabezpečiť dostatočné kapacity, bezplatné školné,
materiály, stravu a dopravu pre všetky deti (Bennett, 2012, s. 6; Friedman
a kol., 2009, s. 10; White, 2012, s. 96). Podporným opatrením by mala byť
i podpora osvetových programov zacielených na rómskych rodičov informujú-

cich o dôležitosti a prínosoch predprimárnej výchovy a vzdelávania (Farenzenová a kol., 2013, s. 117; World Bank, 2012, s. 8).

3.4 Podporiť zapojenie všetkých, resp. rómskych rodičov do vzdelávania svojich detí a rozvoj ich rodičovských zručností

Primárne štúdie zo slovenskej akadémie a slovenského mimovládneho sektoru (pozri *tabuľku č. 3*) taktiež poukazujú na dôležitosť spolupráce rodičov so školou (napr. formou častejšieho stretávania sa, organizovania spoločných školských akcií, účasťou na rôznych školských aktivitách alebo dobrovoľníctva na pôde školy), ktorá môže mať pozitívny vplyv na schopnosť rodičov lepšie pomáhať svojim deťom pri učení a na väčšiu participáciu detí vo vyučovacom procese a živote školy všeobecne (Ashman a Elkins, 2012, s. 25; Klein a Sobinkovičová, 2013, s. 17; Lechta, 2010b, s. 225). Rodičia môžu taktiež veľmi prispieť k voľbe najúčinnejšej individuálnej podpory dieťaťa v škole (Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 21). Rodičia z etnických menšín sa často stránia priamo jednať so školou kvôli jazykovej alebo kultúrnej bariére, ostychu či strachu z nepriateľského postoja školy voči nim (Slee, 2011). Na tomto argumentačnom základe zmienené štúdie buď implicitne alebo explicitne navrhujú, aby štát podporoval vytváranie rôznych možností pre túto spoluprácu medzi rodičmi a školami.

3.5 Zvýšiť počet odborných pedagogických zamestnancov/kýň (napr. špeciálnych pedagógov/ogičiek, psychologov/ogičiek, sociálnych pedagógov/ogičiek) a asistentov/tiek učiteľa/ky na bežných školách

Toto opatrenie nevyhnutne súvisí s prvým opatrením (pozri časť 3.1), a preto ich mnohé štúdie z medzinárodných organizácií, slovenského mimovládneho sektoru a slovenskej akadémie (pozri *tabuľku č. 3*) navrhujú v synergii. Poukazujú pritom na skutočnosť, že požiadavka na väčší presun žiakov/čok zo špeciálneho vzdelávacieho prúdu do hlavného so sebou prináša nutnosť paralelne zabezpečiť, aby bol na tento presun hlavný vzdelávací prúd dostatočne i personálne pripravený v podobe dostatočného počtu asistentov/iek učiteľa/ky alebo rôznych odborných pedagogických zamestnancov/kýň (Farenzenová a kol., 2013, s. 119, 121; Lechta, 2010b, s. 225; World Bank, 2012, s. 29).

Pri tomto opatrení však mnohé štúdie upozorňujú na to, že najímanie asistentov/iek učiteľa/ky či špeciálnych pedagógov/ogičiek na základné školy ešte nezaručuje, že sa na škole bude vzdelávať inkluzívne. Ide o celostnú zmenu v prístupe k deťom (Booth a Ainscow, 2011, s. 169; Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 86; Slee, 2011, s. 121) (tzn. že napr. asistent/ka nesedí iba pri jednom dieťati, ale asistuje pri vyučovaní flexibilnejšie v závislosti od jednotlivých aktivít a schopností detí). Špeciálni pedagógovia/ogičky by mali pôsobiť v bežných triedach nielen (1) pre individuálnu asistenciu jednotlivým žiakom/čkámk; ale (2) mali by tiež spolu-učiť (*co-teach*) s ďalším učiteľom/kou

všetkých alebo skupiny detí v triede; a (3) poskytovať konzultačnú podporu vyučujúcim bežných tried, ostatným zamestnancom/kyniam na škole a rodičom (White, 2012, s. 84). Inými slovami, odborný pedagogický a podporný personál by nemal pracovať výhradne s individuálnymi deťmi alebo skupinami detí, ale pôsobiť aj ako konzultačná a podporná zložka pre ostatných vyučujúcich, príp. i pre rodičov.

