



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNÍT



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

Metodicko – pedagogické centrum

Národný projekt

**VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT**

Tomáš Mitrík - Tímea Janitorová

**PLÁNOVANIE ROZVOJA ŠKOLY
V KONTEXTE TVORBY INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA**

2015

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autor/ky UZ: PaedDr. Tomáš Mitrík
Mgr. Timea Janitorová

Kontakt na autora/ky UZ: tmitrik@etcc.sk
timka.janitorova@gmail.com

Názov: **PLÁNOVANIE ROZVOJA ŠKOLY V KONTEXTE
TVORBY INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA**

Rok vytvorenia: 2015

Odborná garantka: doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentský posudok vypracoval: Mgr. Magdaléna Kubisová
doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.

ISBN 978-80-565-1307-1

EAN 9788056513071

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie.

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

Obsah

Úvod	4
Terminologické vymedzenie základných pojmov	5
Kvalita, úroveň, efektívnosť školy	16
Stratégie a ciele školy v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia.....	22
Záver.....	24

Úvod

Kvalita ako hlavný znak našich škôl. Škola je vstupnou bránou do života. Je tu pre žiakov, nie žiaci pre školu. Je zariadením na napĺňanie ich života. Má žiakov pripraviť na život, nie o život.

Škola nemôže byť miestom na ohrozovanie osobností žiakov objavovaním ich neznalostí, ale priestorom na uľahčovanie ich učenia sa. Žiak má byť predovšetkým vzdelávajúci sa, nie vzdelávaný. Žiaci nechodia do školy preto, aby sa dozvedeli, čo majú robiť doma. V škole sa má nielen učiť, ale aj naučiť, aby človek prestal byť v čase mimo výučby žiakom a mohol robiť najmä to, o čo má záujem (hoci sa aj učiť). Prvoradou úlohou školy je naučiť žiakov, nie skontrolovať, či sa naučili. Nielen výsledky, ale proces učenia sa v škole je významný. O každodenné známky sa opiera ako o barly len chromá pedagogika. Ak sa žiaci učia kvôli známkam či rodičom, už len aby sa začali učiť kvôli sebe. Bez vnútornej motivácie zostávajú schopnosti len nerozvinuté a nevyužitú možnosť.

Jedným z neuralgických bodov slovenského školstva je otázka úspešnosti vzdelávacích aktivít vo vzťahu k rómskym deťom a žiakom. Z pôvodných skupín obyvateľstva so špecifickými tradíciami, kultúrou a spôsobom života je dnes heterogénne etnikum - od intelektuálov, cez podnikateľov až po sociálne odkázané skupiny. Slovensku (ale aj iným krajinám východnej Európy) sa zo strany Európskej únie vytýka diskriminácia a segregácia v oblasti vzdelávania rómskych detí a žiakov a stále častejšie sa spomína vo vzťahu k nim *inkluzívne vzdelávanie*. O inkluzívnom vzdelávaní začíname hovoriť a uvažovať od roku 1994, kedy sa konala v Salamanke svetová konferencia, venovaná problematike detí so zdravotným postihnutím. Vyhlásenie, ktoré bolo na nej prijaté, zásadným spôsobom koriguje filozofiu vzdelávania detí nie len so zdravotným postihnutím, ale aj *národnostných menšín* a pod. Hovorí o novej filozofii vzdelávania, vzdelávania pre všetkých bez rozdielu, bez vyčleňovania. Rôznorodosť sa stáva normou (Kováčiková a kol., 2004). Bez výnimky to platí aj o deťoch a žiakoch z marginalizovaných rómskych komunit.

1. Terminologické vymedzenie základných pojmov

Inkluzívne vzdelávanie

Podľa Scholza (in Leonardt, 2007) sa pojem *inklúzia* objavil koncom 90-tych rokov minulého storočia. Tento termín ako prvý použil Theunissen (1996) v roku 1996 pri jeho analýze špeciálnej pedagogiky v USA. Pedagogický slovník definuje inklúziu v oblasti vzdelávania takto: „*Ide o zmenu pohľadu na zlyhanie dieťaťa v školskom systéme, respektíve o zlyhanie školského systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové, či iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším prostriedkom pre potlačenie diskriminujúcich postojov. Prostredníctvom zmeny klímy v škole a triede umožňuje deťom inkluzívne vzdelávanie, začlenenie detí so špecifickými potrebami, vrátane detí s ťažkým postihnutím.*“¹ (Průcha a kol.2003).

Inklúzia je podľa Hájkovej (2003) založená na predpoklade: „*že všetky deti z jednej územnej oblasti navštevujú rovnakú miestnu štandardnú školu a sú spoločne vzdelávané primerane svojim záujmom, schopnostiam a nadaniu. To so sebou prináša praktický predpoklad, že sa školy a celé školské systémy otvoria všetkým deťom a štrukturálne sa zmenia tak, aby ako inkluzívne vzdelávacie zariadenia začlenili postihnuté a nepostihnuté deti a mladistvých a umožňovali im spoločne sa vzdelávať. Ideovým východiskom takto chápanej inklúzie je skutočnosť, že ľudstvo je integrovanou komunitou ľudí rôznych rás, národností, schopností, postihnutí a rôzneho pohlavia, náboženského vyznania atď.*“²

Východiská inkluzívnej pedagogiky sa spájajú s Deklaráciou zo Salamanky z roku 1994, kde sa na konferencii UNESCO začalo zdôrazňovať, že v popredí nemá byť otázka týkajúca sa predpokladov dieťaťa pre dochádzku do bežnej školy, ale otázka týkajúca sa pedagogického, organizačného a kultúrneho potenciálu takejto školy. V popredí záujmu je tak príprava

¹ PRŮCHA A KOL.,2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 85.

² STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. 2010. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*. [online]. [cit. 2013-04-03]. Dostupné na internete<<http://clanky.rvp.cz/vyber/vyuka/clanek/c/Z/9235/PRIpravENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLuzIVNI-VZDELAVANI.html>>.

prostredia na prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do spoločnosti. Spoločnosť mu má vytvoriť také podmienky, aby mu umožnila úspešné začlenenie.

