

Roma Education Fund

ŠKOLA AKO GETO

**SYSTEMATICKÉ NADMERNÉ
ZASTÚPENIE RÓMOV V
ŠPECIÁLNO M VZDELÁVANÍ
NA SLOVENSKU**



ŠKOLA AKO GETO

Systematické nadmerné zastúpenie Rómov
v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku

Koordinátori

Eben Friedman ❖ Mihai Surdu

Autori

Eben Friedman ❖ Elena Gallová Kriglerová ❖ Martina Kubánová ❖ Martin Slosiarik

September 2009

Copyright © Roma Education Fund, 2009
Všetky práva vyhradené

ISBN 978-963-9832-09-1

Táto správa je dostupná v anglickom a v slovenskom jazyku
Úprava a dizajn: Fo-Szer Graphic Design Studio

Obsah



PodĎakovanie	5
Predhovor	6
Zhrnutie	7
Kapitola 1: Úvod	13
1.1 Zaraďovanie a segregácia v špeciálnom vzdelávaní	13
1.2 Legislatívny rámec	16
1.3 Ciele výskumu a metodológia	17
1.4 Štruktúra štúdie	20
Kapitola 2: Prehľad situácie	21
2.1 Odhad počtu Rómov v špeciálnom školstve na Slovensku	21
2.2 Rozdiely v koncentrácii Rómov v jednotlivých typoch škôl	23
2.3 Špeciálne školy a rómske osídlenia	27
2.4 Školská infraštruktúra	28
2.5 Rozdiely medzi špeciálnymi a štandardnými učebnými osnovami	30
2.6 Príprava učiteľov	34
Kapitola 3: Dôsledky špeciálneho vzdelávania pre jednotlivca a štát	35
3.1 Prechod zo špeciálneho základného vzdelávania na stredoškolské vzdelávanie	35
3.2 Prístup k zamestnaniu	38
3.3 Efektívnosť nákladov na špeciálne vzdelávanie	43
Kapitola 4: Diagnostika a rediagnostika	49
4.1 Vstup do špeciálneho vzdelávania	49
4.2 Problémy s nástrojmi diagnostiky	57
4.3 Rediagnostika a reintegrácia	65

Kapitola 5: Udržiavanie špeciálneho vzdelávania na úrovni politiky, inštitúcií a jednotlivcov	69
5.1 Nekonzistentná politika	69
5.2 Inštitucionálne stimuly	71
5.3 Motivácia rómskych rodičov	75
Kapitola 6: Závěry a odporúčania	81
Príloha A: Výskumné vzorky	85
Príloha B: Štatistiky	99
Bibliografia	103

Pod'akovanie

Prácu na tejto štúdii koordinovali Eben Friedman a Mihai Surdu. Eben Friedman zároveň spracovával podklady a existujúce materiály a Elena Gallová Kriglerová viedla terénny výskum na Slovensku a napísala výskumnú správu. Martina Kubánová vypracovala analýzu efektívnosti nákladov v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním na Slovensku a Martin Slosiarik pripravil vzorky pre použitie pri terénnom výskume.

Jednotlivé komponenty výskumnej práce spojil a editoval Eben Friedman, pričom Toby Linden, Mihai Surdu, Elena Gallová Kriglerová, Martina Kubánová a Martin Slosiarik prispeli k jej úspešnému dokončeniu svojimi komentármi. Julia White poskytla cennú spätnú väzbu recenziou predposlednej verzie štúdie. Slovenský preklad anglickej verzie realizoval Dalibor Kovačič a korektúru prekladu urobila Martina Kubánová.

Nasleduje abecedný zoznam terénnych pracovníkov, ktorí na štúdii pracovali pod vedením Eleny Gallovej Kriglerovej pri zbere dát o situácii Rómov v špeciálnom vzdelávaní na 99 školách po celom Slovensku: Simona Balážová, Zita Bajúsová, Marcel Bandúr, Pavol Bellan, Stano Daniel, Mária Demeová, Alexandra Ďurčová, Radoslav Eremiáš, Milan Fico, Milan Franko, Denisa Gáborová, Táňa Grauzelová, Miroslava Hlinčíková, Naďa Horňáková, Ľudovít Horváth, Petronela Hromadová, Timea Kardos, Drahotína Ličková, Zuzana Némethová, Lukáš Pikulík, Július Rusnák, Mariana Šedivcová, Petronela Schniererová, Ľubomíra Šoková, Juraj Švec a Gabriela Tydlitátová.

Okrem uvedených osôb by Rómsky vzdelávací fond chcel prejavíť vďaku všetkým, ktorí boli v rámci terénneho výskumu účastníkmi rozhovorov, dotazníkov a fokusových skupín. Osobitná vďaka patrí riaditeľom škôl zahrnutých do štúdie za poskytnutie prístupu k informáciám v ešte väčšom rozsahu, ako pri predchádzajúcom výskume o špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Na záver, Rómsky vzdelávací fond ďakuje zamestnancom Ministerstva školstva Slovenskej republiky, Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky a ostatných inštitúcií podriadených týmto ministerstvám za ich promptné odpovede na žiadosti o aktuálne informácie o relevantných otázkach.



Predhovor

Prípád *D.H. a ostatní proti České republice* dramaticky poukázal na neprimerané a nevhodné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve v Českej republike. Základom zistení Európskeho súdu pre ľudské práva v tomto prípade boli štatistické údaje o rómskych deťoch v Ostrave. Následná štúdia Európskeho centra pre práva Rómov a Rómskeho vzdelávacieho fondu poskytla prehľad o situácii v ostatných regiónoch Českej republiky. Česká vláda potom zverejnila svoj zámer riešiť problém nadmerného zastúpenia Rómov v špeciálnom školstve.

Predkladaná štúdia po prvýkrát poskytuje podrobný obraz o nadmernom zastúpení Rómov v špeciálnom školstve na Slovensku. Situácia na Slovensku je rovnako zlá, ako v Českej republike – Rómovia tvoria na Slovensku asi 60% detí v špeciálnom školstve. Je zrejmé, že prevažná časť týchto detí do špeciálnych škôl nepatrí.

Štúdia však smeruje omnoho ďalej predovšetkým v dvoch oblastiach. Po prvé, dokazuje tiež, že špeciálne vzdelávanie je stratová záležitosť pre mladých ľudí, ktorí nemôžu získať výhodné zamestnanie, ako aj pre štát, u ktorého sa výpadok v zamestnávaní prejaví nižšími príjmami z daní a vyššími výdavkami. Po druhé, štúdia vykresľuje systémové charakteristiky špeciálneho vzdelávania na Slovensku, ktoré vedú k vzniku fenoménu špeciálneho školstva ako geta pre Rómov. Odporúčania z tejto štúdie sú preto adresované hlavne vláde, ktorá môže riešiť uvedené systémové charakteristiky.

Štúdia nie je relevantná len pre ľudí, ktorí sa zaujímajú o situáciu na Slovensku. Spolu s obdobnou štúdiou za Srbsko, ktorú realizuje Open Society Foundation, jasne dokazujú, že zneužívanie špeciálneho školstva nie je obmedzené len na Českú republiku. Nejedná sa pritom len o zaraďovanie Rómov do špeciálnych škôl, rovnako závažnou témou sú aj špeciálne triedy na štandardných školách. Predkladaná štúdia je preto vodítkom pre decíznu sféru vo všetkých krajinách v hodnotení dopadov vlastných opatrení a praktík v špeciálnom školstve.

Toby Linden

Riaditeľ

Rómsky vzdelávací fond

Zhrnutie



Cieľ štúdie

Cieľom tohto výskumu je kvantifikovať zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím na Slovensku a analyzovať faktory, ktoré ho ovplyvňujú. Týmto spôsobom sa štúdia snaží poskytnúť politikom a občianskej spoločnosti na Slovensku, ako aj príslušným medzinárodným organizáciám korektný empirický základ pre prijatie opatrení zameraných na zmenšenie rozdielov vo vzdelávacích výsledkoch Rómov a nerómov.

Koncepcia

Táto štúdia je súčasťou súboru troch národných štúdií, ktorých cieľom je získať porovnateľné údaje o zastúpení Rómov v špeciálnom vzdelávaní. Štúdia pre Českú republiku bola ukončená na jeseň 2008 a vydanie štúdie pre Srbsko sa očakáva na jeseň 2009. Výskumné ciele pre všetky tri krajiny zahŕňajú nasledovné:

- a. Odhad počtu rómskych žiakov v špeciálnom vzdelávaní.
- b. Mapovanie možností vzdelávania rómskych žiakov z kompaktných segregovaných rómskych osídlení.
- c. Porovnanie učebných osnov používaných v štandardnom a špeciálnom vzdelávaní.
- d. Porovnanie príležitostí pre ďalšie vzdelávanie a zamestnávanie dostupné pre absolventov špeciálneho vzdelávania v porovnaní s absolventmi štandardného vzdelávania.
- e. Vypracovanie analýzy efektívnosti nákladov porovnaním špeciálneho vzdelávania a štandardného vzdelávania z pohľadu výdavkov štátu.

Okrem cieľov, ktoré boli spoločné pre všetky tri krajiny zahrnuté v tomto súbore štúdií, sa táto štúdia zameriava na to, aké mechanizmy motivujú školy a rómskych rodičov zaraďovať deti do špeciálnych škôl, ďalej na sústavu inštitúcií, ktoré zohrávajú úlohu v udržiavaní status quo v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním a na mechanizmy používané pri hodnotení a prehodnocovaní školskej spôsobilosti.

Tento výskum kombinuje teoretický výskum s empirickým, pričom jeho rozsah bol spomedzi dosiaľ publikovaných výskumov o špeciálnom vzdelávaní na Slovensku doteraz najväčší. Výskum v teréne bol založený na dvoch prekrývajúcich sa vzorákoch, s cieľom skombinovať kvantitatívny a kvalitatívny výskum o situácii Rómov

v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním na Slovensku. Väčšia z dvoch vzoriek je štatisticky reprezentatívna, čo umožňuje vyvodiť závery o krajine ako celku.

Kľúčové zistenia

Z 23 krajín strednej a východnej Európy, ktoré boli súčasťou štúdie UNICEF z roku 2005, malo Slovensko v roku 2001 najvyššiu mieru zaraďovania žiakov do špeciálneho vzdelávania na úrovni primárneho vzdelávania, pričom miera žiakov zaradených do špeciálneho vzdelávania sa v rozmedzí rokov 1989 až 2001 zvyšovala. Ako ukazuje nižšie uvedená tabuľka, približne 60% detí v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku v školskom roku 2008/2009 sú Rómovia.

Spodná hranica odhadov o počte rómskych žiakov v špeciálnom vzdelávaní

Typ školy	Počet všetkých zapísaných žiakov	Počet rómskych žiakov	Podiel rómskych žiakov
Špeciálne základné školy	13,807	8,200	59.4%
Špeciálne triedy v štandardných školách	5,590	4,795	85.8%
Špeciálne stredné školy	5,114	1,794	35.0%
Celkom	24,511	14,789	60.3%

Zdroj: Odhady riaditeľov a učiteľov z terénneho výskumu vykonaného pre potreby tejto štúdie

Značné rozdiely medzi štandardnými a špeciálnymi učebnými osnovami výrazne obmedzujú možnosti (re)integrácie detí zo špeciálnych škôl a tried do bežného vzdelávania. Ukončenie špeciálneho základného vzdelania, na rozdiel od štandardného základného vzdelania, vážne limituje možnosti ďalšieho vzdelávania. Kým podiel rómskych žiakov v špeciálnych školách je takmer 60%, medzi žiakmi, ktorí pokračujú v štúdiu na špeciálnych stredných školách, tvoria Rómovia asi jednu tretinu. Medzi žiakmi špeciálnych základných škôl, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku v deviatom ročníku, tvorili Rómovia polovicu. Medzi žiakmi špeciálnych základných škôl, ktorí končia povinnú školskú dochádzku v nižšom ako deviatom ročníku, tvoria Rómovia 80%.

Špeciálne vzdelávanie nie je dobrá investícia ani pre rómske deti, ani pre Slovensko. Rómski absolventi špeciálnych základných alebo stredných škôl majú taktiež mimoriadne obmedzené možnosti nájdenia stabilného zamestnania. Napríklad v roku 2002 bola nezamestnanosť 15-24 ročných, ktorí nenavštevovali školy 37,7%, pričom priemer 25 krajín EÚ v rovnakej kategórii mladých ľudí bol 20,1%. Navyše, v roku

2007 bola nezamestnanosť ľudí so základným vzdelaním na Slovensku 44,6%. Od osôb s neúplným základným vzdelaním alebo tých, ktoré ukončili základné vzdelanie na praktických školách po štúdiu na špeciálnych základných školách, nemožno očakávať, že štátu prinesú čistý finančný zisk prostredníctvom daní a povinných odvodov v priebehu svojho pracovného života.

Pretrvávajúci nadmerný počet Rómov v špeciálnom vzdelávaní je ovplyvnený množstvom faktorov. Niektoré z nich sa týkajú postupov a mechanizmov, prostredníctvom ktorých deti vstupujú do systému špeciálneho vzdelávania alebo ho opúšťajú. Nemenej dôležitou je však motivácia zodpovedných inštitúcií a rómskych rodičov zapísať deti do špeciálnych škôl a tried. Faktory vedúce rómskych rodičov k tomu, aby zapísali svoje deti na špeciálne vzdelávanie nezahŕňajú len vlastnosti špeciálnych škôl a tried, ktoré ich robia atraktívnymi, ale taktiež rôzne ťažkosti spojené s účasťou rómskych detí na štandardnom vzdelávaní. Navyše, niektorí rodičia jednoducho nevedia o jednotlivých dostupných možnostiach a rozdieloch medzi nimi.

Odporúčania

Vzhľadom na súčasnú situáciu a vyjadrený záväzok slovenskej vlády riešiť s ňou súvisiace problémy, nižšie uvedené odporúčania odrážajú potrebu konkrétne zameraných opatrení, ktorých cieľom je zvrátiť zaužívané schémy segregácie Rómov v špeciálnom vzdelávaní.

1. *Eliminovať nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnych školách a triedach.* Slovenská vláda by mala stanoviť cieľ vyrovnania podielu rómskej a nerómskej populácie zaradenej do špeciálneho vzdelávania do roku 2015 a v následne by slovenská vláda mala zverejniť a implementovať akčný plán, ktorý by bral do úvahy nasledovné odporúčania.
2. *Prestať používať psychologické testy ako mechanizmus pre zaradovanie detí do špeciálneho vzdelávania v predškolskom veku a v prvých ročníkoch základných škôl.* Deti bez zjavných príznakov mentálneho postihnutia by mali mať zabezpečenú štandardnú predškolskú prípravu (pozri nižšie uvedené odporúčanie 7), potom by mali byť umiestnené do štandardných tried bežných základných škôl.
3. *Aplikovať mechanizmy pre identifikáciu a odstránenie nesprávneho zaradovania detí do špeciálnych škôl.* Deti vo všetkých kategóriách špeciálneho vzdelávania by mali byť hodnotené každý rok pomocou testov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie na vylúčenie mentálneho postihnutia. Tento krok by mal byť právne vymožitelný. Deti, u ktorých sa vylúči mentálne postihnutie, by mali byť preradené do štandardných tried bežných škôl a mala by im byť poskytnutá podpora potrebná na preklopenie rozdielu medzi redukovanými a štandardnými učebnými osnovami.



4. *Zrušiť špeciálne základné školy pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím.* Deti z prvých troch ročníkov špeciálnych základných škôl v tejto kategórii by mali byť okamžite priradené do bežných, etnicky integrovaných tried štandardných základných škôl a mala by im byť venovaná pedagogická podpora potrebná na preklopenie rozdielu redukovaných a štandardných učebných osnov. Pre žiakov vo vyššom ako treťom ročníku by mala byť zabezpečená intenzívna príprava pre prijatie na bežné stredné školy po ukončení základného vzdelania v ich súčasnej (špeciálnej) škole prostredníctvom rozšírených učebných osnov, ako aj prostredníctvom legislatívnych úprav umožňujúcich prístup k štandardnému stredoškolskému vzdelaniu.
5. *Jednoznačne a jasne rozlišovať medzi mentálnym postihnutím, sociálnym znevýhodnením a etnicitou.* Slovenská vláda by mala jednoznačne stanoviť, že mentálne postihnutie a sociálne znevýhodnenie sú odlišnými fenoménmi, a že žiaden z týchto fenoménov nie je komponentom rómskej etnicity. Následné politické opatrenia by mali odrážať rozdiel medzi týmito dvomi fenoménmi, tak v koncepcii ako aj v implementácii. Podľa nového slovenského školského zákona by žiadne dieťa nemalo byť umiestnené do špeciálneho vzdelávania na základe sociálneho znevýhodnenia alebo príslušnosti k etniku.
6. *Podporovať a praktizovať informovaný rodičovský súhlas.* V súlade s novým slovenským školským zákonom by mali byť spustené programy na zabezpečenie presných a dostupných informácií o možnostiach výberu škôl a dôsledkoch takého výberu, s osobitným dôrazom na dlhodobé perspektívy vzdelávania a zamestnania pre deti vstupujúce do špeciálneho vzdelávania. V rámci týchto informácií by mala byť jasne prezentovaná možnosť individuálnej integrácie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v štandardných triedach ako alternatíva k zaradeniu do špeciálnej školy alebo triedy. Na podporu tejto snahy by sa mali každoročne realizovať prieskumy medzi rodičmi zapisujúcimi svoje deti do špeciálneho vzdelávania, aby sa overilo, či dostali všetky potrebné informácie, na základe ktorých môžu vyjadriť informovaný súhlas.
7. *Zabezpečiť prístup do etnicky integrovaných štandardných predškolských zariadení.* Ak berieme do úvahy, že nízky podiel rómskych detí navštevujúcich predškolské zariadenia (približne 4%) komplikuje ich integráciu do základných škôl, slovenská vláda by mala zvýšiť počet zapísaných rómskych detí do predškolských zariadení buď tým, že túto úroveň vzdelávania urobí povinnou pre všetky deti predškolského veku alebo tým, že rómskym deťom alebo deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia dá pri zápisoch prednosť.
8. *Analyzovať a prepracovať systém financovania školstva.* Mala by sa zaviesť a implementovať oficiálna politika na zabezpečenie finančných stimulov na integráciu rómskych detí do tried so štandardnými učebnými osnovami na bežných základných školách tak, aby bol zjednodušený súčasný normatívny systém financovania na žiaka spôsobom, ktorý by na jednej strane zabezpečil

jasnú motiváciu pre riaditeľov škôl na zmenu ich správania a na strane druhej by eliminoval boj o žiakov medzi školami rôznych zriaďovateľov. Okrem toho by sa materiálne výhody pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia mali poskytovať všetkým žiakom, bez ohľadu na koncentráciu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na škole.

9. *Reštrukturalizovať systém poradenských zariadení.* Slovenská vláda by mala zväziť zrušenie špeciálno-pedagogických poradní. Nevyhnutný personál z týchto zariadení by mohol byť presunutý do pedagogicko-psychologických poradní tak, aby sa tieto mohli sústreďovať na pomoc deťom pri úspešnej integrácii do štandardného vzdelávania. Pokiaľ by k zrušeniu špeciálno-pedagogických poradní neprišlo, tieto by sa mali oddeliť od špeciálnych škôl, aby sa odstránili ich motivácie umiestňovať deti do špeciálnych škôl, a zároveň by legislatíva mala jednoznačne rozlíšiť ich kompetencie v porovnaní s pedagogicko-psychologickými poradňami.
10. *Zabezpečiť vhodné vzdelávanie pre študentov pedagogických fakúlt a súčasných pedagogických zamestnancov škôl.* Učiteľom, pedagógom a psychológom zamestnaným na školách by mala byť poskytnutá profesionálna príprava na zabezpečenie kvalitného vzdelávania pre žiakov z rôzneho socio-ekonomického a kultúrneho prostredia. Súčasní špeciálni pedagógovia by mali byť podľa potreby preškolení tak, aby boli schopní pomáhať žiakom pri prechode zo špeciálnych základných škôl do štandardných tried na bežných základných školách. Vysokoškolské vzdelávacie programy zamerané na špeciálnu pedagogiku by mali byť rozsahom zredukované a zamerané na integráciu.
11. *Zbierať a uchovávať etnické údaje v súlade so štandardmi EÚ o ochrane údajov.* Súčasná absencia oficiálnych údajov kladie vážnu prekážku pre tvorbu efektívnych opatrení na zlepšenie situácie Rómov vo vzdelávaní (rovnako ako v iných oblastiach). Výsledky testovania žiakov podľa etnicity sú nevyhnutným základom aj pre vyhodnocovanie politík zameraných na vzdelávacie výsledky rómskych detí.



ÚVOD

1.1 Zaradovanie a segregácia v špeciálnom vzdelávaní

Cieľom tohto výskumu je kvantifikovať zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím na Slovensku a analyzovať faktory ovplyvňujúce toto zastúpenie.² Týmto spôsobom sa štúdia snaží zabezpečiť pre politikov a občiansku spoločnosť na Slovensku, ako aj pre príslušné medzinárodné organizácie korektný empirický základ pre prijatie opatrení s cieľom zmenšiť rozdiely vo výsledkoch vzdelávania Rómov a nerómov.

Príslušnosť ku ktorejkoľvek národnostnej menšine alebo etnickej skupine nesmie byť nikomu na ujmu.

Ústava Slovenskej republiky, Článok 33.¹

Hlavnou charakteristikou slovenského vzdelávacieho systému je skoré a rigidné zaradenie detí do jednotlivých vetiev vzdelávania s rozdelením na špeciálne a štandardné základné vzdelávanie už na začiatku vzdelávacieho procesu. Okrem toho v rámci štandardného vzdelávania rozdeľuje slovenský vzdelávací systém deti vo veku 11 rokov, čo je o 3 roky skôr v porovnaní s priemerom 30 členských krajín OECD, pričom len dva školské systémy rozdeľujú žiakov skôr, a to v Nemecku a Rakúsku (Organisation for Economic Co-Operation and Development 2007b). Podľa OECD: “delenie detí do vzdelávacích vetiev v rannom veku prispieva k zvýšeniu dopadu socio-ekonomického prostredia na výkon žiaka [...]. Čím skôr boli žiaci rozdeľovaní do jednotlivých inštitúcií a programov, tým silnejší bol dopad socio-ekonomického prostredia na výkon študenta” (Organisation for Economic Co-Operation and Development 2007a; pozri tiež Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 12). V tomto zmysle slovenský vzdelávací systém upevňuje sociálne rozdiely, pretože u detí z nízkopríjmových rodín prispieva k väčšej pravdepodobnosti dosiahnutia nižšieho vzdelania, čo následne zvyšuje pravdepodobnosť, že ďalšia generácia detí bude vyrastať v chudobe. Tým sa uzatvára začarovaný kruh.

Priestorová segregácia Rómov vo vzdelávaní môže nastať na rôznych úrovniach. Najviditeľnejšie je to na školách, ktoré navštevujú výlučne alebo takmer výlučne Rómovia. V rámci škôl môžu byť Rómovia oddelení od nerómov tak, že sú umiestnení

¹ Pozri Sbirka zákonů České a Slovenské federativní republiky (1992).

² Ak nie je uvedené inak, pojem špeciálne vzdelávanie (v súvislosti so školami, triedami a kurikulumom) v tejto štúdii je používaný na označenie špeciálneho vzdelávania pre deti s mentálnym postihnutím.

v inej budove, alebo v inej časti budovy školy, ktorú navštevujú Rómovia aj nerómovia, alebo sú oddelení na úrovni jednotlivých tried alebo v rámci tried. S výnimkou segregácie Rómov v rámci tried sú tieto formy priestorovej segregácie niekedy kombinované s umiestňovaním Rómov do špeciálnych škôl a tried. Cieľom tejto štúdie je poukázať na fakt, že kombinácia priestorovej segregácie Rómov a nerómov s umiestňovaním Rómov v špeciálnych školách je častým javom na Slovensku, čoho dôsledkom sú veľké počty *de facto* etnicky segregovaných špeciálnych škôl a tried.

Zastúpenie rómskych detí v špeciálnych školách je veľmi vysoké vo väčšine krajín strednej a východnej Európy, vrátane avšak nie nevyhnutne len v nasledovných krajinách: Bosna a Hercegovina, Bulharsko, Chorvátsko, Česká republika, Maďarsko, Macedónsko, Čierna Hora, Rumunsko, Srbsko a Slovensko (pozri napríklad Roma Education Fund 2007a-h). Z 23 krajín strednej a východnej Európy zahrnutých v štúdii UNICEF z roku 2005 pod názvom *Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States*, malo Slovensko najvyšší podiel detí z populačného ročníka v špeciálnych základných vzdelávacích programoch v roku 2001. Tá istá štúdia tiež ukázala, že Slovensko je medzi 9 krajinami (z 23 zahrnutých v štúdii), v ktorých sa podiel detí v špeciálnom vzdelávaní v rokoch 1989-2001 zvýšil (z úrovne tesne pod 3% na približne 3,75%).

Vzhľadom na skutočnosť, že žiaci v špeciálnych základných a stredných školách spolu tvoria 2,5% celkovej populácie detí, žiakov a študentov v krajine, Ministerstvo školstva SR v roku 2001 vydalo výzvu na zredukovanie počtu detí v špeciálnych školách (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2001: 4, 15). Zatiaľ čo výzva Ministerstva školstva nespomína etnicitu, dokument vydaný o 3 roky neskôr jasnejšie pomenúva podiel Rómov v špeciálnych školách ako problém (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2004). Napriek všeobecne rozšírenej zhode, že zastúpenie Rómov je v špeciálnom vzdelávaní príliš vysoké, nižšie uvedené čísla v tabuľke 1.1 demonštrujú, že odhady skutočného počtu Rómov zastúpených v špeciálnom vzdelávaní sa rozchádzajú.

- » V školskom roku 2007/2008 tvorili Rómovia oficiálne celkovo 5,3% žiakov na špeciálnych základných školách a 1,6% študentov v špeciálnych stredných školách pre študentov s mentálnym postihnutím a/alebo poruchami správania (Ústav informácií a prognóz školstva 2007).
- » V prieskume na základných školách na Slovensku uviedlo 39% spomedzi tých žiakov, ktorí sa sami za Rómov považovali, že navštevovalo školu pre mentálne postihnutých v školskom roku 2003/2004 (Roma Education Fund 2004: 19-20).
- » V školskom roku 2002/2003 realizovala organizácia European Roma Rights Center (2004: 29-33) v troch okresoch východného Slovenska výskum, v rámci ktorého sa zistilo, že podiel Rómov v trinástich posudzovaných školách bol približne 84%.

- » Výpočty urobené na základe oficiálnych dát Ústavu informácií a prognóz školstva o etnicite žiakov indikujú, že podiel rómskych detí v špeciálnych školách je skoro 14-krát vyšší ako podiel Rómov v štandardných školách (Roma Education Fund 2007h: 27)



Tabuľka 1.1 Počet žiakov v špeciálnych školách a triedach v školskom roku 2008/2009

	Forma	Počet škôl	Počet tried	Počet žiakov celkom	Počet rómskych žiakov	% rómskych žiakov
ZÁKLADNÉ VZDELÁVANIE	Špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím	179	1,812	15,014	1,014	6.8
	Špeciálne triedy na bežných základných školách	225	614	5,883	dáta nedostupné	dáta nedostupné
	Integrovaní žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v bežných triedach štandardných základných škôl	dáta nedostupné		3,657	dáta nedostupné	dáta nedostupné
	Celkom (základné)	neznáme	neznáme	24,554	neznáme	neznáme
STREDOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE	Odborné učilištia	33	356	3,347	dáta nedostupné	dáta nedostupné
	Praktické školy	48	86	621	dáta nedostupné	dáta nedostupné
	Celkom (stredné)	81	442	3,968	dáta nedostupné	dáta nedostupné

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva

1.2 Legislatívny rámec

Napriek tomu, že v roku 2008 bol prijatý nový školský zákon (Zbierka zákonov Slovenskej republiky 2008c), štruktúra slovenského systému špeciálneho vzdelávania je najlepšie vystihnutá v školskom zákone z roku 1984 (Sbírka zákonů Československé socialistické republiky 1984b). Podľa paragrafu 3, odseku 2 tohto zákona medzi špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, na ktoré sú špeciálne školy zamerané, patria:

- » Mentálne, sluchové, zrakové alebo telesné postihnutie.
- » Choroba alebo zdravotné oslabenie
- » Narušená komunikačná schopnosť.
- » Autizmus.
- » Vývojové poruchy učenia alebo správania.
- » Ťažké mentálne postihnutie.
- » Poruchy psychického alebo sociálneho vývinu.
- » Intelektové nadanie.³

V súvislosti so špeciálnymi základnými školami pre žiakov s mentálnym postihnutím uvádza § 29, odsek 4 školského zákona z roku 1984, že v tejto kategórii špeciálnych škôl sa „vzdelávajú žiaci s takými rozumovými nedostatkami, pre ktoré sa nemôžu úspešne vzdelávať v základnej škole a ani v iných špeciálnych základných školách.“

Okrem vzdelávania na špeciálnych základných školách školský zákon z roku 1984 uvádza ďalšie dve možnosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prvá z nich je „integrácia v špeciálnych triedach“ bežných základných a stredných škôl. Druhá možnosť predstavuje integráciu v štandardných triedach základných a stredných škôl na individuálnom základe, pričom učebné osnovy a výchovné postupy majú byť prispôbené potrebám integrovaných žiakov.

Vyhláška vydaná slovenským Ministerstvom školstva, mládeže a športu v roku 1990 uvádza, že špeciálne triedy štandardných škôl môžu byť zakladané nielen pre žiakov s mentálnym a fyzickým postihnutím, ale tiež pre žiakov s vývinovými chybami učenia a správania.⁴ Smernica Ministerstva školstva SR z roku 2006 v podobnom duchu uvádza, že „špecializované triedy“ na bežných školách môžu prijímať žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí po absolvovaní nultého ročníka

³ Školský zákon z roku 2008 vypúšťa intelektové nadanie zo zoznamu potrieb, pre ktoré je špeciálne vzdelávanie určené, avšak tento zoznam je inak podobný a zahŕňa postih mentálny, sluchový, zrakový, fyzický, zníženú schopnosť komunikácie a „autizmus alebo iné pervazívne vývinové poruchy“, chorobu alebo zdravotné oslabenie, kombináciu hluchoty a slepoty, vývinové poruchy učenia, poruchy aktivity a pozornosti, viacnásobné postihnutia a poruchy správania (Zbierka zákonov Slovenskej republiky 2008c, článok I.94.2).

⁴ Julia White (2007: 227) taktiež poukazovala na používanie špeciálnych učebných osnov v bežných triedach štandardných základných škôl.



nemajú predpoklad úspešne zvládnuť obsah vzdelávania 1. ročníka základnej školy, nezvládajú obsah vzdelávania prvého ročníka základnej školy, alebo ktorí boli vzdelávaní v špeciálnych školách, avšak nepreukázalo sa u nich zdravotné postihnutie.

Rovnako ako špeciálne základné školy, tak aj stredné špeciálne školy sú na základe školského zákona z roku 1984 určené pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sa nemôžu vzdelávať na bežných stredných školách vzhľadom na ich postihnutie alebo intelektové nadanie (Sbírka zákonů Československé socialistické republiky 1984b, paragraf 30, odsek 1). Zatiaľ čo vzdelávanie vo väčšine typov špeciálnych základných a stredných škôl je rovnocenné so vzdelávaním v korešpondujúcich bežných školách, vzdelanie dosiahnuté na špeciálnych školách pre žiakov s mentálnym postihnutím predstavuje jedinu výnimku tohto pravidla.

Na úrovni stredoškolského vzdelávania sú dostupné dve možnosti pre mentálne postihnutých žiakov: odborné učilištia a praktické školy. Kľúčový rozdiel medzi odbornými učilišťami a praktickými školami je v úrovni spôsobilosti ich absolventov.⁵ Odborné učilištia pripravujú mentálne postihnutých žiakov, ktorí ukončili deviaty ročník alebo povinnú školskú dochádzku, na výkon príslušného povolania, pri ktorom sa od nich po ukončení štúdia očakáva samostatný výkon usmerňovaný inými osobami. Na druhej strane, praktické školy sú určené pre mentálne postihnutých absolventov špeciálnych základných škôl, ktorí neboli prijatí do odborného učilišta alebo nezvládli jeho vzdelávací obsah. Príprava v praktických školách je zameraná to, aby absolventom umožnila vykonávanie jednoduchých úloh pod dozorom, čím ich pripravuje na život v rodine, sebaobsluhu a praktické práce v domácnosti.