3.6 Rešpektovať a uznávať minoritnú, resp. rómsku kultúru v rôznych aspektoch vzdelávania

V neposlednom rade odborné štúdie primárne zo slovenského mimovládneho sektoru (pozri *tabuľku č. 3*) poukazujú na to, že na zvýšenie participácie a motivácie rómskych detí v učení je nutné zahrnúť do samotného obsahu vzdelávania informácie o rómskej kultúre a rómskych osobnostiach (Klein a Sobinkovičová, 2013, s. 7; UNESCO, 2009, s. 19; Vančíková a Kubánová, 2011, s. 8). Prejav rešpektu a uznania rómskej kultúry by sa mali dostať i do kultúrne scitlivených pomôcok, metodických príručiek a učebníc (Farenzenová a kol., 2013, s. 122), prípadne by sa malo zväziť i začlenenie rómčiny do vyučovania (Dubovcová, 2013, s. 27). Veľmi dôležitým opatrením je tiež zohľadňovať špecifiká rómskej minority a rómsky jazyk v diagnostických testovacích nástrojoch, prípadne zapojiť v diagnostickom procese rómskych asistentov/iek a rodičov (White, 2012, s. 10; Zimenová a Havrilová, 2011, s. 21).

4 Diskusia a záver

Tento článok sa v prevažnej časti snažil objasniť myšlienku, že sociálne vylúčenie rómskej populácie na Slovensku, resp. vylúčenie rómskych detí v školskom vzdelávacom systéme sa generačne reprodukuje primárne kvôli životným a materiálnym podmienkam rómskych rodín, verejne akceptovanému anticigánistickému naladeniu väčšinovej slovenskej spoločnosti a mechanizmom či procesom štátnych politík vo vzdelávaní. Zložitost' tohto problému si na jeho postupné prekonávanie vyžaduje veľmi komplexné a dlhodobé opatrenia, ktoré môžu byť aj pomerne nákladné a procesne náročné. Vysoká finančná návratnosť tejto investície, v prípade dôslednej implementácie relevantných opatrení, je však nespochybniteľná i podľa Európskej komisie (Wößmann a Schütz, 2006). Odborný odhad Marcinčina a Marcinčinovej (2009) hovorí až o ročnom náraste HDP o 7 – 11 % v prípade, že by sa Slovensku podarilo začleniť rómsku populáciu a jej zamestnanosť by sa vyrovnala majoritnej spoločnosti.

Tento článok taktiež poodhalil, ktoré opatrenia na štátnej úrovni sú medzi odborníkmi/čkami v oblasti sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, či inkluzívneho vzdelávania najčastejšie navrhované ako najúčinnnejšie. Hoci mnohé štúdie sa zameriavali priamo na slovenský, príp. stredoeurópsky kontext, zostáva nezod-

povedaná otázka, ktoré z navrhovaných opatrení (pozri časť 3) sa Slovenská republika už v nejakej forme snaží implementovať. Z dostupných dát možno tvrdiť, že Slovensko momentálne nielenže nenapĺňa, ale doslova ide proti prvému a najkľúčovjšiemu opatreniu (z hľadiska frekvencie referencií). Hoci sa celkový počet detí segregovaných v špeciálnych školách zastavil v roku 2010 na cca 22 000, tým, že celkový počet detí vo všetkých základných školách sa znižuje, celkový podiel (resp. percento) detí v špeciálnych školách neustále rastie. Od roku 2009 sa segregovane, tzn. v špeciálnych triedach a špeciálnych školách, vzdeláva vyše 6 % celkovej žiackej populácie, zatiaľ čo medzi rokmi 1989 až 2002 to bolo len medzi 3 – 4 %.¹³