V roku 2007 sa konala konferencia postihnutej mládeže, na základe výsledkov, ktorej bola vydaná deklarácia Lisbon Declaration – Young Peoples' views on Inclusive Education, ktorej výsledky môžeme zhrnúť do piatich bodov:

- za veľmi správne sa považuje, aby sa každý človek mohol slobodne rozhodnúť, ktorú školu chce navštevovať,
- inkluzívnu edukáciu možno považovať za najlepšiu, ale musia byť splnené podmienky pre jej realizáciu,
- existuje mnoho výhod inkluzívnej edukácie: možnosť získania viac sociálnych kompetencií, širšieho spektra skúseností, učenia sa presadiť sa v normálnom svete, možnosť nájsť si priateľov s postihnutím aj bez postihnutia a vzájomne na seba pôsobiť,
- inkluzívna edukácia s individualizovanou, špecializovanou podporou je najlepšou prípravou pre vysokoškolské štúdium,
- z inkluzívnej edukácie profitujeme nielen my, ale aj ostatní (Lechta ed., 2010)³.

Čo je inkluzívne vzdelávanie?:

- spôsob edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup k vzdelávaniu,
- zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetky deti, pre získanie efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplnujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach veku primeraných s cieľom pripraviť deti na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti (Celonárodná štúdia, 1995)⁴.

³ LECHTA, V (ed). 2010. *Základy inkluzívni pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. s. 35 - 36.

⁴ CELONÁRODNÁ ŠTÚDIA *Inclusive Educatin*. 1995. City University v New Yorku, Národné Centrum pre vzdelávacie a reštrukturalizáciu. New York.

Aké sú ciele inkluzívnej edukácie?

U detí s postihnutím, narušením či ohrozením sa realizujú rovnaké ciele edukácie ako u intaktných detí, pričom je potrebné pamätať na optimálne uspokojovanie ich špecifických potrieb podľa ich reálneho biologického, psychického a sociálneho vývinového potenciálu (Matuška, 2010).

Zásady inkluzívnej edukácie

Inkluzívna edukácia sa opiera aj o tieto špecifické zásady:

- *zásada podpory a pomoci* – spočíva v zaistení spontánneho postupu (algoritmu) učenia dieťaťa a v postupnom vylepšovaní tohto postupu do účinnejších alternatívnych foriem algoritmov. Dieťa si podľa potreby rozvíja algoritmus učenia s podporou pedagóga alebo rodiča. Ak to nezvláda, vracia sa späť k ľahšiemu postupu. Podpora pedagóga sa uskutočňuje vždy s predsavzatím dosiahnuť stanovený cieľ (osvojiť si vedomosti, zručnosti, návyky) vhodnými metódami, formami a pomôckami (Lang, Berberichová, 1998)⁵.
- *zásada individualizácie činnosti* – spočíva v určení cieľov, obsahu, zásad, metód, podmienok a pomôcok plánovania, prípravy a realizácie inkluzívnej edukácie detí a žiakov podľa ich vývinových potrieb. Cielené a dôsledné uplatňovanie tejto zásady si vyžaduje tímovú prácu odborníkov a rodičov, ako aj ďalších činiteľov inkluzívneho procesu (Fenstermacher, Soltis, 2008).

Index inklúzie

Pre presnú interpretáciu môžeme použiť dielo britskej organizácie Centrum pre výskum inkluzívneho vzdelávania, tzv. Index inkluzivity, ktorý inkluzívne vzdelávanie definuje vo

⁵ LANG, G., BERBERICHOVÁ, Ch.1998. *Každé dítě potřebuje sociální přístup*. Praha: Portál, 1998.

forme krokov potrebných pre jej lepšie premietnutie do praxe. Vo svojej podstate je to sebahodnotiaci nástroj tak pre školy, ako aj pre verejné inštitúcie.

Tento index tvoria štyri základné piliere:

1. ***Inklúzia je proces*** – predstavujúci nekončiace úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu diverzitu v spoločnosti a v školách.
2. ***Inklúzia súvisí s identifikáciou a odstránením bariér*** - Predpokladom schopnosti identifikovať prekážky je zber, zhromažďovanie a hodnotenie komplexných údajov z rôznych zdrojov pre zlepšovanie politiky a praxe.
3. ***Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí*** - Úspech je pritom spájaný s výstupmi vzdelávacieho procesu, ktoré presahujú rámec testovania vedomostí.
4. ***Inklúzia zahŕňa osobitú pozornosť na tie cieľové skupiny, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovania podpriemeru vo vzdelávaní.***

V súvislosti so štvrtým pilierom je potrebné zdôrazniť, že vládny materiál *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* (2012) uvádza nasledovné: „*pri kreovaní inkluzívneho vzdelávacieho prostredia by sa mali zohľadniť osobitosti žiakov pochádzajúcich z prostredia marginalizovaných rómskych komunít, osôb so zdravotným znevýhodnením, príslušníkov národnostných menšín, cudzincov a imigrantov*“ a teda ho akceptuje.

Medzi základné princípy inkluzívneho vzdelávania patria:

- solidarita,
- nediskriminácia,
- komplexnosť,
- individuálny prístup,
- motivácia,
- zásluhovosť,
- spolupráca.

Princípy spracované podľa Kleina, 2009, s. 109-112⁶:

1. Princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní

Na základe dobrých skúseností predovšetkým z Českej republiky (Štech, 1997; Matoušek, 1999; Straková, 2002; Matějů, 2003; Knausová, 2005, 2006, 2009)^{7 8}, kde sa v posledných rokoch v problematike socio-kultúrneho handicapu dieťaťa (aj rómskeho) v školskom vzdelávaní razantne presadzuje princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní, sú odporúčané aj na úseku predprimárnej edukácie rómskych detí dodržiavať tieto zásady:

- rovnakosť šancí,
- spravodlivosť vo vzdelávaní,
- individuálne vzdelávanie,
- prispôsobenie deťom,
- odstránenie uniformity a necitlivosti,
- dôraz na komunikačné vzory.