1.3 Ciele výskumu a metodológia

Táto štúdia bola navrhnutá Rómskym vzdelávacím fondom a konzultovaná s Európskym centrom pre rómske práva a Monitorovacím a advokačným programom EÚ v rámci Inštitútu otvorenej spoločnosti a je súčasťou súboru štúdií v troch krajinách. Ich cieľom je poskytnúť porovnateľné dáta o nadmernom zástúpení rómskych detí v špeciálnych školách. Rovnaká štúdia pre Českú republiku bola ukončená na jeseň 2008 (pozri Bedard 2008) a dokončenie štúdie za Srbsko sa očakáva na jeseň 2009. Výskumné ciele pre všetky tri krajiny zahŕňajú nasledovné:

⁵ Od 1991 do 2008 sa rozdiel týchto dvoch typov špeciálnych stredných škôl týkal systému ustanoveného v tom roku pre klasifikáciu špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihom: zatiaľ čo odborné učilištia zapisovali mentálne postihnutých žiakov schopných zvládnuť učivo takýchto škôl, praktické školy pripravovali mentálne postihnutých žiakov vzdelávaných skôr podľa špeciálnych učebných osnov variantu B alebo C (určených pre žiakov so stredným alebo ťažkým mentálnym postihnutím) než podľa vzdelávacieho variantu A (určeného žiakom s ľahkým mentálnym postihnutím). Tento rozdiel medzi odbornými učilišťami a praktickými školami z hľadiska systému s tromi variantami v špeciálnom základnom vzdelávaní v školskom zákone z roku 2008 chýba. (Zbierka zákonov Slovenskej republiky 2008c).

1. Odhad počtu rómskych žiakov v špeciálnom vzdelávaní.
2. Mapovanie možností vzdelávania rómskych žiakov z kompaktných segregovaných rómskych osídlení.
3. Porovnanie učebných osnov používaných v štandardnom a špeciálnom vzdelávaní.
4. Porovnanie príležitostí pre ďalšie vzdelávanie a zamestnávanie dostupné pre absolventov špeciálneho vzdelávania v porovnaní s absolventmi štandardného vzdelávania.
5. Vypracovanie analýzy efektívnosti nákladov porovnaním špeciálneho vzdelávania a štandardného vzdelávania z pohľadu výdavkov štátu.

Okrem určenia spoločných cieľov stanovených pre všetky tri krajiny sa táto štúdia zameriava na špecifické charakteristiky slovenského vzdelávacieho systému oproti českému a srbskému systému. Špecifikom slovenskej štúdie je zameranie na to, aké mechanizmy motivujú školy a rómskych rodičov zaraďovať deti do špeciálnych škôl, ďalej na sústavu inštitúcií, ktoré zohrávajú úlohu v udržiavaní status quo v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním a na mechanizmy používané pri hodnotení a prehodnocovaní školskej spôsobilosti. Tieto národné špecifiká tiež zohľadnené v odporúčaníach zameraných na zvrátenie nadmerného zastúpenia Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku.

V záujme naplniť stanovené ciele kombinuje táto štúdia teoretický výskum s empirickým, pričom tento bol vykonaný vo väčšom rozsahu ako ostatné výskumy o špeciálnom vzdelávaní na Slovensku, ktoré boli ku dnešnému dňu publikované (pozri Amnesty International 2008, European Roma Rights Center 2004). Empirický výskum v rámci tejto štúdie je založený predovšetkým na dvoch prekrývajúcich sa vzorkách, ktoré boli navrhnuté s cieľom skombinovať kvantitatívny a kvalitatívny výskum o situácii Rómov v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním na Slovensku. Keďže väčšia z dvoch vzoriek je štatisticky reprezentatívna, umožňuje vyvodiť závery o situácii v krajine.

Vzorky použité pre potreby štúdie zahŕňajú podobnú proporciu štátnych špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihom, špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihom a štátnych špeciálnych stredných škôl. Zastúpenie každého typu školy vo vzorkách bolo určené pomerom týchto škôl v rámci všetkých štátnych špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím, špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím v bežných štátnych školách a štátnych špeciálnych stredných škôl v Slovenskej republike. Absolútne a relatívne počty týchto troch foriem špeciálneho vzdelávania na Slovensku sú uvedené v nižšie zobrazenej tabuľke.

Tabuľka 1.2 Školy a triedy pre deti s mentálnym postihnutím

Forma špeciálneho vzdelávania	Počet	%
Špeciálne základné školy	179	38
Špeciálne triedy na bežných základných školách	216	46
Špeciálne stredné školy	71	15
Celkom	466	100

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva (školský rok 2007/2008)

Pre potreby kvantitatívneho výskumu založeného na dotazníkovej metóde bola použitá vzorka, ktorá pozostávala z 99 z celkového počtu 466 slovenských špeciálnych základných škôl, špeciálnych tried na bežných základných školách a špeciálnych stredných škôl. Konkrétnejšie, väčšia vzorka pre potreby terénneho výskumu pozostávala zo 46 špeciálnych tried na bežných základných školách, 38 špeciálnych základných škôl a 15 špeciálnych stredných škôl po celej krajine. Pre školy a triedy v tejto vzorke boli dotazníky realizované s 99 riaditeľmi škôl, 136 učiteľmi a 114 rodičmi rómskych detí.⁶

S cieľom prehĺbiť všeobecné zistenia z kvantitatívneho výskumu, bol vykonaný kvalitatívny výskum vo forme rozhovorov na menšej vzorke, ktorá pozostávala z 12 špeciálnych tried bežných základných škôl, 11 špeciálnych základných škôl a 5 špeciálnych stredných škôl, čím sa dosiahol celkový počet 28 škôl. Ako už bolo vyššie uvedené, školy a triedy zahrnuté v tejto vzorke boli taktiež zahrnuté vo väčšej, štatisticky reprezentatívnej vzorke. V každej zo škôl tejto menšej vzorky bol uskutočnený rozhovor s riaditeľom školy a tam, kde to bolo možné, aj s jedným z asistentov učiteľa. Tam, kde to bolo možné, sa rozhovorov zúčastnili aj dvaja rodičia rómskych detí na každej špeciálnej základnej škole: jeden z rodičov za ročníky 1-4 a jeden z rodičov za ročníky 5-9. Rozhovory sa taktiež uskutočnili s rodičmi rómskych detí, ktoré navštevujú špeciálne triedy vo všetkých štandardných základných školách, s výnimkou jednej, ktoré boli zahrnuté do tejto vzorky.

Doplňujúce dáta tejto štúdie pochádzajú z fokusových skupín, pozorovacích hárkov a správ výskumníkov o školách. Celkovo bolo zostavených 5 fokusových skupín: dve s pracovníkmi úradov práce (jedna v Banskej Bystrici a jedna v Košiciach), jedna skupina so zamestnancami pedagogicko-psychologických poradenských centier z celého Slovenska, jedna s pracovníkmi špeciálno-pedagogických poradenských centier

⁶ Podrobnosti o zostavení oboch vzoriek a o počtoch dotazníkov a spracovaných rozhovorov sú uvedené v Prílohe A.



z celého Slovenska (obe v Bratislave), ako aj fokusová skupina (v Spišskej Novej Vsi) s rómskymi absolventmi špeciálnych stredných škôl. Pozorovacie hárky o lokalite a podmienkach v rómskych osídleniach boli vyplnené v 46 osídleniach obývaných žiakmi dochádzajúcimi do škôl, ktoré boli zahrnuté vo väčšej výskumnej vzorke. Nakoniec, terénni pozorovatelia napísali celkovo 53 správ obsahujúcich podrobné zistenia o školách vo väčšej vzorke, čo zodpovedalo rómskym osídleniam, za ktoré boli hárky vyplnené, plus na ďalších siedmich školách väčšej vzorky.

1.4 Štruktúra štúdie

Zvyšok tejto štúdie je rozdelený do piatich kapitol. Kapitola 2 kompletizuje podklady, ktoré boli načrtnuté v tejto kapitole a sú analyzované v neskorších kapitolách, pričom predstavuje všeobecný obraz o situácii Rómov v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním na Slovensku na základe terénneho výskumu k tejto štúdii, vrátane odhadov o celkovom počte Rómov v špeciálnom vzdelávaní, priestorového rozmiestnenia inštitúcií, ktoré poskytujú špeciálne vzdelávanie vo vzťahu k rozmiestneniu rómskych osídlení a faktorov, ktoré vplývajú na kvalitu vzdelávania v špeciálnych školách a triedach. Kapitola 3 ponúka pohľad na dopady situácie uvedenej v Kapitole 2 z pohľadu jednotlivca (v otázke možnosti stredoškolského vzdelávania a vyhliadok na zamestnanie) a štátu (v otázke efektivity nákladov špeciálneho vzdelávania).

Kapitoly 4 a 5 skúmajú faktory prispievajúce k nadmernému zastúpeniu Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Svojim zameraním na postupy a mechanizmy, ktorými deti vstupujú do a vystupujú zo špeciálneho vzdelávania, kapitola 4 prináša diskusiu o nástrojoch používaných na diagnostikovanie mentálneho postihnutia a o ich aplikovateľnosti na Rómov a uplatňovaní v praxi, vrátane výnimočných prípadov spätného preradenia rómskych detí zo špeciálneho vzdelávania do štandardného vzdelávania. Kapitola 5 sa venuje faktorom pôsobiacim na úrovniach politiky, zodpovedných inštitúcií a rómskych rodičov, ktorí napomáhajú zachovávať a znovu vytvárať toto *status quo*. Na základe predchádzajúcich kapitol ponúka Kapitola 6 súbor odporúčaní zameraných na elimináciu nadmerného zastúpenia Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku.

Prehľad situácie

Táto kapitola prezentuje všeobecný obraz o situácii Rómov v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním na Slovensku, s cieľom skompletizovať podklady pre analýzu v neskorších kapitolách. Na základe odhadov o celkovom počte Rómov v špeciálnych základných školách, špeciálnych triedach na štandardných základných školách a špeciálnych stredných školách z terénneho výskumu

pre túto štúdiu, táto kapitola ďalej skúma faktory prispievajúce k rôznej koncentrácii Rómov v jednotlivých formách špeciálneho vzdelávania. Po tejto analýze nasleduje stručný prehľad geografického rozmiestnenia vzdelávacích inštitúcií špeciálneho školstva v blízkosti rómskych osídlení. V závere kapitola skúma faktory, ktoré vplývajú na kvalitu vzdelávania v špeciálnych školách a triedach, vrátane školskej infraštruktúry, učebných osnov a prípravy učiteľov.

V školskom systéme v Slovenskej republike neexistujú ani etnicky zamerané školy ani iné školy, ktoré by boli segregované od hlavného školského systému.

Správa vlády SR pre Výbor pre práva dieťaťa⁷

V Slovenskej republike nie je možné monitorovať situáciu rómskych detí vzhľadom na obmedzenia v zbieraní štatistických údajov podľa etnicity.

Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania⁸

2.1 Odhad počtu Rómov v špeciálnom školstve na Slovensku

Reprezentatívny prieskum realizovaný na špeciálnych školách a triedach na Slovensku v rámci tejto štúdie poskytuje základ pre hrubý odhad absolútneho počtu a relatívnych podielov rómskych žiakov v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach v rámci bežných škôl a v špeciálnych stredných školách v rámci celého Slovenska. V školskom roku 2007/2008 bolo na Slovensku 179 špeciálnych základných škôl, takže vzorka 38 špeciálnych základných škôl predstavuje 21,22% všetkých špeciálnych základných škôl na Slovensku. Keďže odhady riaditeľov a učiteľov o počte rómskych žiakov na

⁷ Committee on the Rights of the Child (2006, odsek 86).

⁸ Úrad vlády Slovenskej republiky (2008: 2).

špeciálnych základných školách v tejto vzorke sa pohybujú od 1 740 do 1 943 rómskych žiakov, celkový počet rómskych žiakov na špeciálnych základných školách na Slovensku môže byť odhadovaný medzi 8 200 až 9 150 rómskych žiakov.

Odhady o celkovom počte rómskych žiakov v špeciálnych triedach štandardných základných škôl a v špeciálnych stredných školách možno urobiť podobným spôsobom. Keďže 46 štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami zahrnutými v skúmanej vzorke tvorí 21,29% všetkých takých škôl na Slovensku, celkové približné množstvo rómskych žiakov zapísaných do špeciálnych tried štandardných základných škôl v rámci celej krajiny je 4 800. Podobným spôsobom odhadovaný celkový počet nerómskych žiakov v špeciálnych triedach štandardných základných škôl na Slovensku je 790 nerómskych žiakov. Názor vyjadrený mnohými rómskymi rodičmi, ako aj niektorými riaditeľmi a učiteľmi, že špeciálne triedy štandardných základných škôl sú triedami pre Rómov, preto nie je ďaleko od reality.

Pätnásť špeciálnych stredných škôl zahrnutých v prieskumnej vzorke tvorí 21,12% všetkých špeciálnych stredných škôl. Napriek tomu, že odhady riaditeľov o počtoch Rómov v týchto školách sa rovnali celkovému číslu 379, učitelia v prieskume uviedli vyšší odhad, a to celkovo 437 rómskych študentov. Na základe týchto odhadov zo špeciálnych stredných škôl zahrnutých v prieskumnej vzorke môže byť celkový počet rómskych študentov na špeciálnych stredných školách na Slovensku odhadovaný medzi 1 794 až 2 069 rómskych študentov.

Tabuľka 2.1 Spodná hranica odhadov o počte rómskych žiakov v špeciálnom vzdelávaní

Typ školy	Počet všetkých zapísaných žiakov	Počet rómskych žiakov	Podiel rómskych žiakov
Špeciálne základné školy	13,807	8,200	59.4%
Špeciálne triedy v štandardných školách	5,590	4,795	85.8%
Špeciálne stredné školy	5,114	1,794	35.0%
Celkom	24,511	14,789	60.3%

Zdroj: Odhady riaditeľov a učiteľov škôl

2.2 Rozdiely v koncentrácii Rómov v jednotlivých typoch škôl

2.2.1 Špeciálne základné školy

Terénny výskum realizovaný na reprezentatívnej vzorke špeciálnych škôl odhalil značné rozdiely v podieloch Rómov na celkovej školskej populácii vzhľadom na regionálne a rurálne – urbánne rozdelenie škôl. Kým podiel rómskych detí v celkovej vzorke bol približne 60% podľa údajov poskytnutých riaditeľmi špeciálnych základných škôl, Rómovia tvorili 75,6% populácie škôl v prieskumnej vzorke na východnom Slovensku v porovnaní s 41,9% na západnom Slovensku. Podobne, Rómovia tvorili 76,2% žiakov špeciálnych tried vo vidieckom prostredí a 51% žiakov v špeciálnych školách lokalizovaných v mestách (kde sa nachádzalo 70% špeciálnych škôl v rámci prieskumnej vzorky).

Odpovede učiteľov a rodičov rómskych detí sa príliš nelíšili od odhadov riaditeľov škôl. Odhady učiteľov indikovali, že Rómovia tvoria 77,9% všetkých žiakov na prvom stupni špeciálneho základného vzdelávania a 71,6% na druhom stupni. Spomedzi rodičov detí navštevujúcich školy, ktoré boli zahrnuté v prieskumnej vzorke, viac ako 60% (61% na prvom stupni a 62,1% na druhom stupni) uvádzalo, že väčšina ich spolužiakov v triedach a na celej škole sú Rómovia.

Ďalším dôležitým faktorom, na ktorý poukázali odpovede rodičov v súvislosti s etnickou skladbou školskej populácie, sú typy osídlení, z ktorých rómski žiaci pochádzajú. Ako ukazuje nižšie uvedená tabuľka, rómske deti žijúce v integrovanom prostredí najčastejšie navštevujú etnicky zmiešané školy v porovnaní s rómskymi žiakmi z koncentrovaných, separovaných alebo segregovaných osídlení.

Tabuľka 2.2 Etnická štruktúra špeciálnych škôl v rôznych typoch osídlení (v %)

Etnická štruktúra spolužiakov na školách	Types of settlement			
	Integrované	Koncentrované	Oddelené	Segregované
Väčšina spolužiakov na školách sú Rómovia	57.2	8.3	8.3	15.4
Väčšina spolužiakov na školách sú nerómovia	28.6	91.7	83.3	69.2
Počet Rómov a nerómov je skoro rovnaký	14.2	0	8.4	15.4

Zdroj: Dotazníky pre rodičov



Odpovede rodičov zo skúmanej vzorky taktiež podporili hypotézu, že viacčlenne rodiny s jedným dieťaťom v špeciálnej škole budú mať aj ostatné deti umiestnené tiež v špeciálnych školách. Priemerný počet detí navštevujúcich špeciálne školy bol 2,02. Okrem toho takmer polovica rodičov (49%), ktorí mali viac ako jedno dieťa uviedla, že všetky ich deti navštevujú špeciálne školy.

2.2.2 Špeciálne triedy na bežných základných školách

Nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnych triedach bežných základných škôl je dokonca vyššie ako v samotných špeciálnych školách, pričom riaditelia škôl uviedli skoro 86-percentné zastúpenie rómskych žiakov v špeciálnych triedach v prieskumnej vzorke. Odhady učiteľov špeciálnych tried boli ešte vyššie, na úrovni 89,9%. Podľa riaditeľov týchto škôl, celkový podiel Rómov na celej škole (vrátane bežných tried) bol 40,6% a podiel rómskych žiakov v bežných triedach bol 35%. Zo 46 štandardných základných škôl zahrnutých v prieskumnej vzorke len v troch z nich tvoria Rómovia menej ako polovicu všetkých žiakov navštevujúcich špeciálne triedy; takmer v dvoch tretinách týchto škôl tvorili Rómovia viac ako 90% všetkých žiakov navštevujúcich špeciálne triedy.

Tabuľka 2.3 Rómski žiaci v štandardných školách so špeciálnymi triedami

	Celkový počet žiakov	Počet rómskych žiakov	Podiel rómskych žiakov
Celkový počet žiakov v štandardných školách so špeciálnymi triedami	11,042	4,487	40.4%
Počet žiakov v špeciálnych triedach	1,184	1,016	85.8%
Počet žiakov v štandardných triedach	9,858	3,471	35.2%

Zdroj: Dotazníky pre riaditeľov štandardných škôl so špeciálnymi triedami

Pokým väčšina špeciálnych základných škôl v skúmanej vzorke sa nachádzala v mestách, špeciálne triedy bývajú skôr zriaďované vo vidieckych oblastiach a viac ako dve tretiny škôl so špeciálnymi triedami v skúmanej vzorke sa vyskytujú na dedinách. Rovnako ako pri špeciálnych školách, tak aj v špeciálnych triedach vidieckych škôl bol pomer rómskych žiakov (97%) oveľa vyšší ako v mestských (65%). Špeciálne triedy na štandardných základných školách boli koncentrované v Košickom a Prešovskom kraji na východnom Slovensku, v dvoch krajoch Slovenska s najvyšším

podielom Rómov. V týchto krajoch bol podiel rómskych žiakov v špeciálnych triedach 88,3% v porovnaní so 76,8% z iných slovenských krajov.

Rodičia rómskych detí sú si vedomí veľmi vysokého podielu rómskych detí v špeciálnych triedach. V porovnaní s odpoveďami učiteľov a riaditeľov, ktoré vychádzali zo školských databáz, boli odhady rodičov o celkovom počte rómskych detí v školách podhodnotené, avšak odhady o etnickej skladbe tried navštevovaných ich deťmi boli celkom presné. Inými slovami, rómski rodičia sú veľmi dobre informovaní o tom, že majorita žiakov v štandardných triedach je nerómska a že Rómovia tvoria väčšinu žiakov v špeciálnych triedach.

Tabuľka 2.4 Etnická štruktúra škôl a špeciálnych tried – pohľad rodičov

	Väčšina žiakov sú Rómovia	Väčšina žiakov sú nerómovia	Počet rómskych a nerómskych žiakov je skoro rovnaký
Štandardné školy so špeciálnymi triedami	32.6%	48.8%	18.6%
Špeciálne triedy	86%	7%	7%

Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí v špeciálnych triedach

Zdá sa, že vyšší podiel Rómov v špeciálnych triedach ako na špeciálnych školách vyplýva jednak z geografickej distribúcie Rómov v spojení s rozmiestnením špeciálnych základných škôl, ako aj z tendencie zakladať špeciálne triedy pre deti s diagnózou ľahkého mentálneho postihnutia. Berúc do úvahy prvý faktor, kým približne dve tretiny Rómov na Slovensku žijú vo vidieckom prostredí,⁹ špeciálne základné školy sú najčastejšie lokalizované v mestách. Druhý faktor súvisí so skutočnosťou, že oficiálnou úlohou špeciálnych škôl je vzdelávať nielen žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ale aj žiakov s vážnejším mentálnym postihnutím, prípadne v kombinácii s fyzickým postihnutím. Ako bude nižšie podrobnejšie rozoberané, ľahké mentálne postihnutie je najčastejšou diagnózou rómskych detí zaraďovaných do špeciálneho vzdelávania. Navyše, rozhovory uskutočnené v priebehu terénneho výskumu naznačili, že nerómski žiaci s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím bývajú častejšie individuálne integrovaní pomocou individuálneho učebného plánu v štandardných triedach.

⁹ Autorova kalkulácia z databázy vygenerovanej sociografickým mapovaním rómskych komunit (pozri Jurásková, Kriglerová a Rybová 2004).



Napriek vyššiemu podielu Rómov v špeciálnych triedach v porovnaní so špeciálnymi školami, tendencia „automatického“ zaraďovania súrodencov sa zdá byť silnejšia u rodín, ktorých deti navštevujú špeciálne školy, ako u rodín, ktorých deti navštevujú špeciálne triedy na štandardných školách. Hoci počet rodičov, ktorých všetky deti navštevovali špeciálne vzdelávanie bol nízky (tvorili 17% respondentov tejto kategórie), tendencia, že viacerí súrodenci budú v špeciálnom vzdelávaní, je zrejmá ako pri špeciálnych školách, tak aj pri špeciálnych triedach. Každopádne, ako ukazuje nižšie uvedená tabuľka, k prípadom, kedy aspoň jedno dieťa v rodine navštevuje špeciálne vzdelávanie a zároveň aspoň jedno dieťa štandardné vzdelávanie, dochádza častejšie u rodín, ktorých deti navštevujú špeciálne triedy, než u rodín detí navštevujúcich špeciálne základné školy.

Tabuľka 2.5 Dochádzka na štandardné a špeciálne vzdelávanie rôznymi deťmi rovnakej rodiny

	Rodičia detí zo špeciálnych základných škôl	Rodičia detí zo špeciálnych tried štandardných základných škôl
Deti zapísané do špeciálnej školy/triedy	75%	57.3%
Deti zapísané do štandardnej školy	25%	43.1%

Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach na štandardnej škole

2.2.3 Špeciálne stredné školy

Celkový podiel rómskych žiakov na špeciálnych stredných školách vo výskumnej vzorke bol 35% (40% na praktických školách, 30% na odborných učilištiach). Tento údaj sa dá porovnať so špeciálnymi základnými školami, kde Rómovia tvorili približne 60% žiakov a so špeciálnymi triedami štandardných základných škôl (86%). Toto zistenie naznačuje, že podiel Rómov pokračujúcich v štúdiu po skončení špeciálneho základného vzdelávania je nižší ako pri nerómskych žiakoch.

2.3 Špeciálne školy a rómske osídlenia

Európske centrum pre práva Rómov (2004: 37) uvádza, že „teritoriálna distribúcia špeciálnych škôl koreluje s veľkosťou rómskej populácie v príslušnom administratívnom celku“ (pozri tiež Roma Education Fund 2007h: 28). Vzhľadom na túto skutočnosť bolo jedným z cieľov štúdie zozbierať dáta o priestorovom rozmiestnení vzdelávacích inštitúcií v blízkosti rómskych osídlení. Ako však ukazuje tabuľka nižšie, priemerná vzdialenosť medzi osídleniami navštívenými v priebehu terénneho výskumu a najbližšou špeciálnou základnou školou bola približne 3,9 km, pričom najčastejšia vzdialenosť bola približne 1 km. Priemerná vzdialenosť k špeciálnej strednej škole bola takmer 9,8 km. Na druhej strane, špeciálne predškolské zariadenia boli vzdialené priemerne približne 5,1 km od rómskych osídlení navštívených v priebehu terénneho výskumu. Priemerná vzdialenosť medzi navštívenými rómskymi osídleniami a štandardnými školami bola nižšia ako priemerné vzdialenosti medzi rómskymi osídleniami a špeciálnymi školami poskytujúcimi korešpondujúcu úroveň vzdelávania.

Tabuľka 2.6 Odhad vzdialeností rómskych osídlení od škôl

Typ školy	Priemer	Medián	Modus	Štandardná odchýlka	Min.	Max.
Štandardné predškolské zariadenie	1,267m	800m	1,000m	2,512m	0m	15,000m
Špeciálne predškolské zariadenie	5,089m	2,000m	0m	8,068m	0m	25,000m
Štandardná základná škola	1,254m	1,000m	1,000m	1,678m	0m	10,000m
Špeciálna základná škola	3,934m	2,000m	1,000m	5,001m	0m	21,000m
Štandardná stredná škola	6,923m	2,000m	1,000m	9,188m	0m	30,000m
Špeciálna stredná škola	9,789m	3,250m	0m	12,276m	0m	35,000m

Zdroj: Pozorovacie hárky terénnych výskumníkov

Výskum, ktorý vykonal Inštitút pre verejné otázky v Bratislave v roku 2001 na reprezentatívnej vzorke rómskych osídlení odhalil značné rozdiely v zaraďovaní do špeciálnych škôl podľa typu osídlenia. Kým 30% Rómov zo segregovaných usadlostí



uvádzalo aspoň jedno dieťa navštevujúce špeciálnu školu, rovnaký údaj uvádzalo len 5,3% Rómov v integrovanom prostredí (Kriglerová 2002: 755). Rovnaká štúdia ďalej uvádza, že „problémy rómskych detí z integrovaného prostredia sa veľmi nelíšia od problémov nerómskych detí“ (Kriglerová 2002: 755).

2.4 Školská infraštruktúra

2.4.1 Špeciálne základné školy

Infraštruktúra špeciálnych základných škôl zahrnutých vo výskumnej vzorke bola vo všeobecnosti v dobrom a funkčnom stave, napriek tomu, že len zopár škôl bolo novo postavených. Dalo by sa predpokladať, že školy sa budú odlišovať v závislosti od regiónu alebo lokality v meste či na vidieku. Zdá sa však, že stav školskej infraštruktúry závisí ako na zdrojoch jednotlivých škôl, ktoré majú k dispozícii, tak na individuálnom záujme zo strany riaditeľov a/alebo učiteľov škôl. Väčšie školy vo výskumnej vzorke mali lepšie vybavenie, pričom školy navštevované telesne postihnutými žiakmi boli dokonca veľmi dobre vybavené. Na druhej strane menším školám často chýbali školské pozemky, špecializované triedy, ihriská a školské jedálne.

Spomedzi špeciálnych základných škôl zahrnutých vo výskumnej vzorke bol stav školskej infraštruktúry najproblematickejší v školách zriadených priamo v rómskych osídleniach alebo v ich blízkosti. V týchto priestoroch bolo zjavné, že do škôl a tried sa neinvestuje, podmienky na výučbu sú slabé, triedy sú nedostatočne veľké a podobne.

2.4.2 Štandardné školy so špeciálnymi triedami

V porovnaní so špeciálnymi základnými školami majú štandardné základné školy vo všeobecnosti zvyčajne väčší počet žiakov vo väčších a lepších budovách (bez ohľadu na typ). Zo štandardných základných škôl zahrnutých vo výskumnej vzorke mali najlepšie vybavenie školy na západnom Slovensku, vrátane špecializovaných učební, počítačov, školských ihrísk a relaxačných miestností. Zo špeciálnych tried v týchto školách na západnom Slovensku len jedna vykazovala znaky segregácie.

Mimo západného Slovenska sa školy zahrnuté vo výskumnej vzorke zvyčajne nachádzali v starých budovách, pričom len niekoľko bolo kompletne zrekonštruovaných. Len asi 20% z nich bolo klasifikovaných ako veľmi dobre vybavených vzhľadom na triedy, učebné pomôcky a počítače. Vidiecke a menšie školy boli častejšie horšie vybavené.

Tak, ako bolo zistené v špeciálnych základných školách nachádzajúcich sa v rómskych osídleniach alebo v ich blízkosti, stav budov bol problematický rovnako aj pri



štandardných školách so špeciálnymi triedami. Obzvlášť znepokojivé boli prípady špeciálnych tried umiestnených priamo v rómskych osídleniach, ktoré tvorili akoby satelity budov štandardných základných škôl. Vybavenie a infraštruktúra sa totiž v budovách priamo v rómskom osídlení výrazne odlišovala od štandardnej základnej školy. V satelitných budovách boli bežné zlé hygienické podmienky, ako aj nekvalitné vybavenie tried a nedostatok školských pomôcok. Navyše chýbalo počítačové vybavenie, špecializované triedy a laboratória a komunikácia medzi školským manažmentom a zamestnancami satelitných budov bola minimálna.

Dokonca aj v štandardných základných školách, ktoré sa nenachádzali v priamej blízkosti rómskych osídlení bola infraštruktúra v špeciálnych triedach značne nižšia ako v štandardných triedach rovnakej školy. Navyše, v menšine takýchto škôl boli zjavné fyzické bariéry medzi špeciálnymi a štandardnými triedami, pričom formy separácie boli napríklad uzamknuté dvere, železné mreže, alebo aj umiestnenie špeciálnych tried v školskom suteréne, bez adekvátneho kúrenia alebo osvetlenia. V školách, kde sa takéto oddeľovanie vyskytovalo, sa riaditelia týchto škôl vyjadrovali o fyzicky oddelených častiach budov ako o „rómskych“. Na jednej škole boli žiaci počas prestávky zamykaní v triede bez dozoru učiteľa.

2.4.3 Špeciálne stredné školy

Z celkového pohľadu boli podmienky na špeciálnych stredných školách zahrnutých vo výskumnej vzorke lepšie, ako tie na špeciálnych základných školách a v špeciálnych triedach štandardných základných škôl. Vo väčšine špeciálnych stredných škôl sa vysoká úroveň pozornosti venovala vnútornej atmosfére napriek vysokému veku školských budov. Špeciálne stredné školy majú vlastné dielne, kde sa študenti učia praktické predmety, pričom počítačové miestnosti sú štandardom a často používané.

2.5 Rozdiely medzi špeciálnymi a štandardnými učebnými osnovami

Učebné osnovy na špeciálnych základných školách sú v porovnaní s výučbou na štandardných základných školách zredukované. Amnesty International (2007: 24) uvádza, že odborníci na vzdelávanie popisujú štvorročný rozdiel medzi špeciálnymi a štandardnými učebnými osnovami. Rozhovory s riaditeľmi špeciálnych škôl, ktoré sa uskutočnili pre potreby tejto štúdie, však priniesli informáciu, že učebné os-

novy pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím pokrývajú približne 60% učebných osnov štandardných škôl, pričom dva varianty závažnejších mentálnych postihov (B a C) sú ešte viac zredukované. V nižších ročníkoch sa rozdiely medzi bežným kurikulumom a kurikulumom v špeciálnych školách prejavujú predovšetkým v základných predmetoch, akými sú čítanie, písanie a matematika, pričom ostatné predmety sú značne eliminované. Výsledkom je, že žiaci špeciálnych základných škôl ukončia deviaty ročník na úrovni siedmeho ročníka s nižším počtom predmetov. Špeciálne triedy štandardných škôl idú podľa rovnakých učebných osnov ako špeciálne školy, podľa stupňa diagnostovaného mentálneho postihu u žiakov.

V špeciálnom vzdelávaní sa odlišujú nielen osnovy v porovnaní so štandardnými školami, ale navyše sa na špeciálnych školách dôraz kladie viac na praktické aspekty vyučovania, než na všeobecné znalosti. Kým predmety vyučované na špeciálnych a štandardných základných školách sú do veľkej miery podobné, množstvo vedomostí dosiahnutých v jednotlivých predmetoch je rozdielne. Nižšie uvedené tabuľky 2.7 a 2.8 porovnávajú vyučovacie predmety a časovú dotáciu, ktorá je venovaná každému z predmetov. Ako možno z tabuliek vyčítať, nielen časová dotácia, ale aj ročníky, v ktorých sa konkrétne predmety vyučujú, sú rôzne podľa typu učebných osnov;

Vyučovanie v špeciálnej základnej škole je zamerané na maximálny možný rozvoj mentálne postihnutých žiakov po stránke psychickej, fyzickej, na kompenzáciu ich nedostatkov s cieľom optimálne ich pripraviť na praktický život. Tiež sa venuje starostlivosť o rozvoj mentálne postihnutých po stránke rozumovej, zmyslovej, emocionálnej, vôľovej, utvára sa charakter žiakov.

Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím¹⁰

Zatiaľ čo po prvom ročníku štandardnej školy deti vedia čítať a písať všetky písmená abecedy, na špeciálnej škole vo vzdelávacom variante „A“ to trvá tri roky a vo variante „B“ šesť rokov

Riaditeľ špeciálnej základnej školy

Na štandardnej škole sa v prvom ročníku naučia počítať do 20, v špeciálnej triede len do 5.

Riaditeľ špeciálnej základnej školy

¹⁰ Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (2006d).

prírodopis, zemepis a dejepis sú vyučované na špeciálnych školách a triedach od piateho ročníka, o dva roky neskôr ako na štandardných školách a triedach. Ďalším značným rozdielom je šesť hodín v týždni venovaných praktickým cvičeniam (pracovné vyučovanie) v posledných troch rokoch špeciálnej školy v porovnaní s jedinou hodinou v týždni venovanej technickej výchove v rovnakom ročníku na štandardnej škole alebo triede.



Tabuľka 2.7 Učebné osnovy pre špeciálne základné školy pre deti s mentálnym postihnutím

Predmet/ Ročník	Pr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Slovenský jazyk	-	10	11	11	7	7	6	5	5	5
Rozvoj jazyka, Rozvoj vedomostí, Aspekty hudobnej výchovy	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Príprava na písanie a aspekty umenia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Senzorické vzdelávanie a základy matematickej predstavivosti	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vlastiveda	-	-	-	-	2	3	3	-	-	-
Občianska výchova	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Dejepis	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Zemepis	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Matematika	-	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Prírodopis	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1
Fyzika	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Chémia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Hudobná výchova	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Výtvarná výchova	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2
Pracovné vyučovanie	2	3	3	3	4	4	5	6	6	6
Telesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Celkovo (za týždeň)	20	20	22	22	23	25	28	28	28	29

Zdroj: Ministerstvo školstva

Tabuľka 2.8 Učebné osnovy pre štandardné základné školy

Predmet/ Ročník	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Slovenský jazyk a literatúra	9	9	9	9	5	5	4	4	5
Prvouka	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Vlastiveda	-	-	1	2	-	-	-	-	-
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	4	4
Prirodoveda	-	-	2	2	-	-	-	-	-
Cudzí jazyk	-	-	-	-	4	3	3	3	3
Dejepis	-	-	-	-	1	2	2	2	2
Zemepis	-	-	-	-	2	2	2	2	1
Fyzika	-	-	-	-	-	2	2	2	1
Chémia	-	-	-	-	-	-	-	2	3
Prírodopis	-	-	-	-	2	2	2	2	1
Technická výchova	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Pracovné vyučovanie	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Výtvarná výchova	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Hudobná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Telesná výchova	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Etika/Náboženská výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Celkovo	22	23	25	26	26	28	29	29	29

Zdroj: Ministerstvo školstva



Na rozdiel od svojich vrstovníkov, ktorí postupujú podľa štandardných učebných osnov, žiaci na špeciálnych základných školách a v špeciálnych triedach na Slovensku nemajú vyučovanie v cudzom jazyku. Podľa vysvetlenia niekoľkých riaditeľov škôl oslovených počas výskumu, od mentálne postihnutých žiakov sa reálne nedá očakávať zvládnutie učenia sa cudzieho jazyka. Ak je však pre veľkú časť rómskych žiakov materinským jazykom rómsky jazyk a vyučovacím jazykom na školách zahrnutých vo výskumnej vzorke, je slovenčina alebo maďarčina, toto zdôvodnenie je ťažké akceptovať.

Jednou výhodou špeciálneho vzdelávania oproti štandardnému vzdelávaniu je dôraz, ktorý sa kladie na individuálny prístup ku žiakom. Kým priemerný počet žiakov v štandardnej triede je 25 žiakov, terénny výskum vykonaný v rámci tejto štúdie zistil priemerný počet 8 žiakov v špeciálnych základných školách a 9 žiakov v špeciálnych triedach štandardných základných škôl.

Napriek výhodám individuálneho prístupu v špeciálnom vzdelávaní, výrazné rozdiely medzi štandardnými a špeciálnymi učebnými osnovami značne limitujú možnosti pre (re)integráciu zo špeciálnych škôl a tried do štandardného vzdelávania. Niekoľko riaditeľov škôl v rozhovoroch v priebehu terénneho výskumu priznalo, že si nespomínajú na jediný prípad takeého prestupu, pričom iní uviedli, že žiakom prestupujúcim zo špeciálneho na štandardné vzdelávanie sa nedarí veľmi dobre a často sa opätovne vrátia späť do tej špeciálnej školy alebo triedy, z ktorej boli premiestnení. Prípady prestupov, ktoré riaditelia škôl spomínali, sa týkali prevažne detí v prvom alebo druhom ročníku alebo v prípade nerómskych detí išlo o silný tlak zo strany rodičov. Niekoľko riaditeľov štandardných základných škôl taktiež poukázalo na flexibilitu, ktorú umožňujú špeciálne triedy týchto škôl; a ako jeden z riaditeľov vysvetlil: „Ak vidíme, že žiaci majú veľmi dobré výsledky v špeciálnych triedach, umiestnime ich do štandardných tried na niekoľko týždňov alebo mesiacov. Potom môžeme pozorovať, či je ten žiak schopný navštevovať štandardnú triedu alebo nie. Ak áno, pošleme takeého žiaka do pedagogicko-psychologického poradenského centra na rediagnostiku.“ Ako však bude v kapitole 4 podrobnejšie rozobrané, neexistujú efektívne záruky rediagnostiky detí vzdelávaných v špeciálnom školstve.

Údaje z reprezentatívneho prieskumu v rámci tejto štúdie potvrdzujú zriedkavosť reintegrácie do štandardného vzdelávania, ktorá bola konštatovaná viacerými riaditeľmi v rámci kvalitatívnych rozhovorov. Medzi školami vo výskumnej vzorke bolo v školskom roku 2007/2008 presunutých len 10 žiakov zo špeciálnej na štandardnú základnú školu (čo predstavuje v prepočte 1 dieťa na približne každú tretiu školu) a 19 žiakov zo špeciálnych tried do štandardných tried (0,41 žiaka na školu). Extrapolácia na všetky špeciálne školy a triedy na Slovensku ústi do odhadu, že v školskom roku 2007/2008 bolo zo špeciálneho vzdelávania do štandardného presunutých menej ako 140 žiakov. Spojením tohto odhadu so spodnou hranicou odhadu počtu rómskych detí navštevujúcich špeciálne základné školy a špeciálne triedy na štandardných základných školách uvedenou v kapitole 2 (t.j. 8 200 a 4 795 v tomto poradí), mieru presunov zo špeciálneho základného vzdelávania do štandardného základného vzdelávania možno odhadnúť na 1,1 percenta.

2.6 Príprava učiteľov

Podľa oficiálnych údajov je menej ako polovica (46,7 percenta) učiteľov na špeciálnych školách „primerane kvalifikovaná“ (bez ďalšej definície) (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2001: 8). V súlade s touto štatistikou je vo vládou spracovanej výskumnej správe z roku 2006 uvedený ako jeden z vysvetľujúcich faktorov v otázke rómskeho znevýhodnenia vo vzdelávaní „nie vždy najvhodnejší prístup pedagógov“ (Metodicko-pedagogické centrum v Prešove 2006: 5). Aktuálnejšia správa Štátnej školskej inšpekcie uvádza nedostatočný počet učiteľov pripravených pre špeciálne vzdelávanie (Štátna školská inšpekcia 2008: 36). Riaditelia špeciálnych škôl v rozhovoroch často poukazovali na nedostatok záujmu mladých absolventov vysokých škôl vyučovať na špeciálnych školách, pričom niektorí vyjadrili názor, že mladí učitelia by boli flexibilnejší a schopní ísť podľa nových trendov vo vzdelávaní.

Okrem vysokoškolského pedagogického vzdelávania závisí kvalita vyučovacieho procesu aj od príležitostí ďalšieho vzdelávania a tréningov. Ak takéto príležitosti nie sú dostupné, je veľmi pravdepodobné, že učitelia budú mať nedostatok zručností potrebných pre integráciu detí (rómskych alebo nerómskych) so špeciálnymi potrebami v štandardných triedach. Zatiaľ čo približne jedna tretina učiteľov, ktorí vyplnili dotazníky pre potreby tejto štúdie, uviedla účasť na školeniach zameraných na špeciálne vzdelávanie počas svojej kariéry, len niekoľko riaditeľov škôl spontánne poukázalo na potrebu viac prakticky orientovaných výcvikov pre učiteľov na špeciálnych školách a triedach.

Dôsledky špeciálneho vzdelávania pre jednotlivca a štát

Táto kapitola prináša pohľad na dopady situácie opísanej v predchádzajúcej kapitole. Vychádzajúc z pozície žiaka navštevujúceho špeciálne základné vzdelávanie, kapitola najprv skúma dostupné možnosti stredoškolského vzdelávania a faktory, ktoré zavážia pri rozhodovaní rodičov o zápise na tomto stupni. Ďalej nasleduje téma možností zamestnania pre absolventov špeciálneho vzdelávania, ktorá úzko súvisí s možnosťami vzdelávania v strednom špeciálnom školstve. V závere tejto kapitoly sa pozornosť presúva na úroveň štátu a efektivitu nákladov špeciálneho vzdelávania prostredníctvom porovnávacej pravdepodobnostnej analýzy, ktorá pre osoby s rôznym vzdelaním zisťuje obdobie, po ktorom produkujú pre verejný rozpočet čistý finančný zisk.

3.1 Prechod zo špeciálneho základného vzdelávania na stredoškolské vzdelávanie

V závislosti od stupňa diagnostikovaného mentálneho postihnutia majú absolventi špeciálnych základných škôl a tried len dve možnosti pre pokračovanie v štúdiu: odborné učilištia a praktické školy. Zatiaľ čo prvé z nich sú dostupné len tým žiakom, ktorí ukončili základné vzdelávanie podľa učebných osnov pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, praktické školy sú v zásade dostupné všetkým absolventom špeciálnych základných škôl. Napriek tomu, že vládna správa z roku 2006 odporúča zlepšenie prístupu k vzdelávaniu pre absolventov špeciálnych základných škôl (Úrad vlády Slovenskej republiky 2006; pozri tiež Vláda Slovenskej republiky 2008b: 16), štát v tejto oblasti doposiaľ nevyvinul žiadnu aktivitu.

Ako bolo spomenuté už v kapitole 1, slovenský vzdelávací systém rozdeľuje žiakov do vzdelávacích vetiev v skoršom veku ako väčšina ostatných krajín OECD. V tomto smere jedinou formou špeciálneho vzdelávania, kompatibilného so stredoškolským vzdelávaním, ktoré pripravuje na vysokoškolské štúdium (vrátane dosiahnutia maturity) je individuálna integrácia do štandardných tried na štandardných školách. Ako bude nižšie vysvetlené, individuálna integrácia sa len zriedka uplatňuje v prípade rómskych žiakov.

Diagram 3.1 (nižšie) poskytuje všeobecný prehľad pomerov žiakov a študentov v každej vetve základného a stredoškolského vzdelávania na Slovensku k septembru 2008. V diagrame sú uvedené pohyby žiakov medzi týmito vetvami v školskom roku 2007/2008.

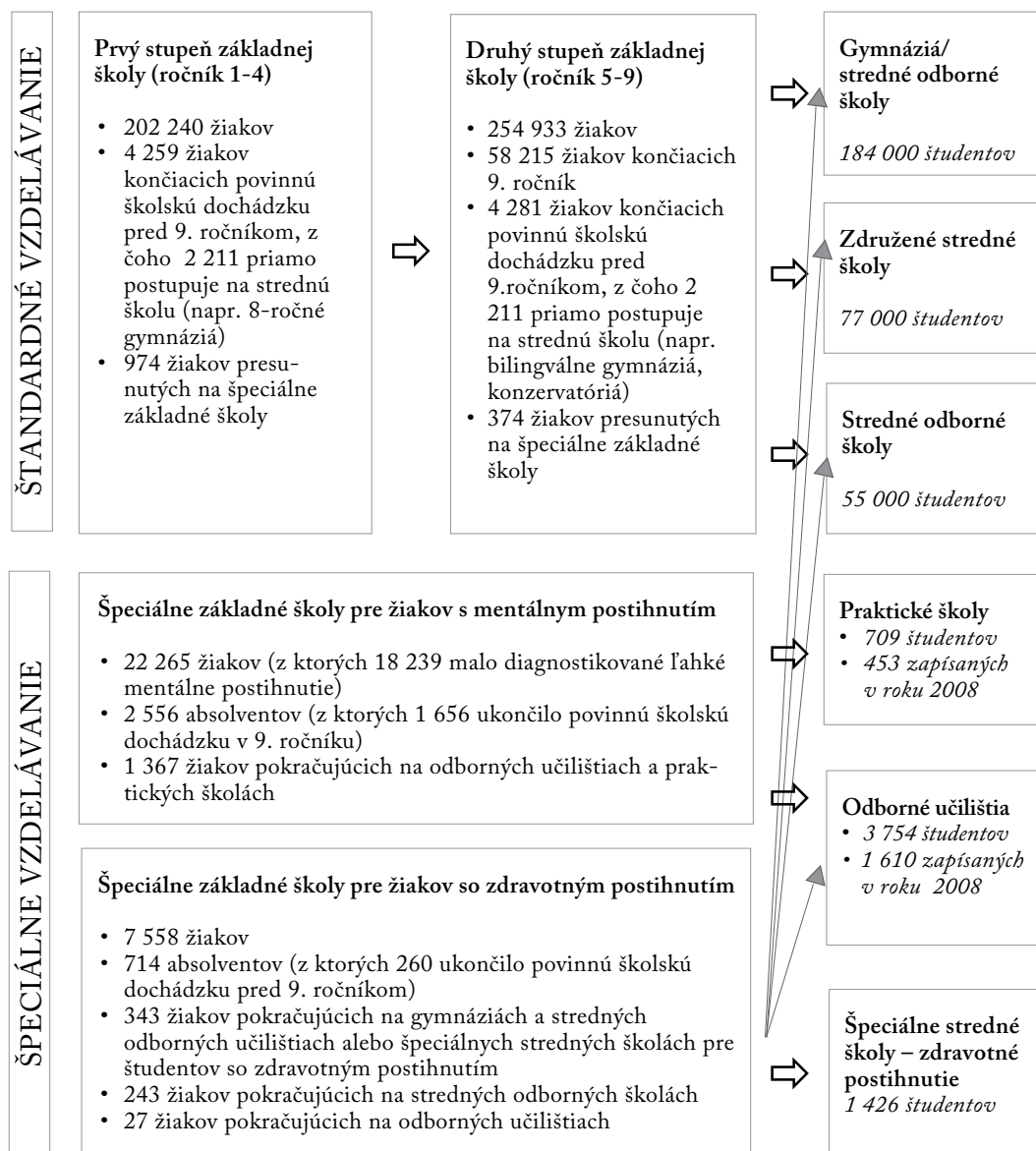
Diagram taktiež poukazuje na to, že takmer polovica žiakov končiacich vzdelanie na špeciálnych základných školách (46,5%) pre mentálne postihnutých nepokračuje v štúdiu na stredných školách. Absolventi špeciálnych základných škôl, ktorí pokračujú v štúdiu na stredných školách, vo všeobecnosti navštevujú odborné učilištia a praktické školy, pričom len 19 žiakov pokračuje na stredných odborných učilištiach.

Počet rómskych absolventov špeciálnych základných škôl, ktorí pokračujú vo formálnom vzdelávaní je relatívne nízky; podľa riaditeľov špeciálnych základných škôl a štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami zahrnutými vo vzorke, kým podiel rómskych žiakov navštevujúcich špeciálne školy je takmer 60%, Rómovia tvoria len 35% žiakov pokračujúcich v štúdiu na špeciálnych stredných školách. Jedným z dôvodov, prečo rómske deti zriedka postupujú na stredné školy, je to, že povinná školská dochádzka na Slovensku trvá 10 rokov (alebo do veku 16 rokov). Výsledkom je, že žiaci, ktorí opakujú ročník na základnej škole vo všeobecnosti ukončia povinnú školskú dochádzku v 9. ročníku alebo v nižšom. Medzi žiakmi na špeciálnych základných školách z reprezentatívnej vzorky, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku v 9. ročníku, bola polovica Rómov. Medzi žiakmi na špeciálnych základných školách z reprezentatívnej vzorky, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 9. ročníku však Rómovia tvorili až 80%.

Rómski rodičia žiakov navštevujúcich špeciálne základné školy alebo triedy v našom výskume, preukázali znalosť o dostupnosti odborných učíšť, avšak nižšiu úroveň znalosti o rozdieloch medzi rôznymi typmi stredných škôl a o bariérach pre ďalšie vzdelávanie žiakov končiacich základné vzdelávanie v špeciálnych školách a triedach.¹¹ Medzi faktormi ovplyvňujúcimi ich rozhodovanie o tom, či poslať svoje deti na strednú školu, rodičia uvádzali ako mimoriadne dôležitú vzdialenosť, pričom radšej by svoje deti posielali do škôl neďaleko ich obydli. Toto sa týka najmä rodín žijúcich vo vidieckych lokalitách, kde nízka dostupnosť špeciálnych stredných škôl (približne 80% špeciálnych stredných škôl je umiestnených v mestách a mestečkách) spôsobuje, že Rómovia, končiaci špeciálne základné školy budú s menšou pravdepodobnosťou pokračovať v stredoškolskom vzdelávaní. Aj pre väčšinu rómskych rodičov, ktorí poskytli rozhovor v rámci výskumu, hrá otázka vzdialenosti dôležitú úlohu, pričom rodičia sú ochotnejší poselať na stredné školy skôr chlapcov ako dievčatá. Podľa vysvetlenia jednej matky: „Ak by som mala syna, poslala by som ho na strednú školu. Nie dievča. Prišla by domov tehotná alebo niečo podobné. Je lepšie, ak ostane doma.“

¹¹ Z terénneho výskumu vykonaného v rámci tejto štúdie nie je jasné, do akej miery sú si rómski rodičia vedomí rozdielov medzi odbornými učilišťami a praktickými školami.

Diagram 3.1 Pohyb žiakov v slovenskom vzdelávacom systéme v roku 2008¹²



Zdroj: Autorove výpočty založené na Štatistickej ročenke školstva pre roky 2007 a 2008 z Ústavu informácií a prognóz školstva

¹² Pre štandardné stredné školy sú počty študentov založené na dátach z roku 2007 a zahŕňajú aj interných aj externých študentov.



Okrem vzdialenosti hrá dôležitú úlohu v rozhodovaní rodičov, či poslať deti na strednú školu, aj rodinný rozpočet. Na jednej strane, výdavky rodičov na deti navštevujúce strednú školu sú zvyčajne oveľa vyššie, ako v prípade navštevovania špeciálnej základnej školy, vrátane výdavkov na cestovné, stravu a v niektorých prípadoch aj ubytovanie. Na druhej strane, po dosiahnutí veku 16 rokov sa deti stávajú (avšak nie deti, ktoré chodia do školy) s ukončenou povinnou školskou dochádzkou potenciálnymi poberateľmi sociálnych dávok, čo v značnej miere môže prispievať do rodinného rozpočtu.¹³ Táto voľba je pre niektoré rómske rodiny atraktívnejšia o to viac, že poberatelia sociálnych dávok, ktorí prijímajú nízko platené a krátkodobé zamestnania zvyčajne organizované samosprávami (približne 60 eur mesačne po dobu maximálne 6 mesiacov), majú zo strany štátu nárok na finančné („aktivačné“) príspevky. Táto situácia účinne zvyšuje alternatívne náklady posielania detí na stredné školy, čo vedie mnohých rodičov k tomu, že svojim deťom odopru stredoškolské vzdelávanie kvôli krátkodobejšiemu výhľadu ekonomickej prosperity.

Väčšina rómskych rodičov bola počas rozhovorov taktiež skeptická, čo sa týka dlhodobých výhod dosiahnutia stredoškolského vzdelania. Ak berieme do úvahy vysokú mieru nezamestnanosti a diskriminácie na pracovnom trhu, rodičia často vyjadrovali názor, že Rómovia majú problém nájsť si prácu. Slovom jednej rómskej matky: „Nájsť si prácu je problémom vo všeobecnosti. Človek musí mať aspoň stredoškolské vzdelanie. Môj otec má výučný list a niekoľko kurzov, a je stále nezamestnaný. A najmä, ak ste Róm, máte smolu.“

Fokusové skupiny s rómskymi absolventmi špeciálnych stredných škôl poukázali na diskriminačný prístup k Rómom navštevujúcim tento typ škôl. Hoci odborné učilištia pre žiakov s mentálnym postihnutím vo všeobecnosti umožňujú študentom vybrať si vlastnú špecializáciu, účastníci v týchto skupinách indikovali, že vedenie školy rozhodovalo za nich. Výsledkom bolo, že mnohí z nich končili stredoškolské vzdelávanie ako záhradníci, pričom toto povolanie ponúka minimálne možnosti zamestnať sa.

3.2 Prístup k zamestnaniu

Podľa štúdie, vykonanej v roku 2005 pre UNDP na reprezentatívnej vzorke domácností v rómskych osídleniach, nezamestnanosť medzi rómskymi mužmi, žijúcimi v týchto osídleniach, je 70% (Filadelfiová, Gerbery a Škobla 2007: 72).¹⁴ Navyše, približne tri štvrtiny (75,9%) nezamestnaných uvádzali, že boli evidovaní na Úrade práce viac ako 1 rok, pričom takmer polovica (48,8%) uvádzala, že boli evidovaní viac ako 3 roky

¹³ Pozri Tabuľku B6 pre podrobnosti o úrovni sociálnych výhod.

¹⁴ Zatiaľ čo miera nezamestnanosti medzi rómskymi ženami bola takmer 50%, rozdiel v mierach nezamestnanosti podľa pohlavia je, zdá sa, skôr výsledkom materskej dovolenky, rodičovskej dovolenky a odchodu do dôchodku, ako vysokých mier zamestnanosti medzi rómskymi ženami (Filadelfiová, Gerbery a Škobla 2007: 72).

(Filadelfiová, Gerbery a Škobla 2007: 75). Taktiež sa odhaduje, že Rómovia tvoria väčšinu dlhodobo nezamestnaných v Slovenskej republike, pričom až 80% rómskej populácie Slovenska je závislej na štátnych sociálnych dávkach (Loran 2002: 565-566).

Maturita, ako skúška potvrdzujúca dosiahnutie úplného stredoškolského vzdelania, je kľúčovou podmienkou pre úspech na slovenskom trhu práce. Ako ukazuje Tabuľka 3.1, ľudia s úplným stredoškolským vzdelaním, teda s maturitou tvoria väčšinu (57,6%) slovenskej ekonomicky aktívnej populácie. Navyše, úspešné dosiahnutie maturity zvyšuje šance zamestnať sa (Tabuľka 3.2), ako aj pravdepodobnosť získania priemerného alebo vyššieho zárobku (Tabuľka 3.3).

Tabuľka 3.1 Ekonomicky aktívna populácia podľa stupňa získaného vzdelania v roku 2007 (v tisícoch)

	Počet	%
1 Základné vzdelanie	191.1	7.2%
2 Učňovské bez maturity	863.0	32.6%
3 Odborné bez maturity	68.7	2.6%
4 Učňovské s maturitou	134.7	5.1%
5 Úplné stredné všeobecné vzdelanie (s maturitou)	111.9	4.2%
6 Úplné stredné odborné vzdelanie (s maturitou)	877.7	33.1%
7 Vyššie vzdelanie	19.9	0.8%
8 Prvý stupeň terciárneho vzdelávania	21.0	0.8%
9 Druhý stupeň terciárneho vzdelávania	355.1	13.4%
10 Tretí stupeň terciárneho vzdelávania	5.9	0.2%
Bez vzdelania	0.1	0.0%
Celkom	2,649.20	100.0%

Zdroj: Štatistický úrad SR – verejná on-line databáza Slovstat



Z nižšie uvedenej Tabuľky 3.2 je vidieť, že nezamestnanosť osôb s len základným alebo nižším vzdelaním je oveľa vyššia ako celoštátny priemer 11% (konkrétne: 100% medzi osobami bez vzdelania a 44,6% u osôb so základným vzdelaním). Navyše, tieto skupiny tvorili spolu iba 7,2% ekonomicky aktívnej populácie v roku 2007. Kým u osôb s ukončeným stredoškolským vzdelaním bez maturity bola miera nezamestnanosti v roku 2007 niečo nad 10%, pre všetky skupiny populácie s dosiahnutou maturitou sa miera nezamestnanosti pohybovala pod 10%. Pre porovnanie, miera nezamestnanosti medzi 15-24 ročnými mladými ľuďmi, ktorí v roku 2001 nenavštevovali žiadnu školu bola 37,7%, kým priemer za 25 krajín Európskej únie bol 20,1% pre tú istú kategóriu mladých ľudí (EURYDICE 2005).

Tabuľka 3.2 Nezamestnanosť na Slovensku podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania v roku 2007

	Počet nezamestnaných osôb v tisícoch (výberové zisťovanie pracovných síl)	Miera nezamestnanosti v príslušnej skupine dosiahnutého vzdelania v %
1 Základné vzdelanie	85.2	44.6
2 Učňovské bez maturity	106.4	12.3
3 Odborné bez maturity	7.5	10.9
4 Učňovské s maturitou	11.0	8.2
5 Úplné stredné všeobecné vzdelanie (s maturitou)	10.2	9.2
6 Úplné stredné odborné vzdelanie (s maturitou)	55.4	6.3
7 Vyššie vzdelanie	1.5	7.8
8 Prvý stupeň terciárneho vzdelávania	0.8	3.9
9 Druhý stupeň terciárneho vzdelávania	13.3	3.8
10 Tretí stupeň terciárneho vzdelávania	0.2	3.7
Bez vzdelania	0.3	100
Celkom	291.9	11.0

Zdroj: Štatistický úrad SR – verejná on-line databáza Slovstat na základe výberového zisťovania pracovných síl

Tabuľka 3.3 Priemerná nominálna hrubá mesačná mzda podľa úrovne vzdelania (€)

	2005	2006	2007	% priemeru v roku 2007	Dane a odvody z hrubej mzdy v roku 2007
0 Bez údajov o školskom vzdelaní	580.96	616.86			
1 Základné vzdelanie	411.77	420.15	461.53	64.2%	216.36
2 Učňovské bez maturity	486.41	514.6	557.92	77.6%	264.92
3 Odborné bez maturity	467.24	498.44	545.48	75.9%	252.41
4 Učňovské s maturitou	565.77	611.06	664.44	92.4%	316.47
5 Úplné stredné všeobecné vzdelanie (s maturitou)	600.00	633.2	667.46	92.8%	338.78
6 Úplné stredné odborné vzdelanie (s maturitou)	605.70	634.7	691.69	96.2%	342.40
7 Vyššie vzdelanie	580.85	662.32	731.43	101.7%	326.13
8 Prvý stupeň terciárneho vzdelávania	738.99	856.83	826.86	115.0%	429.13
9 Druhý stupeň terciárneho vzdelávania	980.80	1,064.83	1,171.11	162.9%	585.11
10 Tretí stupeň terciárneho vzdelávania	951.24	1,159.23	1,233.39	171.6%	566.72
Spolu	614.22	656.36	718.91	100.0%	348.10

Zdroj: Štatistický úrad SR – Prieskum o mzdách, autorove výpočty v posledných dvoch stĺpcoch



„Bez zlepšenia situácie Rómov vo vzdelávaní je len veľmi ťažké riešiť zúfalú situáciu v oblasti zamestnanosti, ktorej zlepšenie je zas kľúčovým predpokladom celkového zlepšenia socio-ekonomického postavenia rómskej komunity“ (Salner 2005c: 11). Aj keby sme nebrali do úvahy diskrimináciu pri zamestnávaní, Rómovia sú vo všeobecnosti znevýhodnení na trhu práce, čo je spôsobené kombináciou nízkeho dosiahnutého vzdelania a geografického rozloženia úrovne nezamestnanosti na Slovensku (pozri napríklad Svetová banka 2002; Vašečka 2003). Podľa štúdie vypracovanej pre UNDP v roku 2005 na reprezentatívnej vzorke domácností v rómskych osídleniach sa zistilo, že približne dve tretiny rómskych rodičov žijúcich v týchto osídleniach, nemali ukončené stredoškolské vzdelanie (Filadelfiová, Gerbery a Škobla 2007: 62-63). Osemdesiat percent z nich nemalo žiadnu pracovnú kvalifikáciu, pätnásť percent malo výučný list a menej ako 2 percentá získali maturitu.

Tabuľka 3.4 Vzdelanostná úroveň rómskych rodičov (v %)

Úroveň vzdelania	Matka %	Otec %
Neúplné základné (štandardná škola)	14.4	15.8
Špeciálna základná škola	15.3	9.9
Štandardná základná škola	47.7	41.6
Učňovské	17.2	28.7
Úplné stredné s maturitou	5.4	4.0
Celkom	100	100

Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí v špeciálnom vzdelávaní (špeciálne školy, špeciálne triedy na štandardných školách, špeciálne stredné školy – spočítané spolu)

Jediná forma špeciálneho stredného vzdelávania, ktorá pripravuje absolventov kvalifikovaných na odbornú prácu, je odborné učilište, ktoré poskytuje svojim absolventom výučný list. Tento výučný list im však umožňuje pracovať iba pod vedením skúsenejšieho pracovníka. Navyše, ako už bolo spomenuté v časti 3.1, špecializácia rómskych absolventov odborných učilíšť často nevyhovuje požiadavkám pracovného trhu. Pre absolventov praktických škôl sú jedinou formálne dostupnou možnosťou zamestnania práce v chránených dielnach, ktoré sú vytvárané pre osoby s mentálnym postihnutím. I keď presné štatistické dáta o chránených dielnach nie sú dostupné, počet takýchto zariadení a ponúkaných pracovných miest v nich je menší ako počet absolventov praktických škôl.



Z pohľadu absolventov špeciálnych stredných škôl im ukončenie tohto typu stredoškolského vzdelania nepomohlo nájsť si prácu. Z ôsmich rómskych absolventov špeciálnych stredných škôl, ktorí sa zúčastnili fokusovej skupiny v rámci tejto štúdie, ani jeden nebol nikdy pravidelne zamestnaný a tí, ktorí boli zamestnávaní v rámci sezónnych prác alebo v rámci neformálnej práce uviedli, že nenašli zamestnanie vo svojej stredoškolskej špecializácii. Navyše, všetci ôsmi absolventi uvádzali skúsenosti s diskrimináciou od potenciálnych zamestnávateľov.

Diskriminácia Rómov na pracovnom trhu bola taktiež často uvádzaná zamestnancami úradov práce, ktorí sa zúčastnili fokusových skupín. Podľa niektorých účastníkov, zamestnávatelia sa zdráhajú zamestnávať dokonca Rómov so štandardným učňovským alebo vyšším vzdelaním. Pracovné ponuky ponúkané zo strany úradov práce absolventom špeciálnych stredných škôl zvyčajne nezodpovedajú vzdelanostným profilom absolventa a jeden z rómskych absolventov odborného učilišťa v rámci fokusovej skupiny uviedol, že pracovné ponuky, ktoré dostal od úradu práce, boli totožné s ponukami, ktoré dostali jeho príbuzní iba so základným vzdelaním.

3.3 Efektívnosť nákladov na špeciálne vzdelávanie

Z pohľadu štátu nie je pravdepodobné, že investície do súčasného systému špeciálneho vzdelávania by sa mohli vrátiť späť. Táto časť štúdie to potvrdzuje na základe výpočtov hypotetickej doby návratnosti pre päť vzdelávacích ciest, ktoré nesiahajú nad úroveň stredoškolského vzdelania. Metóda, ktorá bola použitá pre tento účel, kalkulácia diskontovanej doby návratnosti, sa bežne používa v obchode a financiách. Cieľom je opísať plánovaný investičný projekt a porovnať jeho náklady s výnosmi v čase, pričom sa berie do úvahy časová hodnota peňazí. Výsledok výpočtu – doba návratnosti – je očakávaný počet rokov potrebných na splatenie pôvodnej investície tým, že sa sčítajú budúce diskontované peňažné toky.