Na strane druhej, štát sa aspoň čiastočne snaží naplňať druhé (pozri časť 3.2) a piate opatrenie (pozri časť 3.5). Konkrétne, prostredníctvom národných projektov MRK („Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“), MRK2 („Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy“) a PRINED („Projekt inkluzívnej edukácie“), spolufinancovaných zo štrukturálnych fondov, štát podporuje ďalšie vzdelávanie vyučujúcich v bežných základných školách, aby dokázali vhodnejšie prispôbovať svoje učiteľské prístupy práve deťom z marginalizovaných rómskych komunít. Taktiež je možné povedať, že ministerstvo školstva každoročne zvyšuje počet asistentov/iek učiteľa/ky,¹⁴ i keď v mnohých prípadoch môžu títo primárne asistovať deťom so zdravotným postihnutím, a nie zo sociálne znevýhodneného prostredia. Žiadne dostupné dáta však nehodnotia, či využívanie asistentov/iek skutočne napomáha inklúzii rómskych detí alebo iba prispieva k ich symbolickej segregácii v rámci bežného vzdelávacieho prúdu.

V klíme celospoločensky akceptovaného silného anticigánizmu na Slovensku (Macháček, 2013), pokiaľ by sa i naši inkluzívne zmýšľajúci politici/čky, je veľmi ťažké presadzovať ktorékoľvek z hore uvedených opatrení. V takomto spoločenskom naladení politické body získavajú skôr politici/čky navrhujúci represívne opatrenia voči rómskej menšine, pretože sa môžu obávať, že podporné politiky explicitne zacielené na inklúziu Rómov/ok bude verejnosť odsudzovať ako formu znevýhodňovania majority (Ingram a Schneider, 2005).

Existuje tu však určitá nádej, ktorú možno hľadať v odbornej literatúre o politickej komunikácii. Výskum o rámcovaní a komunikovaní rôznych politických opatrení dokazuje, že politici/čky neohrozia svoju reputáciu, pokiaľ budú navrhované politiky rámcovať či komunikovať určitým spôsobom. Pove-

¹³ Zdroj: dáta zo štatistickej ročenky o špeciálnych školách zverejnenej na webových stránkach Ústavu informácií a prognóz školstva dňa 28. 5. 2015
<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>.

¹⁴ Zdroj: dáta zo štatistickej ročenky o základných školách zverejnenej na webových stránkach Ústavu informácií a prognóz školstva dňa 28. 5. 2015
<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>.

dané na príklade, keď boli opatrenia za ochranu životného prostredia, ktoré sú zväčša podporované liberálnymi voličmi/kami, zarámcované v rétorike konzervatívnych hodnôt (napr. lojalita/súčasť skupiny, autorita/rešpekt, cudnosť/posvätnosť), rozdiely medzi liberálnymi a konzervatívnymi postojmi boli výrazne znížené (Feinberg a Willer, 2013). Podobný fenomén bol dokázaný i v iných politických oblastiach (Day, Fiske, Downing, a Trail, 2014; Lakoff, 2004; Lau a Schlesinger, 2005; Matthes, 2012), čo dáva nádej, že existujú i formulácie či rámcovania opatrení diskutovaných v tomto článku, ktoré by boli akceptovateľné pre väčšinovú populáciu na Slovensku. Pokiaľ z výskumov o politickej komunikácii napríklad vyplýva, že potenciálni odporcovia/kyne sociálne inkluzívnych opatrení uprednostňujú rámcovanie, v ktorom sa nedelia ľudia na súčasť a ne-súčasť skupiny (*in-group versus out-group*), ale kde sa hovorí o všetkých ľuďoch ako o súčasť spoločnosti, v tom prípade by pri komunikovaní opatrení zameraných na inklúziu Rómov/ok samotní Rómovia/ky nemali byť zmieňovaní. Inými slovami, opatrenia by mohli byť navrhnuté tak, aby boli dostupné pre všetkých, bez ohľadu na etnicitu, zároveň by však bolo potrebné zabezpečiť, aby pri ich praktickej realizácii nebola práve najzraniteľnejšia menšina vylúčená. Povedané obrazne, aby sa napríklad nezvýšili len kapacity materských škôl vo väčších mestách s ich akútnym nedostatkom, ale aj v obciach s prevahou rómskeho obyvateľstva, ktoré pociťujú rovnaký nedostatok kapacít. Takýto spôsob komunikácie by bol možný pri všetkých diskutovaných opatreniach v tomto článku okrem posledného šiesteho (pozri časť 3.6). Ďalší výskum je však nutný v hľadaní iných komunikačných návrhov a stratégií, relevantných práve aj pre oblasť sociálnej inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní.