2. Kompenzačná edukácia sociálne znevýhodnených skupín detí

Problematikou kompenzačnej edukácie sociálne znevýhodnených skupín detí (najmä rómskych) sa komplexne zaoberá predovšetkým Porubský (2007, 2008)⁹, ktorý vo svojich prácach navrhuje zavádzať dočasné vyrovnávacie opatrenie na zmiernenie sociálnej nerovnosti. Aktuálnou úlohou je podľa autora vymedziť pojem „osadová” socio-kultúra ako

⁶ KLEIN, V. 2009. *Sociokultúrny handicap, sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia*. In ROSINSKÝ, R. - ŠRAMOVÁ, B. - KLEIN, V. - VANKOVÁ, K. *Pedagogicko - psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra. UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.

⁷ ŠTECH, S. 1997. *Psychologie handicapu*. TU Liberec.

⁸ MATOUŠEK, O. 1999. *Kompetence rodiny a vzdělávacího systému*. In *Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe*. Sborník. Brno. ČpdS. s. 8 – 32.

⁹ PORUBSKÝ, Š. 2007. *Učitel – Diskurz – Žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica. UMB PdF v Banskej Bystrici. 2007.

PORUBSKÝ, Š. 2008. *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio– kultúrne znevýhodňujúceho prostredia*. IN LUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. (edit.) *Zlepšení přístupu Rómův k vzdělání*. 2008. UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-639-9.

znevýhodňujúci determinant školskej edukácie a navrhuje uplatňovať integrované prístupy v edukácii v troch oblastiach:

- a) kurikulárna transformácia transmisívneho poňatia edukačných procesov smerom k ich interpretatívne ponímaniu, umožňujúcemu rešpektovať sociálne a kultúrne determinanty procesov,
- b) príprava učiteľov (pedagogických asistentov) pre prácu s deťmi z marginalizovaných sociálnych skupín,
- c) predmetné obsahy edukácie smerom k didaktickej transformácii spoločensko-historickej skúsenosti rómskeho etnika do obsahov.

3. Princíp blízkej skúsenosti dieťaťa

V procese edukácie je nevyhnutné považovať rozdielne kultúrne skúsenosti a výbavu detí za základ, za východisko v ďalšej práci s nimi. Tonucci (1991)¹⁰ formuluje princíp blízkej skúsenosti dieťaťa. Musí to byť ale skúsenosť naozaj „blízka“. Dieťa tak má pocit, že niečo vie, že je kompetentné, že sa s jeho znalosťami v škole počíta, že sú na niečo potrebné. Práve rozdielna kvalita i úroveň skúseností a poznatkov detí je pre školu veľkou šancou, ktorú zatiaľ nevieme využiť. Mnoho detí sa nám preto prejavuje ako handicapované zbytočne, umelo, pretože ich skúsenostiam, jazyku a schopnostiam nie je v škole daný priestor – sú jednoducho eliminované. Podľa princípu blízkej skúsenosti dieťa musí na základe svojho zážitku vedieť, o čom je reč. Úlohou pedagóga je túto skúsenosť v konfrontácii s ostatnými rozvinúť, obohatiť, korigovať, alebo i celkom zmeniť jej interpretáciu. Práve v tom je veľká šanca pre školu, ktorá spočíva v rozdielnej kvalite, v rozdielnej úrovni skúseností a poznatkov detí a potenciálnou možnosťou reprodukovat' primárne kultúrne skúsenosti pre všetky deti.

4. Princíp interpretačných kompetencií

V procese predprimárnej edukácie rómskych detí sú podľa uvedeného princípu interpretačných kompetencií súčasťou ich úspechu v škole ich interpretačné kompetencie, tzv.

¹⁰ TONUCCI, F. 1991. *Vyučovať alebo naučiť*. Praha 1991. [online]. 2012. [cit. 2012-05-15]. Dostupné na internete <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-1996.pdf> >.

zamlčané školské kultúry (tacit classroom culture), ktoré sú tvorené schopnosťou interpretovať:

- sociálne kontexty,
- školské pravidlá.

Z týchto dôvodov nie je dôležité len ovládať jazyk, ale je potrebné vedieť aj:

- kedy prehovoriť, kedy nie,
- čo povedať,
- komu a akým spôsobom to povedať.

5. Princíp pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa

Niektoré výskumy ukazujú, že handicap nie je dôsledok či fatalistický prežitok nejakého nedostatku, ale špecifická osobná konštrukcia zmyslu vzťahov jeho nositeľa k poznaniu, ku škole, k budúcnosti, k práci, ku svojej rodine (napr. diela autorov Charlot, Bautier, Rochex, 1992, Kolláriková, Pupala, 2001). Handicap musíme vidieť optikou tzv. pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa - dieťaťa. Nesledovať len, čo nemá, čo mu chýba, čo nehovorí, ale čo svojim špecifickým správaním, svojim zlyhávaním, svojou „poruchou“ a zmyslom, ktorý mu dáva, ako ho interpretuje, čo chce vlastne povedať (i negatívne prejavy musia byť pre pedagógov a psychológov pozitívne, t.j. ako niečo svojrázne, autentické). Dostávame sa tak k požiadavke na našu poznávaciu pozíciu (vo vede označovanú ako epistemologická) vidieť handicap ako otvorený príbeh. Neúspech dieťaťa nemôže byť pre nich dopredu zakódovaný v ich sociálnej kategórii a v ich sociálnom priestore. Ak je dieťa nejakým identifikované, diagnostikované, ak je mu pridelená príslušná nálepka (syndróm ADHD, hyperkinetik, mentálne postihnutý, rómske dieťa...), príbeh pre danú vývojovú etapu a pre školu väčšinou končí a osobný príbeh je príbehom uzavretým. Základným cieľom spoločnosti, školy musí byť snaha, aby príbehy všetkých detí (aj rómskych) boli príbehmi otvorenými – dať šancu všetkým deťom prežiť úspech, prežiť zmysluplný život. To nás privádza k nutnosti pridať k požiadavkám na kompetencie dieťaťa (žiaka) ďalšiu kompetenciu, ktorou je schopnosť reflexie zmyslu školy v systéme svojich životných činností. A k tomu mu musí napomáhať svojou poznávacou prácou z uvedenej pozície predovšetkým pedagóg.