Na základe slovenskej školskej legislatívy je možné načrtnúť päť vzdelávacích ciest, ktoré sú ukončené dosiahnutým stredoškolským vzdelaním alebo nižším:

- Cesta A: Ukončenie povinnej školskej dochádzky s neúplným základným vzdelaním.
- Cesta B: Ukončenie základného vzdelania v praktických školách po ukončení štandardných alebo špeciálnych základných škôl.¹⁵
- Cesta C: Ukončenie nižšieho stredného vzdelania (ISCED 2C) na odbornom učilišti alebo dvojročného programu na učilišti po ukončení štandardnej alebo špeciálnej základnej školy.
- Cesta D: Ukončenie stredného vzdelania na strednom odbornom učilišti bez maturity (ISCED 3C) po ukončení štandardnej základnej školy.
- Cesta E: Ukončenie stredného vzdelania s maturitou (ISCED 3A a 4A) po ukončení štandardnej základnej školy.¹⁶

Slovenský systém financovania základného a stredného vzdelávania je prevažne založený na normatívnom financovaní na žiaka. Nižšie uvedená tabuľka sumarizuje normatívne financovanie rôznych typov škôl na Slovensku, avšak aplikácia normatívov je v praxi oveľa zložitejšia. Okrem parametrov uvedených v tabuľke sa do úvahy berie celý rad doplnkových faktorov, okrem iného vrátane miery postihnutia na špeciálnych školách, jazyka výučby a bilingvalizmu, počtu individuálne integrovaných študentov na štandardných školách, počtu žiakov v nultých ročníkoch a pomeru medzi dennou a externou formou štúdia. Ako bude pojednávané v Kapitole 5, v komplexnej podobe tento normatívny systém vytvára stimuly pre zaraďovanie detí do špeciálnych škôl a tried bez ohľadu na ich vzdelávacie potreby.

¹⁵ Hoci sú praktické školy v zákone definované ako školy určené pre mentálne postihnutých absolventov špeciálnych základných škôl, ktorí neboli prijatí alebo ktorí neuspeli na odborných učilištiach, neznámy počet takých škôl taktiež prijíma študentov, ktorí nedokončili základné vzdelanie.

¹⁶ Po úspešnom zložení záverečnej skúšky dostanú výučný list.

Tabuľka 3.5 Normatívy pre školy v roku 2008 (v SKK)

Typ školy	Mzdový normatív	Prevádzkový normatív – minimum	Prevádzkový normatív – maximum	Celkový normatív – minimum	Celkový normatív – maximum	Priemerný normatív na žiaka
Základné školy	22,217	5,682	6,842	27,899	29,059	28,479
Gymnázia	26,999	5,858	7,018	32,857	34,017	33,437
Športové gymnázia	48,145	8,258	9,418	56,403	57,563	56,983
Stredné odborné školy	34,685	6,141	7,301	40,826	41,986	41,406
Obchodné akadémie	28,173	5,902	7,062	34,075	35,235	34,655
Stredné zdravotné školy	46,021	6,558	7,718	52,579	53,739	53,159
Stredné odborné umelecké školy	53,147	6,820	7,980	59,967	61,127	60,547
Konzervatória	101,246	8,592	9,752	109,838	110,998	110,418
Stredné odborné učilišťa a učilišťa	40,418	7,163	8,323	47,581	48,741	48,161
Strediská praktického vyučovania	15,714	5,443	6,603	21,157	22,317	21,737
Špeciálne základné školy	36,817	7,841	9,001	44,658	45,818	45,238
Gymnázia a stredné odborné školy – špeciálne (nie pre mentálne postihnutie)	55,542	7,720	8,880	63,262	64,422	63,842
Stredné odborné učilišťa – špeciálne	67,114	8,146	9,306	75,260	76,420	75,840
Odborné učilišťa a praktické školy	76,630	8,496	9,656	85,126	86,286	85,706

Zdroj: Autorove kalkulácie vychádzajúce z dát Ministerstva školstva



Výpočet diskontovanej doby návratnosti piatich vzdelávacích ciest zahŕňa priemerné náklady vzdelávania pre daný typ školy a priemerné dotácie pre študentov z nízkoprijemných rodín, ako aj náklady a výnosy spojené s neskorším postavením jednotlivca na trhu práce.¹⁷ Možnosti, že taká osoba je nezamestnaná, je priradená pravdepodobnosť x , s ktorou je spojené poberanie príslušne vypočítaných priemerných sociálnych dávok a súvisiacich príspevkov (napr. príspevok k dávke v hmotnej núdzi na zdravotnú starostlivosť, aktivačné práce, bývanie a ochranný príspevok).¹⁸ Podobným spôsobom sú vypočítavané príspevky zamestnaných ľudí do verejného rozpočtu cez daň z príjmu, zdravotné a sociálne odvody a je im priradená opačná pravdepodobnosť $(1-x)$. Zjednodušený čistý príjem do rozpočtu je následne premietnutý až po vek 60 rokov a diskontovaný, čím sa dospeje k dobe návratnosti udanej v rokoch. V kontexte tejto štúdie je teda doba návratnosti odhadom času, ktorý uplynie, kým sa investícia do danej vzdelávacej cesty vráti späť do verejného rozpočtu vo forme daní a povinných odvodov.

Náklady na vzdelávanie sú kalkulované na základe priemerných ročných normatífov na žiaka z roku 2007 pre daný typ školy. Z kalkulácie sú vyňaté rôzne formy doplnkového financovania, ktoré školy bežne dostávajú (napr. nulté ročníky, individuálne integrovaní žiaci, asistenti učiteľov), ako aj kapitálové výdavky, ktoré nie sú pridelené na základe normatífov. Do úvahy sa taktiež neberú náklady alebo vplyvy predškolského vzdelávania. Ďalej sa predpokladá, že s výnimkou vzdelávacej cesty A nenastane žiadne opakovanie ročníkov.

V nižšie uvedenej tabuľke je vypočítaná doba návratnosti pri dvoch rôznych úrokových mierach: 2,3%-ný ročný úrok aktuálny pre 15-ročné štátne obligácie po odpočítaní inflácie a hypotetický ročný úrok 4%. Výpočet neberie do úvahy reálny rast miezd (ktorý by viedol k zníženiu úrokovej miery použitej na diskontovanie a teda k skráteniu výslednej doby návratnosti), ani pravdepodobnosť nákladov štátu spojených s uväznením.¹⁹ Pre zjednodušenie nie sú brané do úvahy ani regionálne rozdiely v mzdách a odlišná miera nezamestnanosti podľa vekových skupín.

Následovné príjmy do verejného rozpočtu sú kalkulované podľa priemerných mesačných hrubých miezd v závislosti od príslušnej úrovne dosiahnutého vzdelania: zdravotné poistenie (14% z hrubej mzdy), príspevky sociálneho poistenia (34,6% z hru-

¹⁷ Nakoľko zameranie tejto štúdie sa sústreďuje na Rómov, zahrnutie dotácií pre študentov z nízkoprijemných rodín pri kalkulácii časovej návratnosti opodstatňujú zistenia výskumu vykonaného pre potreby UNDP v tom, že 72,7 percent rómskych domácností v rómskych osídleniach má určitú formu príjmu súvisiacu s materiálnou núdzou, v porovnaní s približne jednou štvrtinou neďalekých nerómskych domácností (Filadelfiová, Gerbery a Škobla 2007: 48-49).

¹⁸ Priemerné dáta použité zo správy Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny o sociálnej situácii v roku 2007, <http://www.employment.gov.sk/new/index.php?SMC=1&id=14295>

¹⁹ Ak by sa vzali do úvahy náklady na uväznenie, pravdepodobne by zvýšili dobu návratnosti pre cesty A, B a C v porovnaní s cestami D a E (pozri Generálne riaditeľstvo Zboru väzenskej a justičnej stráže 2009).

bej mzdy) a daň z príjmu (19% z hrubej mzdy po odvedení príspevkov na zdravotné a sociálne poistenie). Dôležitými príjmami do verejného rozpočtu, ktoré nie sú brané do úvahy vzhľadom na nedostatok dát, sú aj daň z pridanej hodnoty a spotrebné dane.²⁰

Tabuľka 3.6 Prehľad diskontovaných dôb návratnosti piatich vzdelávacích ciest

Vzdelávacie cesty a zodpovedajúca doba návratnosti	Štandardné školy	Špeciálne školy
A: Completion of compulsory education with incomplete primary education	10 rokov na základnej škole	10 rokov na špeciálnej základnej škole
Doba návratnosti pre cestu A	nenávratné počas celého pracovného života	nenávratné počas celého pracovného života
B: Ukončenie základného vzdelania na praktickej škole po ukončení štandardnej alebo špeciálnej základnej školy	9 rokov na základnej škole 3 roky na praktickej škole	9 rokov na špeciálnej základnej škole 3 roky na praktickej škole
Doba návratnosti pre cestu B	medzi 29 rokmi (2.3% p.a.) a 37 rokmi (4% p.a.)	nenávratné počas celého pracovného života
C: Ukončenie nižšieho stredného odborného vzdelania (ISCED 2C) na odbornom učilišti alebo učilišti po ukončení štandardnej alebo špeciálnej základnej školy	9 rokov na základnej škole 2 roky na učilišti	9 rokov na špeciálnej základnej škole 3 roky na odbornom učilišti
Doba návratnosti pre cestu C	18 rokov (2.3% p.a.) – 19 rokov (4% p.a.)	24 rokov (2.3% p.a.) – 28 rokov (4% p.a.)
D: Ukončenie stredoškolského vzdelávania na strednom odbornom učilišti bez maturity (ISCED 3C) po ukončení štandardnej základnej školy	9 rokov na základnej škole 3 roky na strednom odbornom učilišti	Nedostupné pre absolventov špeciálnych základných škôl
Doba návratnosti pre cestu D	20 rokov (2.3% p.a.) – 21 rokov (4% p.a.)	
E: Ukončenie stredoškolského vzdelávania s maturitou (ISCED 3A a 4A) po ukončení štandardnej základnej školy	9 rokov na základnej škole 4 roky na gymnáziu/strednej odbornej škole	Nedostupné pre absolventov špeciálnych základných škôl
Doba návratnosti pre cestu E	19 rokov (2.3% p.a.) – 20 rokov (4% p.a.)	

²⁰ Ak by sa do kalkulácií zahrnuli aj daň z pridanej hodnoty a spotrebné dane, rozdiel medzi dobami návratnosti pre cesty A a B na jednej strane a cestami C, D a E na strane druhej by bol pravdepodobne ešte väčší.



Ako je uvedené v tabuľke vyššie, doby návratnosti pre dve z troch vzdelávacích ciest s najvyššími koncentraciami Rómov (na základe zistení uvedených v časti 2.1) presahujú vek 60 rokov. Inými slovami, od osôb s neúplným základným vzdelaním alebo tých, ktoré ukončili základné vzdelanie na praktickej škole po ukončení špeciálnej základnej školy, sa nedá očakávať čistý finančný prínos pre štát v priebehu ich pracovného života.

Vzdelávacie cesty načrtnuté v tejto časti sú založené na typoch škôl, a nie na typoch tried, a preto sa dá očakávať, že vzdelávacie cesty detí, ktoré navštevovali špeciálne triedy na štandardných základných školách sa mimoriadne neodlišujú od vzdelávacích ciest ich náprotivkov postupujúcich podľa rovnakých učebných osnov na špeciálnych základných školách.

Na rozdiel od vzdelávacích ciest A a B, všetky ostatné vzdelávacie cesty majú doby návratnosti, ktoré prinášajú čistý výnos po vstupnej investícii.²¹ Z pohľadu efektivity nákladov štátu je preto hlavnou výzvou redukcia počtu osôb smerujúcich k vzdelávacím cestám A a B v prospech vyšších úrovní vzdelávania. Značný rozdiel v dobách návratnosti ciest C, D a E v porovnaní s cestami A a B poukazuje na to, že je tu priestor pre dodatočné investície v tomto smere.

²¹ Doba návratnosti pre vzdelávaciu cestu C je kratšia ako v prípade vzdelávacej cesty D, nakoľko rovnaká pravdepodobnosť nezamestnanosti a priemernej mzdy boli použité v kalkulácii pre obe kategórie odborného školstva. Dôvodom je nedostatok dostupných dát, ktoré by odlišili nižšiu odbornú kvalifikáciu, získanú prostredníctvom vzdelanostnej cesty C a vyššiu odbornú kvalifikáciu, získanú prostredníctvom vzdelanostnej cesty D.

Diagnostika a rediagnostika

Táto a nasledujúca kapitola skúmajú príčiny, ktoré prispievajú k nadmernému zastúpeniu Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku, ktoré bolo popísané v kapitole 2. Táto kapitola sa zameriava na postupy a mechanizmy, ktorými deti vstupujú do systému špeciálneho vzdelávania a vystupujú z neho. Kým prvá časť kapitoly rozoberá celkové postupy, podľa ktorých sú deti vo všeobecnosti, a konkrétne aj rómske deti, zaraďované do špeciálneho vzdelávania, druhá časť je zameraná na nástroje používané na diagnostikovanie mentálneho postihnutia, ich vhodnosť a praktickú použiteľnosť pre diagnostiku Rómov. Posledná časť kapitoly je zameraná na to, ako súvisia procesy popísané v predchádzajúcich dvoch častiach so zriedkavosťou, s akou sú rómske deti spätne preraďované zo špeciálneho vzdelávania do štandardného základného vzdelávania.²²

V emocionálnej oblasti sú deprivované rómske deti skôr labilné, neurotické, bojazlivé alebo naopak agresívne, výbušné.

*Vyhodnotenie prieskumu o postavení
rómskeho dieťaťa a žiaka vo
výchovno-vzdelávacom systéme SR²²*

4.1 Vstup do špeciálneho vzdelávania

Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu z roku 1991 stanovuje, že rozhodnutia o zaradení a preradení na špeciálnu základnú školu majú byť v kompetencii riaditeľa špeciálnej školy, do ktorej má byť dieťa zapísané alebo preradené na základe návrhu odbornej komisie, ktorej riaditeľ špeciálnej školy predsedá a členov ktorej riaditeľ špeciálnej školy ustanoví. Odborná komisia sa má skladať zo špeciálneho pedagóga, psychológa a iných odborníkov, ktorými sú napríklad lekár a/alebo zástupca špeciálno-pedagogického poradenského centra alebo pedagogicko-psychologického poradenského centra.²³ Od roku 1991 sa pre zápis alebo prestup dieťaťa na špeciálnu školu taktiež vyžaduje súhlas zákonného zástupcu.²⁴ Zatiaľ čo rozhodnutie o zaradení alebo preradení je na riaditeľovi danej špeciálnej školy, až do školského roku 2008/2009 mohol počiatočný návrh na zaradenie prísť od zákonného zástupcu,

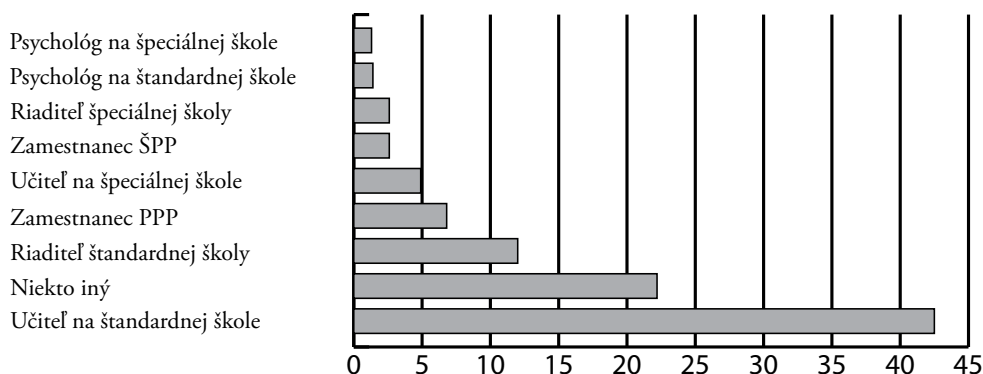
²² Metodické centrum Prešov (2002: 6).

²³ Podobným spôsobom sú robené rozhodnutia o zápise na odborné učilištia a praktické školy riaditeľmi príslušnej špeciálnej strednej školy na základe návrhu prijímacej komisie, ktorá sa skladá z učiteľov špeciálnej strednej školy, psychológa a lekára, ako aj riaditeľa špeciálnej strednej školy.

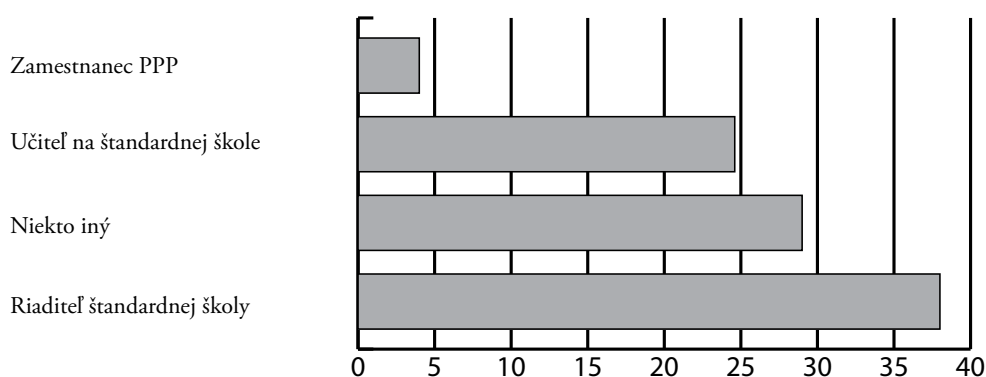
²⁴ Školský zákon z roku 2008 pridáva malý rozdiel „informovaného súhlasu“, ktorý zákon definuje ako písomný súhlas s vedomím následkov.

školy, ktorú dieťa navštevovalo, špeciálno-pedagogického poradenského centra, pedagogicko-psychologického poradenského centra, zdravotnej inštitúcie alebo štátneho orgánu zodpovedného za rodiny a deti. Školský zákon z roku 2008, ktorý ruší vyhlášku z roku 1991, neobsahuje ustanovenie o odbornej komisii, počínajúc školským rokom 2008/2009 vyžaduje písomnú žiadosť zákonného zástupcu dieťaťa a písomné vyjadrenie zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (bližšie nedefinovaného) na základe (nešpecifikovaného) diagnostického vyšetrenia. Okrem toho školský zákon z roku 2008 vyžaduje, aby riaditeľ špeciálnej školy informoval zákonného zástupcu dieťaťa o všetkých možnostiach vzdelávania jeho dieťaťa, ktoré má byť do školy zaradené.

Ako ukazujú nižšie uvedené grafy, dotazníky vyplnené rómskymi rodičmi odhalili, že to boli práve zamestnanci štandardných škôl, ktorí vo väčšine prípadov rodičom odporúčali, aby boli rómske deti zaradené do špeciálnych škôl a tried. Riaditelia základných škôl (ako špeciálnych, tak aj štandardných), ktorí sa zúčastnili na výskume, na druhej strane zdôrazňovali dôležitosť súhlasu rodičov v procese zaradovania detí do špeciálneho vzdelávania, uvádzajúc to ako dôkaz o vhodnosti rozhodnutia o umiestnení dieťaťa. Navyše viacero riaditeľov škôl, ako aj rómskych rodičov v rozhovoroch uvádzalo, že počiatočný podnet pre umiestnenie dieťaťa do špeciálneho vzdelávania prichádza od rómskych rodičov; podľa vysvetlení niektorých respondentov v dotazníkoch, rodičovská iniciatíva zodpovedá mnohým odpovediam „niekto iný“ v grafoch. Riaditelia taktiež uviedli, že nerómski rodičia častejšie ako rómski rodičia nesúhlasia s odporúčaniami o zaradení ich detí do špeciálnych škôl alebo tried, pričom tento nesúhlas najčastejšie viedol k požiadavke na individuálnu integráciu v rámci štandardnej triedy.

**Graf 4.1 Kto prvý navrhol, aby bolo vaše dieťa zapísané do špeciálnej školy?**

Zdroj: Dotazníky pre rodičov rómskych detí zapísaných do špeciálnej základnej školy

Graf 4.2 Kto prvý navrhol, aby bolo vaše dieťa zapísané do špeciálnej triedy?

Zdroj: D otazníky pre rodičov rómskych detí zapísaných do špeciálnych tried

Riaditelia špeciálnych základných škôl a štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami, ktorí sa zúčastnili na výskume uviedli, že po prijatí odporúčania o zaradení dieťaťa na špeciálne vzdelávanie je zvyčajným krokom hodnotenie dieťaťa psychológom v pedagogicko-psychologickom poradenskom centre. Pokiaľ hodnotenie zistí mentálne postihnutie, dieťa je následne poslané do špeciálno-pedagogického poradenského centra na vyšetrenie špeciálnym pedagógom. Špeciálny pedagóg následne vydá odporúčanie pre vyššie opísanú komisiu o type vzdelávania, ktoré je pre dieťa najvhodnejšie.

Tabuľka 4.1 Diagnostické postupy podľa riaditeľov škôl

	Špeciálne školy		Štandardné školy so špeciálnymi triedami	
	Indicated	Not indicated	Indicated	Not indicated
Diagnostika v PPP	71.1%	28.9%	91.3%	8.7%
Diagnostika v ŠPP	86.1%	13.9%	80.4%	19.6%
Diagnostika individuálnym psychológom	7.9%	92.1%	2.2%	97.8%

Zdroj: Dotazníky pre riaditeľov špeciálnych škôl, štandardných škôl so špeciálnymi triedami

Podľa Jany Tomatovej (2004a: 35) je odklad školskej dochádzky o jeden rok najčastejším riešením pre nerómske deti,²⁵ ktoré ešte nie sú pripravené chodiť do školy vo veku 6 rokov, a najmenej častým riešením pre podobne ohodnotené rómske deti. Pedagogická správnosť tohto rozdielu medzi rómskymi a nerómskymi deťmi závisí od toho, do akej miery je dostupná predškolská príprava zodpovedajúca potrebám pre tie rómske deti, u ktorých sa vyhodnotilo, že nie sú pripravené na školu.

Od roku 1991 sa môžu zriaďovať na špeciálnych základných školách prípravné ročníky pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím.²⁶ ovnako ako vyššie ročníky na špeciálnych školách pre žiakov s mentálnym postihnutím, tak aj prípravné ročníky sú určené pre deti s mentálnym postihnutím.²⁷ Avšak v praxi bývajú prípravné ročníky zriadené pre rómske deti bez mentálneho alebo fyzického postihnutia (pozri napríklad Nadácia Milana Šimečku 2007: 14). Prípravné ročníky môžu v princípe

²⁵ Zákonná možnosť odkladu školskej dochádzky sa prvýkrát objavila v roku 1990 vo vyhláske slovenského Ministerstva školstva, mládeže a športu (Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky 1990a). Predmetné ustanovenie (článok I.2.2) stanovuje, že pokiaľ sa dieťa preukáže ako nedostatočne vyvinuté (fyzicky alebo psychicky) v priebehu prvého ročníka základnej školy, odklad môže byť zariadený na základe odporúčania riaditeľa školy po rozhovore so zákonným zástupcom dieťaťa a po uvážení názoru okresného pedagogicko-psychologického poradenského centra. Avšak metodické usmernenie Ministerstva školstva z roku 2005 takýto krok neodporúča pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

²⁶ Rovnaká vyhláška rozdeľuje špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihom do troch typov. Zatiaľ, čo mentálny postih žiakov špeciálnych základných škôl typu A je ľahký, špeciálne základné školy typu B a C majú byť určené pre deti so stredným a ťažkým mentálnym postihom.

²⁷ Školský zákon z roku 2008 uvádza, že prípravné ročníky existujú pre deti, ktoré dosiahli vek 6 rokov, nie sú pripravené na školu a neočakáva sa od nich schopnosť zvládnuť učivo prvého ročníka základnej školy.



pripravovať deti pre bežné aj špeciálne vzdelávanie, v praxi často práve tieto prípravné ročníky slúžia ako vstupná brána do špeciálnej školy, keďže preradenie sa v skutočnosti zvažuje len zriedka (Nadácia Milana Šimečku 2007: 14). Tu je dôležité rozlišovať medzi prípravnými ročníkmi a nultými ročníkmi. Nulté ročníky rozdeľujú učebné osnovy prvého ročníka štandardnej základnej školy do dvoch ročníkov, a tak pripravujú deti pre vstup do štandardných tried základných škôl. Prípravné ročníky však majú učebné osnovy zjednodušené, čoho výsledkom je, že zvyčajne nasleduje nástup na špeciálne vzdelávanie, či už okamžite alebo po krátkom čase v štandardných triedach.

Nulté ročníky boli do slovenského vzdelávacieho systému zavedené v roku 2002, nadväzujúc na úspech tohto projektu realizovaného mimovládami organizáciami.²⁸ Ako súčasť štandardných základných škôl boli nulté ročníky vytvorené pre deti, ktoré dosiahli vek 6 rokov do 1. septembra daného roku, ale ktoré nie sú pripravené na školu, pochádzajú zo „sociálne znevýhodneného prostredia“ a od ktorých sa vzhľadom na ich sociálne a jazykové prostredie neočakáva zvládnutie učiva prvého ročníka (štandardnej) základnej školy v jednom školskom roku. V zákone, ktorý zavádza nulté ročníky, sa zápis do nultého ročníka prezentuje ako alternatíva k časovému odkladu zápisu o jeden rok. Rozhodnutie o zápise do nultého ročníka vyžaduje súhlas zákonného zástupcu dieťaťa a môže byť požadované buď zákonným zástupcom a odporúčené pediatrom a zariadením výchovného poradenstva a prevencie (bez špecifikácie typu) alebo riaditeľom predškolského zariadenia dieťaťa (ak dieťa navštevovalo predškolské zariadenie).

Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike, ktorú prijala vláda SR, požaduje prehodnocovanie vhodnosti zaraďovania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do prípravných ročníkov špeciálnych základných škôl (Vláda Slovenskej republiky 2008b: 10). Školský zákon z roku 2008 ide v tomto smere ešte o krok ďalej, keď zakazuje zaraďovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do predškolských tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami výhradne na základe sociálneho prostredia, z ktorého pochádzajú. Hoci nulté ročníky sú slovenskou vládou považované za nástroj riešenia problémov Rómov vo vzdelávaní, aj nulté ročníky majú mnoho problémov, ktoré súvisia so segregáciou vo vzdelávaní, kvalitou vzdelávania (pozri napríklad Úrad vlády Slovenskej republiky 2006; EU Monitoring and Advocacy Program 2007: 404; porovnaj White 2007: 344-345), ako aj s vhodnosťou vzdelávania detí, označených za nepripravené na začatie povinnej školskej dochádzky (Tomatová 2004b: 80).

²⁸ Rovnaký zákon ustanovuje pozíciu asistenta učiteľa, definovaného ako „pedagogického zamestnanca, ktorý realizuje vzdelávací proces na školách a v predškolských zariadeniach a zúčastňuje sa tvorby nevyhnutných podmienok pre prekonanie určitých jazykových, zdravotných a sociálnych bariér“.

V školskom roku 1999/2000, v ktorom boli naposledy dostupné dáta rozdelené podľa etnicity, 60 percent neprospievajúcich detí boli Rómovia (Úrad vlády Slovenskej republiky 2006). Medzi prvým a druhým ročníkom približne 20 percent rómskych detí, pôvodne zaradených do bežnej základnej školy, odchádza do špeciálneho vzdelávania, pričom korešpondujúce číslo celkovej slovenskej populácie je menej ako jedno percento (Roma Education Fund 2007h: 33-34; porovnaj Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 6).²⁹ Medzi pravdepodobné dôvody takéhoto vysokého množstva zlyhaní v základnom vzdelávaní patrí nastavenie slovenského vzdelávacieho systému, ktorý sa *de facto* spolieha na rodičov, že poskytnú deťom pomoc pri naplňaní školských povinností, pričom rómski rodičia samotní majú často nedostatočné vzdelanie a zároveň nedostatočné materiálne podmienky vo svojich obydlíach, čím sa tieto očakávania štátu stávajú nerealistickými (porovnaj Tomatová 2004b: 7).³⁰

Deti obvykle nie sú zaraďované na špeciálnu školu priamo, ale obvykle až po určitom čase strávenom na bežnej základnej škole. Celkovo iba 21 percent rodičov detí v niektorej z foriem špeciálneho vzdelávania uviedlo, že všetky ich deti boli umiestnené do špeciálneho vzdelávania od začiatku ich vzdelávania. Zároveň menšina (26,7 percenta) žiakov na špeciálnych základných školách začala štúdium na špeciálnej základnej škole. Toto naznačuje, že štandardné základné školy sú pri procese zaraďovania pomerne flexibilné. Ako je však vysvetlené nižšie, pokým prestup zo štandardného na špeciálne vzdelávanie je bežný, prestup opačným smerom je zriedkavý.

²⁹ Nariadenie Ministerstva školstva z roku 2006 špecifikuje, že dieťa môže byť preložené do špeciálnej triedy štandardnej základnej školy na základe odporúčania (triedneho) učiteľa dieťaťa a výchovného poradcu po stanovisku pedagogicko-psychologického poradenského centra a po rozhovore so zákonným zástupcom dieťaťa.

³⁰ Amnesty International (2008: 21-22) taktiež zaznamenáva prípady, v ktorých žiaci základných škôl „podvádzali“ a úmyselne pri diagnostických testoch neuspeli, aby im bolo umožnené navštevovať špeciálnu školu.

Tabuľka 4.2 Navštevovali vaše deti, v súčasnosti zaradené do špeciálneho vzdelávania, v minulosti triedy so štandardnými učebnými osnovami na štandardnej škole?

	Rodičia žiakov v špeciálnych triedach %	Rodičia žiakov na špeciálnych školách %	Rodičia žiakov na špeciálnych stredných školách %	Podiel všetkých žiakov v špeciálnom vzdelávaní %
Áno, všetky	67.4	40.0	46.5	50.8
Áno, niektoré z nich	14.0	33.3	53.5	28.1
Nie	18.6	26.7	0	21.0

Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí na špeciálnych školách, v špeciálnych triedach a na špeciálnych stredných školách

Podľa riaditeľov základných škôl (aj špeciálnych aj štandardných), typickým postupom v prípade rómskych detí je zaradenie do nultého ročníka alebo prvého ročníka základnej školy s následným formálnym posúdením školskej spôsobilosti, ak učiteľ vyjadrí názor, že dieťa nie je schopné zvládvať školské učivo. Väčšina rómskych žiakov z prieskumnej vzorky bola zapísaná do špeciálneho vzdelávania v nižších ročníkoch, pričom takmer dve tretiny detí navštevujúcich špeciálne triedy na štandardných základných školách boli zaradené v prvom až treťom ročníku. Podiel detí navštevujúcich špeciálne základné školy, ktoré boli preradené v prvých troch rokoch základného vzdelávania je vyšší, na úrovni 85,9 percent.



Tabuľka 4.3 Ročník zaradenia do špeciálneho vzdelávania

Ročník	Špeciálne školy %	Špeciálne triedy %
1.	67.6	42.6
2.	16.6	23.5
3.	1.7	10.3
4.	5.8	4.4
5.	4.9	10.3
6.	2.5	5.9
7.	0.0	3.0
8.	0.9	0.0

Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí navštevujúcich špeciálne základné školy a štandardné základné školy so špeciálnymi triedami

Len niekoľko riaditeľov škôl uviedlo, že identifikácia žiakov pre psychologické vyšetrenie sa robí ako súčasť povinného postupu pri zápise, ktorý sa koná každý rok v januári a vo februári. V týchto prípadoch je na zápise prítomný špeciálny pedagóg (zo špeciálno-pedagogického poradenského centra alebo zo špeciálnej školy) alebo psychológ (z pedagogicko-psychologického poradenského centra). Deti, ktoré sú identifikované ako nespôsobilé školskej dochádzky, sú následne poslané na podrobnejšie psychologické vyšetrenie.