Je asi na mieste sa obávať, že silný anticigánizmus v našej spoločnosti (Macháček, 2013) a neoliberalne hodnoty súťaživého individualizmu (Armstrong a kol., 2010; Kaščák a Pupala, 2011) bude implementáciu proinkluzívnych opatrení neustále narušovať a brzdiť. Každá úspešne začlenená Rómka a Róm, ktorí dosiahnu úplné stredoškolské alebo vysokoškolské vzdelanie a nájdu si adekvátnu prácu ich kvalifikácii, sú malým úspechom v snažení sa o sociálnu spravodlivosť a rovnosť. Každý takýto úspešný príbeh je nesmierne cenný nielen z ekonomického hľadiska pre slovenskú spoločnosť, ale i osobného, ľudského. Gandhi sa raz vyjadril: „Pravé merítko hodnoty ktorejkoľvek spoločnosti možno hľadať práve v tom, ako sa správa k jej najohrozenejším členom/kám“ (Douglas, Friel, Denniss, a Morawetz, 2014, s. 7). Je preto namieste si ceniť každý príbeh úspešného rómskeho dieťaťa ako príbeh vypovedajúci i o hodnote slovenskej spoločnosti.

LITERATÚRA

- AMNESTY INTERNATIONAL. 2010. *Dajte im budúcnosť: Ukončíte segregáciu rómskych detí v slovenských školách*. London: Amnesty International. Dostupné na: <http://www.multikulti.sk/dok/segregacia/eur720042010sk.pdf>.
- ARMSTRONG, A. C., ARMSTRONG, D., & SPANDAGOU, I. 2010. *Inclusive education: International policy & practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- ASHMAN, A., & ELKINS, J. 2012. *Education for inclusion and diversity* (4th ed.). Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- BALLARD, K. 2013. Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762 – 775.
- BALTAR, F., & BRUNET, I. 2012. Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57 – 74.
- BENNETT, J. 2012. *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, Final report for the European Commission*. Luxembourg: European Commission. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. 2011. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. ISBN 978-1-872001-68-5.
- BOURDIEU, P. 1997. The Forms of capital. In A. H. Hansley, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- BRÜGGEMANN, C. 2012. *Roma education in comparative perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC regional survey 2011. Roma inclusion working papers*. Bratislava: United Nations Development Programme. ISBN 978-92-95092-56-3. Dostupné na: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>.
- BRÜGGEMANN, C., & BLOEM, S. 2013. The potential of international student assessment to measure educational outcomes of Roma students. *Sociológia*, 45(6), 1 – 23.
- BURJAN, V. 2012. Tri poznámky k segregácii, integrácii a inklúzii. *Dobrá škola*, 3(8), 11 – 16.
- DANIEL, S. 2012. *Segregácia? Zlé slovo s ešte horšími dôsledkami*. Bratislava: Multikulti.sk. Dostupné na: http://www.multikulti.sk/ine/segregacia_zle_slovo_s_este_horsimi_dosledkami.html.
- DAY, M. V., FISKE, S. T., DOWNING, E. L., & TRAIL, T. E. 2014. Shifting liberal and conservative attitudes using moral foundations theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-15. doi: 10.1177/0146167214551152.
- DE BOER, A., PIJL, S. J., & MINNAERT, A. 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331 – 353.