6. Princíp využívania praktickej inteligencie detí v edukácii

Je samozrejmé, že existujú rozdiely v inteligencii detí, podobne ako aj v úrovni ostatných vlastností psychických procesov a vlastností osobnosti. Rómske deti sú od malička najmä vplyvom zanedbaného prostredia pomalšie. Samotná inteligencia ale neurčuje školskú úspešnosť, pretože pre tú sú dôležité aj vytrvalosť, usilovnosť, pozitívny vplyv prostredia (nielen rodinného, ale aj širšieho), emocionálna a sociálna stabilita. Tieto vlastnosti môže rómske dieťa získať len v dobre fungujúcom rodinnom prostredí, ktoré má dominantný vplyv na školskú úspešnosť. Na druhej strane však treba pripomenúť, že stále hovoríme o tzv. akademickej inteligencii. Výsledky výskumov potvrdzujú, že využitie akademickej inteligencie nie je nevyhnutné v každom sociálnom prostredí a význam akademickej inteligencie je potrebné vnímať práve v kultúrno-priestorovom kontexte. Veľa dôležitých praktických schopností totiž akademický IQ test neodhalí. Sternberg (2004)¹¹ skúmal napríklad eskimácke deti na Aljaške. Zistil, že mestské deti boli v teste akademickej inteligencie významne lepšie, ako vidiecke eskimácke deti. Podobne, ako mnohí psychológovia potvrdili, že deti z mesta a z rozvinutejšieho sociálneho prostredia podávajú lepší výkon v akademických intelligenčných testoch. Predpokladá sa, že (podobne ako u aljašských detí) majú Rómovia vyššiu praktickú inteligenciu ako akademickú, ktorá im pomáha prežiť v najrozličnejšom prostredí. Pre Rómov akademické vzdelanie veľa neznamená, zatiaľ čo poznanie rómskych tradícií, hodnôt, vzorcov správania a riešenia konfliktov a životných situácií áno. V tomto kontexte treba chápať aj inteligenciu Rómov. Sternberg to nazýva *úspešná inteligencia* a definuje ju ako schopnosť uspieť v živote v rámci svojho vlastného kultúrneho kontextu.

„Úspešná inteligencia“ = schopnosť uspieť v živote v rámci svojho vlastného kultúrneho kontextu. Problém Rómov ale spočíva práve v tom, že ich kultúrny kontext (osada) im túto možnosť neposkytuje. Preto sa potrebujú pre úspech „*kultúrne dekontextualizovať*“. Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri vzdelávaní majú brať do úvahy. Väčšinový školský systém má prijať *inkluzívnu orientáciu* ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komunit, budovania

¹¹ STENBERG, R. 2004. *Kultúra a inteligencia*. Inauguračná prednáška na UKF Nitra. 2004.

inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých (Armstrong, 2008)¹². Princípy inkluzívneho vzdelávania sú v súčasnej pedagogickej praxi málo implementované. Inkluzívny prístup možno definovať ako „*bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí*“. Smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť vnímala ako normalita (Leonhardt, Lechta, 2007)¹³.

Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti na predprimárnom stupni vzdelávania by sa nemali deliť na tie, ktoré majú „špeciálne potreby“ a tie, ktoré ich nemajú. Jednou z vízií je smerovanie k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti vychádzajúc z interkulturality, z heterogénnosti, čiže z rôznosti kultúrneho, jazykového a sociálneho prostredia (Schmidtová, 2009)¹⁴. V praxi ide o bezpodmienečné prijatie detí učiteľom a detí medzi sebou, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie (akceptácia, prosociálnosť, empatia). Inkluzívna pedagogika je teda snahou o nachádzanie možností optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením (vrátane rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.

Úplné inkluzívne vzdelávanie je cieľom budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia. Je nevyhnutné, aby sa vypracovali konkrétne modely inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny a aby sa v budúcnosti vypracoval všeobecný model inkluzívnej školy. Týka sa to predovšetkým niekoľkých cieľových skupín, ktorých osobitosti by sa mali prioritne zohľadniť pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia:

- rómovia,
- osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia,
- osoby so zdravotným postihnutím,
- príslušníci národnostných menšín,

¹² ARMSTRONG, F. 2008. *Inclusive education*. In McCulloch, G. – Crook, D. (ed.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York : Routledge, 2008. ISBN 0-415-27747-7.

¹³ LEONHARDT, A. – LECHTA, V. a kol. 2007. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verus jej realizácia*. Efeta, 17, 2007, č. 2, s. 2 – 5.

¹⁴ SCHMIDTOVÁ, M. 2009. *Nový smer v pedagogike – integratívna pedagogika*. Efeta, 17, 2007, č. 1, s. 2 – 3.

- cudzinci a migranti.

Vo vzťahu k deťom pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit je potrebné skvalitniť diagnostiku pri ich zaradovaní do špeciálnych škôl a v prípade objektívne posúdenej potreby vzdelávať ich v špeciálnych školách umožniť im v ktoromkoľvek bode ich vzdelávacej cesty prechod do bežnej školy a aj následný postup na vyššie vzdelávacie stupne. V prípade týchto detí je nutné uvoľniť uzavretosť systému a otvoriť im možnosť plnej sociálnej inklúzie a plnohodnotného začlenenia do trhu práce.

V inkluzívnom vzdelávaní sa mení postavenie detí. V triedach sa stretávajú na vyučovaní všetky deti, aj deti rôznych národností. Rozdielnosť týchto detí vytvára nové sociálne prostredie, v ktorom sa všetci učia orientovať, nadväzujú nové kamarátstva, učia sa spolupracovať a navzájom si odovzdávajú svoje skúsenosti. Všetci sa vlastne prispôbujú novým podmienkam, učia sa v nich žiť, pracovať, spolupracovať. Zároveň sa učia tolerancii, prejavovaniu súcitu, čo ovplyvňuje budovanie ich hodnotového systému. Nestačí sa len prispôbovať novým podmienkam v škole, ale musí sa to preniesť do bežného života, života rodiny, spoločnosti. Inkluzívna škola je chápaná ako miesto, kam každý patrí (Strnadová, Hájková, 2010)¹⁵.