Zamestnanci pedagogicko-psychologických poradenských centier uviedli, že žiadosti o vyšetrenie detí pochádzajú od rôznych subjektov. Vo väčšine prípadov prichádzajú žiadosti zo štandardných základných škôl a sú iniciované vtedy, ak učitelia spozorujú, že žiaci dosahujú nedostatočné výsledky. V iných prípadoch – najčastejšie v prípadoch detí predškolského veku – dostávajú pedagogicko-psychologické poradenské centrá žiadosti od pediatrov. Zamestnanci pedagogicko-psychologických poradenských centier taktiež uviedli zvyšujúci sa počet žiadostí v posledných rokoch zo strany rómskych rodičov. Jeden psychológ z takéhoto centra prezentoval postup zápisu iniciovaný zo strany rodičov nasledovne: „V septembri ide matka do špeciálnej školy s dieťaťom a povie: Chceme, aby bolo moje dieťa zapísané na špeciálnu školu...pretože vaša škola je lepšia, poskytujete veľa vecí zdarma ...ale ona nemá doklad z poradenského centra. A riaditeľ školy ju pošle do nášho poradenského centra, aby tento doklad získala.“



4.2 Problémy s nástrojmi diagnostiky

Ak chceme vzdelávať rómske deti v štandardnom vzdelávaní, musia byť testované rovnakým spôsobom ako ostatné deti.

Zamestnanec pedagogicko-psychologického poradenského centra

Vykonanie anglického testu u jednotlivca, pre ktorého je angličtina cudzím jazykom a ktorého jazykové zručnosti v angličtine sú slabé, je neospravedlniteľné bez ohľadu na akékoľvek predpojatia v testoch samotných.

*Cecil R. Reynolds, Robert T. Brown, „Bias in Mental Testing: An Introduction to the Issues”
(Predsudky v mentálnom testovaní: Úvod do problematiky)³¹*

Účelom bežne používaných testov na skúmanie pripravenosti na školskú dochádzku je zhodnotiť zručnosti, ktoré rómskym deťom vo veku zápisu do školy často chýbajú (Rigová a Maczejková 2002: 715).³² Kým základným problémom je často jazyková bariéra (popísaná podrobne nižšie), ostatné faktory zahŕňajú nižšiu schopnosť dlhodobej koncentrácie, menej rozvinuté jemné motorické zručnosti a množstvo odlišných skúseností v porovnaní s nerómskymi deťmi.

4.2.1 Mentálne postihnutie a socio-kultúrne zázemie

Diagnostické testy, ktoré sa na Slovensku najčastejšie používajú, nie sú metodologicky vhodné pre posudzovanie rómskych detí. Je to preto, lebo sú koncipované v slovenskom jazyku, štandardizované pre etnických Slovákov, predpokladajú určité množstvo znalostí a zručností asociovaných s predpokladaným inteligentným správaním, ako aj s jazykovou vybavenosťou prináležiacou členstvu v strednej sociálnej vrstve (Bernstein 1971; Ferjenčík, Bačová a Bányaiová 1994: 17; Ferjenčík 1997: 286; Tomatová 2004b: 55). Nakoľko Rómovia neboli zapojení do štandardizácie testov, použitie týchto testov pre Rómov je metodologicky nesprávne (Ferjenčík 1997:

³¹ Reynolds a Brown (1984: 7).

³² Daróczi (1999) vysvetľuje ťažkosti, s ktorými sa Rómovia stretávajú v (nerómskych) školských systémoch krajín, v ktorých Rómovia žijú, na základe rozdielných hodnôt medzi Rómami a nerómami. Z pohľadu, ak rómske rodinné prostredie všeobecne poskytuje deťom odlišné druhy stimulácie v porovnaní s nerómskym rodinným prostredím, môže byť toto hodnotenie brané ako férové (pozri napríklad Sekyt 2000; Rigová a Maczejková 2002: 716; Tomatová 2004a: 37; Tomatová 2004b: 69). Na druhej strane, fakt, že skoro polovica (45,6%) rómskych respondentov v reprezentatívnej vzorke umiestnila vzdelanie medzi tri základné predpoklady pre úspech v živote naznačuje, že Rómovia na Slovensku si cenia formálne vzdelávanie (Kriglerová 2002: 749).

264; Tomatová 2004a: 35). To platí bez ohľadu na jazyk, v ktorom je test distribuovaný, pretože samotný preklad z jedného jazyka do druhého nie je dostatočný na to, aby sme si boli istí, že meriame to isté v oboch jazykoch: „Informácia, o ktorej sa predpokladá, že bude ekvivalentná informácii v pôvodnej verzii testu (v pôvodnom jazyku), môže byť viac alebo menej všeobecnou vedomosťou v inom kultúrnom systéme. Slová nemôžu byť jednoducho prekladané do ich najbližšieho ekvivalentu druhého jazyka, pretože najlepší slovný ekvivalent v druhom jazyku v ňom môže byť viac alebo menej často používaný a následne sa bude líšiť aj obtiažnosť testovej položky v tomto jazyku“ (Mercer 1984: 302; pozri tiež Hilliard III 1984: 149). Navyše, spojenie špecifickej množiny znalostí a zručností znamená, že dokonca ani neverbálne testy nie sú kultúrne neutrálne (Hilliard III 1984: 166).³³

Nie je prekvapujúce, že najväčšie rozdiely v dosiahnutých výsledkoch rómskych a nerómskych detí zo Slovenska boli zistené v dvoch častiach jedného testu, ktoré sa najviac týkali kultúrneho a jazykového obsahu (Ferjenčík 1997: 282). Je to dôsledkom toho, že hodnotenie dvoch hlavných zložiek mentálneho postihnutia (zníženej kognitívnej kapacity a sociálnej schopnosti) sa vo veľkej miere opiera o sociálne determinované faktory (Tomatová 2004a: 35 fn 22). Preto najčastejšie používané testy majú minimálnu využiteľnosť pre rozlišovanie medzi mentálnym postihnutím (fyziologického pôvodu) a vývojovým oneskorením prameniaticim zo sociálneho prostredia, keďže neberú do úvahy vývojový potenciál dieťaťa (Ferjenčík 1997: 286; Tomatová 2004a: 36); neexistuje fenomenologický rozdiel medzi „inteligentným správaním“ a „výkonnostným správaním“ (Humphreys 1984: 225; Jensen 1984: 581). Navyše samotné zistenie, že rozdiely medzi dosiahnutými výsledkami slovenských a rómskych detí v jednom z bežne používaných testov sa úmerne zvyšujú s vekom medzi deťmi, ktoré už na úvod dosiahli nadpriemerné výsledky, naznačuje, že slovenský vzdelávací systém najviac znevýhodňuje rómske deti s najvyšším intelektovým potenciálom (Ferjenčík, Bačová a Bányaiová 1994: 14-15).

Správa výskumu ministerstva školstva z roku 2002 o postavení Rómov vo vzdelávacom systéme uvádza, že mnohé prípady rómskych detí, ktoré prepadli v škole, nie sú dôsledkom mentálneho deficitu, ale skôr dôsledkom skutočnosti, že rómske deti nemajú nadobudnuté základné sociálne a pracovné návyky potrebné pre úspešné vzdelávanie sa (Metodické centrum Prešov 2002: 5). Správa taktiež poznamenáva, že všeobecná inteligencia nie je vrodená (Metodické centrum Prešov 2002: 6). Na riešenie problému správa odporúča školskú reformu podľa *Projektu Milénium* ministerstva školstva z roku 2001 (Metodické centrum Prešov 2002: 6; pozri taktiež Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2001). Navyše, správa požaduje zave-

³³ Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, prijatá vládou SR v roku 2008 a jej Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v SR požadujú vytvorenie kultúrne neutrálneho testu školskej pripravenosti pre šesť a sedem-ročné deti (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 14; Vláda Slovenskej republiky 2008b: 9).



denie alternatívnych výučbových metód s pomocou medzinárodných organizácií a mimovládneho sektora (Metodické centrum Prešov 2002: 33).

V metodickom usmernení z roku 2005 ministerstvo školstva odporúča používanie individuálnych psychologických vyšetrení pre deti s výraznými nedostatkami v oblasti komunikácie vo vyučovacom jazyku školy v čase zápisu do prvého ročníka základnej školy. Pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia s nedostatočne zvládnutým jazykom výučby odporúča ministerstvo školstva nový „Test školskej spôsobilosti“, ktorý bol vytvorený Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v rámci projektu PHARE „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl“. Pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré navštevovali prípravný ročník alebo prvý ročník špeciálnej základnej školy, usmernenie odporúča používať „RR screening“ (vyvinutý touto istou inštitúciou v rámci rovnakého projektu PHARE) pre vylúčenie mentálneho postihnutia detí vo veku šesť až desať rokov, ktoré predtým navštevovali špeciálnu základnú školu.³⁴ Správa Ministerstva školstva z roku 2006 zachádza ešte ďalej nielen v odporúčaní používania dvoch novovytvorených testov, ale taktiež tým, že pripisuje relatívne vysoký počet rómskych žiakov na špeciálnych školách predovšetkým používaniu štandardných testov pre hodnotenie školskej zrelosti bez zohľadňovania zázemia dieťaťa (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2006c: 6). Podľa vládnej koncepcie z roku 2008 *o výchove a vzdelávaní rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania* dokonca možno v dôsledku používania novovytvorených testov očakávať zastavenie nevhodného zaraďovania rómskych detí do špeciálnych škôl (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008, príloha 3: 4).

Slovenská vláda nielenže nepožaduje zrušenie diagnostických testov, ktoré znevýhodňujú rómske deti, neposunula sa ani od pilotného overovania alternatívnych postupov vstupného testovania. Ku dnešnému dňu boli testy, vytvorené v rámci projektu PHARE „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl“, odskúšané približne na 40 školách v rámci ďalšieho projektu PHARE („Ďalšia integrácia rómskych detí v oblasti vzdelávania a zlepšovania ich životných podmienok“ (SR 2002/000/610.03 PHARE 2002)). Pilotné overovanie odhalilo, že 7 až 10 percent rómskych detí na špeciálnych základných školách nepreukázalo znaky intelektového postihu, pričom ďalších 40 percent bolo pravdepodobne umiestnených nevhodne (EU Monitoring and Advocacy Program 2007: 490-491).³⁵

Napriek tomu, že nové diagnostické nástroje môžu byť vnímané ako pozitívny vývoj v tejto problematike, ich konzistentná implementácia do praxe stále chýba prá-

³⁴ Keďže ani jeden z dvoch diagnostických nástrojov vyvinutých v rámci projektu PHARE nemožno použiť na určenie mentálneho postihnutia, stále na Slovensku neexistuje spoľahlivý test na diagnostiku mentálneho postihnutia u rómskych detí (Tomatová 2004a: 36).

³⁵ Informácie o tom, ako sa s týmito zisteniami ďalej postupovalo v individuálnych prípadoch, neboli dostupné v čase spracovania tejto štúdie.

ve preto, že dôraz sa kladie predovšetkým na experimentálne/pilotné projekty. V našom výskume však len jeden riaditeľ školy a jeden psychológ zo všetkých zúčastnených na terénnom výskume uviedol používanie týchto testov. Preto tvrdenie Ústavu informácií a prognóz školstva, že „kvalitatívne nový prístup bol aplikovaný vo vzdelávaní rómskych detí“ je pravdivé nanajvýš v obmedzenej miere (Ústav informácií a prognóz školstva 2005: 28). Ďalej, cieľ „budovania vzdelávacieho systému úspešne integrujúceho Rómov prostredníctvom zakladania tried v špeciálnych základných školách“ stanovený v rámci projektu „Ďalšia integrácia rómskych detí v oblasti vzdelávania a zlepšovania ich životných podmienok“ naznačuje, že slovenská vláda nevníma segregáciu Rómov vo vzdelávaní ako problém, ale v skutočnosti ako žiadaný fenomén (Council of Europe 2005, príloha 3: 22).

Fokusové skupiny zamestnancov špeciálno-pedagogických poradenských centier a pedagogicko-psychologických poradenských centier odhalili vysokú mieru zhody na dôvodoch mentálneho postihnutia rómskych detí, avšak tieto dôvody sú v mnohých prípadoch vzájomne protichodné. Na jednej strane, všetci účastníci z oboch typov inštitúcií spájali špeciálne vzdelávacie potreby rómskych detí s ich pôvodom v sociálne znevýhodnenom prostredí, pričom zamestnanci špeciálno-pedagogických poradenských centier obzvlášť poukazovali na to, že nedostatočné výsledky detí v škole sú následkom sociálnej deprivácie. Na druhej strane, všetci účastníci fokusových skupín z oboch typov inštitúcií obhajovali diagnostické nástroje používané na testovanie rómskych žiakov ako vhodné, pričom vyjadrovali názor, že nakoľko testy merajú pripravenosť na školu, od detí so zlými výsledkami testov sa nedá očakávať úspešné zvládnutie učiva na štandardnej základnej škole. Ďalej, väčšina psychológov vo fokusových skupinách vyjadrovala názor, že mentálne postihnutie u rómskych žiakov je vrodené, pričom niektorí z nich dokonca vyjadrovali vyslovene rasistické stanoviská, ako napríklad:

Všetci vieme, že mentálne postihnutie je vrodené [...] Ak bolo šesť predchádzajúcich generácií mentálne postihnutých, nemôžeme očakávať žiadnu zmenu v ďalšej generácii.

Mentálne postihnutí rodičia sa správajú inak ako zdraví. Inteligentná tehotná „biela“ matka má iné zvyky správania sa ako mentálne postihnutá tehotná rómska žena.



4.2.2 Jazyková bariéra

Nedostatočná znalosť slovenského jazyka v čase zápisu do škôl je nesporne kľúčovým faktorom, ktorý vedie k nesprávnemu diagnostikovaniu mentálneho postihnutia u rómskych detí (Rigová a Maczejková 2002: 715). Výsledok slovenského sčítania obyvateľstva z roku 2001 ukazuje, že 65,8 percenta osôb, ktoré sa prihlásili k rómskemu etniku, uviedlo ako materinský jazyk rómsky jazyk (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 3). Napriek tomu, že údaje zo sčítania obyvateľov len veľmi problematcky merajú veľkosť rómskej populácie na Slovensku,³⁶ každopádne podporujú zrejme najrozšírenejší názor, že pre väčšinu Rómov na Slovensku je rómsky jazyk materinským.³⁷ V mnohých prípadoch to znamená, že rómske deti idú do školy s minimálnou znalosťou vyučovacieho jazyka.

Napriek tomu, že Slovensko má zo zákona povinnosť poskytovať vzdelávanie v rómskom jazyku záujemcom o tento jazyk, do dnešného dňa sa tento záväzok vykonával iba v experimentálnych programoch (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 18). Rovnako ako diagnostické vyšetrenia vykonávané v čase zápisu do škôl, väčšina škôl v slovenskom vzdelávacom systéme vopred predpokladá plynulé ovládanie slovenského jazyka. Dokonca aj v predškolských zariadeniach navštevovaných deťmi z rómskych osídlení vo všeobecnosti chýbajú bilingválne vizuálne pomôcky (Rigová a Maczejková 2002: 703). Navyše, hoci bola slovenská rómčina kodifikovaná, západoslovenský dialekt, slúžiaci ako základ pre kodifikáciu, je oveľa menej rozšírený ako východoslovenský dialekt, čoho dôsledkom je veľmi malá možnosť využitia vzdelávacích materiálov v rómskom jazyku pre väčšinu rómskej populácie na Slovensku. Hoci ako povzbudzujúci krok sa v júni 2008 konala oficiálna slávnosť kodifikácie štandardizovaného rómskeho jazyka s cieľom zabezpečiť jeho ďalší rozvoj s uznaním regionálnych variant (pozri Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity 2008), ku dnešnému dňu však tento krok nebol nasledovaný žiadnymi konkrétnymi zmenami a krokmi.

Odhady riaditeľov špeciálnych základných škôl a štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami zahrnutými vo výskumnej vzorke naznačujú, že približne štvrtina rómskych žiakov na špeciálnych základných školách a triedach nehovorila vyučovacím jazykom, t.j. slovenským jazykom, v čase zápisu na špeciálne vzdelávanie. Keďže na to výskum nebol zameraný, nie je možné povedať, nakoľko kvalitná je znalosť vyučovacieho jazyka u zvyšných troch štvrtín žiakov.

³⁶ Z pohľadu merania je taktiež problematické, že počet osôb hlásiacich sa k rómskemu etniku je menší ako počet osôb, ktoré uvádzajú rómsky jazyk ako materinský (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 3).

³⁷ Podrobnosti výskumu ohľadom hlavného jazyka medzi Rómami na Slovensku uvádzajú Filadelfiová, Gerbery a Škobla (2007).

Tabuľka 4.4 Počet rómskych žiakov, ktorí nepoznali vyučovací jazyk pred začatím povinnej školskej dochádzky

	Absolútny počet rómskych žiakov navštevujúcich školu v roku 2008	Počet žiakov nehovoriacich vyučovacím jazykom	Podiel rómskych žiakov nehovoriacich vyučovacím jazykom
Špeciálne školy	223	65	29.1%
Špeciálne triedy	188	40	21.3%
Celkom	411	105	25.5%

Zdroj: Dotazníky pre riaditeľov škôl

Podľa nižšie uvedenej tabuľky 4.5 väčšina učiteľov škôl z výskumnej vzorky (ktorí boli až na jeden prípad všeci nerómovia) uviedla, že nepoužívajú rómsky jazyk ako pomocný jazyk v triede. Len zopár učiteľov zo všetkých typov špeciálneho vzdelávania uviedlo, že používa aspoň občas jednotlivé slová z rómskeho jazyka počas výučby. Medzi učiteľmi, ktorí používajú rómsky jazyk v triede, často odznel názor, že jazyk slúžil viac na vytvorenie príjemného prostredia ako na odovzdanie učiva. Iní učitelia vyjadrili názor, že rómsky jazyk by nemal byť používaný na školách z toho dôvodu, nakoľko znalosť vyučovacieho jazyka (t.j. slovenského alebo maďarského) by lepšie poslúžila pri dosiahnutí úspechu Rómov na škole. Nakoniec, učitelia zo škôl na západnom Slovensku často uvádzali, že neexistuje potreba používať rómsky jazyk, nakoľko deti samé ho nepoužívajú.

Tabuľka 4.5 Používanie rómskeho jazyka v procese výučby

	Áno	„Niektoré slová“	Vôbec nie
Učitelia na špeciálnych školách	2.9%	22.9%	74.3%
Učitelia v špeciálnych triedach	19.6%	6.5%	73.9%
Učitelia na stredných školách	6.7%	0%	87.5%

Zdroj: Dotazník medzi učiteľmi



Jednou z úloh asistentov učiteľov je v prípade potreby zabezpečiť pre rómske deti pomoc pri porozumení vyučovacieho jazyka. Zo 64 asistentov učiteľa zamestnaných na špeciálnych základných školách a v špeciálnych triedach štandardných základných škôl z výskumnej vzorky bolo 15 Rómov (dvaja na špeciálnych školách a trinásť v špeciálnych triedach). Riaditelia škôl, ktorí zamestnávali rómskych asistentov učiteľa ohodnotili jazykové zručnosti asistentov ako mimoriadne cenné.

4.2.3 Problémy pri realizácii testov

Fokusová skupina zložená zo zamestnancov pedagogicko-psychologických poradenských centier poukázala na vysoký stupeň subjektívnosti na strane tých, ktorí vyhodnocujú psychologické testy, z čoho vyplýva, že výsledky daného testu sa môžu líšiť, ak rovnaký test posudzuje iný psychológ. Pravdepodobnosť odchýliek pri posudzovaní je obzvlášť problematická v prípade rómskych detí, ktoré zvyknú byť diagnostikované buď ako deti s ľahkým mentálnym postihnutím alebo ako hraničné prípady; preto už i malé rozdiely vo výsledkoch testov môžu rozhodnúť o tom, či bude dieťa zapísané alebo preradené na špeciálne vzdelávanie alebo na štandardné vzdelávanie. Navyše to, že niekoľko riaditeľov škôl poskytlo informáciu, že žiaci boli pred zaradením na špeciálne vzdelávanie diagnostikovaní len raz, naznačuje, že jednorazové hodnotenie je možno bežnou praxou.

Typický obraz prostredia, v ktorom sa testovanie uskutočňuje, je poskladaný z mozaiky problémov spojených s jednorazovým diagnostikovaním rómskych detí. Obzvlášť v prípade rómskych detí z vidieckeho prostredia sa môže stať, že moment testovania je ich prvou skúsenosťou so školským prostredím a zároveň je to ich prvá priama interakcia s nerómskymi dospelými. Navyše psychológ je väčšinou jediný dospelý človek prítomný v miestnosti, kde sa testovanie vykonáva. Keďže rómski rodičia majú taktiež tendenciu vnímať psychológa, ktorý vykonáva testovanie, ako doktora, takéto prostredie nie je veľmi priaznivé na to, aby deti boli schopné preukázať svoje skutočné intelektuálne schopnosti. Okrem toho, niekoľko asistentov učiteľa a rómskych rodičov v rozhovoroch spomenulo skupinovú diagnostiku rómskych detí. Hoci údaje o frekvencii takýchto praktík nie sú k dispozícii, skupinové testovanie používajúce nástroje určené pre jednotlivcov je metodicky nevhodné a vytvára pôdu pre nesprávne posúdenie intelektuálnych schopností všetkých detí zúčastnených na testovaní.

4.2.4 Úmyselné zneužívanie postupov

Ako bolo uvedené v časti 4.1, pre splnenie administratívnych úkonov potrebných na zaradenie alebo preradenie dieťaťa do špeciálneho vzdelávania sú nevyhnutné

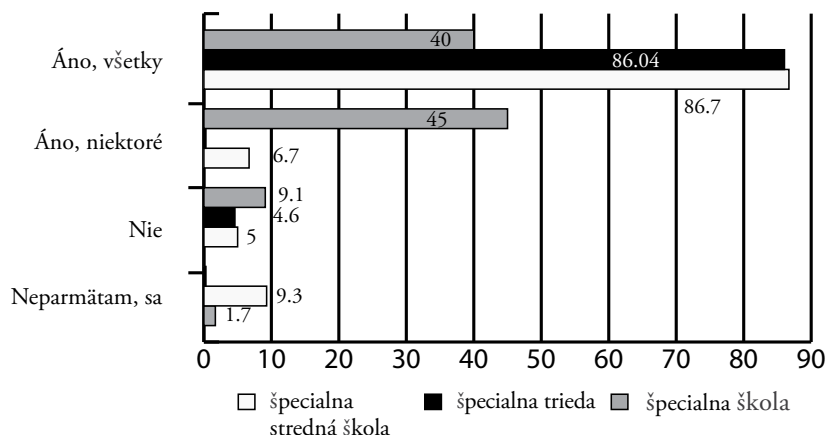
odborné posudky psychológa a špeciálneho pedagóga. Avšak rozhovory, ktoré realizovala Jana Tomatová (2004a: 49) na deviatich špeciálnych základných školách a trinástich štandardných základných školách so špeciálnymi triedami ukázali, že v 40 percentách škôl sa špeciálny pedagóg nie vždy podieľa na rozhodnutí o zaradení alebo preradení do špeciálneho vzdelávania. Absencia špeciálneho pedagóga následne ústi do zvýšeného dôrazu na psychologické nástroje, ako napríklad testy spomínané v časti 4.2.1 (Tomatová 2004b: 39).

Od roku 1991 sa od škôl poskytujúcich vzdelávanie pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami zo zákona požaduje, aby viedli záznamy o deťoch zapísaných v špeciálnych školách alebo triedach. Požadovaná dokumentácia nezahŕňa len vstupný návrh na zaradenie alebo preradenie a záverečné rozhodnutie v tejto veci, ale taktiež zápisnica o prerokovaní návrhu. Navyše, od roku 2000 sa požaduje osobný list žiaka so špeciálnopedagogickými potrebami.

V praxi je dokumentácia často nekompletná, pričom i problematické testy, popísané v časti 4.2.1, sa často vykonávajú len po tom, ako je dieťa prijaté na špeciálnu školu. Napríklad vo východoslovenskej obci Pavlovce nad Uhom inšpekcia košického Krajského školského úradu v novembri 2007 zistila, že spomedzi 28 nových žiakov zapísaných v tom roku v miestnej špeciálnej základnej škole 18 žiakov neprešlo pred ich zápisom žiadnym testovaním (Amnesty International 2008: 8).

Podľa rodičov rómskych detí väčšina z ich detí prešla nejakou formou hodnotenia pred zápisom na špeciálne vzdelávanie (pozri Graf 4.3). Na druhej strane, viacero rodičov detí zapísaných do špeciálnych základných škôl a väčšina rodičov detí zapísaných do špeciálnych tried štandardných základných škôl uviedla, že si nevedia spomenúť, či ich deti boli testované v pedagogicko-psychologickom poradenskom centre, špeciálno-pedagogickom poradenskom centre alebo u individuálneho psychológa.

Graf 4.3 Odpovede rodičov na otázku, či boli ich deti testované pred zápisom na špeciálne vzdelávanie



Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí na špeciálnych školách, v špeciálnych triedach štandardných škôl a na špeciálnych stredných školách

4.3 Rediagnostika a reintegrácia

Preradenie do špeciálneho vzdelávania často znamená nechať dieťa napospas systému tým, že sa presunie zodpovednosť na inštitúciu s nižšou úrovňou z dôvodu nedostatočného uznania vplyvu školského prostredia na dieťa (Šaško 2002: 669).

Tento vplyv bol dokumentovaný v štúdii vykonanej na vzorke 243 detí navštevujúcich predškolské zariadenia v piatich okresoch, pričom sa zistilo, že priemerné IQ v priebehu školského roka narástlo zo 75,1 na 81,2. Ak uvážime, že IQ testy sú určené na meranie vrodenej inteligencie, zistenia dávajú do popredia podmienky prostredia ako príčinu problémov u rómskych žiakov v prvých rokoch dochádzky do školy: „Pri hlbšom mentálnom postihnutí nie je rozvoj dieťaťa a profit zo stimulácie podnetov tak rýchly a zjavný“ (Tomatová 2004b: 42). Nárast zároveň indikuje potenciál predškolského vzdelávania pri príprave rómskych detí na úspešný vstup do štandardného základného vzdelávania.

Ak sa raz diagnostikuje mentálne postihnutie, je to navždy. Nemôže nejako zmiznúť. Preto nie je veľmi pravdepodobné, aby bolo dieťa vzdelávané na štandardnej škole.

Psychológ z pedagogicko-psychologického poradenského centra



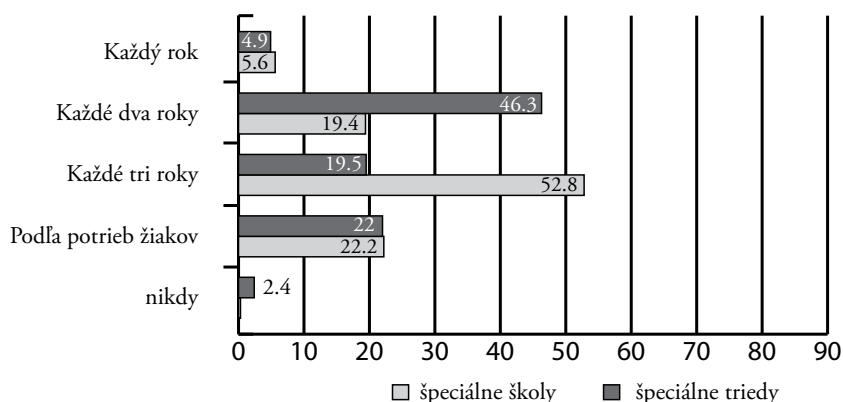
Podľa vyhlášky slovenského Ministerstva školstva, mládeže a športu z roku 1991 „diagnostický pobyt“ na špeciálnej škole v dĺžke až do jedného roka môže navrhnúť odborná komisia, ktorá rozhodne o zaradení alebo preradení na špeciálnu školu. Avšak v praxi sa ukazuje, že diagnostický pobyt sa používa rovnakým spôsobom (niekedy v kombinácii) ako prípravné ročníky, teda ako neformálny mechanizmus pre umiestňovanie rómskych detí do špeciálneho vzdelávania na permanentnej báze (pozri napríklad Amnesty International 2008: 8).

Zatiaľ čo ministerskí úradníci odporúčajú, aby bola rediagnostika žiakov v špeciálnom vzdelávaní vykonávaná každé tri roky (Tomatová 2004b: 75), *Strednodobá koncepcia pre rozvoj rómskej národnostnej menšiny* prijatá vládou SR v roku 2008 navrhuje, aby boli diagnostické testy opakované každé dva roky v „prirodzenom prostredí“ (Vláda Slovenskej republiky 2008b: 10). Na druhej strane, slovenská legislatíva neuvádza frekvenciu, podľa ktorej by žiaci v špeciálnom vzdelávaní mali byť opakovane testovaní. Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu z roku 1991 uvádza na všeobecnejšej úrovni, že pokiaľ sa charakter postihnutia dieťaťa zmení alebo zaradenie nezodpovedá charakteru postihnutia žiaka, riaditeľ školy môže zapísať dieťa do inej školy po konzultácii s odbornou komisiou a zákonným zástupcom dieťaťa.³⁸ Školský zákon z roku 2008 vkladá rozhodnutie priamo do rúk zákonného zástupcu dieťaťa, ktorý má dostať odporúčanie od riaditeľa školy na základe konzultácie so vzdelávacím poradenským centrom.

Keďže neexistuje jednoznačná zákonná úprava, školy majú značnú voľnosť pri rozhodovaní o tom, ako často budú rediagnostikovať deti v špeciálnom vzdelávaní. Informácie, ktoré poskytli riaditelia špeciálnych základných škôl a štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami, zahrnutými v tomto výskume, poukazujú na rozdiely vo frekvencii rediagnostiky medzi špeciálnymi základnými školami a štandardnými základnými školami so špeciálnymi triedami. Pokým rediagnostika na špeciálnych školách je vykonávaná najčastejšie každé tri roky, riaditelia štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami uvádzali najčastejšie každé dva roky (pozri Graf 4.4).

³⁸ Podobne ako pri zaradení na špeciálnu základnú školu, odborná komisia sa má skladať zo špeciálneho pedagóga, psychológa a iných odborníkov, ako napríklad lekára a/alebo zástupcu špeciálno-pedagogického poradenského centra alebo pedagogicko-psychologického poradenského centra.

Graf 4.4 Frekvencia rediagnostiky na špeciálnych školách a v špeciálnych triedach štandardných škôl



Zdroj: Dotazníky pre riaditeľov špeciálnych základných škôl a štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami

Bez ohľadu na frekvenciu rediagnostiky ostáva preradenie zo špeciálneho vzdelávania do štandardného veľmi zriedkavé. Fokusové skupiny pozostávajúce zo zamestnancov pedagogicko-psychologických poradenských centier a špeciálno-pedagogických poradenských centier preukázali vysoký stupeň dôvery psychológov a špeciálnych pedagógov v správnosť testovacích postupov, pričom najviac uvádzali názory, že pokusy o reintegráciu by len viedli k opakovaným zlyhaniam v štandardných školách a triedach. Zamestnanci pedagogicko-psychologických poradenských centier obzvlášť často vysvetľovali účel rediagnostiky ako pomoc školám prispôbiť učebné a individuálne plány deťom s diagnostikovaným mentálnym postihnutím. Dokonca aj medzi tými riaditeľmi škôl a zamestnancami oboch typov centier, ktorí vnímali problémy Rómov v školách ako prameniace skôr zo sociálneho znevýhodnenia, než z mentálneho postihnutia, prevládal názor, že štandardné triedy na štandardných základných školách nie sú adekvátne pripravené na vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a preto reintegrácia by nebola v záujme detí, ktoré sú v súčasnosti v špeciálnom vzdelávaní.

Rodičia rómskych detí na špeciálnych základných školách a triedach mali menšiu dôveru k procesu rediagnostiky ako riaditelia škôl, pričom len 35,9 percent rodičov detí v špeciálnom vzdelávaní uviedlo, že všetky ich deti boli opakovane testované po prestupe na špeciálnu školu. Okrem toho fakt, že približne jeden z piatich rodičov detí v špeciálnom vzdelávaní si nepamätal, či jeho dieťa bolo opakovane testované, naznačuje, že rediagnostika detí v špeciálnom základnom vzdelávaní môže byť skôr výnimkou ako pravidlom.



Tabuľka 4.6 Odpovede rodičov rómskych detí na otázku, či boli ich deti v rámci špeciálneho vzdelávania opakovane testované

	Opakované testovanie detí na špeciálnej škole	Opakované testovanie detí v špeciálnej triede	Podiel opakovane testovaných detí v špeciálnom vzdelávaní
Áno, všetky	31.0%	44.1%	35.9%
Áno, niektoré z nich	8.6%	2.9%	6.5%
Nie	39.7%	32.4%	37.0%
Nepamätám si	20.7%	20.6%	20.7%

Zdroj: Dotazníky pre rodičov detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach

Udržiavanie špeciálneho vzdelávania na úrovni politiky, inštitúcií a jednotlivcov

Táto kapitola, podobne ako predošlá, skúma faktory prispievajúce k nadmernému zastúpeniu Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku, ktoré bolo popísané v Kapitole 2. Kým Kapitola 4 sa zamerala na postupy a mechanizmy zaraďovania a preraďovania zo špeciálneho vzdelávania, táto kapitola sa zameriava na oficiálnu politiku a stimuly, ktoré príslušné inštitúcie a rómskych rodičov motivujú k tomu, aby zapisovali deti do špeciálnych škôl a tried. Prvá časť kapitoly rieši problém nekonzistentnosti verejnej politiky zameranej na riešenie problému nadmerného zaraďovania rómskych detí do špeciálneho školstva, druhá časť skúma charakteristiky systému financovania špeciálneho vzdelávania a inštitúcií, ktoré majú záujem na udržiavaní súčasnej situácie. Posledná časť tejto kapitoly sumarizuje faktory, ktoré vedú rómskych rodičov k zápisu ich detí do špeciálnych škôl a tried.

5.1 Nekonzistentná politika

Oficiálne uvedomenie si problémov súvisiacich s umiestňovaním do špeciálneho vzdelávania začalo byť zrejme len v posledných desiatich rokoch. Dodnes sa však vykonalo len veľmi málo na riešenie tejto situácie. *Druhá pravidelná správa* pre Výbor na ochranu práv dieťaťa poukázala na možnosť nesprávneho zaradenia detí do špeciálneho vzdelávania bez adekvátnej prípravy na začatie povinnej školskej dochádzky už pred školským rokom 2000/2001 ale zároveň uvádza, že „v praxi by sa nemali vyskytovať žiadne nesprávne umiestnenia žiakov v súlade s platným znením Školského zákona“ (Committee on the Rights of the Child 2006, odseky 87-88).

Medzi faktory, ktoré brzdia realizáciu aktivít na riešenie problémov spojených so zaraďovaním do špeciálneho vzdelávania, patrí nesúlad medzi predpismi ministerstva školstva a orgánmi v jeho pôsobnosti. Na jednej strane *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania* Ministerstva školstva z roku 2004 jasne stanovuje, že na špeciálne školy by mali byť zaraďované len deti s mentálnym postihnutím (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2004: 8). Toto odporúčanie je ďalej rozvinuté v metodickom usmernení ministerstva školstva z roku 2005: „Ak sa diagnostickými vyšetreniami dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia vylúči mentálne postihnutie dieťaťa, pedagogicko-psychologická poradňa takéto dieťa nenavrhne na prijatie do špeciálnej základnej školy“. Podobne odporúča aj vládny materiál z roku 2006, aby do špeciálnej školy alebo triedy boli umiestňované len deti s primeraným stupňom mentálneho postihnutia (Úrad vlády Slovenskej republiky 2006).

Na druhej strane, výročná správa Štátnej školskej inšpekcie pre školský rok 2004/2005 zaraďuje „žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia“ medzi cieľové skupiny, pre ktoré sú určené služby špeciálnych základných škôl (Štátna školská inšpekcia 2005: 2005). Podobne aj v roku 2005 vydaná anglická publikácia Ústavu informácií a prognóz školstva, organizácie podriadenej ministerstvu školstva, uvádza, že špeciálne školy majú zabezpečovať vzdelávanie okrem iného pre „neprispôsobivých žiakov“ (maladjusted pupils) (Ústav informácií a prognóz školstva 2005: 18-19).

Ďalším faktorom, ktorý sťažuje aktivity na riešenie problému umiestňovania do špeciálneho vzdelávania je to, že oficiálne dokumenty verejnej politiky vytvárajú priestor pre prekryvanie pojmov „rómske deti“ a „deti s mentálnym postihnutím“, pričom neberú do úvahy, že vzdelávacie potreby rómskych detí z integrovaného prostredia sa príliš nelíšia od potrieb nerómskych detí (pozri Kriglerová 2002: 755). Na jednej strane nie je vzťah medzi „sociálnym znevýhodnením“ a rómskou etnicitou v dokumentoch verejnej politiky na Slovensku dostatočne definovaný, pričom dáta o počte detí v tejto kategórii boli po prvýkrát dostupné až v roku 2008 a neexistuje oficiálna informácia o prieniku medzi touto kategóriou a veľkosťou rómskej detskej populácie (pozri napríklad Amnesty International 2007: 2; Amnesty International 2008: 22; EU Monitoring and Advocacy Program 2007: 404). Na druhej strane nebol vyjasnený rozdiel medzi potrebami detí z marginalizovaných rómskych komunít a špeciálnymi potrebami mentálne postihnutých detí (Nadácia Milana Šimečku 2007: 15; Vláda Slovenskej republiky 2008b: 9).

Prvá oficiálna definícia „sociálne znevýhodneného prostredia“ sa objavuje v metodickom usmernení slovenského ministerstva školstva z roku 2005 (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2005, článok 2a). Toto usmernenie ho definuje ako „prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedáva dieťaťu predpoklad na zvládnutie učiva prvého ročníka základnej školy za jeden školský rok.“ Mierne odlišná je definícia uvedená vo výskume ministerstva školstva, publikovanom v roku 2006 (Metodicko-pedagogické centrum v Prešove 2006: 7). Vo výskumnej správe sa žiak považuje za žiaka pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia, ak spĺňa aspoň tri z nasledovných kritérií:

- » Aspoň jeden z rodičov poberá dávky v hmotnej núdzi.
- » Aspoň jeden z rodičov je nezamestnaný.
- » Aspoň jeden z rodičov má najvyššie ukončené vzdelanie základné alebo nižšie.
- » Neštandardné bytové a hygienické podmienky.
- » Jazyk, ktorým dieťa doma hovorí, je iný ako vyučovací jazyk v škole.

Metodické usmernenie ministerstva z roku 2005 definuje dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia ako „dieťa s problémami v učení a postojoch, vzniknutých na základe dysfunkčných sociálnych podmienok vyplývajúcich zo sociálneho vylúčenia (napr. chudoba, nedostatočné vzdelanie rodičov, neštandardné bytové a hygienické podmienky, a pod.)“ (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2005, článok 2b). Zdá sa, že správa ministerstva z nasledujúceho roku spája sociálne znevýhodnenie s rómskou etnicitou, pričom sa odvoláva na „problematiku vzdelávania rómskych

detí a žiakov alebo detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia” (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2006c: 1).

Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny prijatá vládou SR na obdobie rokov 2008-2015 požaduje zákonnú definíciu termínu „dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia” ako dieťa/žiak „s individuálnymi/špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami” (Vláda Slovenskej republiky 2008b; pozri taktiež Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 12). Nový slovenský školský zákon ponúka takúto definíciu ako podmnožinu kategórie „deti/žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami”. Podľa tejto definície sa pod pojmom dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia rozumie „dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych a vôľových vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.”

Úzky vzťah medzi kategóriami „dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia”, „rómske dieťa” a „dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami” v slovenskej verejnej politike sa prvýkrát explicitne oficiálne odlíšil až v roku 2008. Slovenský vicepremiér pre ľudské práva a menšiny vo svojom liste pre Amnesty International v januári 2008 vo vzťahu k „deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia” uviedol, že „vo väčšine prípadov hovoríme o rómskych deťoch z osád prirodzene alebo umelo separovaných od samosprávnej obce” a ktoré „patria ku skupine detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami” (Amnesty International 2008: 22-23). Neskôr v tom istom roku slovenská vláda v *Koncepcii vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania* vysvetlila, že „kategória detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa používa ako náhrada pre chýbajúce etnické údaje, i keď nemožno zaručiť, že reprezentuje všetky rómske deti a zároveň zahŕňa aj deti inej národnosti” (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 2).

5.2 Inštitucionálne stimuly

5.2.1 Normatívne financovanie

Financovanie založené na normatíve na žiaka sa skladá z mzdového a prevádzkového normatívu, pričom prvý zahŕňa odmeny, mzdy, poistenie a príspevky zamestnávateľa, zatiaľ čo druhý pokrýva väčšinu bežných nákladov na školskú infraštruktúru a náklady na výučbu na žiaka. Celkový normatív na žiaka sa počíta na základe rôznych parametrov, vrátane typu školy, kvalifikačnej štruktúry zamestnancov, formy štúdia a jazyka výučby (podrobnosti špecifikuje Zbierka zákonov Slovenskej republiky 2008a). Financovanie škôl je preto určené výškou normatívu na žiaka a počtom žiakov na škole.

I keď počet faktorov, ktoré sa berú do úvahy pri normatívnom financovaní na žiaka, komplikuje priame porovnanie nákladov medzi rôznymi formami vzdelávania,



financovanie na základe normatífov má tendenciu byť oveľa vyššie pri špeciálnom vzdelávaní v porovnaní so štandardným vzdelávaním. Napríklad v roku 2008 bol priemerný finančný normatív na žiaka na špeciálnej základnej škole približne 1,6-krát vyšší ako priemerný finančný normatív na žiaka štandardnej základnej školy (pozri Tabuľku 3.5; Zbierka zákonov Slovenskej republiky 2004a).³⁹ Podobne, normatívne financovanie na žiaka v špeciálnych triedach je 1,75 krát vyššie ako v inak identických štandardných triedach rovnakej školy. Keďže obecné zastupiteľstvá rozhodujú o otváraní tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na štandardných základných školách, otváranie takýchto tried môže byť obzvlášť atraktívne pre tie školy, ktoré strácajú žiakov, pretože im umožňuje zvýšiť počet prijatých žiakov a udržiavať menšie triedy, ako aj učiteľský personál.

Koeficient pre individuálne integrované dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v štandardných triedach je 2,5 krát vyšší ako pre štandardné dieťa. Tento prístup sa môže zdať ako vytváranie silnej finančnej podpory pre túto formu špeciálneho vzdelávania, avšak v praxi sa efekt vyššieho koeficientu pre individuálnu integráciu zdá byť minimálny (Nadácia Milana Šimečku 2007: 8-9). Tento stav má niekoľko inštitucionálnych dôvodov. Po prvé, pri snahe o integráciu žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami dávajú štandardné školy prednosť nerómom. Po druhé, špeciálne školy, v ktorých sú Rómovia zapísaní, všeobecne odrádzajú od presunu do štandardného vzdelávania, nakoľko strata žiakov nie je vo finančnom záujme týchto špeciálnych škôl. Po tretie, kapacita pedagogicko-psychologických poradní, ktoré sú zodpovedné za vykonávanie diagnostikovania potrebného pre preradenie, je preťažená. Po štvrté, väčšine učiteľov chýba potrebná špecializovaná príprava na výučbu individuálne integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. A nakoniec, riaditelia musia počítať s pravdepodobným scenárom, podľa ktorého nerómski rodičia vyberajú svoje deti z tried, ktoré navštevujú Rómovia (European Roma Rights Center 2007: 48); dva a pol krát vyšší koeficient nemusí stačiť na udržanie školských priestorov a zamestnancov, ak škola stratí troch nerómskych žiakov na každého jedného zapísaného Róma.

Aj keď vyššie úrovne financovania vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú potenciál zlepšiť výsledky vzdelávania, slovenský systém financovania podľa normatífov na žiaka (ako je vysvetlené nižšie) vytvára podnety pre nábor Rómov do špeciálneho školstva bez ohľadu na ich skutočné potreby.

³⁹ Podrobnosti týkajúce sa normatívneho financovania platného od 1. januára 2009 sú v Zbierke zákonov Slovenskej republiky (2008a).

5.2.2 Inštitúcie, ktoré majú záujem na udržaní status quo v špeciálnom vzdelávaní

Napriek tomu, že v *Základných tézach koncepcie politiky vlády SR v oblasti integrácie rómskych komunít* je nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní jednoznačne vnímané ako problém, ukazuje sa, že na udržaní slovenského systému špeciálneho vzdelávania má záujem celá sieť

Nerovnomerne vysoké zastúpenie rómskych detí na špeciálnych školách je osobitným problémom, ktorý si vyžaduje okamžité riešenie. V rámci pôsobnosti Ministerstva školstva Slovenskej republiky je nevyhnutné prijať efektívne opatrenia v oblasti hodnotenia školskej spôsobilosti, predškolského vzdelávania, prípravných ročníkov a obsahu vzdelávania.

Základné tézy koncepcie politiky vlády SR v oblasti integrácie rómskych komunít⁴⁰

inštitúcií (Roma Education Fund 2007h: 34). V súlade s týmto vnímaním odporúča slovenská vláda prostredníctvom *Strednodobej koncepcie rozvoja rómskej národnostnej menšiny* zvýšenie počtu špeciálnych pedagógov na štandardných základných školách, aby sa tak vytvorili vzdelávacie podmienky pre individuálne integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Vláda Slovenskej republiky 2008b: 9).

5.2.2.1 Školy

Inštitúcie s najvyšším záujmom o udržanie status quo v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku sú špeciálne základné školy samotné. Ako už bolo vyššie popísané, vyššie normatívne financovanie na žiaka pre špeciálne školy robí tieto školy finančne atraktívnymi z pohľadu tých, ktorí v nich pracujú, ako aj tých, ktorí ich riadia. Skutočnosť, že za posledné roky sa počty žiakov na špeciálnych školách znížili oveľa pomalšie, ako sa znížili počty žiakov na základných školách vo všeobecnosti naznačuje, že špeciálne základné školy si úspešne zabezpečili počet žiakov potrebný na svoje udržanie (Kriglerová 2006).

Špeciálne základné školy sú zriaďované krajskými školskými úradmi nezávisle od systému bežných základných škôl, ktoré sú zriaďované miestnymi samosprávami. Preraďovanie žiakov medzi štandardnou základnou školou a špeciálnou základnou školou (v oboch smeroch) rovnako presúva financovanie z jednej vládnej úrovne na druhú. Toto následne vytvára situáciu, v ktorej si miestna samospráva a krajské školské úrady vzájomne konkurujú kvôli financovaniu.

Napriek relatívnej stabilite slovenskej siete špeciálnych základných škôl ako celku, rozhovory s riaditeľmi škôl poukázali na významné regionálne rozdiely. Na

⁴⁰ Úrad vlády Slovenskej republiky (2003: 5).



východnom Slovensku riaditelia špeciálnych základných škôl zahrnutých v kvalitatívnej výskumnej vzorke vo všeobecnosti vyjadrili spokojnosť s finančnou situáciou svojej školy, pričom normatívy na žiaka vnímali ako adekvátne na pokrývanie nákladov. Na rozdiel od nich, riaditelia špeciálnych základných škôl na západnom Slovensku uvádzali problémy so zaradením dostatočného počtu žiakov, pričom jeden z riaditeľov uviedol jasné porovnanie: „Špeciálne školy na východnom Slovensku nemajú finančné problémy. Možno je to kvôli tomu, že majú viac rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V porovnaní s krajskými školskými úradmi v Košiciach a Prešove máme deficit 30 miliónov slovenských korún.“

Štruktúra stimulov pre štandardné základné školy v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním sa odlišuje od stimulov špeciálnych základných škôl. V rozhovoroch riaditelia štandardných základných škôl so špeciálnymi triedami uviedli, že takéto triedy sú zakladané ani nie tak z finančných dôvodov ako skôr preto, že príliš veľa detí v štandardných triedach základnej školy zlyhávalo a/alebo najbližšia špeciálna škola bola od miesta bydliska žiakov, ktorí v škole zlyhávali, lokalizovaná príliš ďaleko na to, aby ho rodičia boli ochotní poslať do špeciálnej školy. Hoci to riaditelia škôl nespomenuli, ale dôležitú úlohu v rozhodovaní o zakladaní špeciálnych tried na štandardnej škole očividne hrá i snaha (či už na strane riaditeľa alebo nerómskych rodičov) oddeliť rómskych žiakov od nerómskych žiakov (pozri Kapitolu 2). Inými slovami, zatiaľ čo špeciálne základné školy majú jednoznačné finančné stimuly na nábor žiakov s diagnostikovaným mentálnym postihnutím, zakladanie špeciálnych tried na štandardných základných školách sa zdá byť úsilím o riešenie problémov vznikajúcich v súvislosti s prítomnosťou detí s neštandardnými vzdelávacími potrebami v štandardnej triede a/alebo požiadavkami nerómskych rodičov. Zdá sa, že ďalším dôvodom vytvárania špeciálnych tried na štandardných základných školách je tendencia lepších známok u detí v špeciálnych triedach v porovnaní s deťmi navštevujúcimi štandardné triedy rovnakej školy, a tým väčšia šanca detí v špeciálnych triedach získať motivačné štipendium, čo následne podporuje prílev žiakov do týchto tried prostredníctvom finančnej motivácie rodičov (pozri odsek 5.3.3).

5.2.2.2 Poradenské centrá

Koncepcia špeciálnopedagogického poradenstva z roku 2007 uvádza ako hlavné poslanie špeciálno-pedagogických poradenských centier „zabezpečovať odbornú starostlivosť o zdravotne postihnuté deti (resp. deti a mládež so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) a poskytovať im odbornú pomoc v procese integrácie do spoločnosti v spolupráci s rodinou, školou, odbornými lekármi a sociálnymi pracovníkmi“ (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2007: 3). Pri napĺňaní tohto cieľa zohrávajú špeciálno-pedagogické poradenské centrá ústrednú úlohu pri diagnostikovaní mentálnych a fyzických postihnutí. Ak vezmeme do úvahy záujem špeciálnych základných škôl o udržanie počtov žiakov, ako aj skutočnosť, že mnohé špeciálno-pedagogické poradenské centrá sídlia v rovnakých priestoroch a majú rovnakého riaditeľa ako špeciálne základné školy, pričom učitelia špeciálnych základných škôl niekedy plnia funkciu diagnostikujúcich, prípady konfliktu záujmov nie sú ojedinelé. Ďalším faktom, obmedzujúcim nezávislosť špeciálno-pedagogických poradenských



centier pri hodnotení žiakov, je ich úroveň financovania, ktorá závisí od počtu klientov; zamestnanci špeciálno-pedagogických poradenských centier, ktorí sa zúčastnili rozhovorov vo fokusových skupinách uvádzali nedostatok finančných zdrojov ako jeden z najdôležitejších problémov, s ktorými sa ich inštitúcie musia potýkať.⁴¹

Na rozdiel od špeciálno-pedagogických poradenských centier, pedagogicko-psychologické poradenské centrá nemajú finančný záujem na zaraďovaní žiakov do špeciálnych škôl a tried. V tomto prípade financovanie pedagogicko-psychologických poradenských centier závisí skôr od kapacity centra obslúžiť daný počet klientov (t.j. počet zamestnancov) ako od skutočného počtu klientov. Výsledkom je, že v prípade pedagogicko-psychologických poradenských centier neprichádza k inštitucionálnemu konfliktu v otázke zvýšeného záujmu o hodnotenie. Na druhej strane skutočnosť, že činnosť pedagogicko-psychologických poradenských centier v súvislosti s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími problémami je identická s činnosťou špeciálno-pedagogických poradenských centier, v kombinácii s tým, že pedagogicko-psychologické poradenské centrá nie sú z hľadiska financovania závislé na počte vykonaných vyšetrení, vytvára motivačnú štruktúru, ktorá umožňuje špeciálno-pedagogickým poradenským centrá zohrávať vedúcu úlohu pri hodnotení vzdelávacích potrieb detí.

5.3 Motivácia rómskych rodičov

Medzi faktory, ktoré vedú rómskych rodičov k zapisovaniu svojich detí do špeciálneho vzdelávania, patria nielen atraktívne aspekty špeciálnych škôl a tried, ale aj rôzne ťažkosti spojené so vzdelávaním rómskych detí v štandardných školách. Navyše, niektorí rodičia jed-

Keď bola moja dcéra doma, vedela čítať aj písať. Ale štandardná škola ma prinútila ju dať do špeciálnej školy.

Nepresviedčali ma žiadnym spôsobom. Len ho tam umiestnili ... V škole sa rozhodli a ja som mala len podpísať papiere...

Rodičia rómskych detí v špeciálnych základných školách

noducho nevedia o dostupných možnostiach a rozdieloch medzi nimi. Avšak školský zákon z roku 2008 pridáva k požiadavke súhlasu z roku 1991 špecifikáciu „informovaného súhlasu“, ktorý zákon definuje ako písomný súhlas v ktorom sa uvedie, že osoba bola riadne poučená o dôsledkoch jej súhlasu. Zapisovanie detí bez takéhoto poučenia rodičov je preto nelegálne.

Z pohľadu požiadavky na informovaný súhlas sú taktiež problematické prípady, v ktorých zamestnanci štandardnej a/alebo špeciálnej základnej školy tlačia na

⁴¹ Vládou SR v roku 2008 prijatá Koncepcia o vzdelávaní rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania požaduje, aby bolo diagnostické testovanie vykonávané len pedagogicko-psychologickými poradenskými centrami (Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 15).

rómskych rodičov, aby podpísali formuláre súhlasu (pozri napríklad European Roma Rights Center 2004: 48; Vláda Slovenskej republiky 2008a: 6). Keď vezmeme do úvahy ich nižšiu úroveň vzdelania, rómski rodičia sú často v slabšej pozícii, pričom buď veria hodnoteniu zamestnancov školy (či už formálnemu alebo neformálnemu) alebo sa jednoducho boja odporovať autorite. Pokiaľ však nerómski rodičia nesúhlasia s umiestnením svojho dieťaťa do špeciálnej základnej školy, deti sú zväčša individuálne integrované v štandardných triedach.

Nižšie popísané typy stimulov sú usporiadané podľa frekvencie, s akou rómski rodičia uvádzali ich používanie zo strany zamestnancov škôl pri snahe presvedčiť ich, aby svoje deti zapísali do špeciálneho vzdelávania. Okrem frekvencie, ktorú rómski rodičia uvádzali pri ich používaní zo strany zamestnancov škôl, uvedenie každého typu stimulu je doplnené o stručný popis skutočnej dôležitosti samotného motivujúceho faktora pri rozhodovaní rodiča o zápise jeho dieťaťa. Ako bude z tohto opisu zrejmé, zistenia z terénneho výskumu v rámci tejto štúdie na jednej strane odhalili značné rozdiely v ich vnímaní medzi zamestnancami školy a rómskymi rodičmi a, na druhej strane naznačujú, že požiadavka informovaného súhlasu podľa školského zákona z roku 2008 je často porušovaná.

5.3.1 Očakávanie lepších známk

Povedali mi, že bude lepšie poslať moje dieťa do špeciálnej školy. Na štandardnej škole by opakovala ročník niekoľkokrát a základnú školu by skončila v nižšom ročníku bez možnosti pokračovať vo vzdelávaní.

Rodič rómskeho dieťaťa navštevujúceho špeciálnu základnú školu

Na začiatku som nechcel zapísať môjho syna do špeciálnej školy, ale teraz som tomu rád. Učiteľ venuje môjmu dieťaťu viac energie ako na štandardnej škole. A jemu stačí, ak vie čítať a písať.

Rodič rómskeho dieťaťa navštevujúceho špeciálnu triedu na štandardnej škole

Najčastejší argument používaný zamestnancami školy pri presvedčaní rómskych rodičov, aby zapísali svoje dieťa do špeciálneho vzdelávania, sa zameriaval na schopnosť dieťaťa zvládať učivo. Viac ako polovica opýtaných rómskych rodičov (presne 50 percent rodičov detí navštevujúcich špeciálne základné školy a 54,1 percent rodičov detí navštevujúcich špeciálne triedy štandardných základných škôl) uviedla, že zamestnanci škôl používali argumenty tohto typu. Takéto

argumenty zdôrazňujú očakávanie zlyhania na štandardných školách, ľahšie učebné osnovy a individualizovaný prístup v špeciálnom vzdelávaní, prípadne oboje.

Napriek tomu, že cieľom terénneho výskumu v rámci tejto štúdie nebolo merať povedomie rómskych rodičov o rozdieloch medzi špeciálnym a štandardným vzdelávaním, niektorí rodičia v rozhovoroch sami poskytlí vyjadrenia, ktoré nedostatok tohto povedomia jasne preukázali. Na základe toho sa možno domnievať, že tento



problém je pomerne rozšírený. S týmto úzko súvisí, že rodičia často uvádzali, že učitelia vysvetľujú špeciálne vzdelávanie z pohľadu jeho zdanlivej výhodnosti oproti štandardnému vzdelávaniu: ľahšie učebné osnovy a individuálny prístup. V prípade absencie povedomia o dlhodobých dôsledkoch špeciálneho vzdelávania sa rómski rodičia dajú často ľahko presvedčiť a rozhodnú sa v prospech vyhliadok lepších známok a nižšieho počtu žiakov v triede. Jeden rómsky rodič žiakov navštevujúceho špeciálnu základnú školu to vysvetlil nasledovne: „Mojim deťom sa na tejto škole veľmi darí. Majú veľmi dobré známky. Takže teraz sa môžem chváliť, že moje deti sú dobrými žiakmi. Dostávajú lepšie známky ako na štandardnej škole.“

Pokiaľ ide o lepšie známky, zdá sa, že zamestnanci škôl vnímajú priority rómskych rodičov veľmi presne. Z pohľadu informovaného súhlasu je táto vysoká presnosť extrémne problematická, nakoľko podporuje používanie argumentu lepších známok ako marketingového nástroja v prospech špeciálneho vzdelávania bez poskytnutia informácií o následkoch na vzdelanie a zamestnanie detí v dlhodobejšej perspektíve.

5.3.2 Geografická blízkosť špeciálnych škôl k osídleniam

Aj keď existujú informácie o tom, že rómski rodičia posielajú svoje deti na špeciálne základné školy, pretože takáto škola je najbližšie k ich domovu (pozri napríklad Tomatová 2004b: 73; Nadácia Milana Šimečku 2007: 8-9), len 10 percent rómskych rodičov, ktorí vyplnili dotazníky v rámci terénneho výskumu tejto štúdie uviedlo, že

Naša rómska komunita je veľmi veľká. Mnohé z rómskych detí mali slabé známky v štandardných triedach, tak sme sa rozhodli založiť špeciálne triedy. Deti boli psychologicky diagnostikované a testy preukázali mentálne postihnutie. Psychológovia odporučili ich zaradenie do špeciálnej školy, ale najbližšia škola je v meste. Rómski rodičia by neposlali svoje deti do školy, ktorá je tak ďaleko.

Riaditeľ štandardnej školy so špeciálnymi triedami na východnom Slovensku

zamestnanci školy použili vzdialenosť, resp. blízkosť, ako argument pre zaradenie detí do špeciálnych základných škôl, pričom žiaden z rodičov detí navštevujúcich špeciálne triedy štandardných základných škôl podobnú odpoveď neuviedol. To je možné vysvetliť aj tým, že väčšina detí, navštevujúcich špeciálne školy, navštevovala štandardné triedy štandardných základných škôl predtým, ako boli preradené do špeciálneho vzdelávania (pozri tabuľku 4.2) a že špeciálne základné školy sa vo všeobecnosti nachádzajú v mestských oblastiach, pričom populácia slovenských Rómov je predovšetkým na vidieku.

Ako bolo spomenuté v diskusii o faktoroch, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie rómskych rodičov o zaradení ich detí do špeciálnych stredných škôl, geografická blízkosť hrá dôležitú úlohu pri zvažovaní financií a bezpečnosti. Navyše, toto zvažovanie zo strany rómskych rodičov je známe riaditeľom štandardných základných škôl, ktorí túto skutočnosť berú do úvahy pri zriaďovaní špeciálnych tried. Preto, aj keď zamestnanci škôl často neuvádzajú geografickú vzdialenosť pri pokuse presvedčiť rómskych

rodičov zapísať ich deti do špeciálneho vzdelávania, dôležitosť tohto faktora v rozhodovaní rodičov vytvára dostatočný priestor pre zneužitie, obzvlášť v prípadoch, kedy rómski rodičia nepoznajú rozdiely medzi špeciálnou a bežnou základnou školou.

5.3.3 Prísľub materiálnych výhod

Keďže špeciálne školy zabezpečujú pre žiakov stravu a iné formy hmotnej pomoci, môžu byť pre niektorých rómskych rodičov zaujímavé. Od roku 2005 všetci žiaci na školách, v ktorých aspoň polovica zapísaných detí pochádza z rodín v hmotnej núdzi, dostávajú štátnu dotáciu na školské pomôcky a stravu (Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky 2005). Keďže mnohé špeciálne školy majú väčšinu žiakov v hmotnej núdzi, takéto školy dokážu poskytovať stimuly pre získanie žiakov.

Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu z roku 1991 stanovuje, aby známkovanie žiakov na špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím, na praktických školách a odborných učilištiach bralo do úvahy postihnutie žiakov. Lahšie známkovanie na špeciálnych školách motivuje niektorých rodičov, aby požadovali zápis svojich detí do takýchto škôl (EU Monitoring and Advocacy Program 2007: 450-451; Nadácia Milana Šimečku 2007: 8-9; Vláda Slovenskej republiky 2008a: 6). Navyše, lepšie známky (bez ohľadu na učebné osnovy) poskytovali možnosť získať motivačné štipendiá od štátu a až dovtedy, kým sa schéma štipendií zmenila v roku 2008 tak, že sa odmeňuje skôr školská dochádzka ako učebné výsledky, štipendiá slúžili ako „silný marketingový nástroj“, ktorý niektorých rómskych rodičov motivoval k poskytnutiu súhlasu s neopodstatneným zápisom ich detí do špeciálnych škôl (Kriglerová 2008; Vláda Slovenskej republiky 2008a: 6; Zbierka zákonov Slovenskej republiky 2008d).

Napriek potenciálnemu lákadlu vo forme materiálnych výhod spojených so špeciálnym vzdelávaním, rómski rodičia detí zapísaných do špeciálnych škôl a tried uviedli, že len v piatich percentách prípadov (5,2 percent na špeciálnych školách, 5,4 percent v špeciálnych triedach štandardných škôl) zamestnanci škôl používali takéto motivačné stimuly pri presviedčaní rodičov na zaradenie detí do špeciálneho vzdelávania. Niektorí z rodičov si neboli vedomí príležitosti získať sociálne dávky spojené s navštevovaním špeciálnej školy, pričom riaditelia špeciálnych škôl to vysvetľovali tým, že nie všetci žiaci poberajú štipendiá, keďže ich rodinná situácia sa prehodnocuje každý mesiac. Na druhej strane, riaditelia štandardných škôl so špeciálnymi triedami zahrnutými v kvalitatívnom výskume uvádzali, že väčšina poberateľov motivačných štipendií a dotácií na stravu a školské pomôcky navštevuje špeciálne triedy. V takýchto školách sú rozdiely medzi poberateľmi a nepoberateľmi sociálnych dávok viditeľnejšie ako v špeciálnych školách, nakoľko deti navštevujúce špeciálne triedy v štandardných školách zvyknú mať lepšie známky ako deti navštevujúce štandardné triedy v rovnakej škole a tak väčší počet z nich získava nárok na motivačné štipendiá.

Rómski rodičia taktiež poukázali na nízku kvalitu stravy poskytovanú na základe stavu hmotnej núdze (nie v spojitosti s výsledkami v škole). Hoci mnohí rómski žiaci na špeciálnych školách a v špeciálnych triedach dostávajú v škole stravu zdar-

ma, táto sa často skladá len zo sendvičov. Navyše, keďže mnohé školy nemajú riadne školské jedálne, niektorí rodičia uvádzali, že radšej varia pre deti doma, ako by mali svoje deti nechať využívať možnosť školského stravovania.

Bez ohľadu na očividný potenciál materiálnych stimulov pri presvedčaní rómskych rodičov na zápisy ich detí do špeciálneho vzdelávania, terénny výskum v rámci tejto štúdie naznačuje, že zamestnanci škôl sa často ani nepokúšajú tento potenciál využiť. Zistenia ohľadom skutočnej úlohy týchto stimulov pri rozhodovaní rómskych rodičov o zápise ich detí do špeciálneho vzdelávania sú zmiešanějšíe, pričom viditeľné rozdiely medzi poberateľmi a nepoberateľmi sociálnych dávok na štandardných školách viac podporujú zápisy do špeciálnych škôl. Nedostatočné povedomie o dostupnosti materiálnych výhod a uprednostňovanie domácej stravy pred školskou navodzuje, že tieto stimuly nie sú tak dôležitou motiváciou. Keďže kritérium pre získanie motivačných štipendií sa zákonom zmenilo zo školských výsledkov na školskú dochádzku, materiálne výhody predstavujú najmenej problematickú oblasť spomedzi faktorov, ktoré sú rozoberané v tejto časti v súvislosti s naplnením požiadavky školského zákona z roku 2008 o informovanom súhlase.

5.3.4 Skúsenosti v štandardnom a špeciálnom vzdelávaní

Presvedčenie niektorých rómskych rodičov, že špeciálne školy a triedy poskytujú príjemnejšie prostredie pre ich deti ako štandardné vzdelávanie, pramení z kombinácie pozitívneho vnímania špeciálnych škôl a tried a negatívneho vnímania štandardného vzdeláva-

Môj syn navštevoval štandardnú základnú školu, ale bol jediným Rómom v triede. Všetky deti boli proti nemu a veľmi sa bál chodiť medzi ne.

Ja som navštevovala túto školu, aj môj manžel navštevoval túto školu, tak som sa rozhodla poslať všetky moje deti do tejto školy.

*Rodičia rómskych detí navštevujúcich
špeciálnu základnú školu*

nia. Medzi faktormi, ktoré rómskych rodičov „tlačia“, aby zapisovali svoje deti do špeciálnych škôl a odrádzajú ich od zapisovania detí do štandardných škôl, sú rôzne formy diskriminácie zo strany učiteľov na štandardných školách (Ringold 2000: 27). Rozhovory s rómskymi rodičmi naznačujú, že šikanovanie rómskych žiakov na štandardných základných školách nerómskymi žiakmi je taktiež častým javom, pričom značné množstvo rodičov iniciovalo presun na špeciálne základné školy z toho dôvodu, že ich deti mali strach navštevovať štandardnú základnú školu. Navyše, ak v niektorých prípadoch námietky mnohých nerómskych rodičov voči tomu, aby ich deti navštevovali školu a/alebo triedy s rómskymi deťmi, niekedy vyústia do „úteku bielych“,⁴² v iných

⁴² V Jarovniciach (východné Slovensko) napríklad jedna z dvoch štandardných základných škôl a jedna špeciálna základná škola v dedine sú navštevované výlučne Rómami. Na druhej strane nerómske deti z Jarovnic navštevujú štandardnú základnú školu, kde sú len nerómski žiaci.



prípadoch negatívne reakcie nerómskych rodičov ústia do uprednostňovania zápisu rómskych detí na špeciálne školy pred zápisom na štandardné školy.⁴³

Medzi motivačné faktory, ktoré „povzbudzujú rómskych rodičov, aby zapisovali svoje deti do špeciálnych škôl, patria rôzne snahy zamestnancov týchto škôl vytvoriť „priateľské prostredie pre Rómov“ na špeciálnych školách a v triedach, ako aj časté nazývanie špeciálnych škôl a tried zamestnancami škôl ako „rómske“. Hoci je multi-kultúrne vzdelávanie na Slovensku vo všeobecnosti raritou, niektoré špeciálne školy tvoria výnimky v ich prístupe ku kultúre a histórii žiakov, ktorí často tvoria majoritu školskej populácie (Amnesty International 2007: 27). Opytovaní rómski rodičia taktiež uvádzali prevažne pozitívne skúsenosti v komunikácii s učiteľmi špeciálnych škôl a tried obzvlášť v porovnaní s komunikáciou s riaditeľmi štandardných škôl. Ako vysvetlila jedna matka rómskeho dieťaťa navštevujúceho špeciálnu triedu štandardnej základnej školy: „Riaditeľ školy je veľmi agresívny človek ... Ale učiteľka v špeciálnej triede je veľmi milá. Nemá problém vysvetliť všetko, čo sa na škole deje.“

Medzi faktormi, ktoré motivujú niektorých rómskych rodičov poslať svoje deti do špeciálnych škôl je aj to, že ide o školu, ktorá je najznámejšia a vo všeobecnosti najnavštevovanejšia miestnou rómskou komunitou a zvlášť konkrétnou rodinou (pozri napríklad Rigová a Maczejková 2002: 712; Šaško 2002: 669; Tomatová 2004b: 73; Nadácia Milana Šimečku 2007: 8-9). V niektorých prípadoch rodičia sami navštevovali špeciálnu základnú školu, čím vidia špeciálne vzdelávanie ako najreálnejšiu možnosť pre svoje deti (pozri Šaško 2002: 669). Hoci menej ako päť percent rómskych rodičov uviedlo, že zamestnanci školy poukázali na prítomnosť iných Rómov na špeciálnych školách a triedach pri pokuse presvedčiť rodičov, aby zapísali svoje deti do týchto škôl alebo tried, individuálne rozhovory s rodičmi odhalili, že navštevovanie školy ostatnými Rómami a zvlášť súrodencami je dôležitým faktorom v procese rozhodovania. Dôležitosť tohto faktora bola najčastejšie vysvetľovaná z hľadiska bezpečnosti, pričom staršie deti sprevádzajú mladšie cestou do školy, či už peši alebo autobusom.

Podobne ako pri zisteniach ohľadom geografickej vzdialenosti škôl, aj ďalšie zistenia terénneho výskumu rámci tejto štúdie naznačujú, že zamestnanci škôl majú tendenciu podceňovať dôležitosť vnímania vzťahov medzi etnikami a v ich vnútri rómskymi rodičmi v procese rozhodovania sa o zápisoch svojich detí. Na jednej strane negatívne skúsenosti Rómov (aj detí aj dospelých) s nerómskymi žiakmi a zamestnancami štandardných škôl robia integrované vzdelávanie menej atraktívnym. Na druhej strane prítomnosť iných Rómov a úsilie pedagogických zamestnancov vytvoriť príjemné prostredie na špeciálnych školách a triedach zabezpečujú pozitívne stimuly pre zápis do špeciálneho vzdelávania. Tieto všetky faktory spolu tvoria len ďalšiu oblasť pre porušovanie požiadavky informovaného súhlasu do tej miery, že rodičom chýbajú úplné informácie o obmedzeniach prístupu k vyšším úrovňam vzdelávania a zamestnávania, ktoré vytvára zaraďovanie ich detí do špeciálneho vzdelávania.

⁴³ V Hermanovciach na východnom Slovensku navštevujú nerómske deti štandardnú základnú školu na kopci, pričom rómske deti chodia do špeciálnej triedy v staršej škole nižšie v údolí.

Záver a odporúčania

Predchádzajúce kapitoly poskytli podrobnejší obraz o situácii Rómov v súvislosti so špeciálnym vzdelávaním na Slovensku, než bol doteraz dostupný. Od počiatočného popisu nadmerného zastúpenia Rómov v špeciálnom vzde-

lávaní ako fenoménu, ktorý je široko rozšírený v strednej a východnej Európe, štúdia poskytla prehľad o situácii na Slovensku na úrovni politiky, ako aj praxe. Po prezentácii odhadov celkového počtu Rómov v špeciálnom vzdelávaní, geografického rozmiestnenia inštitúcií špeciálneho vzdelávania vo vzťahu k rómskym osídleniam a o faktoroch vplývajúcich na kvalitu vzdelávania v špeciálnych školách a špeciálnych triedach, štúdia ďalej skúmala dopady nadmerného zastúpenia Rómov v špeciálnom vzdelávaní z pohľadu dostupnosti ďalšieho vzdelávania a zamestnania pre jednotlivcov, ako aj efektívnosti nákladov štátu. V tomto kontexte sa špeciálne vzdelávanie ukázalo ako stratová záležitosť tak pre jednotlivcov, ako aj pre štát.

Slovenská republika nemá žiadne významnejšie nerastné suroviny a jej najväčším bohatstvom a potenciálom budúcej prosperity sú najmä jej obyvatelia, ich vzdelanie, múdrosť, morálka, tvorivosť.

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov⁴⁴

Slovenská vláda preukázala, že si je vedomá problémov spojených so špeciálnym vzdelávaním minimálne od roku 2001, kedy ministerstvo školstva požadovalo zníženie počtu detí (bez špecifikácie etnicity) v špeciálnych školách prostredníctvom precízneho diagnostikovania a koncepcie integrácie detí so špeciálnymi potrebami do štandardných škôl (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2001: 15). O tri roky neskôr ministerstvo vyhlásilo, že je potrebné zabrániť vytváraniu segregovaných tried pre rómske deti (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2004: 6). V rovnakom dokumente ministerstvo požaduje aplikovanie skúseností z projektov zamera- ných na reintegráciu rómskych detí do štandardných základných škôl pri súčasnom vytvorení vhodných podmienok na školách prijímajúcich týchto žiakov (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2004: 8).

Znižovanie počtu rómskych detí navštevujúcich špeciálne základné školy a špeciálne výchovné zariadenia taktiež figuruje medzi piatimi cieľmi Národného akčného plánu Slovenskej republiky k Dekáde začleňovania rómskej populácie 2005-2015 (vláda Slovenskej republiky 2005: 5-6; pozri tiež Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 13). Cieľom, ktorý zodpovedá tomuto zámeru, je eliminácia zlého diagnostikovania róm-

⁴⁴ Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (2001: 14).

ských detí, pričom sa očakáva, že do roku 2015 sa počet rómskych detí umiestnených na špeciálnych základných školách a v špeciálnych výchovných zariadeniach zníži o 15 percent. Nie je však uvedená žiadna informácia o tom, čo je základom pre takéto očakávania, ani o tom, ako bude zlé diagnostikovanie eliminované.

Napriek pokroku v politickej rovine existuje celý rad faktorov, ktoré prispievajú k pretrvávajúcemu nadmernému zastúpeniu Rómov v špeciálnom vzdelávaní. Niektoré z nich sa týkajú postupov a mechanizmov, ktorými deti vstupujú do špeciálneho vzdelávania a vystupujú z neho. Nemenej dôležitými sú tiež motivácie relevantných inštitúcií a rómskych rodičov zapisovať deti do špeciálnych škôl a tried.

Vzhľadom na súčasnú situáciu a vyjadrený záväzok slovenskej vlády riešiť s ňou súvisiace problémy, nižšie uvedené odporúčania odrážajú potrebu konkrétne zameraných opatrení, ktorých cieľom je zvrátiť zaužívané schémy segregácie Rómov v špeciálnom vzdelávaní.

1. *Eliminovať nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnych školách a triedach.* Slovenská vláda by mala stanoviť cieľ vyrovnania podielu rómskej a nerómskej populácie zaradenej do špeciálneho vzdelávania do roku 2015 a následne by slovenská vláda mala zverejniť a implementovať akčný plán, ktorý by bral do úvahy nasledovné odporúčania.
2. *Prestať používať psychologické testy ako mechanizmus pre zaraďovanie detí do špeciálneho vzdelávania v predškolskom veku a v prvých ročníkoch základných škôl.* Deti bez zjavných príznakov mentálneho postihnutia by mali mať zabezpečenú štandardnú predškolskú prípravu (pozri nižšie uvedené odporúčanie 7), potom by mali byť umiestnené do štandardných tried bežných základných škôl. Pokiaľ bude testovanie pre účely zaraďovania žiakov pokračovať, potom by diagnostické nástroje mali zahŕňať požiadavku Rómov (a iných menšín) na zohľadňovanie kultúrnej diverzity, testovanie by malo byť štandardizované za použitia etnicky vhodných vzoriek a malo by byť vykonávané v jazyku, v ktorom je dieťa najlepšie, pričom Rómovia by mali byť účastní na administrácii týchto nástrojov.
3. *Aplikovať mechanizmy pre identifikáciu a odstránenie nesprávneho zaraďovania detí do špeciálnych škôl.* Deti vo všetkých kategóriách špeciálneho vzdelávania by mali byť hodnotené každý rok pomocou testov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie na vylúčenie mentálneho postihnutia. Tento krok by mal byť právne vymožiteľný. Deti, u ktorých sa vylúči mentálne postihnutie, by mali byť preradené do štandardných tried bežných škôl a mala by im byť poskytnutá podpora potrebná na preklenutie rozdielu medzi redukovanými a štandardnými učebnými osnovami.
4. *Zrušiť špeciálne základné školy pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím.* Deti z prvých troch ročníkov špeciálnych základných škôl v tejto kategórii by mali



byť okamžite preradené do bežných, etnicky integrovaných tried štandardných základných škôl a mala by im byť venovaná pedagogická podpora potrebná na preklenutie rozdielu redukovaných a štandardných učebných osnov. Pre žiakov vo vyššom ako treťom ročníku by mala byť zabezpečená intenzívna príprava pre prijatie na bežné stredné školy po ukončení základného vzdelania v ich súčasnej (špeciálnej) škole prostredníctvom rozšírených učebných osnov, ako aj prostredníctvom legislatívnych úprav umožňujúcich prístup k štandardnému stredoškolskému vzdelaniu.

5. *Jednoznačne a jasne rozlišovať medzi mentálnym postihnutím, sociálnym znevýhodnením a etnicitou.* Slovenská vláda by mala jednoznačne stanoviť, že mentálne postihnutie a sociálne znevýhodnenie sú odlišnými fenoménmi, a že žiaden z týchto fenoménov nie je komponentom rómskej etnicity. Následné politické opatrenia by mali odrážať rozdiel medzi týmito dvomi fenoménmi, tak v koncepcii ako aj v implementácii. Podľa nového slovenského školského zákona by žiadne dieťa nemalo byť umiestnené do špeciálneho vzdelávania na základe sociálneho znevýhodnenia alebo príslušnosti k etniku.
6. *Podporovať a praktizovať informovaný rodičovský súhlas.* V súlade s novým slovenským školským zákonom by mali byť spustené programy na zabezpečenie presných a dostupných informácií o možnostiach výberu škôl a dôsledkoch takého výberu, s osobitným dôrazom na dlhodobé perspektívy vzdelávania a zamestnania pre deti vstupujúce do špeciálneho vzdelávania. V rámci týchto informácií by mala byť jasne prezentovaná možnosť individuálnej integrácie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v štandardných triedach ako alternatíva k zaradeniu do špeciálnej školy alebo triedy. Na podporu tejto snahy by sa mali každoročne realizovať prieskumy medzi rodičmi zapisujúcimi svoje deti do špeciálneho vzdelávania, aby sa overilo, či dostali všetky potrebné informácie, na základe ktorých môžu vyjadriť informovaný súhlas.
7. *Zabezpečiť prístup do etnicky integrovaných štandardných predškolských zariadení.* Ak berieme do úvahy, že nízky podiel rómskych detí navštevujúcich predškolské zariadenia (približne 4%) komplikuje ich integráciu do základných škôl, slovenská vláda by mala zvýšiť počet zapísaných rómskych detí do predškolských zariadení buď tým, že túto úroveň vzdelávania urobí povinnou pre všetky deti predškolského veku alebo tým, že rómskym deťom alebo deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia dá pri zápisoch prednosť. Ak by sa predškolská príprava stala povinnou, je nutné venovať značnú pozornosť a zdroje na zabezpečenie adekvátnej ponuky po kvantitatívnej a kvalitatívnej stránke, ktorá by dokázala pokryť zvýšený záujem o predškolské vzdelávanie vyvolaný jeho zákonným podmienením.
8. *Analyzovať a prepracovať systém financovania školstva.* Mala by sa zaviesť a implementovať oficiálna politika na zabezpečenie finančných stimulov na integráciu rómskych detí do tried so štandardnými učebnými osnovami na

bežných základných školách tak, aby bol zjednodušený súčasný normatívny systém financovania na žiaka spôsobom, ktorý by na jednej strane zabezpečil jasnú motiváciu pre riaditeľov škôl na zmenu ich správania a na strane druhej by eliminoval boj o žiakov medzi školami rôznych zriaďovateľov. Okrem toho by sa materiálne výhody pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia mali poskytovať všetkým žiakom, bez ohľadu na koncentráciu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na škole.

9. *Reštrukturalizovať systém poradenských zariadení.* Slovenská vláda by mala zvážiť zrušenie špeciálno-pedagogických poradní. Nevyhnutný personál z týchto zariadení by mohol byť presunutý do pedagogicko-psychologických poradní tak, aby sa tieto mohli sústreďovať na pomoc deťom pri úspešnej integrácii do štandardného vzdelávania. Pokiaľ by k zrušeniu špeciálno-pedagogických poradní neprišlo, tieto by sa mali oddeliť od špeciálnych škôl, aby sa odstránili ich motivácie umiestňovať deti do špeciálnych škôl, a zároveň by legislatíva mala jednoznačne rozlíšiť ich kompetencie v porovnaní s pedagogicko-psychologickými poradňami.
10. *Zabezpečiť vhodné vzdelávanie pre študentov pedagogických fakúlt a súčasných pedagogických zamestnancov škôl.* Učiteľom, pedagógom a psychológom zamestnaným na školách by mala byť poskytnutá profesionálna príprava na zabezpečenie kvalitného vzdelávania pre žiakov z rôzneho socio-ekonomického a kultúrneho prostredia. Súčasní špeciálni pedagógovia by mali byť podľa potreby preškolení tak, aby boli schopní pomáhať žiakom pri prechode zo špeciálnych základných škôl do štandardných tried na bežných základných školách. Vysokoškolské vzdelávacie programy zamerané na špeciálnu pedagogiku by mali byť rozsahom zredukované a zamerané na integráciu.
11. *Zbierať a uchovávať etnické údaje v súlade so štandardmi EÚ o ochrane údajov.* Výsledky testovania žiakov podľa etnicity sú nevyhnutným základom aj pre vyhodnocovanie politík zameraných na vzdelávacie výsledky rómskych detí. Súčasná absencia oficiálnych údajov kladie vážnu prekážku pre tvorbu efektívnych opatrení na zlepšenie situácie Rómov vo vzdelávaní (rovnako ako v iných oblastiach) a bráni stanoveniu cieľov a monitorovaniu pokroku (pozri Úrad vlády Slovenskej republiky 2008: 2). Bez týchto dát nemožno vládu kritizovať ani za nestanovenie merateľných záväzkov, ani za neplnenie akýchkoľvek záväzkov, ktoré si stanoví (Salner 2005c: 18).

Výskumné vzorky

Základný súbor

Ako už bolo spomenuté v úvode, obe vzorky použité v terénnom výskume, vykonanom pre potreby tejto štúdie, boli zostavené zo súboru všetkých špeciálnych základných škôl, špeciálnych tried na štandardných základných školách a špeciálnych stredných škôl v Slovenskej republike v školskom roku 2007/2008 na základe oficiálnych údajov Ústavu informácií a prognóz školstva. Obe vzorky boli vytvorené spôsobom, ktorý odzrkadľuje podiel každej z týchto troch foriem špeciálneho štúdia v súbore vzoriek. Použitím metódy proporčne stratifikovaného náhodného výberu bol základný súbor rozdelený do niekoľkých skupín (t.j. strata), pričom sa vykonal náhodný výber v každej zo skupín. Nižšie uvedená tabuľka uvádza tieto pomery pre vzorky vo veľkosti 25 a 99 jednotiek.

Forma špeciálneho vzdelávania	počet	%	Vzorka N=25	Vzorka N=100
Špeciálne triedy na základných školách	216	46	11	46
Špeciálne základné školy	179	38	10	38
Špeciálne stredné školy	71	15	4	15
CELKOM	466	100	25	99

Pre vytvorenie dvoch vzoriek boli aplikované dve stratifikačné kritériá v základnom súbore:

- » región (European Administrative Unit – II. Level (Európska administratívna jednotka – II. úroveň), NUTS II)
- » veľkosť samosprávneho kraja (do 5000 obyvateľov, 5000 a viac obyvateľov)

Výsledky aplikácie týchto dvoch kritérií na základnom súbore sú ukázané v nižšie uvedených tabuľkách.

Špeciálne základné školy	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	0 - 5000	5000 +	Celkom
SK01 (Bratislavský)	0	9	9
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	11	55	66
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	12	34	46
SK04 (Prešovský, Košický)	21	37	58
Celkom	44	135	179

Špeciálne triedy na základných školách	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	0 - 5000	5000 +	Celkom
SK01 (Bratislavský)	7	0	7
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	19	5	24
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	39	7	46
SK04 (Prešovský, Košický)	118	21	139
Celkom	183	33	216

Špeciálne stredné školy	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	0 - 5000	5000 +	Celkom
SK01 (Bratislavský)	0	5	5
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	5	16	21
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	4	15	19
SK04 (Prešovský, Košický)	8	18	26
Celkom	17	54	71

Za účelom vytvorenia väčšej z dvoch vzoriek bol základný súbor škôl a tried taktiež rozdelený do dvoch kategórií podľa veľkosti. Konkrétne, mediánová hodnota 27 žiakov bola použitá na vytvorenie prvej kategórie škôl a tried s 27 žiakmi alebo menej a druhá kategória škôl a tried s viac ako 27 žiakmi. Výsledky tejto kategorizácie sú uvedené v nasledovných troch tabuľkách.

Špeciálne základné školy		
Počet žiakov	Počet škôl	%
do 27	166	77
viac ako 27	50	23
Celkom	216	100



Špeciálne triedy na základných školách		
Počet žiakov	Počet	%
do 27	26	15
viac ako 27	153	85
Celkom	179	100

Špeciálne stredné školy		
Počet žiakov	Počet	%
do 27	41	58
viac ako 27	30	42
Celkom	71	100

Kombinácia troch stratifikačných kritérií odráža celý rad pomerov medzi tromi typmi špeciálno-vzdelávacích jednotiek v základnom súbore.

Špeciálne triedy na základných školách			Veľkosť samosprávneho kraja		Celkom
		NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	
Počet žiakov	do 27	SK01 (Bratislavský)	3%	0%	3%
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	9%	2%	11%
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	17%	3%	19%
		SK04 (Prešovský, Košický)	37%	7%	44%
	viac ako 27	SK01 (Bratislavský)	0.5%	0%	0%
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	0%	0.5%	0%
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	1%	0.5%	2%
		SK04 Prešovský, Košický)	18%	3%	20%
Celkom			85%	15%	100%

Špeciálne základné školy			Veľkosť samosprávneho kraja		Celkom
		NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	
Počet žiakov	do 27	SK01 (Bratislavský)	0%	0%	0%
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	3%	7%	10%
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	2%	2%	3%
		SK04 (Prešovský, Košický)	0%	1%	1%
	viac ako 27	SK01 (Bratislavský)	0%	5%	5%
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	2.8%	24%	27%
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	5%	17%	22%
		SK04 (Prešovský, Košický)	12%	20%	31%
Celkom			25%	75%	100%

Špeciálne stredné školy			Veľkosť samosprávneho kraja		Celkom
		NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	
Počet žiakov	do 27	SK01 (Bratislavský)	0%	6%	6%
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	1%	15%	17%
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	3%	10%	13%
		SK04 Prešovský, Košický)	6%	17%	23%
	viac ako 27	SK01 (Bratislavský)	0%	1%	1%
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	6%	7%	13%
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	3%	11%	14%
		SK04 Prešovský, Košický)	6%	8%	14%
Celkom			24%	76%	100%

Väčšia vzorka

Za účelom zabezpečenia reprezentatívnosti bola veľkosť väčšej vzorky stanovená na 99 jednotiek, pričom toto číslo zahŕňalo približne 21,5% celkového počtu špeciálnych základných škôl, špeciálnych tried na základných školách a špeciálnych stredných škôl v Slovenskej republike. Keď bola veľkosť vzorky určená, bola vzorka vytvorená v procese, ktorý pozostával z troch krokov:

- » Rozdelenie základného súboru do troch typov jednotiek špeciálneho vzdelávania, ktoré mali byť zahrnuté vo vzorke pri zastúpení každého typu vo vzorke, proporčne k jej zastúpeniu v základnom súbore.
- » Aplikácia základného stratifikačného kritéria vzorky regiónu (NUTS II), veľkosti samosprávneho kraja a počtu žiakov na jednotku.
- » Výber špecifickej jednotky z každej kategórie pri použití náhodného výberu, pri určení dvoch náhradných pre každú vybranú jednotku v prípade, ak by prv vybraná jednotka odmietla účasť na štúdiu.

Ako je zrejmé z nižšie uvedenej tabuľky, prvý krok pri vytváraní väčšej vzorky vytvára hrubú vzorku tvoriacu 46 špeciálnych tried na štandardných školách, 38 špeciálnych základných škôl a 15 špeciálnych stredných škôl.

Forma špeciálneho vzdelávania	Počty vo vzorke	%	Vzorka
Špeciálne triedy na základných školách	216	46	46
Špeciálne základné školy	179	38	38
Špeciálne stredné školy	71	15	15
Celkom	466	100	99

V druhom kroku sú vybraté špeciálne vzdelávacie jednotky podľa regiónu, veľkosti samosprávneho kraja a počtu žiakov na jednotku vo vzorke, pričom pomery zodpovedajú tým v základnom súbore.



Špeciálne triedy na základných školách			Veľkosť samosprávneho kraja		Celkom
		NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	
Počet žiakov	do 27	SK01 (Bratislavský)	1	0	1
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	4	1	5
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	8	1	9
		SK04 Prešovský, Košický)	17	3	20
	viac ako 27	SK01 (Bratislavský)	0	0	0
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	0	0	0
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	1	1	2
		SK04 Prešovský, Košický)	8	1	9
Celkom			39	7	46

Špeciálne základné školy			Veľkosť samosprávneho kraja		Celkom
		NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	
Počet žiakov	do 27	SK01 (Bratislavský)	0	0	0
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	1	2	3
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	1	1	2
		SK04 Prešovský, Košický)	0	1	1
	viac ako 27	SK01 (Bratislavský)	0	2	2
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	1	9	10
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	2	7	9
		SK04 Prešovský, Košický)	4	7	11
Celkom			9	29	38



Špeciálne stredné školy			Veľkosť samosprávneho kraja		Celkom
		NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	
Počet žiakov	do 27	SK01 (Bratislavský)	0	1	1
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	0	2	2
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	0	2	2
		SK04 Prešovský, Košický)	1	3	4
	viac ako 27	SK01 (Bratislavský)	0	0	0
		SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	1	1	2
		SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	0	2	2
		SK04 Prešovský, Košický)	1	1	2
Celkom			3	12	15

Pri treťom kroku bol použitý náhodný výber s cieľom identifikácie jednotlivých jednotiek vo všetkých troch kategóriách z celkového zoznamu týchto jednotiek, zostavených podľa hore opísaných stratifikačných kritérií. Jednotky druhého a tretieho výberu boli identifikované rovnakým spôsobom.

Zoznam škôl zahrnutých vo väčšej vzorke nasleduje nižšie

Špeciálne triedy na základných školách	
Banská Bystrica	Magurská 16
Bušince	Krtíšska 26
Čerhov	Hlavná 1
Herľany	Herľany 37
Hlinné	Hlinné 138
Hniezdne	Hniezdne 244
Hriňová	Školská 1575
Ipeľský Sokolec	Ipeľský Sokolec 331
Jakubany	Jakubany 15
Jasov	Jasov 23
Jesenské	Mieru 154
Jurské	Jurské 40
Krivany	Krivany 1
Litava	Litava 4
Lovinobaňa	Školská 9
Lubotín	Školská 2
Lučivná	Lučivná 75
Markovce	Markovce 31
Medzilaborce	Komenského 135/6
Necpaly	Necpaly 12
Nitrianske Hrnčiarovce	Jelenecká 72
Novosad	Letná 91
Petrovany	Petrovany 274
Poprad Matejovce	Koperníkova 21
Prešov	Matice slovenskej 13
Rakúsy	Rakúsy 81
Rimavská Seč	Záhradná 31
Šaľa	Horná 22
Sokoľany	Sokoľany 147
Spišská Nová Ves	Z. Nejedlého 2
Spišské Vlchy	Komenského 6
Spišský Hrušov	Spišský Hrušov 264
Spišský Štvrtok	Školská 255/6
Strážske	Mierová 1
Svodín	Svodín 1125
Šarišské Bohdanovce 179	Šarišské Bohdanovce 179
Švedlár	Školská 122
Tisovec	Francisciho 803
Torysa	Torysa 25
Turňa nad Bodvou	Turňa nad Bodvou 301
Varhaňovce	Varhaňovce 62
Vlčany	Vlčany 1547
Východná	Školská 790

Špeciálne triedy na základných školách

Vysoká nad Kysucou	Horný Kelčov 658
Záhorská Ves	Hlavná 31
Zemplínska Teplica	Hlavná 209

Špeciálne základné školy

Lokalita	Adresa
Bratislava	Karpatská 1
Zlaté Klasy	Čakanská cesta 800/1
Lehnice	Školská 116
Trnava	Spojná 6
Skalica	Jatočná 4
Dunajská Streda	Sládkovičova 6
Šaľa	Krátka 11
Hurbanovo	Komárňanská 42
Stupava	Záhumenská 50/2
Ilava	Pivovarská 455/62
Čadca	Palárikova 2758
Považská Bystrica	Sídlisko SNP 1653/152
Žilina	J.M. Hurbana
Šuja	Šuja 54
Žarnovica	Andreja Sládkoviča 24
Bánovce nad Bebravou	Radlinského 1605
Prešov	Masarykova 20/a
Košice	Vojenská 13
Malý Slivník	Malý Slivník 28
Humenné	Komenského 3
Michalovce	Školská 10
Kráľovský Chmec	Majlátha 1
Sečovce	Nová 11
Trhovište	Tichá 50
Toporec	Toporec 39
Gelnica	Kováčska 12
Liptovský Hrádok	Hradná 336
Banská Štiavnica	Novozámocká 11
Polomka	Štúrova 60
Veľký Krtíš	Za parkom 966
Rimavská Sobota	Hviezdoslavova 24
Šahy	F.Rákociho
Veľká Čalomija	Školská 63
Hrabušice	Hviezdoslavova 164
Poprad	Partizánska 2
Richnava	Richnava 189
Komárno	Košická 8
Dunajská Streda	Nám.Sv. Štefana



Špeciálne stredné školy		
Lokalita	Adresa	Typ
Ždaňa	Ždaňa 244	Practical
Košice	Alejová 6	Practical
Košice	Alejová 6	Technical
Prešov	Matice slovenskej 11	Practical
Poprad	Partizánska 2	Practical
Prakovce	Breziny 256	Technical
Kysucké	Murgašova 580	Technical
Prievidza	Nábrežie J.Kalinčiaka 14	Practical
Banská Bystrica	Moskovská 17	Technical
Rimavská Sobota	Bottova 13	Practical
Piešťany	Švabinského 7	Practical
Trnava	L.Van Beethovena 27	Practical
Mojmírovce	Mojmírovce 1791	Technical
Nitra	Červeňova 42	Practical
Liptovský Mikuláš	Janka Alexyho 1942	Technical

Ako bolo uvedené v časti 1.3, dotazníky boli doručené 99 riaditeľom, 136 učiteľom a 114 rodičom rómskych detí v školách zahrnutých vo väčšej vzorke. Podrobnosti o počte dotazníkov vyplnených podľa typu škôl uvádza tabuľka nižšie.

Dotazníky pre riaditeľov	
Typ školy	Počet vyplnených dotazníkov
Špeciálna základná škola	38
Špeciálna trieda na štandardnej základnej škole	46
Špeciálna stredná škola	15
Celkom	99

Dotazníky pre učiteľov	
Typ školy	Počet vyplnených dotazníkov
Špeciálna základná škola	75
Špeciálna trieda na štandardnej základnej škole	46
Špeciálna stredná škola	15
Celkom	136



Dotazníky pre rodičov	
Typ školy	Počet vyplnených dotazníkov
Špeciálna základná škola	60
Špeciálna trieda na štandardnej základnej škole	43
Špeciálna stredná škola	11
Celkom	114

Menšia vzorka

Menšia vzorka pre účely kvalitatívneho výskumu je zostavená v princípe rovnakým spôsobom ako väčšia vzorka. V tomto prípade je však veľkosť vzorky stanovená na 25 jednotiek. Ako bude vysvetlené nižšie, druhý krok trojkrovového procesu použitého pri vytváraní väčšej vzorky bol tiež skrátený.

Výsledkom prvého kroku procesu je hrubá vzorka pozostávajúca z 11 špeciálnych tried štandardných základných škôl, 10 špeciálnych základných škôl a 4 špeciálnych stredných škôl.

Forma špeciálneho vzdelávania	Počty v základnom súbore	%	Vzorka
Špeciálne triedy na základných školách	216	46	11
Špeciálne základné školy	179	38	10
Špeciálne stredné školy	71	15	4
Celkom	466	100	25

Druhý krok vytvára výber jednotiek špeciálneho vzdelávania podľa regiónu a veľkosti samosprávneho kraja. Vzhľadom na malý rozmer tejto vzorky nemohlo byť výberové kritérium o počte žiakov na jednotku aplikované.

Aj keď menšia vzorka nebola určená ako štatisticky reprezentatívna, za účelom maximalizácie regionálneho pokrytia zabezpečením aspoň jednej jednotky z každej subkategorie bol počet špeciálnych tried vo vzorke zvýšený z počiatočného čísla 11 na 12.

Špeciálne triedy na základných školách	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	Celkom
SK01 (Bratislavský)	3%	0%	3%
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	9%	2%	11%
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	18%	3%	21%
SK04 (Prešovský, Košický)	55%	10%	64%
Celkom	85%	15%	100%

Špeciálne triedy na základných školách	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	Celkom
SK01 (Bratislavský)	1	0	1
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	1	0	1
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	2	1	3
SK04 (Prešovský, Košický)	6	1	7
Celkom	10	2	12

Podobným spôsobom bol zvýšený počet špeciálnych základných škôl vo vzorke z počiatočného čísla 10 na 11.

Špeciálne základné školy	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	Celkom
SK01 (Bratislavský)	0%	5%	5%
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	6%	31%	37%
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	7%	19%	26%
SK04 (Prešovský, Košický)	12%	21%	32%
Celkom	25%	75%	100%

Špeciálne základné školy	Veľkosť samosprávneho kraja		
NUTS II úroveň	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	Celkom
SK01 (Bratislavský)	0	1	1
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	1	3	4
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	1	2	3
SK04 (Prešovský, Košický)	1	2	3
Celkom	3	8	11

Počet špeciálnych stredných škôl, ktoré mali byť vybrané, bol tiež zvýšený zo 4 na 5.

Špeciálne stredné školy	Veľkosť samosprávneho kraja		
	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	Celkom
NUTS II level			
SK01 (Bratislavský)	0%	7%	7%
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	7%	23%	30%
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	6%	21%	27%
SK04 (Prešovský, Košický)	11%	25%	37%
Celkom	24%	76%	100%

Špeciálne stredné školy	Veľkosť samosprávneho kraja		
	do 5 tisíc	viac ako 5 tisíc	Celkom
NUTS II level			
SK01 (Bratislavský)	0	1	1
SK02 (Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky)	0	1	1
SK03 (Žilinský, Banskobystrický)	0	1	1
SK04 (Prešovský, Košický)	1	1	2
Celkom	1	4	5

Výsledná vzorka sa skladá z celkového počtu 28 jednotiek: 12 špeciálnych tried na štandardných základných školách, 11 špeciálnych základných škôl a 5 špeciálnych stredných škôl.

Forma špeciálneho vzdelávania	Počty v základnom súbore	%	Vzorka
Špeciálne triedy na základných školách	216	46	12
Špeciálne základné školy	179	38	11
Špeciálne stredné školy	71	15	5
Celkom	466	100	28

Ako pri väčšej vzorke, pri treťom kroku bol použitý jednoduchý náhodný výber s cieľom identifikácie jednotiek prvého, druhého a tretieho výberu vo všetkých troch kategóriách z kompletného zoznamu týchto jednotiek, zostavených podľa stratifikačných kritérií. Ako už bolo spomínané, všetky jednotky použité v menšej vzorke sú zároveň súčasťou väčšej, štatisticky reprezentatívnej vzorky.



Podrobnosti o počte rozhovorov vykonaných s riaditeľmi škôl, asistentmi učiteľa a rodičmi rómskych detí sú uvedené podľa typu školy nižšie v tabuľke.

Rozhovory s riaditeľmi	
Typ školy	Počet rozhovorov
Špeciálna základná škola	9
Špeciálna trieda na štandardnej základnej škole	14
Špeciálna stredná škola	5
Celkom	28

Rozhovory s asistentmi učiteľa	
Typ školy	Počet rozhovorov
Špeciálna základná škola	3
Špeciálna trieda na štandardnej základnej škole	12
Špeciálna stredná škola	1
Celkom	16

Rozhovory s rodičmi	
Typ školy	Počet rozhovorov
Špeciálna základná škola	8
Špeciálna trieda na štandardnej základnej škole	11
Špeciálna stredná škola	2
Celkom	21

Tabuľka B1 Prítomnosť škôl, nemocníc a nerómskych obydľí v 46 lokalitách s rómskymi osídleniami

	Štandardné predškolské zariadenie	Štandardná základná škola	Štandardná stredná škola	Nemocnica/zdravotnícke zariadenie	Špeciálne predškolské zariadenie	Špeciálna základná škola	Špeciálna stredná škola	Nerómske obydľia
Prítomné	84.8%	95.7%	63.0%	67.4%	19.6%	71.7%	43.5%	87.0%
Chýbajúce	15.2%	4.3%	37.0%	32.6%	80.4%	28.3%	56.5%	13.0%
Celkom	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Zdroj: Pozorovacie hárky

Tabuľka B2 Dosiahnuté vzdelanie učiteľov na špeciálnych základných školách

	Celkové počty	Percentá
Nižšie ako vysokoškolské	4	5.6%
Vysokoškolské (titul Bc.)	1	1.4%
Vysokoškolské (titul Mgr. alebo Ing.)	66	91.7%
Vysokoškolské (titul Dr.)	4	1.4%
Celkom	72	100%

Zdroj: Dotazníky pre učiteľov na špeciálnych základných školách

Tabuľka B3 Dosiahnuté vzdelanie učiteľov v špeciálnych triedach

	Celkové počty	Percentá
Nižšie ako vysokoškolské	2	4.4%
Vysokoškolské (titul Bc.)	3	6.7%
Vysokoškolské (titul Mgr. alebo Ing.)	41	88.9%
Vysokoškolské (titul Dr.)	0	0%
Celkom	46	100%

Zdroj: Dotazníky pre učiteľov v špeciálnych triedach na štandardných základných školách

Tabuľka B4 Štruktúra dosiahnutého vzdelania Rómov na Slovensku

Úroveň vzdelania	Muži	Ženy	Celkom
Neukončené základné	32.2	37.7	35.0
Základné	33.8	39.3	36.6
Neukončené stredoškolské	10.4	7.5	8.9
Stredoškolské	19.2	11.4	15.2
Vyššie	0.3	0.1	0.2
Špeciálne	4.1	3.8	3.9
Neviem	0.1	0.3	0.2
Celkom	100	100	100

Zdroj: Filadelfiová, Gerbery a Škobla (2007)

Tabuľka B5 Dávky v hmotnej núdzi na Slovensku za rok 2009

Typ	Výška dávok (v eurách)
Jednotlivec bez detí	58.43
Jednotlivec s 1-4 deťmi	109.54
Jednotlivec s 5 a viac deťmi	159.34
Dvojica bez detí	101.58
Dvojica s 1-4 deťmi	150.04
Dvojica s 5 a viac deťmi	201.16
Príspevok pre tehotné ženy	12.95
Príspevok pre rodiča v hmotnej núdzi starajúceho sa o dieťa mladšie ako 1 rok	12.95
Príspevok na zdravotnú starostlivosť	2.00
Príspevok na pomoc v hmotnej núdzi na dieťa navštevujúce povinnú školskú dochádzku	16.60
Príspevok na bývanie pre 1 osobu	52.12
Príspevok na bývanie pre viaceré osoby	83.32
Aktivačný príspevok	63.07
Ochranný príspevok	63.07

Zdroj: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny

**Tabuľka B6 Osoby evidované na úrade práce v štruktúre podľa stupňa dosiahnutého vzdelania, október-december 2008**

	Celkové počty	Podiel
Neukončené základné	15,695	6.3%
Základné	76,484	30.8%
Učilište	77,584	31.2%
Stredné odborné	1,220	0.5%
Stredoškolské s maturitou	65,019	26.2%
Vyššie	2,369	0.1%
Vysokoškolské	10,037	4.0%
Postgraduálne	148	0.1%

Zdroj: Ústredie úradu práce, sociálnych vecí a rodiny

Tabuľka B7 Sociálne znevýhodnené deti na základných školách podľa regiónov (2008/2009)

Región	Sociálne znevýhodnené deti na štandardných základných školách	Celkový počet žiakov na štandardných základných školách	Percento sociálne znevýhodnených detí na štandardných základných školách	Sociálne znevýhodnené deti na špeciálnych základných školách⁴⁵	Celkový počet žiakov na špeciálnych základných školách	Percento sociálne znevýhodnených detí na špeciálnych základných školách
Bratislava	559 žiakov 75 škôl (priemer 7,45 žiakov na školu)	39 184 žiakov 155 škôl	1,4% žiakov 48% škôl	187 žiakov 17 škôl (priemer 11,00 žiakov na školu)	2 153 žiakov 25 škôl	8,7% žiakov 68% škôl
Trnava	1 721 žiakov 175 škôl (priemer 9,83 žiakov na školu)	45 430 žiakov 243 škôl	3,8% žiakov 72% škôl	405 žiakov 24 škôl (priemer 16,87 žiakov na školu)	1 658 žiakov 35 škôl	24,5% žiakov 69% škôl
Trenčín	1 133 žiakov 130 škôl (priemer 8,72 žiakov na školu)	48 764 žiakov 201 škôl	2,3% žiakov 65% škôl	241 žiakov 14 škôl (priemer 17,21 žiakov na školu)	1 100 žiakov 21 škôl	21,9% žiakov 67% škôl

Región	Sociálne znevýhodnené deti na štandardných základných školách	Celkový počet žiakov na štandardných základných školách	Percento sociálne znevýhodnených detí na štandardných základných školách	Sociálne znevýhodnené deti na špeciálnych základných školách ⁴⁵	Celkový počet žiakov na špeciálnych základných školách	Percento sociálne znevýhodnených detí na špeciálnych základných školách
Nitra	4 080 žiakov 256 škôl (priemer 15,94 žiakov na školu)	56 600 žiakov 318 škôl	7,2% žiakov 81% škôl	517 žiakov 23 škôl (priemer 22,47 žiakov na školu)	1 825 žiakov 32 škôl	28,3% žiakov 72% škôl
Žilina	2 474 žiakov 193 škôl (priemer 12,82 žiakov na školu)	67 474 žiakov 270 škôl	3,7% žiakov 71% škôl	394 žiakov 19 škôl (priemer 20,74 žiakov na školu)	1 604 žiakov 30 škôl	24,6% žiakov 63% škôl
Banská Bystrica	8 591 žiakov 250 škôl (priemer 34,36 žiakov na školu)	54 651 žiakov 291 škôl	15,7% žiakov 86% škôl	1 157 žiakov 29 škôl (priemer 39,9 žiakov na školu)	2 975 žiakov 36 škôl	38,9% žiakov 81% škôl
Prešov	14 649 žiakov 357 škôl (priemer 41,03 žiakov na školu)	85 620 žiakov 448 škôl	17,1% žiakov 80% škôl	2 119 žiakov 33 škôl (priemer 64,21 žiakov na školu)	4 408 žiakov 47 škôl	48,1% žiakov 70% škôl
Košice	13 797 žiakov 276 škôl (priemer 49,99 žiakov na školu)	73 916 žiakov 320 škôl	18,7% žiakov 86% škôl	2 226 žiakov 32 škôl (priemer 69,56 žiakov na školu)	4 201 žiakov 39 škôl	53,0% žiakov 82% škôl
Celkom	47 004 žiakov 1 712 škôl	471 639 žiakov 2 246 škôl		7 146 žiakov 191 škôl	19 924 žiakov 265 škôl	

Source: Author's calculations based on data from the Ministry of Education⁴⁵

⁴⁵ Kategória špeciálnych základných škôl, použitá v tejto tabuľke, zahŕňa všetky typy špeciálnych škôl na základnej úrovni, nielen vrátane špeciálnych škôl pre deti s mentálnym postihom, ale tiež špeciálne školy pre deti so zdravotným postihnutím, ako aj iné.

Bibliografia



Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. 2005. *Second Opinion on the Slovak Republic* [Druhá hodnotiacia správa o Slovenskej republike]. Štrasburg: Rada Európy.

Amnesty International. 2007. *Still Separate, Still Unequal: Violations of the Right to Education of Romani Children in Slovakia* [Stále segregovaní, stále v nerovnom postavení: Porušovanie práva na vzdelanie rómskych detí na Slovensku]. Londýn: Amnesty International.

Amnesty International. 2008. *A Tale of Two Schools: Segregating Roma into Special Education in Slovakia* [Príbeh dvoch škôl: Segregácia Rómov do systému špeciálneho vzdelávania na Slovensku]. Londýn: Amnesty International.

Bedard, Tara. 2008. *Persistent Segregation of Roma in the Czech Education System* [Pretrvávajúca segregácia Rómov vo vzdelávacom systéme Českej republiky]. Budapešť: Európske centrum pre práva Rómov.

Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* [Trieda, predpisy a kontrola. Zväzok 1: Teoretická štúdia k sociológii jazyka]. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Bučková, Andrea, Štefan Šarközy, Peter Pollák, Zuzana Pollačková, Vlado Rafael, Marek Hojsík, Daniel Stanko. 2007. Slovakia. *Decade Watch: Roma Activists Assess the Progress of the Decade of Roma Inclusion, 2005-2006* [DecadeWatch: Rómski aktivisti hodnotia pokrok v dekáde rómskej inklúzie, 2005-2006]. Red. Andy Hauptert. Strany 127-33. Budapešť: Createch Ltd.

Committee on the Rights of the Child. 2006. *Second Periodic Reports of States Parties Due in 1999: Slovakia* [Druhá periodická správa o zúčastnených na strane štátu v roku 1999: Slovensko]. New York: OSN.

Council of Europe. 2005. *Second Report Submitted by the Slovak Republic Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities* [Druhá správa Slovenskej republiky podľa článku 26, odstavce 1 Rámcovej dohody na ochranu národnostných menšín]. Štrasburg: Rada Európy.

Daróczi, József Choli. 1999. *School Success for Roma Children. The Roma Education Resource Book* [Úspech rómskych detí v škole. Rómska vzdelávacia príručka]. Ed. Csaba Fényes, Christina McDonald, Anita Mészáros. Dostupné na <http://www.osi.hu/iep/minorities/ResBook1/ResBookAll.htm>

Dráľ, Peter, David Kostlán, Zuzana Kusá. 2008. *Country Report on Education: Slovakia* [Národná správa o vzdelávaní: Slovensko]. Budapešť: EDUMIGROM.

EU Monitoring and Advocacy Program. 2007. *Equal Access to Quality Education for Roma : Slovakia. Equal Access to Quality Education for Roma* [Rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre Rómov]. Strany 399-575. Vol. 2. Budapešť a New York: Inštitút otvorenej spoločnosti.

European Consultants Organisation. 2004. *Reintegration of Socially Disadvantaged Children from Special Schools in Standard Primary Schools: Final Report* [Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl: Záverečná správa]. Bratislava: European Consultants Organisation.

European Roma Rights Center. 2004. *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe* [Stigmy: Segregované vzdelávanie Rómov v strednej a východnej Európe]. Budapešť: Európske centrum pre práva Rómov.

_____. 2007. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children: A Study of Anti-Discrimination Law and Government Measures to Eliminate Segregation in Education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia* [Dopad legislatívy a politiky na školskú segregáciu rómskych detí: Štúdiá antidiskriminačného zákona a vládných opatrení na elimináciu segregácie vo vzdelávaní v Bulharsku, Českej republike, Maďarsku, Rumunsku a Slovensku]. Budapešť: Európske centrum pre práva Rómov.

EURYDICE. 2005. „Key Data on Education in Europe.“ [Kľúčové údaje o vzdelávaní v Európe] Web stránka [sprístupnené 07. 08. 2009]. Dostupné na <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/FigurePage?pubid=052EN&figCode=052A5>.

Farkas, Lilla. 2007. *Segregation of Roma Children in Education: Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive* [Segregácia rómskych detí vo vzdelávaní: Riešenie štrukturálnej diskriminácie prostredníctvom Smernice o rasovej rovnosti]. Luxemburg: Úrad pre oficiálne publikácie Európskeho spoločenstva.

Ferjenčík, Ján. 1997. Validita a reliabilita verbálnych škál Wechslerovho inteligenčného testu u rómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 32, č. 3: 277-88.

Ferjenčík, Ján, Lýdia Bačová, Tatiana Bányaiová. 1994. Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matíc medzi slovenskými a rómskymi deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 29, č. 1: 9-25.

Filadelfiová, Jarmila, Daniel Gerbery, Daniel Škobla. 2007. *Správa o životných podmienkach Rómov na Slovensku*. Bratislava: Rozvojový program OSN.

Generálne riaditeľstvo Zboru väzenskej a justičnej stráže. 2009. *Ročenka Zboru väzenskej a justičnej stráže za rok 2008*. Bratislava: Generálne riaditeľstvo Zboru väzenskej a justičnej stráže.

Hauptert, Andy, Ed. 2007. *DecadeWatch: Roma Activists Assess the Progress of the Decade of Roma Inclusion, 2005-2006* [DecadeWatch: Rómski aktivisti hodnotia pokrok v dekáde rómskej inklúzie, 2005-2006]. Budapešť: Createch Ltd.

Hilliard III, Asa G. 1984. IQ Testing as the Emperor's New Clothes. *Perspectives on Bias in Mental Testing* [Testovanie IQ ako cisárovo nové šaty. Perspektívy o predsudkoch pri mentálnom testovaní]. Ed. Cecil R. Reynolds, Robert T. Brown. Strany 139-69. New York a Londýn: Plenum Press.

Humphreys, Lloyd G. 1984. General Intelligence. *Perspectives on Bias in Mental Testing* [Všeobecná inteligencia. Perspektívy o predsudkoch pri mentálnom testovaní]. Ed. Cecil R. Reynolds, Robert T. Brown. Strany 221-47. New York a Londýn: Plenum Press.



Húšová, Mária. 2003. „Spravodaj Interface #2 [Interface Newsletter #2].“ Web stránka [sprístupnené 28. 08. 2008]. Dostupné na <http://www.governance.sk/assets/files/Interface%20spravodaj%20002.html>.

Ivanov, Andrey, Anna Csongor, Dimitrina Petrova, Dirk Westhof, Nikolay Kirilov, Rebecca Jean Emigh, Rumyan Sechkov, Sarah Takach. 2002. *The Roma in Central and Eastern Europe: Avoiding the Dependency Trap* [Rómovia v strednej a východnej Európe: Vyhybanie sa pasci závislosti]. Bratislava: Rozvojový program OSN.

Jensen, Arthur R. 1984. Test Bias: Concepts and Criticisms. *Perspectives on Bias in Mental Testing* [Skreslenia testov: Predstavy a kritiky: Perspektívy o predsudkoch pri mentálnom testovaní]. Red. Cecil R. Reynolds and Robert T. Brown. Strany 507-86. New York a Londýn: Plenum Press.

Jurásková, Martina, Elena Kriglerová, Jana Rybová. 2004. *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2004*. Bratislava: Úrad splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity.

Kovalčíková, Iveta a Petrasová, Alica. 2003. „Building Culture in the Classroom: The Role of Romany Assistants in the Romani Classroom in the Slovak Republic.“ [Budovanie kultúry v triede: Úloha rómskych asistentov v triedach s rómskymi žiakmi na Slovensku]. Web stránka (sprístupnené 15. 09. 2008). Dostupné na <http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/AboutCEC/International/DISES/NationalPerspectives/default.htm#romany>.

Kriglerová, Elena Gallová. 2002. Postoje a aspirácie Rómov vo vzťahu k vzdelávaniu. *Čačipen pal o Roma: Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Red. Michal Vašečka. Strany 745-56. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

_____. 2006. *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

_____. 11 June 2008. Ako dostať rómske dieťa do špeciálky. *Sme*, Dostupné online na <http://www.sme.sk/c/3921186/ako-dostat-romske-dieta-do-specialky.html>.

Loran, Tibor. 2002. Sociálna politika a zamestnanosť Rómov. *Čačipen pal o Roma: Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku* [A Global Report on Roma in Slovakia]. Ed. Michal Vašečka. Strany 565-86. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

Mercer, Jane R. 1984. What is a Racially and Culturally Nondiscriminatory Test? A Sociological and Pluralistic Perspective. *Perspectives on Bias in Mental Testing* [Aký je to rasovo a kultúrne nediskriminujúci test? Sociologická a pluralistická perspektíva. Perspektívy o predsudkoch pri mentálnom testovaní]. Ed. Cecil R. Reynolds, Robert T. Brown. Strany 293-356. New York a Londýn: Plenum Press.

Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 2006. *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej Republike*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

Metodické centrum Prešov. 2002. *Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR*. Prešov: Metodické centrum Prešov.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. 2005. *Výnos Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky zo 14. decembra 2005 č. 3749/2005-II/1 o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky*. Bratislava: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.

_____. 2008. *Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2007*. Bratislava: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. 2001. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „MILÉNIUM“)*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2004. *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2005. *Metodické usmernenie č. 12/2005-R z 20. júla 2005, ktorým sa upravuje postup pedagogicko-psychologických poradní pri posudzovaní školskej spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri prijímaní do 1. ročníka základnej školy*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2006a. *Metodické usmernenie č. 3/2006-R z 24. januára 2006, k realizácii školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách a v stredných školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2006b. *Smernica č. 11/2006-R z 25. mája 2006, ktorou sa mení a dopĺňa smernica Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky z 5. júla 1985 č. 7496/1985-20 o základnej škole v znení smernice Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej socialistickej republiky z 28. augusta 1989 č. 8119/1989 -20 a smernice Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 13. júla 2000 č. 1074/2000-41*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2006c. *Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a mládeže*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2006d. *Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

_____. 2007. *Koncepcia špeciálnopedagogického poradenstva*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

Nadácia Milana Šimečku. 2007. *Desegregácia - za akú cenu? Možnosti desegregácie slovenského školstva vo vzťahu k rómskym žiakom*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.

Organisation for Economic Co-Operation and Development. 2007. *„OECD's PISA Survey Shows Some Countries Making Significant Gains in Learning Outcomes.“ [Prieskum OECD PISA zistil, že niektoré krajiny sa významne zlepšili vo vzdelávacích výsledkoch žiakov]*. Web stránka (sprístupnené 10. 07. 2009). Dostupné na http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_201185_39713238_1_1_1_1,00.html.

_____. 2007. *„PISA 2006 Results: Chapter 5.“ [PISA 2006 Výsledky: Kapitola 5]*. Web stránka (sprístupnené 07.08. 2009). Dostupné na <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/63/39704360.xls>.



_____. 2008. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators [Vzdelávanie v skratke 2008: indikátory OECD]*. Paríž: Organisation for Economic Co-Operation and Development [Organizácia pre ekonomický rozvoj a spoluprácu].

Radičová, Iveta. 2001. *Hic Sunt Romales*. Bratislava: Fulbrightova komisia SR/Nadácia S.P.A.C.E.

Reynolds, Cecil R., Robert T. Brown. 1984. *Bias in Mental Testing: An Introduction to the Issues. Perspectives on Bias in Mental Testing [Predsudky v mentálnom testovaní: Úvod do problematiky. Perspektívy o predsudkoch pri mentálnom testovaní]*. Ed. Cecil R. Reynolds, Robert T. Brown. Strany 1-39. New York a Londýn: Plenum Press.

Rigová, Silvia, Mária Maczejková. 2002. *Vzdelávací systém a Rómovia. Čačipen pal o Roma: Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Ed. Michal Vašečka. Strany 695-724. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

Ringold, Dena. 2000. *Roma and the Transition in Central and Eastern Europe: Trends and Challenges [Rómovia a transformácia v strednej a východnej Európe: Trendy a výzvy]*. Washington, DC: Svetová banka.

Roma Education Fund. 2004. *Needs Assessment Study for the Roma Education Fund: Background Paper Slovak Republic [Štúdia zhodnotenia potrieb pre Rómsky vzdelávací fond: Podporná štúdia v Slovenskej republike]*. Paríž: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007a. *Advancing Education of Roma in Bulgaria: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions [Zlepšenie vzdelávania Rómov v Bulharsku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007b. *Advancing Education of Roma in Croatia: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. [Zlepšenia vzdelávania Rómov v Chorvátsku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007c. *Advancing Education of Roma in the Czech Republic: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions [Zlepšenie vzdelávania Rómov v Českej republike: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007d. *Advancing Education of Roma in Hungary: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions [Zlepšenie vzdelávania Rómov v Maďarsku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007e. *Advancing Education of Roma in Macedonia: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions [Zlepšenie vzdelávania Rómov v Macedónsku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007f. *Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions [Zlepšenie vzdelávania Rómov v Rumunsku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007g. *Advancing Education of Roma in Serbia: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions* [Zlepšenie vzdelávania Rómov v Srbsku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

_____. 2007h. *Advancing Education of Roma in Slovakia: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions* [Zlepšenie vzdelávania Rómov na Slovensku: Hodnotenie krajiny a strategické smerovanie Rómskeho vzdelávacieho fondu]. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.

Salner, Andrej. 2005a. Dostupnosť údajov o rómskych deťoch a žiakoch. *Rómske deti v slovenskom školstve*. Ed. Andrej Salner. Strany 20-25. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

_____. 2005b. Namiesto úvodu – aktuálne indikátory postavenia rómskych detí vo vzdelávacom systéme. *Rómske deti v slovenskom školstve*. Ed. Andrej Salner. Strany 6-10. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

_____. 2005c. Stav vzdelávacej politiky voči rómskym deťom realizovanej vládou SR. *Rómske deti v slovenskom školstve*. Ed. Andrej Salner. Strany 11-19. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Save the Children. 2001. *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy & Traveller Children in Europe* [Odopretá budúcnosť? Právo na vzdelávanie pre Rómov a deti migrujúcich rodičov v Európe]. Londýn: Save the Children.

Sbírka zákonů Československé socialistické republiky. 1984a. *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 143 z 15. novembra 1984 o základnej škole*. Praha: Sbírka zákonů Československé socialistické republiky.

_____. 1984b. *Zákon č. 29 z 22. marca 1984 o sústave základných a stredných škôl [školský zákon]*. Praha: Sbírka zákonů Československé socialistické republiky.

Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky. 1990a. *Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 409 z 20. septembra 1990, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 143/1984 Zb. o základnej škole*. Praha: Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky.

_____. 1990b. *Zákon Slovenskej národnej rady č. 542 z 26. novembra 1990 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve*. Praha: Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky.

_____. 1991. *Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212 z 10. apríla 1991 o špeciálnych školách*. Praha: Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky.

_____. 1992. *Ústava Slovenskej národnej rady č. 460 z 1. septembra 1992: Ústava Slovenskej republiky* [Constitution of the Slovak National Council No. 460 of 1 September 1992: Constitution of the Slovak Republic]. Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky.

Sekyt, Viktor. 2000. Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy. *Vychovné poradenství*, č. 22. Dostupné online na www.ippp.cz.



Sobotka, Eva. 2001. 1+1=3: Roma in the Slovak Educational System. [1+1=3: *Rómovia v slovenskom školstve*]. *Central Europe Review* 3, č. 2. Dostupné online na www.ce-review.org.

Svetová banka. 2002. *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. Bratislava: Svetová banka.

Šaško, Peter. 2002. Zdravotná situácia rómskej populácie. *Čačipen pal o Roma: Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Ed. Michal Vašečka. Strany 657-77. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

Škobla, Daniel, Tadas Leončikas, Martina Štěpánková. 2008. *Etnicita ako štatistický ukazovateľ pri monitorovaní životných podmienok a diskriminácie: Analytická správa a odporúčania pre Slovenskú republiku*. Bratislava: UNDP.

Štátna školská inšpekcia. 2005. *Správa o stave a úrovni kvality výchovy a vzdelávania, podmienok a riadenia v špeciálnej základnej škole vo Slovenskej republike vo školskom roku 2004/2005*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

_____. 2008. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike vo školskom roku 2007/2008*. Bratislava: Štátny školský inšpektorát.

Tomatová, Jana. 2004a. Proces zaraďovania a preraďovania v základnom školstve. *Rómske deti v slovenskom školstve*. Ed. Andrej Salner. Strany 33-41. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

_____. 2004b. *Na vedľajšej koľaji: Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

UNICEF Innocenti Research Centre. 2005. *Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States [Deti a postihnutie v procese transformácie v rámci CEE/CIS a po-baltských štátov]*. Florencia: UNICEF.

Ústav informácií a prognóz školstva. 2005. *Vzdelávací systém v Slovenskej republike*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.

Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity. 2008. „Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity organizuje 29. júna 2008 Štandardizáciu rómskeho jazyka v Slovenskej republike.“ Web stránka (sprístupnené 17. 09. 2008).

Úrad vlády Slovenskej republiky. 2003. *Základné tézy koncepcie politiky Vlády SR v integrácii rómskych komunit*. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky.

_____. 2004. *Vyhodnotenie Základných tém koncepcie politiky vlády SR v integrácii rómskych komunit za rok 2003*. Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky.

_____. 2005. *Vyhodnotenie Základných tém koncepcie politiky vlády SR v integrácii rómskych komunit za rok 2004*. Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky.

_____. 2006. *Správa o stave riešenia záležitostí rómskych komunit v jednotlivých regiónoch Slovenska, Príloha č. 3: Správa o vzdelávaní rómskych detí s návrhom opatrení*. Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky.

_____. 2008. *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky.

Ústav informácií a prognóz školstva. 2008. „Štatistická ročenka školstva 2007.“ Web stránka (sprístupnené 28. 08. 2008). Dostupné na <http://www.uips.sk/externe/statisticke-rocenky>.

Valachová, Daniela, Zuzana Kadlečíková, Anna Budašová, Miron Zelina. 2002. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Vašečka, Michal. 2003. *Rómovia. Slovensko 2002: Globálna správa o situácii v spoločnosti*. Ed. Miroslav Kollár, Grigorij Mesežnikov a Tom Nicholson. Strany 163-82. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.

Vaňo, Boris. 2005. Demografia rómskych detí. *Rómske deti v slovenskom školstve*. Ed. Andrej Salner. Strany 26-33. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Vláda Slovenskej republiky. 2005. *Národný akčný plán Slovenskej republiky k Dekáde začleňovania rómskej populácie 2005-2015*. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky.

Vláda Slovenskej republiky. 2008a. *Správa o činnosti Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity za rok 2007*. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky.

_____. 2008b. *Uznesenie vlády č. 183/2008 k návrhu Strednodobej koncepcie rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – IN-KLÚZIA, 2008-2013*. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky.

White, Julia Maxine. 2007. *Slovakia's Litmus Test: Policy, Prejudice, and Resistance in the Schooling of Romani Children [Slovenský lakmusový test: Politika, predsudky a rezistencia vo vzdelávaní rómskych detí]*. Nepublikovaná dizertačná práca v rámci Ph.D., Syracuse University.

Zbierka zákonov Slovenskej republiky. 2000a. *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 63 z 9. februára 2000, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách*. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2000b. *Zákon č. 229 z 20. júna 2000, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov*. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2002. *Zákon č. 408 z 27. júna 2002, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 313/2001 Z.z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2003a. *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 364 z 8. augusta 2003, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách v znení vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 63/2000 Z.z.* Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2003b. *Zákon č. 596 z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.



_____. 2003c. Zákon č. 597 z 6. novembra 2003 o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2004a. Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 2/2004 z 17. decembra 2003, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre základné školy, stredné školy, strediská praktického vyučovania, základné umelecké školy a školské zariadenia. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2004b. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 49 zo 14. januára 2004, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách v znení neskorších predpisov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2004c. Zákon č. 523 z 23. septembra 2004 o rozpočtových pravidlách verejnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2004d. Zákon č. 564 z 23. septembra 2004 o rozpočtovom určení výnosu dane z príjmov územnej samosprávy a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2006. Zákon č. 689 zo 6. decembra 2006, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 597/2003 Z.z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení zákona č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2007. Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 649/2007 z 19. decembra 2007, ktorým sa mení a dopĺňa nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 2/2004 Z.z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre základné školy, stredné školy, strediská praktického vyučovania, základné umelecké školy a školské zariadenia v znení neskorších predpisov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2008a. Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2004 z 10. decembra 2008, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2008b. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 322 zo 6. augusta 2008 o špeciálnych školách. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2008c. Zákon č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

_____. 2008d. Zákon č. 562 z 25. novembra 2008, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 533/2003 Z.z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 5/2004 Z.z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Bratislava: Zbierka zákonov Slovenskej republiky.



ROMA EDUCATION FUND

Mark Center
Teréz körút 46
H-1066 Budapest, Hungary
Tel. +36-1-235-8030
Fax. +36-1-235-8031
info@romaeducationfund.org
www.romaeducationfund.org