- DE LAAT, J., ALI, R., ILLIEVA, V., SYKORA, C., & LEPESHKO, N. 2012. *Toward and equal start: Closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe*. Washington D.C.: World Bank. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/RomaECD_FinalReport.pdf.
- DOUGLAS, B., FRIEL, S., DENNISS, R., & MORAWETZ, D. 2014. *Advance Australia Fair? What to do about growing inequality in Australia*. Canberra: Australia21 & The Australia Institute. Dostupné na: <http://www.australia21.org.au/wp-content/uploads/2014/06/Final-InequalityinAustraliaRepor-2.pdf>.
- DUBOVCOVÁ, J. 2013. *Správa verejnej ochrankyne práv o uplatňovaní práva na vzdelanie detí/žiakov príslušníkov rómskej národnostnej menšiny so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: Kancelária verejného ochrancu práv. Dostupné na http://www.vop.gov.sk/files/Sprava_VOP-Vzdelavanie_Romov.pdf.
- DUELL, N. & KUREKOVA, L. 2013. *Activating benefit in material need recipients in the Slovak Republic*. Bratislava: Central European Labour Studies Institute. Dostupné na: http://celsi.s3.amazonaws.com/media/research_reports/celsi_rr_3.pdf.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. 2011. *Special needs education: Country data 2010*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 978-87-7110-031-0 Dostupné na: https://http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf.
- FARENZENOVÁ, M., KUBÁNOVÁ, M. & SALNER, A. 2013. *Cestovná mapa pre riešenie problému nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve – analýza realistických krokov*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 978-80-89540-29-7.
- FASTING, R. B. 2013. Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263 – 276.
- FEINBERG, M., & WILLER, R. 2013. The moral roots of environmental attitudes. *Psychological Science*, 24(1), 56 – 62.
- FIELD, S., KUCZERA, M. & PONT, B. 2007. *No more failures: Ten steps to equity*. Paris: OECD.
- FILADELFIOVÁ, J. & GERBERY, D. 2012. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností*. Bratislava: United Nations Development Programme. Dostupné na: http://issuu.com/undp_in_europe_cis/docs/undp_sprava.
- FREMLOVA, L. & URECHE, H. 2011. *From segregation to inclusion: Roma pupils in the United Kingdom - A pilot research project*. Budapest: Equity & Roma Education Fund. Dostupné na: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref_uk_report_no_v2011_screen_singlepages.pdf.
- FRIEDMAN, E., GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E., KUBÁNOVÁ, M. & SLOSIARIK, M. 2009. *Škola ako geto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku*. Bratislava: Roma Education Fund. ISBN 978-963-9832-09-1.

- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: GAC.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. (Ed.). 2010. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. & GAŽOVIČOVÁ, T. (Eds.). 2012. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- GILHAM, C. & WILLIAMSON, W. J. 2014. Inclusion's confusion in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 553 – 566.
- GRAHAM, L. J. & JAHNUKAINEN, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263 – 288.
- GRIMALDI, E. 2012. Neoliberalism and the marginalisation of social justice: The making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131 – 1154.
- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, XVI(1), 2 – 5.
- INGRAM, H. & SCHNEIDER, A. 2005. Introduction: Public policy and the social construction of deservedness. In A. Schneider & H. Ingram (Eds.), *Deserving and entitled: Social constructions and public policy*. Albany: University of New York Press
- KAHANEC, M. 2014. Roma integration in European labor markets: Nuclei of evidence tell a grim story, but a veil of ignorance impedes policy efforts. *IZA World of Labor*, 39, 1 – 10.
- KAŠČÁK, O. & PUPALA, B. 2011. Neoliberálna pasca súčasnej vzdelávacej politiky a školskej praxe. *Manažment školy v praxi*, 1, 14 – 18.
- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J. & ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. ISBN 978-80-971181-0-5. Dostupné na: http://www.prohuman.sk/files/NULTY_ROCNIK_A_EDUKACIA_ROMSKYCH_ZIAKOV.pdf.
- KLEIN, V. & SOBINKOVIČOVÁ, E. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-557-6. Dostupné na: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>.
- KUNC, N. 1993. The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In A. R. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- KUREKOVÁ, L., BULKOVÁ, M. & BORO VANOVÁ, M. 2012. *E-learning pre zamestnateľnosť žien: Záverečná správa z implementácie výskumného a terénneho projektu*. Bratislava: SGI. Dostupné na:

[http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/Zaverecna-sprava-z-
implementacie.pdf](http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/Zaverecna-sprava-z-
implementacie.pdf).