Problémy detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a predškolské vzdelávanie

Sociálne prostredie považujeme za významný činiteľ, ktorý ovplyvňuje kvalitu výchova a vzdelávania rómskych detí, pretože sociálne znevýhodňujúce prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie takých potrieb, ktoré sú potrebné na primeranú výchovu detí. Je charakteristické nedostatočnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa po stránke somatickej, ale najmä psychickej. Dieťa má nedostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností, rozvoj zmyslov, citov a osobnostných vlastností. Spôsobuje to buď nedostatok času na výchovu dieťaťa, alebo nezáujem o jeho výchovu. Tento stav spôsobuje sociálnu a výchovnú zanedbanosť detí

¹⁵ STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. 2010. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*. [online]. [cit. 2013-04-03]. Dostupné na internete <<http://clanky.rvp.cz/vyber/vyuka/clanek/c/Z/9235/PRIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html>>.

vyrastajúcich v takomto prostredí, čo vytvára problémy už v predškolskom veku v oblasti rozvoja poznávacích funkcií a vedomostí a tiež problémy so socializáciou na jednej strane a problémy s uznávaním platných spoločenských noriem väčšinovej spoločnosti na strane druhej. Rómske dieťa z takého prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavujú zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej.

V odbornej literatúre (aj v poradenskej a pedagogickej praxi) sa ako ekvivalentné používajú tieto termíny: školská zrelosť, školská pripravenosť a školská spôsobilosť.

Termín *školská zrelosť* je spojený s biologickým zrením organizmu (Langmeier, 1991, Matějček, 1992)¹⁶.

Školská pripravenosť vyjadruje stupeň vývinu dieťaťa podľa noriem pre vstup do školy v týchto oblastiach:

- kognitívna,
- emočná, motivačná a sociálna (považujeme ju za kľúčovú oblasť najmä pre deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia),
- pracovná,
- somatická.

Z pedagogického hľadiska je dôležitý termín *školská spôsobilosť*, ktorý vyjadruje predpoklady pre úspešné vykonávanie školských činností. Kolláriková – Pupala (2001)¹⁷ definujú kategórie detí nedostatočne školsky pripravené takto:

- deti výrazne retardované,
- deti s mierne podpriemerne rozvinutými dispozíciami,
- deti klasicky nezrelé,
- deti s nerovnomerným vývojom jednotlivých psychických funkcií.

Na základe poznatkov z teórie (touto problematikou sa na Slovensku zaoberajú napr. Zelina, Pupala, Kaščák, Portik, Horňák, Porubský, Kosová, Rosinský, Podhájecká, Belasová, Valachová,

¹⁶ LANGMEIER, J. 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha. Avicenum. 1991.

¹⁷ KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha. Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

Kariková, Kasačová a ďalší) a pedagogickej praxe a z našich empirických skúsenosti pokúsili sme sa o klasifikáciu **základných obmedzení** (problémov) pri vstupe detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) do školského systému (spracované podľa Kleina, 2009, s. 106-108):

- nízka vzdelanostná úroveň rómskych detí, neskoré nástupy do školy,
- sociálne znevýhodňujúce, nemotivujúce až degradujúce prostredie rómskych detí,
- nedostatok pozitívnych zdrojov podporujúcich ich účasť na výchovno-vzdelávacom procese,
- proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia, nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa,
- nedostatočné hygienické a pracovné návyky, spoznávanie etických systémov, vytváranie rebríčka hodnôt, primerané formy sociálneho správania,
- rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ani materinský jazyk neovláda v potrebnom rozsahu, slovná zásoba aj v rómčine je nedostačujúca a jazykový kód obmedzený,
- nedostatočná pripravenosť školského systému na osobitosti vzdelávania Rómov,
- nerozvíjanie individuálnej zodpovednosti za svoje činy, správanie a za seba, pôsobenie školy je protichodné s pôsobením rodiny,
- nízka úroveň vzťahov medzi rómskymi rodinami a školami, ich vzťahy sú formálne a často dochádza až k odmietavým postojom, vnímanie školy ako represívnej inštitúcie,
- predsudky medzi deťmi - odmietanie kontaktov detí navzájom,
- rómske dieťa je veľmi živé, temperamentné a vyžaduje veľa pozornosti od dospelých, čo môže u pedagóga vyvolávať negatívne pocity a odmeranosť, rómske dieťa býva dieťaťom neoblúbeným.

2. Kvalita, úroveň, efektívnosť školy

Kvalita školy je optimálne fungovanie procesov na škole, predovšetkým procesu výučby, s ktorými sú spokojní partneri školy, čo je objektívne merané a hodnotené.

Kvalita školy sa spája s pojmami úroveň školy a úspešnosť školy. Je potrebné rozlišovať úroveň a kvalitu. Úroveň sa sústreďuje viac na výsledky, kvalita viac na procesy, vedúce k týmto výsledkom.

Úroveň bez kvality je ako rýchlokvasená uhorka – plní svoju úlohu len krátky čas.

Efektívnosť školy sa zvykne používať v súvislosti so zisťovaním a hodnotením výsledkov práce škôl, kým kvalita sa vzťahuje na všetky procesy, ktoré sa v škole realizujú (Turek, 2009).

Efektívnosť školy = účelnosť + hospodárnosť

Miera úspešnosti školy = miera dosiahnutia cieľov + miera využitia finančných nákladov na dosiahnutie cieľov.

Efektívnosť školy ako miera úspešnosti školy sa posudzuje na základe počtu záujemcov o štúdium na škole a podľa počtu jej absolventov, ktorí nachádzajú svoje uplatnenie na vyššom stupni vzdelávania alebo na trhu práce.

Určitá škola môže byť účelná (dosahuje svoje ciele), ale je nehospodárna (na dosahovanie cieľov vynakladá neprimerane veľa finančných prostriedkov). Iná škola môže byť hospodárna (náklady na jej prevádzku sú malé), ale nemusí byť účelná (nedosahuje požadované výsledky – ciele). Ani jedna z týchto škôl nemusí byť kvalitná, dokonca ani taká, ktorá je účelná a hospodárna, teda efektívna. Spokojnosť rodičov a žiakov s výučbou, klíma školy, či metódy a formy práce školy nemusia byť z pohľadu partnerov vyhovujúce. Škola na úrovni nemusí byť aj kvalitná. Úspešná škola by mala byť kvalitná i na úrovni.