- LAKOFF, G. 2004. *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- LAU, R. R. & SCHLESINGER, M. 2005. Policy frames, metaphorical reasoning, and support for public policies. *Political psychology*, 26(1), 77 – 114.
- LECHTA, V. 2010a. Závěry medzinárodnej vedeckej konferencie Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. In V. LECHTA (Ed.), *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.
- LECHTA, V. (Ed.). 2010b. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.
- MACHÁČEK, L. 2013. Vzťah slovenských občanov a mládeže k pravicovému extrémizmu. In R. Štefančík, L. Macháček, E. Poláková, L. Spálová, A. Kluknavská, M. Bieliková & E. Šrámek (Eds.), *Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku* (pp. 37 – 91). Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0516-3.
- MARCINČIN, A., & MARCINČINOVÁ, E. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov: Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava: OSF. Dostupné na: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>.
- MATTHES, J. 2012. Framing politics: An integrative approach. *American Behavioral Scientist*, 56(3), 247 – 259.
- MEIJER, C., SORIANO, V. & WATKINS, A. (Eds.). 2003. *Special needs education in Europe: Thematic publication*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MESSING, V. 2013. *From benefits to brooms. Case studies report on the implementation of active labour market policies for Roma at local level* Dostupné na: <http://pasos.org/wp-content/uploads/2014/01/cps-working-paper-neujobs-wp19-alm-implementation-2013.pdf>.
- MESSING, V. 2014. *Patterns of Roma employment in Europe*. Budapest: Central European University. Dostupné na: http://www.neujobs.eu/sites/default/files/publication/2014/04/D19.4_policybrief_review%281%29.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). *Výsledky mezinárodní konference*. Paper presented at the Inkluzivní vzdělávání: Cesta k podpoře sociální soudržnosti, Madrid. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-CS.pdf.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- MUŠINKA, A., ŠKOBLA, D., HURRLE, J., MATLOVIČOVÁ, K., & KLING, J. 2014. *ATLAS rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: UNDP. ISBN 978-80-89263-18-9.
- MÝTNA KUREKOVÁ, L., SALNER, A. & FARENZENOVÁ, M. 2013. *Implementation of activation works in Slovakia. Evaluation and recommendations for policy change: Final report*. SGI: Bratislava. Dostupné na: http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/ACTIVATION_WORKS_REPO_RT_SGI.pdf.

- NÚCEM. 2010. *Testovanie matematickej a čitateľskej gramotnosti v školskom roku 2009/2010*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2011/Testovanie_M%C4%8CG_2010.pdf.
- OECD. 2006. *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD. ISBN 92-64-03545-1.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD.
- PÁLENÍK, V., PÁLENÍK, M. & ORAVCOVÁ, I. 2013. *Inkluzívne zamestnávanie*. Bratislava: Inštitút zamestnanosti. ISBN 978-80-970204-4-6. Dostupné na: <http://www.iz.sk/download-files/sk/inkluzivny/inkluzivne-zamestnavanie-publikacia.pdf>.
- PIERSON, P. 2000. Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251 – 267.
- RAFAEL, V. (Ed.). 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- RAFAEL, V., & ANDRÉ, I. 2014. *Od segregácie k inkluzívnemu vzdelávaniu: Prípady školy v Šarišských Michaľanoch*. Bratislava: UNDP. ISBN 978-80-89263-20-2.
- ROMA EDUCATION FUND. (2014). *Advancing the education of Roma in Slovakia: REF country assessment 2014*.
- ROSTAS, L. (Ed.). 2012. *Ten years after – A history of Roma school desegregation in Central and Eastern Europe*. Budapest and New York: REF & CEU Press.
- SABO, R. & PAVLÍKOVÁ, O. 2011. *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy*. Bratislava: MPC. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/integracia_web.pdf.
- SLEE, R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon: Routledge.
- SLEE, R. 2013. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895 – 907.
- ŠPÚ BRATISLAVA. 2013. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Bratislava: ŠPÚ Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/vzdelavanie_so_zz/integracia/informa%C4%8Dno-metodick%C3%BD_materi%C3%A1l_%C5%BEiak_s_poruchami_spr%C3%A1vania.pdf.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. 2015. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2014/2015*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/web_UZP_INKL_2014_2015_SR.pdf.
- TOMATOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej kolaji: Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 80-89041-75-2.

- TOMLINSON, S. 2012. The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267 – 286.
- TUNEGA, M. 2014. *Regionálne rozdiely medzi školami v SR*. Bratislava: INEKO. Dostupné na: <http://www.ineko.sk/clanky/publikacie>.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2010. *EFA global monitoring report 2010: Education for all: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO. ISBN 9789231041297. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>.
- UNESCO. 2014. *EFA global monitoring report 2013/4: Education for all: Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf>.
- VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A. & ZELINA, M. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03339-8.
- VANČÍKOVÁ, K., & KUBÁNOVÁ, M. (Eds.). 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- WHITE, J. M. 2012. *Pitfalls and bias: Entry testing and overrepresentation of Romani children in special education*. Budapest: Roma Education Fund.
- WORLD BANK. 2012. *Diagnostics and policy advice on the integration of Roma in the Slovak Republic: Economic cost of exclusion, employment and social protection, financial inclusion, education, housing, health, monitoring and evaluation, EU financing*. Dostupné na: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/10/03/000333038_20121003031058/Rendered/PDF/729850ESW0Whit0port09Sept20120Final.pdf.
- WÖSSMAN, L. & SCHÜTZ, G. 2006. *Efficiency and equity in European education and training systems*. European Commission (EENEE): Brussels. Dostupné na: http://www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf.
- ZELINA, M. 2012. Inklúzia – Nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg*, 1(1), 9 – 12.
- ZIMENOVÁ, Z. & HAVRILOVÁ, M. 2011. *Štart k novej kvalite vzdelávania: Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve. Kľúčové zámery v dlhodobom horizonte*. Bratislava. Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?534>.
- ŽOVINEC, E. & SEIDLER, P. 2010. Identifikácia a analýza problémových oblastí školskej inklúzie. In V. LECHTA (Ed.), *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.

Pod'akovanie: Tento článok vznikol ako jeden z výstupov v rámci projektu „Messaging Matters: Účinné informovanie o politikách sociálnej inklúzie“, ktorý bol finančne podporený Foundation Open Society Institute v spolupráci

s Think Tank Fund of the Open Society Institute. Na realizácii tohto projektu sa podieľal a poskytol i odbornú spätnú väznú pri príprave tohto článku výskumný tím Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť v zložení: Lucia Kováčová M.A.; Ing. Martina Kubánová; Andrej Salner, MSc.; Mgr. Lucia Mýtina Kureková MA, PhD; a Mgr. Ctibor Košťál, za čo im patrí úprimné poďakovanie.

Jozef Miškolci získal doktorát zo vzdelávania na Univerzite v Sydney (*The University of Sydney*) v Austrálii v roku 2014. V rámci doktorandského výskumu sa zaoberal témou inkluzívneho vzdelávania a distribúcie školského vedenia na základných školách na Slovensku a v Austrálii. Jozef taktiež absolvoval magisterský program v rodových (genderových) štúdiách na Stredoeurópskej univerzite (CEU) v Budapešti v roku 2005 a bakalársky program v politológii a medzinárodných vzťahoch na Karlovej univerzite v Prahe v roku 2004. Výskumne sa zaoberá inkluzívnym vzdelávaním, komparáciou vzdelávacích systémov, vzdelávacou politikou a rodovou problematikou vo vzdelávaní.

Jozef Miškolci, M.A., Ph.D.
Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť
Štúrova 3
811 02 Bratislava
Slovensko
miskolci@governance.sk