Manažérstvo kvality v školstve

Manažérstvo kvality v školstve ako koordinované činnosti zamerané na riadenie kvality, na permanentné skvalitňovanie, sa vzťahuje na

- **vzdelávací systém v štáte** – jeho ciele, filozofiu, obsah, štruktúru systému, princípy riadenia, financovania a ďalšie jeho charakteristiky,
- **školu (školské zariadenie)** – každá škola by si mala vypracovať svoj vlastný systém riadenia kvality, ktorý by sa vzťahoval na všetky procesy na škole a všetkých zamestnancov školy. Pre procesy, ktorými škola udržiava a rozvíja kvalitu sa používa termín manažérstvo kvality školy (zabezpečenie kvality školy).
- **proces výučby** – ako najdôležitejší zo všetkých procesov na škole, ktorého kvalita je rozhodujúca pre kvalitu školy. Pokiaľ manažérstvo kvality školy sa na škole ešte

nerealizuje, kvalitu výučbu svojho predmetu môže zlepšovať aj jednotlivý učiteľ (prípadne skupina učiteľov); sebariadenie učenia sa žiaka – ako vyvrcholenie úsilia o kvalitu v školstve.

Výsledkom by mal byť žiak, ktorý preberá zodpovednosť za riadenie svojho učenia sa a sebarozvoja, osvojí si vlastné učebné kompetencie, pozná svoj preferovaný učebný štýl, metakogníciu a metaučenie, uplatňuje hĺbkový prístup k učeniu sa, sebamotiváciu pre celoživotné učenie sa.

Kvalita v škole sa teda dotýka kvality v systéme:

- a) školy (ako vzdelávacej inštitúcie), manažérom kvality je riaditeľ,
- b) výučby (ako najdôležitejšieho procesu na škole), manažérom kvality je učiteľ;
- c) sebaučenia sa žiaka (sebarozvoja jeho osobnosti, ako vyvrcholenie pôsobenia školy a učiteľov na žiaka), manažérom kvality je sám žiak.

Kvalita školy je mierou:

- **spokojnosti** partnerov, ktorými sú žiaci, učitelia, rada školy, ostatný personál školy (vnútorní partneri), rodičia, zriaďovateľ, budúci zamestnávateľia, pedagogické inštitúcie, školská inšpekcia, verejné a štátne orgány, sponzori, nadácie, spolupracujúce organizácie (vonkajší partneri školy),
- **hodnotnosti** – ak program školy je v súlade s cieľmi, plne rozvíjajúci osobnosť žiaka,
- **užitočnosti** – vzdelávací program školy je zmysluplný, využitelný v praxi – pre zamestnanie, či ďalšie štúdium,
- **dokonalosti** – program školy je primeraný možnostiam žiakov, „šitý na mieru“.

Splnenie uvedených kritérií si vyžaduje, aby škola neustále sledovala svoje vlastné spôsoby dosahovania stanovených, optimalizovaných cieľov a usilovala sa o čo najlepšie naplnenie očakávaní a potrieb svojich žiakov, aby sa usilovala o zlepšenie ich výsledkov. Pokiaľ poskytovatelia služby a ich zákazníci, partneri spolupracujú a identifikujú požiadavky, ktoré naplňajú očakávania zákazníkov, potom dochádza aj k zlepšovaniu dosahovaných výsledkov.

Riadenie kvality školy je filozofia, ktorá znamená zmenu v poňatí školy, jej systému, štruktúry, riadenia, kultúry. Kvalita môže vzniknúť len v dobre riadenej škole, kde sa správne robia dobré veci. Ide o zlepšovanie nielen výsledkov, ale hlavne procesov, predovšetkým činností žiakov a učiteľov. Keďže kvalitné vzdelanie je najúčinnjším nástrojom na dosiahnutie lepšej kvality života, je cieľom súčasnej školy zlepšiť hlavne kvalitu výučby.

Kvalita výučby je predovšetkým prebúdzanie a napĺňanie potrieb, túžob a prianí, očakávaní žiakov, ich spokojnosť. To je hlavné poslanie školy. Chybou je, ak riaditelia škôl pri implementácii zmien do školskej praxe premýšľajú viac o učiteľoch a menej o žiakoch. Zlepšenie kvality výučby na škole podporí aj reforma programov škôl, ktorej hlavnou podstatou je zmena kultúry výučby smerom k participatívnemu, interaktívnemu, zážitkovému učeniu sa, založenému na skúsenostiach a prepojeného so životom. Ide o prechod od osvojovania veľkého objemu poznatkov k rozvoju životne dôležitých kľúčových kompetencií. Výučbou sa nemajú nadobúdať iba nové vedomosti, ale predovšetkým rozvíjať životne dôležité kompetencie.

Učiteľ v škole vystupuje v úlohe tak príjemcu, ako aj poskytovateľa služby. Úloha učiteľa ako poskytovateľa služby spočíva vo výučbe žiakov s jej očakávanými výsledkami, v tom, že vytvára žiakom zodpovedajúce pracovné prostredie, že ich hodnotí, poskytuje im rôzne správy a spätnú väzbu, vedie študentov a radí im. Učiteľovi ako príjemcovi služby riaditeľstvo vytvára vhodné pracovné prostredie, dáva mu informácie o predchádzajúcom výkone žiakov, učiteľovi sa dostáva hodnotenie od iných hodnotiteľov (riaditeľstvo, inšpektori a pod.). Kolegovia vnútri inštitúcie sú tiež zákazníci, partneri. Efektivita ich práce závisí od toho, ako ostatní kvalitne robia svoju prácu. Na škole je každý učiteľ tak poskytovateľom ako aj príjemcom služby.

Ciele orientácie na kvalitu školy

Sústredenosť na kvalitu školy má za úlohu priblížiť k potrebám a očakávaniam partnerov sústavu školských služieb, akými sú:

1. **vnútorné riadenie školy** – v demokratickom prostredí školy, racionálnym využívaním ľudských, materiálno-technických, priestorových a finančných zdrojov zabezpečiť, aby škola sama mohla, chcela a vedela udržiavať a rozvíjať, inovovať a transformovať svoju kultúru partnermi žiadaným smerom
2. **školský vzdelávací program** – systémovo a cieľavedome pristupovať k plánovaniu, realizácii a pravidelnému hodnoteniu vlastného programu školy v spolupráci s partnermi školy,

aby sa prebúdžali a uspokojovali rôznorodé záujmy a aspirácie žiakov a zaistila sa priaznivá klíma školy

3. **výučba** – utvárať plne rozvinutú osobnosť – naplňovať všeobecné ciele vzdelávania, rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov v zodpovedajúcom vybratom učive. V programe výučby s dvojúrovňovými učebnými osnovami dosahovať špecifické ciele výučby, plniť štandardy výučby. To všetko pri aplikácii princípov tvorivo-humánnej výučby, optimalizovaním prostriedkov výučby (obsahu, metód, foriem, materiálnych prostriedkov) a využívaním podmienok výučby (aktuálneho stavu vývinu žiakov, ich mimoškolských podmienok - rodinného zázemia, životných podmienok, ale hlavne personálnych, materiálnych a finančných, sociálnych, organizačných a bezpečnostných podmienok školy.

4. **sebaučenie sa** – otvárať žiakom cestu ku kvalite svojho života, k sebareflexii, motivovať ich k sebarozvoju a utváraniu vlastného ega, zapájať do života občianskej komunity, pripravovať k uplatneniu sa na trhu práce, či do ďalšieho štúdia, motivovať ich pre celoživotné učenie sa.

Kultúra školy je súhrn predstáv, prístupov a hodnôt, ktoré sú charakteristické pre školu a relatívne dlhodobo udržiavané (podľa Jakubíkovej, 1999). Prejavuje sa v špecifických formách komunikácie, realizácii činností, spôsoboch rozhodovania riaditeľstva, celkovej sociálnej klíme školy, v podobných názoroch zamestnancov školy pri interpretácii a hodnotení diania na škole, ale aj vo vzhľade budovy, učební, šatní, dvorov, ihrísk, či školskej jedálne.

Kultúra školy sa prejavuje aj v prezentovaní školy navonok, aký si obraz vytvára vo verejnosti, akú má povest', aké má škola osobnosti, aké má ciele a hodnoty. Vo svojej podstate kultúra školy v sebe skrýva niekoľko vzájomne súvisiacich prvkov, akými sú symboly, osobnosti, obraz školy, pravidlá a normy jednania, hodnoty.

Zmena kultúry školy vyžaduje zmenu postojov a pracovných metód. To neznamena, že sa bude meniť len správanie učiteľského zboru. Vyžaduje to tiež zmeny v riadení inštitúcie. Zmenu kultúry školy možno uskutočniť len v dlhšom časovom období, čo býva nielen dlhotrvajúci, ale aj náročný proces.

Kvalitu školy zásadne ovplyvňuje kvalita zúčastnených ľudí. K tomu sú potrebné ešte dve veci:

1. Učiteľský zbor potrebuje vhodné **pracovné prostredie**. Učiteľia potrebujú pracovať v systéme, ktorý im umožní robiť svoju prácu dobre.

2. Aby robili svoju prácu dobre, potrebujú **podporu a uznanie svojich úspechov** a výsledkov. Potrebujú riaditeľstvo, ktoré ocení ich dobrú prácu a vedie ich ešte k väčším úspechom. Každý člen zboru mal by mať pocit svojej osobnej dôležitosti a musí mať istotu, že jeho podiel na výsledkoch je významný. Základným nástrojom aktivizácie ľudí je ich vnútorná motivácia, ktorá pre dobrú prácu vychádza zo štýlu riadenia.

Úlohou riaditeľstva školy je podporovať a posilňovať učiteľov a žiakov, nie ich iba riadiť. Je potrebné motivovať nielen učiteľov, ale aj žiakov. Je dôležité jasne oznámiť žiakom, čo je ponúkané a čo je očakávané.

Klíma školy

Sociálna klíma školy je dlhodobou pôsobiaca atmosféra, ktorá na škole panuje. Školská klíma je vytváraná predovšetkým vzťahmi medzi aktérmi každodenného života školy, od študentov cez učiteľov až k riaditeľovi, alebo ku školníkovi, upratovačke či kuchárke v školskej jedálni.

Vyhovujúca sociálna klíma je dnes všeobecne považovaná za nevyhnutný predpoklad úspešného fungovania akejkoľvek sociálnej skupiny. Atmosféra strachu, pocity ohrozenia, frustrácie a stresu bránia rozvinutiu efektívnej ľudskej činnosti.

Zdokonaľovanie školy je úsilie urobiť školu čo najlepším miestom pre učenie sa. To v súčasnosti zahŕňa zmenu cieľov školy, spôsobov učenia sa, metód a foriem výučby, kultúry školy. Okolie školy má vytvárať podmienky tým, ktorí sú vnútri školy. K zdokonaľovaniu školy, dosiahnutiu čo najlepších výsledkov, vedie spoluzodpovednosť všetkých zúčastnených partnerov na dosiahnutí týchto výsledkov, riadenie procesu zdokonaľovania na základe priebežného zisťovania a merania výsledkov výučby, výučbové stratégie, profesionálne kompetencie učiteľov a schopnosti učiacich sa.

Preto je tiež dôležitý rozvoj ďalšieho vzdelávania učiteľov a vedúcich zamestnancov, aby sa dosiahla autonómia školy, jej možnosť voľby vlastnej cesty.

Kvalita školy stojí a padá na výučbe

Poskytovanie výučby je službou, v ktorej je dôležitá účasť všetkých participujúcich, včítane rodičov a komunity. Je to rešpektovanie potrieb učiacich sa a načúvanie ostatným účastníkom výučby, spolupráca s okolím školy, podnikateľskou sférou, školskými úradmi a inštitúciami. ***Záujem detí musí byť prvoradým hľadiskom pri činnosti týkajúcej sa rozvoja ich osobností.***

Hlavné oblasti kvality v systéme školy

Oblasti činnosti školy, ktoré hlavne ovplyvňujú kvalitu školy, sa dotýkajú cieľov a programu školy, kultúry školy, jej podmienok (personálnych, materiálnych a finančných zdrojov, klímy školy), procesu výučby, riadenia školy, naplnenia cieľov, výsledkov a vonkajšieho hodnotenia školy. Pre tieto **oblasti** je potrebné vypracovať systém **indikátorov** kvality.

HLAVNÉ OBLASTI SYSTÉMU KVALITY ŠKOLY
• vnútorné riadenie školy a poradenstvo
• strategické plánovanie školy
• školské vzdelávacie programy
• zamestnanci školy a ich rozvoj
• spolupráca s partnermi, marketing
• priestorové, materiálne a finančné podmienky
• proces výučby
• klíma školy
• výsledky školy, uplatnenie absolventov
• vonkajšie hodnotenie školy

Hodnotenie kvality školy predstavuje nie jednoduchú úlohu, keďže pri ňom musia byť zohľadnené aj podmienky, pri ktorých škola zistené výsledky dosiahla. Neobjektívne hodnotenie by mohlo mať negatívne dopady, pôsobiť deštruktívne.

Chodí riaditeľ po škole a otvára dvere, nakukuje do každej triedy. Hovorí namosúrene svojmu zástupcovi o učiteľoch: „Na škole je toľko roboty – a oni si učia !“

3. Stratégie a ciele školy v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia

Stratégie sú širšie definované kľúčové postupy – ktoré škola chce realizovať na dosiahnutie svojej vízie a poslania. Stratégie sa môžu týkať tak vnútorných cieľov a aktivít školy (napr. podpora tímovej práce, prepájanie výučby na jednotlivých stupňoch, vytváranie pozitívnej sociálnej klímy, integrácia vyučovacieho obsahu v jednotlivých ročníkoch, získavanie kompetencií pedagógov pre realizáciu školského vzdelávacieho programu), ako aj aktivít smerom k žiakom, rodičom a širšej komunite.

Každá stratégia je následne rozpracovaná do cieľov, ukazovateľov úspechu (inšpirácie možno nájsť aj v sebahodnotiacom dotazníku školy, či dotazníkoch jednotlivých oblastí), ktoré určujú jednotlivé etapy realizácie stratégie. Formulácia cieľov si opäť vyžaduje zapojenie ľudí, ktorí ich budú realizovať. Všetky ciele by mali byť SMART (špecifické, merateľné, adresné, reálne a termínované).

Celkové ciele školy sa následne ďalej rozpracovávajú na ciele jednotlivých tímov i jednotlivcov a vytvárajú sa akčné plány na ich dosiahnutie.

Dôkladné rozpracovanie vízie do stratégií, cieľov a akčných plánov je kľúčové pre zabezpečenie úspešnej realizácie rozvoja školy a predstavuje časovo najnáročnejšiu etapu. Je dôležité do nej investovať, lebo nedostatočne pripravená, naplánovaná realizačná etapa rozvoja školy môže mať negatívny dôsledok na realizovateľnosť i aktuálnosť programu, môže spôsobiť demotiváciu ľudí a pozitívne zmeny v škole sa nedosiahnu.

Pre dôkladné prediskutovanie a spracovanie jednotlivých aspektov plánovania realizácie stratégií môžete využiť Mapu zainteresovaných ľudí, Šesť klobúkov myslenia, Maticu priorít a Techniku Rybej kosti.

Tipy pre efektívne strategické plánovanie

- Dôležité je nesnažiť sa robiť všetko naraz, obyčajne to vedie k nízkej kvalite a povrchnému prístupu. Udržiavajte vašu školu zameranú na niekoľko kľúčových aktivít, ktoré sú najvýznamnejšie a budú mať najväčší vplyv.
- Efektívnemu plneniu plánov výrazne pomáha používanie rôznych plánovacích systémov, vizualizácia plánov a ich prípadných zmien či doplnkov.
- Pravidelne diskutujte o postupe plnenia jednotlivých úloh, vyjasnite si očakávania, potrebné kroky a zodpovednosti. Označte, ktoré úlohy/ciele už boli splnené - umožníte tak členom tímu sledovať progres a vidieť, ako ich snaha prispieva k plneniu spoločného cieľa.
- Určite termíny ukončenia jednotlivých fáz projektu, monitorujte progres a urobte nápravné kroky, ak sú potrebné.

Záver

V súčasnej spoločnosti, charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov, sa ukazuje ako mimoriadne dôležité hľadať a nachádzať kľúčové stratégie a prístupy k zmiernovaniu ich dopadov. V danom kontexte stúpa význam vzdelávania vo vzťahu k celej populácii, teda aj k novým cieľovým skupinám. V podmienkach Slovenskej republiky v posledných dvoch desaťročiach reaguje na výzvu zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov rómskeho etnika veľké množstvo erudovaných a angažovaných odborníkov na úrovni teoretickej, výskumnej, decíznej, či na úrovni výkonu rôznych pomáhajúcich a iných profesií. Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou, sa zhodujú v názoroch, že jedným zo základných problémov rómskeho etnika a spoločnou „prapríčinou“ mnohých ťažkostí v ich živote a v živote celej spoločnosti je ich nízka vzdelanostná úroveň. Tento fakt zároveň naznačuje, že kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne rómskeho etnika bude mať zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne v intenciách nových prístupov a novej filozofie budúcej inkluzívnej slovenskej školy. Sme presvedčení, že implementáciou inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy prispejeme k skvalitneniu profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým podporíme ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy. Predložený inkluzívny model vzdelávania má ambíciu zdôrazniť význam inkluzívneho výchovného systému pri zefektívňovaní mimoriadne náročnej práce s deťmi, ktoré do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia. Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri vzdelávaní majú brať do úvahy. Väčšinový školský systém musí prijať inkluzívnu orientáciu ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komunít, budovania inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých. Princípy inkluzívneho vzdelávania sú v súčasnej pedagogickej praxi málo implementované. Inkluzívny prístup smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť vnímala ako normalita. Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a tie, ktoré ich nemajú. Jednou z vízií je smerovanie k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti vychádzajúc z interkulturality, z heterogénnosti, čiže z rôznosti kultúrneho, jazykového a sociálneho prostredia. V praxi nám ide o bezpodmienečné prijatie detí učiteľom a detí medzi sebou, aby bolo možné rozvíjať

hodnoty inklúzie (akceptácia, prosociálnosť, empatia). Inkluzívna pedagogika je teda snahou o nachádzanie možností optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením (vrátane rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.

Deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunit nepovažujeme za deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy.