



# PREKÁŽKY A PŘEDSUĐKY:

Vstupné testovanie a nadmerné zastúpenie  
rómskych detí v špeciálnom školstve

April 2012



# OBSAH

POĎAKOVANIE	2
1. ZHRNUTIE	2
2. ÚVOD	9
3. METODICKÉ PROBLÉMY A SKRESLENIA PRI TESTOVANÍ	17
4. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: ČESKÁ REPUBLIKA	27
5. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: MAĎARSKO	39
6. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: SRBSKO	50
7. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: SLOVENSKO	59
8. PRÍKLADY DOBREJ PRAXE A ROZVOJA	71
9. ZÁVERY A ODPORÚČANIA	80
PRÍLOHA 1: SPOĽAHLIVOSŤ A VALIDITA	84
PRÍLOHA 2: ZLOŽKY TESTU WISC-IV	88
POUŽITÉ ZDROJE	90

# POĎAKOVANIE

Hlavnou autorkou tohto dokumentu je Julia M. White.

Cenné pripomienky k predchádzajúcemu návrhu dokumentu poskytli ako recenzenti Lani Florian, Gabriela Hraňaňová, Tina Hyder, Sarah Klaus, Tünde Kovács-Cerovič a Divya Lata.

K jeho obsahu prispeli aj Eben Friedman, Nataša Kočič-Rakočević, Toby Linden, Anasztázia Nagy a Mihai Surdu.

# ZHRNUTIE

## CIEĽ ŠTÚDIE

Táto štúdia sa venuje skúmaniu mnohých zo spôsobov, akými sú rómske deti z Českej republiky, Maďarska, Srbska a Slovenska segregované od svojich nerómskych vrstovníkov a zaraďované do špeciálneho vzdelávania. Štúdia sa zameriava na hodnotenie školskej zrelosti (vstupné testovanie pri zápise do školy), na základe ktorého môže dôjsť k odloženiu nástupu dieťaťa do školy, jeho zaradeniu do prípravných alebo prechodných tried v špeciálnych školách alebo umiestneniu do špeciálnych tried alebo škôl. Jej cieľom je skúmanie súvislosti medzi takýmto testovaním a nadmerným zastúpením rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní. V dokumente sú uvádzané aj postupy, ktoré sa v medzinárodnom meradle osvedčili pri využívaní hodnotenia na integrovanie, a nie na segregovanie detí, aby boli zohľadnené individuálne vzdelávacie potreby rôznych detí. Zároveň mapuje aj potenciálne možnosti na dosiahnutie zmien v tejto oblasti v strednej a východnej Európe.

## HODNOTENIE ŠKOLSKEJ ZRELOSTI A JEHO VYUŽÍVANIE

Dieťa sa všeobecne považuje za pripravené na navštevovanie školy, keď vykazuje vývojovú zrelosť v oblasti sociálnych, kognitívnych a fyzických schopností, ktorá sa považuje za nevyhnutnú na úspešné zvládanie školskej dochádzky. Keď sa táto zrelosť meria na základe štandardizovaných hodnotení, dôkazné bremeno spočíva na dieťati, ktoré musí preukázať zrelosť na navštevovanie školy, škola však nemusí preukázať svoju pripravenosť prijať dieťa a pomôcť mu pri rozvoji potrebných zručností. Iróniou vstupného testovania je to, že práve to dieťa, ktoré by mohlo najviac profitovať z včasného vstupu do školy, môže byť odmietnuté pri vstupe do školy na základe výsledkov testovania.

Testovanie pri zápise do základnej školy má vo všeobecnosti najmenej dva ciele: diagnostikovanie postihnutí a uľahčenie začlenenia detí do bežného vzdelávania. Vo väčšine krajín vrátane Česka, Maďarska, Srbska a Slovenska sú postupy hodnotenia navrhnuté primárne so zameraním na prvý z týchto cieľov. Na základe medicínskeho modelu postihnutia sú podľa takéhoto posúdenia deti natrvalo označené ako postihnuté.

Takmer vo všetkých krajinách sa zistenia z hodnotení využívajú na diagnostikovanie špeciálnych vzdelávacích potrieb, ktoré vyžadujú dodatočné prostriedky. V omnoho menšom počte krajín však údaje z hodnotení slúžia aj na uľahčenie začlenenia detí do bežného vzdelávania prostredníctvom vzdelávacích plánov alebo iných stratégií, ktoré zohľadňujú silné a slabé stránky jednotlivých detí v rámci vzdelávania. Medzi krajiny v tejto skupine patria Fínsko, Francúzsko, Taliansko, Nový Zéland, Spojené kráľovstvo a Spojené štáty. Vo všetkých týchto krajinách relevantná legislatíva predpokladá, že vzdelávacie služby pre všetky deti sa majú poskytovať v štandardných školách a

triedach. Fínsko, Francúzsko, Nový Zéland a Spojené kráľovstvo navyše zrušili kategórie postihnutí, čím v podstate nahradili diagnostický prístup k hodnoteniu formatívnym prístupom.

## REGIONÁLNE TRENDY V MIERE ZARAĐOVANIA DO ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA

V krajinách, ktoré sú predmetom prípadových štúdií v tomto dokumente, je omnoho vyššia miera segregácie detí v špeciálnych školách než v európskych krajinách ako Fínsko, Francúzsko, Taliansko alebo Spojené kráľovstvo, z ktorých ani jedna nekategorizuje špeciálne vzdelávacie potreby v legislatíve. Napríklad Taliansko má zďaleka najnižšiu mieru segregácie, keď je v segregovaných inštitúciách umiestnených len 693 detí spomedzi celkového počtu 170 696 osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Spojené kráľovstvo a Taliansko vykazovali najvyrovnannejšie výsledky s nízkou mierou segregácie v období od roku 2001 do roku 2008 – 1,1 percenta (Spojené kráľovstvo) a 0,5 percenta alebo menej (Taliansko). V rovnakom období došlo vo Francúzsku a Fínsku k poklesu miery segregácie detí v špeciálnych školách, ako aj k poklesu percenta detí so stanovenými špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

V Česku, Maďarsku a na Slovensku zostáva percento detí segregovaných v špeciálnych školách (vrátane škôl označovaných ako „praktické školy“ v Česku) výrazne nad európskym priemerom, ktorý je na úrovni dvoch percent. V Česku percentuálny podiel detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami klesol z 9,8 percenta na 8,6 percenta, takisto klesol aj percentuálny podiel žiakov segregovaných v špeciálnych školách z 5 percent na 3,5 percenta. V Maďarsku a na Slovensku sa na druhej strane miera detí s identifikovanými špeciálnymi potrebami *zvýšila*, zo 4,1 percenta na 5,8 percenta v Maďarsku a zo 4 percent na 7,7 percenta na Slovensku. Miera segregácie v špeciálnych školách na Slovensku je pomerne stabilná na úrovni 3,4 percenta v roku 2001 a 3,6 percenta v roku 2008. V Maďarsku dostupné údaje za toto obdobie nevykazujú zreteľný trend vo vývoji miery segregácie v špeciálnych školách.

**TABUĽKA S1.** Klasifikácia a segregácia detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami

Rok	Percento všetkých detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami		Percento všetkých detí v segregovaných inštitúciách špeciálneho vzdelávania		
	2001	2008	2001	2002–2004	2008
Česká republika	9,8	8,6	5,0	5,0	3,5
Fínsko	17,8	8,0	3,7	3,6	1,3
Francúzsko	3,1	2,7	2,6	2,2	0,61
Maďarsko	4,1	5,8	3,7	3,9	2,9
Taliansko	1,5	2,3	<0,5	0,5	<0,1
Slovensko	4,0	7,7	3,4	3,6	3,6
Spojené kráľovstvo	3,2	2,8	1,1	1,1	1,1

V prípade rómskych detí v strednej a východnej Európe stanovenie postihnutia vo všeobecnosti slúži na ich segregovanie, pričom im je na základe legislatívy poskytované menej kvalitné vzdelanie a sú zaraďované do špeciálneho vzdelávania na základe testovania pred začiatkom základného vzdelávania alebo v jeho prvých rokoch. V celom regióne platí, že Rómovia sú neprimerane zastúpení v špeciálnom vzdelávaní v krajinách, ktorým sa venujú prípadové štúdiá, pričom predstavujú väčšinu detí v praktických školách v Českej republike, od 20 do 90 percent detí v špeciálnom vzdelávaní v Maďarsku, 25 – 40 percent detí v špeciálnych základných školách a 40 percent žiakov v špeciálnych stredných školách v Srbsku a približne 60 percent detí v špeciálnych základných a stredných školách na Slovensku. Deti z rómskych komunít sú tak vystavené vzdelávaciemu prostrediu, v ktorom majú učitelia od nich nižšie očakávania, predpokladajú, že sú akademicky a sociálne zaostalé, a vinia ich za ich neúspechy v škole. Neúspech v škole je takmer úplne daný zaradením rómskych detí do špeciálneho vzdelávania, keďže preradenie do bežného vzdelávania je zriedkavé a existujú len obmedzené možnosti stredoškolského vzdelávania, čo negatívne ovplyvňuje neskoršie uplatnenie na trhu práce a riziko pádu do chudoby. Uzatvára sa tak bludný kruh špeciálneho vzdelávania, neúspechu v škole, nezamestnanosti a chudoby.

## METODICKÉ PREKÁŽKY A SKRESLENIE PRI VSTUPNOM TESTOVANÍ

Koreňom širších problémov segregovania detí do vzdelávacích prúdov sú dva metodické nedostatky vo vstupnom testovaní v podobe, v akej sa praktizuje v Česku, Maďarsku, Srbsku a na Slovensku. Po prvé, používa sa len jeden druh nástroja. Po druhé, nástroje vychádzajú so štandardizovaných meraní, ktoré predpokladajú, že dieťa bolo pod pôsobením určitých kultúrnych vplyvov, vďaka čomu má repertoár znalostí a zručností spojených so všeobecne uznávaným inteligentným správaním, ako aj slovnú zásobu, ktorá je typická pre strednú triedu. Vo všetkých týchto krajinách sa vo veľkej miere spoliehajú na najmenej jeden z dvoch bežne používaných kultúrne a lingvisticky necitlivých testov pri určovaní postihnutia (Ravenove progresívne matice a Wechslerova intelligenčná škála pre deti).

### Ravenove progresívne matice

Ravenove progresívne matice boli prvýkrát publikované v roku 1938 a v súčasnosti sa často používajú v Maďarsku, Srbsku a na Slovensku (ako aj v mnohých iných krajinách). Predstavujú neverbálne hodnotenia, o ktorých sa predpokladá, že by mali mať malé alebo žiadne kultúrne skreslenie. V týchto testoch sú „správne“ odpovede tie, ktoré dopĺňajú abstraktný vzor matíc najprirodzenejším vhodným spôsobom. Ak však respondenti pristupujú ku vzorom kreatívnejším spôsobom, je pravdepodobné, že výsledné odpovede negatívne ovplyvnia skóre testu (t. j. IQ). Okrem toho skutočnosť, že opakovaným absolvovaním testu sa u členov nedominantných kultúrnych komunít zlepšujú výsledky, naznačuje, že progresívne matice sú v skutočnosti kultúrne skreslené. Podobne platí aj to, že deti, ktoré si osvojili stratégie induktívneho uvažovania, majú tendenciu dosahovať v teste lepšie výsledky než deti, ktorých vzdelávanie nebolo takto zamerané. Navyše sa preukázalo, že zmena podmienok testovania prezentovaním pokynov rôznym spôsobom mala vplyv na výkon detí z nižších socioekonomických vrstiev, pričom takéto deti dosahovali lepšie výsledky, ak bol test prezentovaný ako hra, než v prípadoch, keď bol prezentovaný ako hodnotenie silných a slabých stránok.

### Wechslerova inteligenčná škála pre deti

Tento nástroj bol prvýkrát publikovaný v roku 1949 a v súčasnosti sa okrem iných krajín bežne používa v Česku, Maďarsku a na Slovensku. Inteligenčné skóre generované týmto testom je určené na základe súčtu skóre štyroch indexov (verbálne porozumenie, percepčné uvažovanie, pracovná pamäť a rýchlosť spracovania), ktoré sú odvodené z desiatich základných čiastkových testov a až piatich doplnkových čiastkových testov. Rovnako ako v prípade skóre pri Ravenových progresívnych maticiach existuje pravdepodobnosť, že výsledky v testoch v rámci Wechslerovej inteligenčnej škály pre deti budú ovplyvnené kultúrnym prostredím a vzdelávaním v ranom veku. Potom platí, že deti, ktoré na otázku „Čo majú spoločné jablko a pomaranč?“ odpovedali, že obe sú jedlo alebo obe sú guľaté, dosiahli nižšie skóre ako deti, ktoré odpovedali, že obe sú ovocie. Okrem toho pri čiastkových testoch zameraných na značenie a vyhľadávanie symbolov zvyčajne dosahovali nižšie skóre deti, ktoré ešte nemali rozvinuté schopnosti práce s perom a ceruzkou, a úlohy zamerané na usporiadanie písmen a číslíc vychádzali z porozumenia konceptov abecedného a vzostupného poradia, s ktorými sa deti oboznamujú v rámci aktivít v triede.

Napriek tomu, že Ravenove progresívne matice a Wechslerova inteligenčná škála pre deti nie sú jediné nástroje, ktoré sa používajú na diagnostikovanie postihnutia v Česku, Maďarsku, Srbsku alebo na Slovensku, obľúbenosť týchto nástrojov u inštitúcií a odborníkov zodpovedných za hodnotenie a zaraďovanie detí naznačuje, že rómske deti sú vo všeobecnosti znevýhodnené, keď sa určuje smerovanie ich vzdelávania. Okrem toho aj väčšina iných testov používaných v týchto krajinách vykazuje podobné skresľujúce vplyvy ako dva vyššie uvedené testy, pričom menej často sa používajú práve testy, ktoré sa javia ako najslubnejšie pri hodnotení individuálnych potrieb ako základu pre uľahčenie začleňovania detí do bežného vzdelávania.

**TABUĽKA S2.** Používanie Ravenových progresívnych matíc a Wechslerovej inteligenčnej škály pre deti v Česku, Maďarsku, Srbsku a na Slovensku

Krajina	Ravenove progresívne matice	Wechslerova inteligenčná škála pre deti
Česká republika	-	+
Maďarsko	+	+
Srbsko	+	+
Slovensko	+	+

### ODPORÚČANIA

Vzhľadom na aktuálnu situáciu v Česku, Maďarsku, Srbsku a Slovensku, ako aj osvedčené prístupy zo strednej a východnej Európy a iných krajín, je účelom nižšie uvedených odporúčaní uľahčovať a podporovať využívanie testovania na integrovanie, a nie na segregovanie detí s cieľom zabezpečiť ich vzdelávacie potreby.



1. *Je potrebné zabezpečiť univerzálny prístup k inkluzívnemu predškolskému vzdelávaniu.* Všetky deti by mali mať prístup k bezplatným, kvalitným a inkluzívnym inštitúciám predškolského vzdelávania minimálne počas dvoch rokov, aby sa zabezpečil ich úspešný prechod do základného vzdelávania. Deťom by mali byť poskytované potrebné materiály, strava a doprava, aby mohli navštevovať predškolské zariadenie. Posledný rok predškolského vzdelávania by mal byť univerzálny a povinný. Od detí by sa nemalo vyžadovať absolvovanie vstupného testu pri zápise do predškolského zariadenia a mala by im byť poskytnutá akademická a sociálna podpora v inkluzívnom prostredí predškolského zariadenia. Obsah a prezentácia predškolského vzdelávania by mali zohľadňovať rómsku kultúru a zároveň poskytovať príležitosti pre antidiskriminačné aktivity zamerané na podporu sociálnej spravodlivosti pre všetky deti.
2. *Je nevyhnutné, aby boli školy pripravené na deti.* Všetky deti by mali byť považované za pripravené na školu, aj keď niektoré deti môžu potrebovať vyššiu úroveň podpory na rozvoj svojich akademických a sociálnych zručností po nástupe do školy. Deťom by nemali byť potrebné služby poskytované mimo triedy, ale mali by dostávať podporu v rámci integrovaného prostredia so svojimi rovesníkmi, ktorí môžu slúžiť ako vzory správneho sociálneho a akademického správania v škole.
3. *Je nevyhnutná podpora aktívneho zapojenia rodičov.* Vzhľadom na to, že čím skôr sa rodičia začnú zaujímať o budúcnosť svojich detí, tým väčší efekt ich aktivita prinesie, prostredníctvom zdravotníckych služieb a predškolských zariadení by sa mali realizovať programy na podporu rodičovskej výchovy, prostredníctvom ktorých rodičia získajú informácie a skúsenosti potrebné na správne smerovanie vzdelávania svojich detí. Okrem zmien vo vzdelávacom systéme a v súlade s nimi by mali byť rodičom poskytované správne a dostupné informácie o výbere školy a dôsledkoch takéhoto výberu, so zvláštnym dôrazom na dlhodobé vyhliadky v oblasti vzdelávania a zamestnania pre deti, ktoré nastupujú do špeciálneho vzdelávania. Ako uvádzame ďalej v odporúčaníach 6, 8 a 11, rodičia by mali byť tiež zapojení do procesov týkajúcich sa testovania a vytvárania individuálnych vzdelávacích plánov pre ich deti.
4. *Je potrebné ukončiť štandardizované testovanie až do zavedenia nových spôsobov testovania.* Vzhľadom na zdokumentovanú tendenciu existujúcich postupov testovania v strednej a východnej Európe nesprávne zaraďovať rómske deti ako mentálne postihnuté, je potrebné tieto postupy nahradiť novými systémami, ktoré sú v súlade s odporúčaniami uvedenými nižšie. V rámci stratégie pre prechodné obdobie by sa v danom regióne malo akékoľvek testovanie zrušiť až do pilotného overenia, vyhodnotenia a implementovania nových systémov.
5. *Je potrebné zabezpečiť, aby testovanie nespôsobovalo oneskorený vstup do školy.* Vzhľadom na to, že deti rozvíjajú svoje fyzické, sociálne a kognitívne zručnosti počas celého detstva, štandardizované psychologické testovanie by nemalo byť používané ako eliminačný nástroj na oddialenie nástupu do školy. Testovanie by namiesto toho malo slúžiť na identifikovanie silných a slabých stránok dieťaťa, a na základe toho by malo byť ďalej plánované

- jeho vzdelávanie. Mali by sa eliminovať diagnostické pobyty v špeciálnych školách v prvých ročníkoch základného vzdelávania.
6. *Pri hodnotení je potrebné používať viacero nástrojov.* Údaje pre základné hodnotenie by sa mali zhromažďovať viacerými spôsobmi okrem iného vrátane rozhovorov s deťmi, rodičmi/zákonnými zástupcami a učiteľmi, pozorovaní počas formálneho testovania, v triede, doma a vo voľnom čase a neformálneho hodnotenia na základe vzoriek práce v škole, testov založených na učebných osnovách, neformálnych záznamov a štandardizovaných testov.
7. *Základné hodnotenie má slúžiť na získanie informácií týkajúcich sa vzdelávania.* Namiesto používania testovacích nástrojov na zaraďovanie detí do špeciálneho vzdelávania by sa mali zhromažďovať podkladové údaje s cieľom identifikovať silné a slabé stránky jednotlivých detí, aby sa im mohla venovať pozornosť v inkluzívnom prostredí školy a triedy, pričom by zároveň slúžili ako pomôcka pre učiteľov na sledovanie efektívnosti ich vyučovacích metód. Opakované testovanie v ročných alebo polročných intervaloch je nevyhnutné na sledovanie dosiahnutého pokroku a prispôbenie služieb potrebám dieťaťa.
8. *Je potrebné zabezpečiť, aby bolo testovanie kultúrne a sociálne relevantné.* Poradenské a metodické zariadenia by mali používať nové alebo revidované metódy testovania spôsobom, ktorý rešpektuje jazyk a kultúru testovaných osôb. V rámci zabezpečenia kultúrnej relevantnosti je nevyhnutné vytvorenie testovacieho prostredia, v ktorom môžu deti podať najlepší výkon. V prípade rómskych detí to môže znamenať napríklad prítomnosť rómskych asistentov učiteľa alebo rodičov počas testovania.
9. *Je potrebná reštrukturalizácia vzdelávania učiteľov.* Všetci učitelia by mali absolvovať kurzy týkajúce sa začleňovania detí s postihnutím, detí z kultúrnej a jazykovo menšinových komunít a detí, ktoré sa považujú za nadané. Učitelia by sa mali naučiť, akým spôsobom možno prispôbiť vyučovacie hodiny, aktivity a materiály potrebám rôznych detí a ako pracovať s rodinami a odborníkmi v oblasti súvisiacich služieb v rámci bežných tried.
10. *Je potrebné zrušiť kategórie postihnutí.* Súčasný systém špeciálneho vzdelávania, ktoré sa zameriavajú na starostlivosť o jednotlivé deti na základe postihnutia, by mali byť nahradené prístupom v rámci verejného zdravotníctva so zameraním na prevenciu, a nie na liečbu, a to na úrovni populácie a nie jednotlivcov. Pomoc by mala byť k dispozícii každému dieťaťu, u ktorého je zrejmá potreba dodatočnej podpory, pričom by mala byť financovaná na základe požadovanej intenzity podpory bez používania kategórií postihnutia. Sociálne znevýhodnenie by sa nemalo považovať za stav postihnutia a nemalo by byť dôvodom na zaradenie medzi žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami alebo zaradenie do špeciálneho vzdelávania.
11. *Sú potrebné individualizované učebné plány.* Je potrebné navrhnuť a implementovať individuálne učebné plány, aby sa dosiahlo čo najväčšie zapojenie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami na činnosti v bežných triedach

prostredníctvom vhodných úprav, prispôsobení alebo zmien aktivít, materiálov alebo kurikula. Tieto plány by mali vytvárať učitelia a konzultovať ich s odborníkmi v oblasti súvisiacich služieb a s rodičmi.

12. *Je potrebná reštrukturalizácia systému poradenských centier.* Centrá pedagogického poradenstva by mali byť reštrukturalizované ako centrá profesionálneho rozvoja, ktoré by poskytovali doplnkové školenia pre učiteľov a iných odborných zamestnancov v školstve o spôsoboch integrácie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežných škôl a tried. Služby poskytované týmito centrami by mali byť dostupné pre všetky deti prostredníctvom častého a pravidelného pôsobenia pracovníkov centier v bežných triedach. Ako príklady osvedčených postupov v tejto oblasti môžu slúžiť prebiehajúce zmeny v Čiernej Hore a Bosne a Hercegovine.

# 1. ÚVOD

Nadmerné zastúpenie detí z kultúrne a jazykovo menšinových komunít v špeciálnom vzdelávaní je častým javom v celosvetovom meradle, pričom deti z rómskych komunít v strednej a juhovýchodnej Európe sú vystavené takejto segregácii a marginalizácii v dôsledku ich častého zaradovania do špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím. Cieľom tejto štúdie je skúmanie niektorých zo spôsobov, akými sú rómske deti z Českej republiky, Maďarska, Srbska a Slovenska segregované od svojich nerómskych vrstovníkov a zaradované do systému špeciálneho vzdelávania. Uskutočňuje sa to prostredníctvom testovania školskej zrelosti (hovorovo testovania pri zápise do školy<sup>1</sup>), prostredníctvom ktorého je deťom znemožnený nástup do školy odložením školskej dochádzky, sú zaradené<sup>2</sup> do prípravných alebo prechodných tried v špeciálnych školách alebo sú na základe priameho testovania pomocou štandardizovaných psychologických alebo vzdelávacích testov<sup>3</sup> zaradené do tried alebo škôl v rámci systému špeciálneho vzdelávania. Táto štúdia sa venuje skúmaniu otázok súvisiacich s týmto testovaním, jeho súvislosťou s nadmerným zastúpením rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní, jeho vzťahom k stredoškolskému vzdelávaniu a príležitostiam zamestnania po skončení školy. Štúdia sa venuje osvedčeným postupom v medzinárodnom meradle pri používaní nástrojov na testovanie školskej zrelosti, ktoré slúžia na integráciu a nie segregáciu detí a predstavuje závery a odporúčania na riešenie otázok týkajúcich sa vstupného testovania/ testovania školskej zrelosti.

## HODNOTENIE ŠKOLSKEJ ZRELOSTI A JEHO VYUŽÍVANIE

V krajin, ktorým sa venujú prípadové štúdie v tomto dokumente, sa dieťa sa všeobecne považuje za pripravené na navštevovanie školy – materskej školy<sup>4</sup> alebo prvého ročníka základnej školy – keď vykazuje vývojovú zrelosť v oblasti sociálnych, kognitívnych a fyzických schopností, ktorá umožňuje úspešné zvládanie školskej dochádzky. Prijatie do materskej školy alebo do prvého ročníka povinnej školskej dochádzky na základnej škole je zvyčajne spojené s určitou formou testovania pripravenosti dieťaťa na školu a zisťovania špeciálnych vzdelávacích potrieb.

<sup>1</sup> Testovanie školskej zrelosti alebo testovanie pred nástupom do školy je testovanie, ktoré dieťa zvyčajne absolvuje pred prvým rokom povinnej školskej dochádzky a v rámci ktorého sa hodnotí vývojová zrelosť dieťaťa v oblastiach fyzických a motorických zručností, sociálno-emocionálnych zručností, jazykových zručností (napríklad rozlišovanie foném, identifikovanie písmen), zručností vizuálneho rozlišovania a jemnej motoriky.

<sup>2</sup> „Smerovanie“ je zaradovanie žiakov do homogénnych skupín podľa akademických schopností alebo záujmov. V kontexte tejto štúdie smerovanie označuje proces preradenia dieťaťa zo všeobecného, bežného vzdelávania do segregovaného prostredia prechodného, prípravného alebo špeciálneho vzdelávania. Deje sa to prostredníctvom určitej formy testovania a následného stanovenia špeciálnych vzdelávacích potrieb.

<sup>3</sup> Psychologické a vzdelávacie testy sú normatívne a štandardizované nástroje navrhnuté s cieľom odhadnúť intelektuálne/kognitívne schopnosti jednotlivca a úrovne jeho vzdelávacích výsledkov. Príkladom testovania intelektuálnych schopností je štvrté vydanie Wechslerovej intelligenčnej škály pre deti (WISC-IV) a príkladom testov vzdelávacích výsledkov sú testy „Woodcock-Johnson III Tests of Achievement“.

<sup>4</sup> V tejto štúdii sa výraz „materská škola/škôlka“ používa ako všeobecný výraz pre predškolské vzdelávanie alebo vzdelávanie v ranom veku, pre deti od troch do piatich alebo šiestich rokov. V niektorých krajinách, ako bude uvedené ďalej, sa posledný rok materskej školy považuje za prvý rok povinnej školskej dochádzky, zatiaľ čo v iných krajinách materská škola nie je povinná.

Testovanie školskej zrelosti vzniklo v súvislosti s nástupom povinnej školskej dochádzky pred niekoľkými storočiami. Počas reformácie Martin Luther prvýkrát presadzoval povinné vzdelávanie, aby ľudia získali schopnosť čítať Bibliu. V roku 1774 panovníčka Mária Terézia zaviedla povinné základné vzdelávanie pre deti do 6 do 12 rokov a podobné zákony boli v tom čase prijímané v celej Európe. Dôvodom pre povinnú školskú dochádzku však nebolo to, aby ľudia dokázali čítať Bibliu, ale vzdelávanie slúžilo ako mechanizmus na rozvoj národa, prostredníctvom ktorého mali byť ľudia na území monarchie asimilovaní na poslušných občanov pomocou akademického a morálneho vzdelávania.

Ako reakcia na industrializáciu sa v devätnástom storočí aj Európe aj USA začalo objavovať vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve, aby sa súčasťou pracovných síl mohli stať aj chudobné pracujúce ženy (Kamerma 2006, 12–13). V devätnástom a na začiatku dvadsiateho storočia, v čase rýchlej industrializácie a imigrácie, bolo v USA školské vzdelávanie detí povinné, deti však mohli nastúpiť do školy v akomkoľvek veku. V roku 1908 americký psychológ Edward Thorndyke uskutočnil národnú štúdiu efektívnosti školského vzdelávania na základe hodnotenia známok, veku a výkonov detí, pričom zistil, že len jedno z desiatich detí ukončilo strednú školu a jedna tretina detí ukončila základnú školu (Angus, Mirel a Vinovskis 1988, 220–221).

V rozličných štúdiách uskutočnených v mestských oblastiach boli u mnohých detí, ktoré dosahovali slabé výsledky v škole, zistené intelektuálne postihnutia prostredníctvom testov vytvorených v rámci novovznikajúcej oblasti psychológie vzdelávania. V rámci rôznych pohľadov v tejto novej oblasti považovali niektorí špecialisti takéto deti za liečiteľné prostredníctvom vzdelávacej „terapie“ (Angus et al. 1988, 222–223). V tomto období sa tiež začali presadzovať zákony týkajúce sa detskej práce, pričom jedným zo spôsobov ich uplatňovania bolo súčasné uplatňovanie povinnej školskej dochádzky. Slabé výsledky, časté neprospievanie detí v škole a žiaci navštevujúci školu v príliš vysokom veku boli impulzom pre zavedenie tried špeciálneho vzdelávania, testovanie inteligencie, zaraďovanie a zoskupovanie žiakov podľa schopností, aby bola možná ich efektívnejšia výučba (May a Campbell 1981, 130; Angus et al. 1988, 224). V školskom obvode Michigan v Detrote bolo v roku 1920 zavedené prvé zdokumentované testovanie školskej zrelosti, pričom testy absolvovali všetci žiaci v prvom ročníku a následne boli zaraďovaní do tried podľa rôznych schopností, vrátane tried špeciálneho vzdelávania (Angus et al. 1988, 225). Účelom materských škôl bolo poskytnúť malým deťom sociálne a vzdelávacie skúsenosti a pripraviť ich na základnú školu (Kamerma 2006, 11).

V kontexte vyššej pozornosti venovanej efektívnosti školského vzdelávania sa objavila aj otázka najvhodnejšieho veku začiatku povinného vzdelávania. Gesellova teória zrelosti a vývoja dieťa do veľkej miery ovplyvnila to, že vek šesť rokov bola určený ako najvhodnejší vek začiatku školskej dochádzky (Snow 2006, 9), avšak rôzne prístupy k vývoju dieťa sa odzrkadľujú v rôznorodých pohľadoch na kritériá a metódy merania školskej zrelosti dieťaťa. V prehľade literatúry v oblasti merania školskej zrelosti Snow (2006) identifikuje rôznorodé rámce. Vývojová perspektíva zrelosti je relatívne statická a založená na názore, že dieťa je pripravené na školu, keď dosiahne

určitý vek. Na základe tejto perspektívy je stále založené povinné vzdelávanie a tým aj testovanie školskej zrelosti vo veku začiatku povinnej školskej dochádzky. Naopak, Vygotského sociálno-historická perspektíva vývoja sa vyznačuje dynamickým pohľadom na pripravenosť dieťaťa na školu, stále však vychádza zo zóny najbližšieho vývoja. Školskú zrelosť dieťaťa môžu ovplyvňovať aj faktory prostredia. Snow poukazuje aj na to, že je pomerne obmedzujúce uvažovať o školskej zrelosti len pri deťom od troch do piatich rokov, a uvádza, že existuje veľmi málo štúdií, ktoré by sa venovali zrelosti v mladosti a ranom detstve (2006, 27). Všetky tieto skutočnosti prispeli u Snowa k zisteniam, že testovanie školskej zrelosti má obmedzenú a zmiešanú prediktívnu platnosť pre určenie úspešnosti a výsledkov v škole (2006, 10).

Vzťah medzi deťmi a školou sa stále vo väčšej miere vzdaluje od rámca založené na koncepcii zrelosti. Namiesto toho, aby sa kládla na dieťa zodpovednosť za pripravenosť na školu, tranzitívne, „interaktívno-vzťahové“ rámce sa zameriavajú na práva dieťaťa a recipročné vzťahy medzi dieťaťom, rodinou, školou a komunitou (Bennet a Tayler 2006, 222; Snow 2006, 14; Kagan 2007, 22; High, 2008, 1009). Školskú zrelosť tak nie je jednoduché definovať, pretože je „viacrozmerná, vysoko premenlivá a kultúrne a kontextovo ovplyvňovaná v priebehu času“ (Wesley a Buysse 2003, 353).

High (2008, 1,010) identifikuje šesť mylných predstáv o školskej zrelosti, ako sa v súčasnosti chápe v školách:

- (1) Učenie sa deje len v škole.
- (2) Zrelosť je špecifický stav každého dieťaťa.
- (3) Zrelosť možno jednoducho merať.
- (4) Zrelosť je hlavne funkciou času (vypelosť) a niektoré deti ho potrebujú o niečo viac.
- (5) Deti sú pripravené na učenie, keď dokážu ticho sedieť v lavici a počúvať.
- (6) Deti, ktoré nie sú pripravené, nepatria do školy.

Zrelosť detí sa zvyčajne posudzuje v materskej škole alebo pred nástupom do prvého ročníka základnej školy. Ak sa určí, že dieťa nedosiahlo vývojovú zrelosť potrebnú pre navštevovanie školy, nástup je možné odložiť o jeden rok (prípadne v niektorých krajinách aj na dlhšiu dobu), dieťa môže zostať jeden rok v rovnakom (bežnom) ročníku alebo môže byť zaradené do triedy včasného zásahu, prechodnej triedy, prípravnej triedy alebo triedy špeciálneho vzdelávania. Takmer vo všetkých prípadoch spočíva „dôkazné bremeno“ na dieťati: Dieťa musí preukázať zrelosť na navštevovanie školy, škola však nemusí preukázať svoju pripravenosť prijať dieťa a pomôcť mu pri rozvíjaní jeho zručností. V tom spočíva irónia testovania školskej zrelosti: *Práve to dieťa, ktoré by mohlo najviac profitovať z včasného vstupu do školy, môže byť odmietnuté pri vstupe do školy* (pozrite Shepard 1997, 85; Bennet a Tayler 2006, 13; Alcock, Holding, Mung'ala-Odera a Newton 2008, 548; Gadeyne, Onghena a Ghesquère 2008, 454; a Panter a Bracken 2009, 398).

## ZARAĐOVANIE ŽIAKOV

Zaraďovanie predstavuje umiestňovanie alebo rozdeľovanie žiakov na základe ich schopností alebo dosiahnutých výsledkov. Jednotlivé krajiny sa líšia v postupoch zaraďovania a vo veku, v ktorom k nemu dochádza. Vo väčšine stredoeurópskych krajín sú deti zaraďované pred dosiahnutím veku 15 rokov do škôl vybratých (zvyčajne rodičmi a učiteľmi) na základe školských výsledkov. Deti v týchto krajín sú potom zaradené do samostatných škôl s určitým smerovaním (akademickým alebo učňovským) na základe zoskupenia podľa schopností. V iných krajinách sa používa komplexný systém školského vzdelávania, v ktorom všetky deti v určitej geografickej oblasti navštevujú rovnakú školu, stále však môžu byť zaraďované do rôznych akademických prúdov a väčšina tried je homogénne zoskupená na základe schopností. V ďalších krajinách, napríklad vo Fínsku, sa zaraďovanie žiakov vôbec nepoužíva. Všetky triedy v škole sú heterogénne zoskupené a zložené z detí s rôznymi úrovňami schopností. Zaraďovanie žiakov je potrebné odlišovať od neformálneho zaraďovania do skupín podľa schopností v jednotlivých triedach, napríklad pri čítaní alebo matematike, pričom tieto skupiny nie sú trvalé.

Výskum v oblasti zoskupovania žiakov podľa schopností na základných aj stredných školách (Slavin 1987, 1990) zistil veľmi nízky pozitívny efekt na výsledky pri homogénnych skupinách. Zaradenie do skupiny s nízkymi schopnosťami v skutočnosti obmedzovalo vzdelávacie výsledky žiakov (Boaler 2005, 137). Avšak učenie sa spolu s rovesníkmi s rôznymi úrovňami schopností prináša vzdelávacie prínosy pre všetkých žiakov (Katz, Evangelou a Hartman 1990; Bailey et al. 1998, 29). Medzinárodné hodnotenia výsledkov žiakov v matematike a jazyku<sup>5</sup> trvale poukazujú na to, že zaraďovanie žiakov do rôznych vzdelávacích prúdov zvyšuje nerovnosť v oblasti vzdelávacích a sociálnych príležitostí a znižuje priemerné výsledky populácie žiakov v danej krajine (Hanushek a Woessmann 2005, 11; Luyten et al. 2005, 3). Zaraďovanie do rôznych prúdov v rámci škôl do značnej miery udržiava socio-ekonomický status, pretože v krajinách so selektívnymi školskými systémami, ktoré uplatňujú zaraďovanie žiakov, má socio-ekonomické pozadie vplyv na to, aký druh školy deti navštevujú, a aké výsledky dosahujú pri testovaní (Schleicher, Tamassia a Ikeda 2003, 28; Luyten et al. 2005, 62; Caro et al. 2009, 190). Naopak, v krajinách, v ktorých sa neuplatňuje zaraďovanie do rôznych prúdov a deti navštevujú heterogénne zoskupené školy všeobecného zamerania, sú výsledky žiakov v jazyku a matematike vyššie a na ich výkon má menší vplyv ich socio-ekonomické postavenie (Luyten et al. 2005, 89). Žiaci z Fínska, ktorí dosahujú najvyššie výsledky vo všetkých medzinárodných meraniach, sa vzdelávajú len v triedach zložených zo žiakov s rôznymi schopnosťami. Rozdiel medzi žiakmi s lepšími a horšími výsledkami je vo Fínsku menší než v iných krajinách a percento žiakov s horšími výsledkami je v národnom meradle nižšie než v iných krajinách (Haahr 2005, 196).

<sup>5</sup> Tieto medzinárodné testy sú Program for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRL) a Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS, predtým Third International Mathematics and Science Study).

Deti môžu byť zaraďované do segregovaných prúdov aj na základe stanovenia špeciálnych vzdelávacích potrieb. Vo väčšine krajín sú hodnotiace postupy s cieľom určiť špeciálne vzdelávacie potreby založené na medicínskom modeli postihnutia „s cieľom intervencie, odstránenia, starostlivosti a liečby“ zisteného nedostatku u dieťaťa (Ryan 1976; Glennon 1995; Ladson-Billings 1998; Linton 1998; Lynch 2001). Sovietsky koncept defektológie bol (a do určitej miery v regióne aj zostáva) „dominantným medicínskym prístupom ku kategorizácii, posudzovaniu a intervencii“ (Lynch 2001, 17). Tento aktuálny model vyžaduje diagnostikovanie na to, aby bola možná intervencia, problém sa rieši až po jeho rozvinutí namiesto reakcie na vznikajúce potreby, čím by sa mohlo predísť tomu, aby boli potrebné intenzívnejšie intervencie a služby po identifikácii problému (Moore 2008, 6). V prípade detí z rómskych komunít diagnostika často slúži na segregovanie detí a poskytovanie menej kvalitného vzdelávania na základe platnej legislatívy. Rómske deti sú zvyčajne v ranom veku zaraďované do špeciálneho vzdelávania prostredníctvom testovania školskej zrelosti alebo psychologického a vzdelávacieho testovania, v rámci ktorého sú diagnostikované a označené ako postihnuté a následne zaradené do prostredia špeciálneho vzdelávania, ktoré je navyše zvyčajne segregované.

V súčasnom historickom kontexte sú deti z rómskych komunít zo strednej a východnej Európy, ako aj deti z komunít etnických menšín v takmer každej krajine ovplyvňované tzv. „eliminačnými politikami“ (Fine 1991, 81) na základe rozdielov, ktoré sú považované za podstatné. Minow (1990, 51) tvrdí, že:

pri posudzovaní iných zvyčajne využívame nešpecifikovaný referenčný bod. Na základe tohto referenčného bodu normy určujeme, kto je odlišný a kto je normálny... Nešpecifikované referenčné body môžu vyjadrovať skúsenosť väčšiny alebo perspektívu tých, ktorí majú väčší prístup k moci pri označovaní a posudzovaní iných.

Toto chápanie členov rómskych komunít ako nositeľov podstatných odlišností je do veľkej miery založené na „predpokladanej dominantnosti“ belosti (McIntosh, 1990, 35). Rómski ľudia sú ako takí vylúčení mimo „normy“ spoločnosti. Občania z rómskych komunít majú najviditeľnejší „rozdiel“ spomedzi mnohých etnických menšín – farbu svojej pokožky. Je to práve tento viditeľný rozdiel, ktorý by nemal byť podstatný, no je takým, ktorý vo veľkej miere prispieva k očakávaniam týkajúcim sa výsledkov žiakov v školách.

Deti považované školou za postihnuté, či už sa jedná o bežnú alebo špeciálnu školu, sú vystavené vzdelávaciemu prostrediu, v ktorom majú učitelia od nich nižšie očakávania, predpokladajú, že sú akademicky a sociálne zaostalé, čo má za následok menej častú interakciu učiteľa s týmito žiakmi v triede, často sedia v zadných laviciach a učitelia ich menej často vyvolávajú a majú menej príležitostí zapojiť sa do zmysluplných, relevantných a motivujúcich úloh v triede, pričom učitelia ich následne vinia za ich neúspechy v škole (Rist, 1978; Oakes 1985; Artiles a Trent 1994; Good a Brophy 1994; Grossman 1995; Anyon 1997; Artiles 1998; Gay 2001; Solorozano a Yosso 2001; Gay 2002). Artiles (1998, 32) uvádza, že učitelia si vytvárajú určité predpoklady o odlišnostiach týkajúcich sa detí z menšín. Tieto predpoklady vedú k skresleným očakávaniam od detí z menšín, čo zase ovplyvňuje zaobchádzanie s týmito



deťmi. Tieto skreslené a negatívne očakávania vytvárajú kruh z vlastnej podstaty sa naplňujúcich predpovedí, keď marginalizované deti zostávajú aj naďalej marginalizované, neposkytujú sa im rovnaké vzdelávacie príležitosti, a preto dosahujú slabé výsledky (Grossman, 1995, 66; Gay, 2002, 615).

Tento jav je obzvlášť evidentný v prípade detí z rómskych komún. Zlyhanie na úrovni škôl obmedzuje príležitosti na stredoškolské vzdelávanie, čo zase negatívne ovplyvňuje uplatnenie na trhu práce a má dopad na stav chudoby. To celkovo vedie k udržiavaniu cyklu špeciálneho vzdelávania, neúspechu v škole, nezamestnanosti a chudoby.

## REGIONÁLNE TRENDY V MIERE ZARAĐOVANIA DO ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA

V krajinách, ktoré nemajú legislatívne stanovenú kategorizáciu špeciálnych vzdelávacích potrieb – Fínsko, Francúzsko, Taliansko a Spojené kráľovstvo – je najnižšia miera segregovania detí v špeciálnych školách. Taliansko má najnižšiu mieru segregácie, 693 detí spomedzi celkového počtu 170 696 osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Spojené kráľovstvo a Taliansko vykazovali najvyrovnannejšie výsledky s nízkou mierou segregácie v období od roku 2001 do roku 2008 – menej ako 0,5 percenta, resp. 1,1 percenta. V týchto rokoch došlo vo Francúzsku a Fínsku k poklesu miery segregácie detí v špeciálnych školách, ako aj k poklesu percenta detí s diagnostikovanými špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

V Českej republike percentuálny podiel detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami klesol z 9,8 percenta na 8,6 percenta, takisto klesol aj percentuálny podiel žiakov segregovaných v špeciálnych školách z 5 percent na 3,5 percenta. Je to však stále výrazne nad európskym priemerom na úrovni dvoch percent (Meijer, Soriano a Watkins 2003, 11). V Maďarsku a na Slovensku vzrástol podiel detí identifikovaných so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a to zo 4,1 na 5,8 percenta v Maďarsku a zo 4,0 na 7,7 percenta na Slovensku. Miera segregácie v špeciálnych školách na Slovensku bola pomerne stabilná na úrovni 3,4 percenta v roku 2001 a 3,6 percenta v roku 2008. Tento údaj za Maďarsko mierne klesol z 3,7 na 2,9 percenta.

TABUĽKA 1. Zaraďovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vzhľadom na celkový počet žiakov

	Celkový počet žiakov		Percento so špeciálnymi vzdelávacími potrebami		Percento v špeciálnych školách		Percento v špeciálnych triedach		Percento úplne integrovaných	
	2001*	2008**	2001*	2008**	2001*	2008**	2001*	2008**	2001*	2008**
CZ	1 146 607	888 000	9,8	8,6	5,0	3,5	–	1,0	–	4,1
FI	583 945	556 470	17,8	8,0	3,7	1,3	–	2,6	–	4,1
FR	9 709 000	12 638 100	3,1	2,7	2,6	0,61	–	1,3	–	0,8
HU	1 191 750	1 323 511	4,1	5,8	3,7	2,9	–	Žiad. údaje	–	2,9
IT	8 867 824	7 326 567	1,5	2,3	<0,5	693 spolu	–	0	–	>99,9
SK†	762 111	740 654	4,0	7,7	3,4	3,6	–	1,4	–	2,7
UK	9 994 159	8 064 696	3,2	2,8	1,1	1,1	–	0,02	–	1,4

\* ZDROJ: Meijer, Soriano a Watkins (2003).

\*\* ZDROJ: Watkins (2008).

† Údaje za rok 2001 zo zdroja Watkins (2008); údaje za rok 2008 zo zdroja Eurydice (2009a).

TABUĽKA 2. Zaraďovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vzhľadom na populáciu žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami

	Percento so špeciálnymi vzdelávacími potrebami	Percento v špeciálnych školách	Percento v špeciálnych triedach	Percento úplne integrovaných
	2008**	2008**	2008**	2008**
CZ	8,6	41	11,7	47,3
FI	8,0	16	33	51
FR	2,7	22,3	46,7	31
HU	5,8	50	Údaje nie sú dostupné	50
IT	2,3	<0,5	0	>99,5
SK†	7,7	47	18	35
UK	2,8	41	9	51

\*\* ZDROJ: Watkins (2008).

† Údaje za rok 2001 zo zdroja Meijer, Soriano a Watkins (2003); údaje za rok 2008 zo zdroja Eurydice (2009a).

**TABULKA 3.** Zaráďovanie žiakov s diagnostikovaným intelektovým postihnutím vzhľadom na celkový počet žiakov


	Percento v špeciálnych školách	Percento v špeciálnych triedach	Percento v bežných školách
CZ	2,86	0,08	0
FI	1,04	0,08	0,17
FR	0,26	0,47	0,15
HU	4,63	2,58	0
IT	0	0	>99,9
UK	s oficiálnym potvrdením: 0,46	–	1,70
	bez oficiálneho potvrdenia: 0,09	–	14,32

ZDROJ: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (2001).

Legislatíva vo všetkých krajinách, ktoré sú predmetom tejto štúdie, obsahuje ustanovenia, na základe ktorých je možné deti s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím vyučovať v špeciálnych triedach v bežných školách. Vo Fínsku, Francúzsku, Taliansku, Spojenom kráľovstve a Srbsku existujú takéto ustanovenia už najmenej jedno desaťročie, v Taliansku dokonca od roku 1971. V období krátko po roku 2000 boli tieto ustanovenia implementované aj do legislatívy v Česku, Maďarsku a na Slovensku. Keďže v týchto krajinách je to relatívna novinka, dalo by sa očakávať, že miera začlenenia týchto žiakov bude postupne rásť. Od roku 2001 do roku 2008 mierne klesala miera segregácie v Česku a Maďarsku, na Slovensku však došlo k jej miernemu nárastu. Špeciálne triedy v bežných školách sú rozšírenejšie vo Fínsku a Francúzsku, zatiaľ čo v Česku, Fínsku, Maďarsku a Spojenom kráľovstve sa do bežných škôl plne integruje takmer 50 percent detí s postihnutiami. Žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím sú menej schopní zvládnuť integráciu než ich vrstovníci so zmyslovým, telesným alebo rečovým postihnutím alebo s poruchami učenia. Štúdia Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD) z roku 2001 uvádza, že v žiadnej krajine neboli všetky deti s mentálnym postihnutím integrované do bežného vzdelávania, pričom ich najvyššie percento je v Taliansku, viac ako 99 percent, 16 percent v Spojenom kráľovstve a nula percent v Česku a Maďarsku.

Vyššie uvedené údaje sú založené na nadnárodnom systéme klasifikácie postihnutí, ktorý vytvorila organizácia OECD s cieľom zdokumentovať, ako krajiny klasifikujú deti a vyčleňujú prostriedky na zabezpečenie špeciálnych vzdelávacích potrieb (Florian et al. 2006, 40). Tri kategórie tejto taxonómie vytvorenej organizáciou OECD sú nasledovné: medzinárodná kategória A – potreby vyplývajúce z postihnutia; medzinárodná kategória B – potreby vyplývajúce z problémov s učením alebo správaním a medzinárodná kategória C – (sociálne) znevýhodnenie (OECD 2001, 176). Táto taxonómia je jednorozmerná a nezohľadňuje komplexnosť charakteristík detí vrátane demografie a spôsobov, akými rôzne krajiny interpretujú tieto charakteristiky (Florian et al. 2006, 40). Krajiny tiež

vykazujú rôzne postihnutia alebo ťažkosti rozličným spôsobom. Napríklad medzinárodná kategória A zvyčajne zahŕňa okrem iného podkategórie pre zrkové postihnutie, sluchové postihnutie, ortopedické postihnutie, autizmus, poruchy reči, zdravotné postihnutie a ľahké, mierne a ťažké mentálne postihnutie. Medzinárodná kategória B však môže zahŕňať ľahké poruchy učenia a postihnutia súvisiace s učením. Napríklad Maďarsko má dve kategórie pre mentálne postihnutie: medzinárodná kategória A, kategória 1: mierny stupeň mentálneho postihnutia a medzinárodná kategória B, kategória 7, ľahký stupeň mentálneho postihnutia (poruchy učenia) (OECD 2007, 58–59). Náročnosť analyzovania údajov spočíva v tom, že v údajoch uvádzaných v publikáciách OECD sú podkategórie pre „kategóriu A“ a „kategóriu B“ zvyčajne uvádzané spoločne a málokedy sú rozličné typy postihnutia rozčlenené z hlavných kategórií používaných v jednotlivých krajinách. Je potrebné vykonať komplexné posúdenie zaraďovania žiakov do škôl, v rámci ktorého by údaje obsiahnuté v rôznych kategóriách a podkategóriách pre jednotlivé krajiny boli rozčlenené tak, aby sa dosiahol presnejší popis jednotlivých typov integrácie praktizovaných v rozličných krajinách a najmä toho, ako sú deti s rôznym diagnostikovaným stupňom mentálneho postihnutia (ľahké, mierne alebo ťažké) zaraďované do škôl.

A young girl with dark hair, wearing a black Spider-Man costume with white web patterns, is focused on drawing on a green chalkboard. She is holding a pink chalk in her right hand. The chalkboard has some faint white markings. The background is a wooden wall.

**KOREŇOM ŠIRŠÍCH PROBLÉMOV SEGREGOVANIA DETÍ DO VZDELÁVACÍCH PRÚDOV SÚ DVA HLAVNÉ METODICKÉ NEDOSTATKY VO VSTUPNOM TESTOVANÍ V PODOBE, V AKEJ SA PRAKTIZUJE V ČESKU, MAĎARSKU, SRBSKU A NA SLOVENSKU. PO PRVÉ, POUŽÍVA SA LEN JEDEN DRUH NÁSTROJA. PO DRUHÉ, NÁSTROJE VYCHÁDZAJÚ SO ŠTANDARDIZOVANÝCH MERANÍ, KTORÉ PREDPOKLADAJÚ, ŽE DIEŤA BOLO POD PÔSOBNÍM URČITÝCH KULTÚRNYCH VPLYVOV, VĎAKA ČOMU MÁ REPERTOÁR ZNALOSTÍ A ZRUČNOSTÍ SPOJENÝCH SO VŠEOBECNE UZNÁVANÝM INTELIGENTNÝM SPRÁVANÍM, AKO AJ SLOVNÚ ZÁSObU, KTORÁ JE TYPICKÁ PRE STREDNÚ TRIEDU.**

## 2. PREKÁŽKY A SKRESLENIA V METODIKÁCH TESTOVANIA

Deti sú zvyčajne testované z viacerých dôvodov: hodnotenie alebo diagnostika, určenie služieb, ktoré môžu potrebovať na uľahčenie učenia, hodnotenie pokroku s cieľom určiť, čo sa už naučili a čo by sa mali ešte učiť. Aj keď je dôležité hodnotiť schopnosti detí, aby im bola poskytovaná adekvátna podpora vo vzdelávaní, nebezpečenstvo spočíva v spoliehaní sa na takéto hodnotenie pri rozhodovaní o zaradení dieťaťa. Americká pediatričná akadémia (1995, 437) uvádza, že:

keď sa nástroje a postupy navrhnuté na skrining používajú na diagnostické účely... môže dôjsť k chybnéj identifikácii detí a ich vzdelávanie môže byť ohrozené. Z týchto dôvodov sa testy zrelosti navrhnuté za účelom skriningu nemajú používať pri rozhodovaní o zaraďovaní detí. Žiadne dieťa by nemalo byť vylúčené zo školy, umiestnené v zariadení špeciálneho vzdelávania ani zaradené do poskytovania služieb špeciálneho vzdelávania na základe takéhoto testovania.

Pri rozhodovaní o zaradení dieťaťa existuje aj ďalšie nebezpečenstvo v spoliehaní sa na štandardizované nástroje, ktoré predpokladajú, že dieťa bolo vystavené istým kultúrnym skúsenostiam (Alcock et al. 2008, 530). V tejto kapitole sa budeme venovať skúmaniu vzťahu medzi socio-kultúrnym a jazykovým prostredím a skúsenosťami na jednej strane a kategóriami mentálneho postihnutia na strane druhej, pričom osobitnú pozornosť budeme venovať dvom testom, bežne používaným pri rozhodovaní o postihnutí, ktoré má následne dopad na zaradenie dieťaťa do školy. V úvode sa zaoberáme historickým prehľadom vnímania mentálneho postihnutia a intelligenčného testovania.

### TAXONÓMIA OZNAČENIA „MENTÁLNE POSTIHNUTIE“

Počas procesu hodnotenia prípadného mentálneho postihnutia sú deti zvyčajne testované testami intelligenčných schopností (IQ testami). Takmer všetky krajiny používajú pri klasifikácii detí kategórie Americkej asociácie pre mentálne a vývojové postihnutia, uvedené v *Diagnostickej a štatistickej príručke mentálnych porúch IV-TR*, a Medzinárodnú klasifikáciu chorôb (10. revízia):<sup>6</sup>

Hlboká mentálna retardácia: IQ pod 20

Ťažká mentálna retardácia: IQ 20 – 34

Stredne ťažká mentálna retardácia: IQ 35 – 49

Lahká mentálna retardácia: IQ 50 – 70

<sup>6</sup> V rôznych obdobiach dejín bola táto taxonómia známa podľa kategórií: „idiot“, „debil“, „imbecil“ a „slabomyseľný“. Táto klasifikácia pripomína Spojené štáty americké od konca 19. storočia až do polovice 20. storočia a vtedajšie názory na slabomyseľnosť a degenerovanosť (Trent 1994). Goddard spájal slabomyseľnosť a sociálne poruchy s dedičnosťou. Vedci, učitelia a spoločnosť začali vo väčšej miere vnímať osoby označené ako debili, idioti alebo „morálni imbecili“ ako záťaž pre spoločnosť (ako uvádzajú Gould, 1995 a Trent, 1994). Slabomyseľnosť bola považovaná za záťaž pre spoločnosť aj za spoločenskú hrozbu (Trent 1994).

Tieto označenia, používané v medzinárodnom meradle na klasifikáciu ľudí a niekedy na ich zaraďovanie do segregovaných inštitúcií, však predstavujú sociálny konštrukt. Pri skúmaní nadmerného zastúpenia farebných detí v špeciálnych vzdelávacích programoch pre deti s mentálnym postihnutím v Spojených štátoch amerických sa Mercer (1973) a prezidentská komisia pre mentálnu retardáciu (1969) venovala téme „detí postihnutých na šesť hodín“. Ide o deti, zvyčajne chudobné alebo farebné, ktoré sú považované za „postihnuté“ v škole, ale ktoré sú považované za „normálne“ a dokonca úspešné vo svojej rodine a komunite, pričom stanovenie postihnutia školou nehrá mimo školy žiadnu úlohu. V 60-tych rokoch minulého storočia sa v Spojených štátoch prax označovania afroamerických detí ako ľahko mentálne retardovaných („slabomyseľných“) stala pre vládu počas studenej vojny zahanbujúcou a rodičia začali čoraz častejšie požadovať služby a príležitosti pre svoje deti, ktoré boli označené ako mentálne postihnuté (Biklen, osobná komunikácia 12. júla 2006). V roku 1973 bola definícia mentálneho postihnutia revidovaná z úrovne IQ 85 na 70. Touto zmenou boli zrazu desaťtisíce osôb „vyličené“ z mentálneho postihnutia.

Hoci ministerstvá školstva v skúmanom regióne doslova netvrdia, že sociálne alebo kultúrne znevýhodnenie je dedičné, opakovane sa zameriavajú na rodinné prostredie ako príčinu školského zlyhania dieťaťa. Rovnako ako začiatkom dvadsiateho storočia v Spojených štátoch amerických Goddard tvrdil, že existuje kauzálny vzťah medzi slabomyseľnosťou a sociálnymi hrozbami, prisudzovali americkí sociológovia v 60-tych rokoch minulého storočia dosiahnuté vzdelávacie výsledky nie dedičnosti, ale rodinnému a sociálnemu prostrediu. Preto Moynihan (1965) tvrdil, že úpadok afroamerickej rodiny, ktorý možno do veľkej miery prisúdiť historickej a štrukturálnej nespravodlivosti, bol príčinou úpadku afroamerickej kultúry v Spojených štátoch. Podobne Coleman (1966) skúmal súvislosti slabých vzdelávacích výsledkov chudobných afroamerických detí a prisúdil ich predovšetkým rodine a sociokultúrnemu prostrediu, v ktorom deti žili, pričom skutočnosť, či rodina má doma encyklopédie, používal ako jeden z indikátorov záujmu rodičov o vzdelávanie. Tieto štúdie súviseli s prácou Lewisa (1966/1996) a jeho teóriou „kultúry chudoby“, ktorá je podľa neho medzigeneračným spôsobom života, ktorý bráni účasti v širšom ekonomickom systéme. Deti z týchto rodín a kultúr sa začali označovať ako „kultúrne deprivované“.

Goode a Eames (1996) tento pohľad kritizujú a „kultúru chudoby“ chápu naopak ako súčasť kultúry kapitalizmu, v ktorom viera v kultúru chudoby opodstatňuje existenciu nerovností prítomných na trhu. V ich analýze nie sú rodiny a komunity deprivované kultúrne, ako skôr ekonomicky, a tým pádom aj vzdelanostne. Blatt (1981, 51) sa v polovici dvadsiateho storočia venoval „kultúrno-rodinnej retardácii“ a tvrdil, že vnímané kultúrne a vzdelanostné nedostatky dieťaťa alebo jeho rodiny sú „v menšej miere závislé od jeho intelektu ako skôr od jeho realistickej snahy vyrovať sa s náročnou socioekonomickou situáciou“. Ryan (1976) označuje jeden z hlavných Colemanových indikátorov, teda či domácnosť vlastní encyklopédie, skôr ako ukazovateľ socio-ekonomického postavenia než záujmu rodičov a tvrdí tiež, že „primárne dôsledky chudoby, rasy a rodinného prostredia nespočívajú na dieťať, ale na učiteľovi, ktorý je nimi vedený očakávať slabšie výsledky od detí tmavej pleti a chudobných detí“ (54). Keď učители očakávajú od detí slabšie výsledky, ako sme uviedli v predošlom texte, potom majú tendenciu vytvárať v triede atmosféru, kde nižšie očakávania od detí automaticky vedú k tomu, že v škole slabšie výsledky

aj naozaj začnú dosahovať. Podobne ako vnímanie kultúrnej deprivácie v Spojených štátoch amerických, aj označenie „sociálneho znevýhodnenia“ dáva rómskym rodinám vinu za vnímané mentálne postihnutie ich detí, prostredníctvom nastavovania takých podmienok, ktoré vedú k ich neúspešnosti v škole.

## KULTÚRNE A JAZYKOVÉ SKRESLENIA V TESTOVANÍ INTELIGENCIE

### Pôvod inteligenčných testov

V roku 1905 predstavil Alfred Binet prvý inteligenčný test, tzv. Binet-Simonovu škálu. Účelom tohto testu bolo na zadanie francúzskej vlády identifikovať žiakov, ktorí potrebovali špeciálnu vzdelávaciu podporu (Gould 1996, Hayman 1998, Sattler 2008). Jeden zo spôsobov, akým Binet pristupoval k vytvoreniu testových položiek, bolo zisťovanie medzi francúzskymi učiteľmi na základných školách, aké sú typy otázok alebo aktivít, ktoré sú najzložitejšie pre deti, ktoré majú v ich triedach problémy. Mnohé z týchto položiek zaradil do svojej škály (napríklad počítanie mincí, opakovanie číslíc, pomenovanie zobrazených vecí, hľadanie podobných vecí, analógií) a ich variácie sa objavujú aj v moderných testoch inteligencie a schopností. Binet-Simonova škála sa tak „stala prototypom neskorších škál mentálnych schopností“ (Sattler 2008, 218). Neskoršie testy inteligencie a schopností zakotvovali svoju validitu voči položkám Binet-Simonovej škály (Humphreys 1984, cit. Ceci 1991, 719; Gould 1996; Hayman 1998, 246).<sup>7</sup> Goddard, ktorý predstavil Binet-Simonovu škálu v Spojených štátoch v roku 1908, a Terman, ktorý Binet-Simonovu škálu revidoval v roku 1916 (pod názvom Stanford-Binetov test) a následne v rokoch 1937 a 1960, ako aj Yerkes pracovali spolu na verbálnych testoch Army Alpha a neverbálnych testoch Army Beta, ktoré boli zverejnené v roku 1919. Tieto testy korelovali so Stanford-Binetovým testom a do skončenia prvej svetovej vojny sa nimi otestovalo viac ako dva milióny amerických mužov (Gould 1996, Sattler 2008, 220). Wechsler vytvoril svoju inteligenčnú škálu Wechsler-Bellevue, zverejnenú v roku 1939, priamo na základe testov Army Alpha a Beta, pričom z tejto inteligenčnej škály vychádzajú všetky ďalšie Wechslerove testy, vrátane Wechslerovej inteligenčnej škály pre deti (WISC – všetky vydania) (Sattler 2008, 220). Inteligenčné testy majú teda svoj základ v pojmoch zo školského prostredia ohľadom schopností a výsledkov študentov, pričom boli skonštruované na základe porovnávania a merania žiakov neúspešných pri určitých otázkach s výkonmi žiakov, ktorí ich zvládli. Všetky ďalšie testy inteligencie a schopností sú štandardizované s tým istým účelom a, ako uvádza Ceci (1991), ide o začarovaný kruh: „školské zlyhanie je na jednej strane vysvetľované nedostatkom inteligencie, pričom je na ňom založená aj samotná definícia nedostatku inteligencie“ (719).

<sup>7</sup> Diskusii o pojmoch validita a spoľahlivosť sa venuje príloha 1.



## Kultúrne skreslenie

### **Prístup k vzdelávaniu v ranom veku a rovnosť vzdelávacích príležitostí**

Binet bol presvedčený, že individualizované a špeciálne prístupy k vyučovaniu detí môžu zmierniť ťažkosti pri vzdelávaní a svoje testy vytvoril za účelom identifikácie detí, ktoré potrebujú dodatočnú pomoc pre úspech v škole, a nie na ich označovanie a kategorizáciu. Napriek tomu ich však neskorší tvorcovia testov považovali práve za prostriedok na označovanie a kategorizáciu. Binetove testy merajú *nadobudnuté* rozdiely v inteligencii (výsledkoch). Skrining detí v školách vznikol z praxe medicínskeho skriningu v ranom veku, ktorý slúžil na odhalenie porúch a začatie liečby. Avšak používanie vzdelávacieho skriningu na odhalenie alebo predpovedanie možného úspechu alebo problémov detí v škole je problematické, pretože existujú také dimenzie inteligencie, ktoré presahujú analytické a pamäťové schopnosti zvyčajne merané intelligenčnými testami a ktoré sa môžu rozvinúť prostredníctvom školskej dochádzky a skúseností získaných v triede (Gredler 1997, 99). Sternbergova teória troch pilierov inteligencie predpokladá, že inteligencia sa prejavuje v troch dimenziách: analytickej (založenej na komponentoch, napríklad spracovanie informácií, výkonnosť a získavanie poznatkov), tvorivej (založenej na pokusoch, napríklad vytváranie názorov alebo pracovanie s novými vecami) a praktickej (založenej na kontexte, napríklad využitie vlastných silných a slabých stránok) (Sattler 2008, 232-233). Tieto tri dimenzie inteligencie berú do úvahy naučené správanie študentov, spôsob, akým študenti využívajú svoje kreatívne a praktické schopnosti, „aby rozpoznali svoje silné a slabé stránky a dokázali využiť svoje silné stránky a minimalizovať tie slabé“ (Sattler 2008, 233).

Skúsenosť so vzdelávaním môže v skutočnosti ovplyvniť spôsob, akým deti pracujú s testami, a preto môže ovplyvniť aj interpretáciu ich výsledkov v testoch. Z tohto dôvodu je dôležité brať do úvahy vzdelávacie aj kultúrne skúsenosti detí, s ktorými prichádzajú na testovanie (Alcock et al. 2008, 530). Deti, ktoré nenavštevovali školu alebo ktoré nemali možnosť rozvíjať si zručnosti pracovať s perom a ceruzkou a zručnosti jemnej motoriky, môžu dosahovať v testových položkách založených na hľadaní symbolov a znakov horšie skóre. Nie však pre neschopnosť alebo nedostatok inteligencie, ale kvôli chýbajúcej skúsenosti s podmienkami testu. Intelligenčné testy merajú tiež akademické a výkonnostné správanie, ktoré sa dieťa učí prostredníctvom prítomnosti v kultúrnom prostredí, pre ktoré boli testy vytvorené a normované. Ak dieťa nepochádza z kultúrnej majoritnej komunity, potom je práve škola miestom, kde sa učí tento typ akademického a výkonnostného správania. Ak je dieťaťu odoprená alebo odložená možnosť nástupu do školy, alebo ak nemá rovnaké vzdelávacie príležitosti kvôli predpokladom a nižším očakávaniam zo strany učiteľa, potom má menšiu schopnosť naučiť sa tieto druhy správania, a dá sa preto očakávať, že bude v testoch, ktoré merajú tento typ správania, dosahovať slabé výsledky (Ceci 1991; Figueroa a Newsome 2006; Alcock et al., 2008). Sattler (2008) upozorňuje, že aj keď deti pochádzajúce z etnických menšín môžu mať schopnosť správne odpovedať na otázky testov inteligencie a schopností, *„nízke skóre v intelligenčných testoch môže byť pri niektorých deťoch pochádzajúcich z etnických menšín dôsledkom nedostatočného oboznámenia sa s obsahom testu, slabšej skúsenosti s prácou s testami alebo motivačných faktorov“* (165, zvýraznenie podľa autora).

**Obsah testu, stereotypy a kvalita vzdelávania**

V Spojených štátoch bol prípad *Larry P. v. Riles* z roku 1972 prvým prípadom, ktorý spochybnil prax používania inteligenčných testov ako jediného základu pre zaradenie do špeciálnych tried pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, pričom kalifornský súd rozhodol, že inteligenčné testy boli kultúrne skreslené a zakázal ich používanie pri posudzovaní zaradovania afroamerických detí do špeciálneho vzdelávania. Podľa argumentácie znalca, ako svedka zo strany žalujúcej strany, je skreslenie výsledkov testov dôsledkom toho, že testy boli vytvorené beloškými psychológmi zo strednej triedy, pochádzajúcimi z prostredia belošského obyvateľstva strednej triedy, pričom od detí pochádzajúcich z iných prostredí (etnických, rasových alebo sociálnych) nie je možné očakávať, že budú mať rovnaký prístup a skúsenosti s položkami v takýchto testoch (Gordon a Rudert 1979, 180). Helms (2006) citoval štúdiu, podľa ktorej väčšina psychológov v Spojených štátoch je vzdelávaná a pracuje prevažne v belošskom prostredí, patrí prevažne k beloškým odborným združeniam a číta odborné časopisy redigované beloškými editormi, pričom všetky tieto prostredia legitimizujú dominantné vedomosti a skúsenosti (851).

Výskum bežne používaných inteligenčných testov, ktorý realizovali Zoref a Williams (1980), zistil v testoch prítomnosť rasových stereotypov, pričom rasové stereotypy definoval ako zastúpenie nebelošských osôb v položkách zobrazujúcich stereotypné charakteristiky, ako napríklad manuálnu alebo nízkokvalifikovanú prácu, profesionálnych športovcov, primitívne kultúry a náboženstvá. V Stanford-Binetovej škále je napríklad jediným nebelošským zastúpením indiánsky chlapec, ktorý rozmýšľa, prečo lenivý biely chlapec ide, aj keď sedí, pričom správna odpoveď, pravdepodobne neznáma indiánskemu chlapcovi, je tá, že biely chlapec jazdí na bicykli. Na druhej strane nadmerné zastúpenie bielych mužov v inteligenčných testoch a zobrazenie dominantnej kultúry v testových položkách znamená, že tieto testy upevňujú hegemoniu monokultúrneho (belošská stredná trieda) spoločenského poriadku (Zoref a Williams 1980, 320). Pre členov menšinových komunít potom výsledky v testoch odrážajú to, čo autori Skina, Knesting a Bush (2002, 70) nazývajú „tragickými dejinami obmedzených kultúrnych a vzdelávacích príležitostí“, ktoré k takýmto výsledkom vedú.

**Podmienky testovania a ich dopad na výsledky**

Spôsob, akým deti reagujú na osobu zadávajúcu test a na podmienky testovania, môže mať tiež dopad na ich výsledok v inteligenčných testoch. Osoby zadávajúce test musia zohľadniť kultúrne a etnické faktory, ktoré vytvárajú vzťah s dieťaťom počas hodnotenia a interpretovania zistení a výsledkov hodnotenia (Sattler 2008, 136). Ardila (2005) opisuje spôsoby, ktorými môžu byť postupy a podmienky testovania v protiklade s domácim prostredím dieťaťa. Napríklad testy sú zadávané prostredníctvom výrazne organizovaného scenára s konkrétnymi pokynmi a formálnym jazykom, ktorý môže byť zložitý pre niektoré deti, ktoré neprišli do kontaktu so vzdelávacím prostredím, v ktorom sa zvyčajne zadávajú formálne pokyny. Pre kultúry kolektívneho typu nemusia byť požiadavky zamerané na samostatné odpovede alebo „na čo najlepší výkon“ hodnotené tak, ako v dominantnej kultúre. Okrem toho, niektoré úlohy, ktoré sú súčasťou inteligenčných testov, ako napríklad kreslenie postavy alebo opakovanie čísel, môžu byť vnímané ako nezmyselné alebo zbytočné. Niektoré položky inteligenčných

testov sú časované alebo závisia na rýchlosti práce dieťaťa. Čas môže byť považovaný za spoločenský konštrukt a pre niektoré kultúrne skupiny sú testy, ktoré sú časované alebo závisia na rýchlosti, nevhodné, pretože môžu vnímať, že len prostredníctvom pomalého a rozvážneho postupu je možné detailne prejsť jednotlivé testové položky tak, aby bol dosiahnutý kvalitný výsledok. Osoby, ktoré zadávajú test, sú pre testovaných zvyčajne neznámi ľudia, čo môže tiež ovplyvniť výsledok dieťaťa v teste. Okrem toho pre niektoré deti môže byť zvláštne, aby sa ich dospelý pýtal otázky, na ktoré by (dospelý) už mal vedieť odpovedať. Je preto kľúčové, aby hodnotenie bralo do úvahy jazykové a kultúrne charakteristiky testovaných detí, a to aj počas zadávania testu aj pri interpretovaní výsledkov testu (Center on the Developing Child 2007, 22).

Dynamické testovanie predstavuje stratégiu, ktorú môže byť užitočné zvážiť pri zadávaní testov inteligencie alebo schopností u detí z menšinových komunít. Zatiaľ čo bežné hodnotiace postupy sa zameriavajú na statický pohľad, pričom hodnotia zručnosti, ktoré existovali alebo boli získané už v minulosti, dynamické hodnotenie zdôrazňuje meranie procesov, ktoré sú prítomné pri učení a zmene (Sternberg et al. 2002, 143). V štúdií hodnotiacej intelektuálny potenciál žiakov na vidieku v Tanzánii sa Sternberg a kolektív (2002) snažili zistiť, či krátky vstup v podobe vyučovania kognitívnych zručností a stratégií bude mať nejaký dopad na výsledky testov, teda v podstate na rozvoj schopností. Všetky deti dostali najprv vstupný test, a potom experimentálna skupina detí prešla krátkym vyučovaním, ktorého sa kontrolná skupina detí nezúčastnila. Všetky deti potom vypracovali záverečný test. Výsledky detí, ktoré prešli krátkym dodatočným vyučovaním, boli v záverečnom teste lepšie ako výsledky detí z kontrolnej skupiny. Dynamické testovanie vo svojej podstate prispieva k menej neutrálnemu vzťahu medzi hodnotiteľom a hodnotenou osobou, ako je to pri tradičnom statickom testovaní. Postupy dynamického testovania akoby načierali do „dôležitých schopností, ktoré by neboli zachytené, keby sa zohľadňovali len výsledky vstupných (statických) testov“ (Sternberg et al. 2002, 158). Pri rozoberaní rozdielov medzi statickým (tradičným) a dynamickým testovaním uvádzajú Sternberg a kolektív, že dodatočné vyučovanie bolo krátke, v dĺžke menej ako hodinu. Pri dynamickom testovaní dostávajú deti spätnú väzbu, až kým problém nevyriešia alebo sa nevzdajú. Týmto spôsobom sa testovanie „spája s vyučovaním a schopnosť testovanej osoby učiť sa je kvantifikovaná počas jej učenia sa“ (Sternberg et al. 2002, 143). Pomocou tejto metódy testovania sú deti schopné ukázať svoje vedomosti prostredníctvom krátkej intervencie, pomocou ktorej sa deti učia nuansám testovania, teda niečomu, s čím sa možno v minulosti nestretli.

### **Jazykové skreslenie**

Hoci kultúra a jazyk sú často vzájomne previazané, existujú špecifické otázky týkajúce sa ovládania jazyka pri zadávaní, interpretovaní a bodovaní testov. Deti, pre ktoré nie je dominantný jazyk krajiny alebo regiónu jazykom ich domácnosti, sa v tomto dominantnom jazyku môžu zdokonaľovať prostredníctvom kontaktu s ním, zvyčajne v rámci školy. Z toho vyplýva, že znalosť jazyka testov školskej zrelosti a inteligencie sa získava kontaktom s ním (Oller 1997, 475). Oller (1997) tiež argumentuje, že jazyk je primárnym faktorom ovplyvňujúcim rozptyl IQ z dôvodu jazyka a dialektu používaného osobou, ktorá zadáva test, ako aj rozdielov v dostupnosti jazyka a dialektov zo

strany testovanej osoby, a následne rozdielov v prístupe k informáciám v testoch (486). Konkrétnym príkladom môže byť Stanford-Binetov test, ktorý v minulosti pri normovaní nezahŕňal jednotlivcov, pre ktorých angličtina nebola ich prvým jazykom, pričom normovacia vzorka Stanford-Binetovho testu v Spojených štátoch v roku 1960 zahŕňala len Američanov európskeho pôvodu. Verzia testu z roku 1972, na ktorej je stále založený aj Budapeštiansky Binetov test, používa normováciu vzorku, v ktorej sa nachádzali aj Afroameričania a osoby so španielskymi priezviskami, ale osoby, ktorých hlavný jazyk v domácnosti bol iný ako anglický, boli zo vzorky vylúčené (Sattler 2008, 568).

### ***Bilingválne alebo trilingválne deti***

Mnohé rómske deti sú bilingválne a niektoré sú až trilingválne (napríklad rómske deti na južnom Slovensku, ktoré môžu hovoriť rómsky, maďarsky a slovensky). Ich inteligencia však môže byť spochybňovaná kvôli ich spôsobu vyjadrovania, pretože ten je často vnímaný ako indikátor inteligencie (Gay 2002, 617). Keďže otázky týkajúce sa jazyka a rómskych detí sú vo svojej podstate podobné tým, ktoré sa v Amerike týkajú detí Hispáncov a detí domorodého obyvateľstva, tak potom Sattlerov predpoklad, že bilingválne hispánske deti v Amerike vo svojej reči zmiešavajú španielčinu (jazyk domácnosti) s angličtinou (dominantný jazyk), by mohol platiť aj pre rómske deti. Ako vysvetľuje Sattler (2008, 147), takéto zmiešavanie môže zahŕňať požičiavanie si slov z dominantného jazyka, vytváranie novotvarov, ktoré kombinujú slová jazyka domácnosti a dominantného jazyka, neštandardná výslovnosť dominantného jazyka alebo neštandardný slovosled.

Rómsky jazyk ešte nie je kodifikovaný a má veľa výrazne odlišných dialektov. Rómčina je oficiálne uznaným menšinovým jazykom v srbskej provincii Vojvodina, ale v rámci regiónu ani medzinárodne to nie je typické. Podobne ako pri rómčine existuje široká paleta dialektov, aj domorodí obyvatelia Ameriky hovoria mnohými dialektmi (viac ako 150) v rámci šiestich jazykových skupín. Deti domorodých obyvateľov Ameriky môžu ovládať angličtinu na slabej, ale aj na vynikajúcej úrovni, rovnako ako rómske deti môžu rozlične ovládať dominantný jazyk. Sattler (2008) upozorňuje, že ak osoba zadávajúca test hovorí len dominantným jazykom, môže mať problém komunikovať s dieťaťom domorodých obyvateľov Ameriky a zároveň takéto dieťa sa môže viac zdráhať hovoriť, môže hovoriť tichšie, odpovedať kratšie, javiť sa ako málo sebaisté a môže mať problém nadviazať kontakt s osobou zadávajúcou test, ktorá pochádza z dominantnej kultúry (153). Bilingválne osoby môžu mať tiež rozdielnu mieru porozumenia jazyka a vyjadrovania sa v ňom, preto by sa zvláštna pozornosť mala venovať tomu, ako sa deti dokážu najlepšie vyjadriť vo svojom primárnom jazyku a v dominantnom jazyku (Olmedo 1981, 1,083).

### ***Skreslenie pri zadávaní testu***

Aj pri používaní preložených verzií testov a tlmočníkov zadávajúcich test deťom, ktorých hlavný jazyk nie je dominantný jazyk, existujú ďalšie otázky, ktoré treba zohľadniť pri diagnostikovaní a zaraďovaní. Priamy preklad testov môže byť nevhodný pri osobách, ktoré hovoria rozličnými dialektmi (Olmedo 1981, 1,083). V prehľade správ školských psychológov pre Centrum výučby anglického jazyka v Kalifornii zistili Figuero a Newsome (2006), že pri zbere

údajov bol použitý len jeden test (a nie viacero rozličných testov pokrývajúcich viaceré oblasti, čo sa považuje za najlepší postup), testy neboli zadávané v jazyku domácnosti dieťaťa, testy zadávali osoby, ktoré nepoznali kultúrne, etnické alebo jazykové prostredie detí a pri zapojení tlmočníkov (čo bolo zriedkavé) sa v správach neuvádzali žiadne poznámky o možnom vplyve tlmočníka na validitu testovania (2009). Výskumná vzorka v tejto štúdií je malá a tvorí ju len 19 správ, ale neformálne informácie naznačujú, že k takýmto skresľujúcim situáciám pri zadávaní testov dochádza často v prípade rómskych detí. Skreslenie na strane osoby zadávajúcej test môže byť tiež jedným z faktorov ovplyvňujúcim zadávanie testu. Skiba, Knesting a Bush (2002) uvádzajú vo svojom prehľade literatúry ohľadom kultúrne citlivého testovania, že etnické a sociálne predsudky testujúcej osoby a neznalosť kultúrneho prostredia detí môžu výrazne ovplyvniť výsledok detí v štandardizovanom testovaní (64).

## PROBLÉMY PRI BEŽNE POUŽÍVANÝCH TESTOCH

### Wechslerova intelligenčná škála pre deti (WISC)

Wechslerova intelligenčná škála pre deti bola po prvýkrát publikovaná v roku 1949, potom bola revidovaná v roku 1974 (WISC-R) a znova v roku 1991 (WISC-III). Najnovšia revízia je z roku 2003, pod názvom WISC-IV. Test sa zadáva deťom individuálne a administrácia hlavnej testovej batérie trvá 65 až 80 minút. Úplné skóre IQ (FSIQ) je súčtom štyroch indexov: verbálne porozumenie, perцепčné uvažovanie, pracovná pamäť a rýchlosť spracovania. Indexy sú získané na základe čiastkových testov, pričom desať čiastkových testov tvorí hlavnú testovú batériu a päť čiastkových testov je doplňujúcich. V prílohe 2 je uvedený podrobnejší opis častí testu WISC-IV.

Pri bodovaní testu vznikajú určité otázky, ak je test zadávaný deťom, ktoré nepochádzajú z dominantnej kultúry alebo neboli zaškolené v ranom veku. Pri bodovaní otázky „Čo majú spoločné jablko a pomaranč?“ sa udeľujú dva body, ak dieťa odpovie, že obe predstavujú ovocie, ale len jeden bod sa udeľí, ak dieťa odpovie, že obe sú potrava, obe sú guľaté a podobne. Deti, ktoré chodia do školy, sa častejšie zapájajú do aktivít zameraných na podrobnejšiu klasifikáciu vecí podľa podobných znakov, čo vedie k vyšším dosiahnutým IQ skóre (Ceci 1991, 718). Okrem toho pri určovaní poradí písmen a čísel musia deti poznať koncept „abecedného poradia“ a „vzostupného poradia čísel“ (Whitaker 2008, 131), na ktoré sa zameriavajú aktivity v triede.

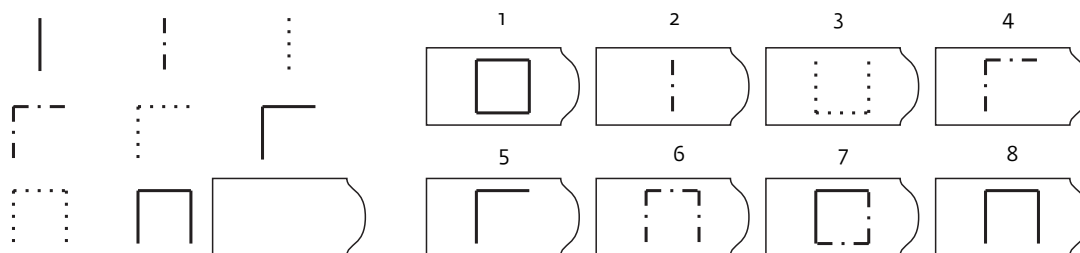
### Ravenove farebné progresívne matice (CPM)

Ravenove progresívne matice boli po prvýkrát publikované v roku 1938. Existujú tri verzie matíc: štandardné progresívne matice, ktoré sú určené pre osoby od šiestich rokov po dospelých, ďalej farebné progresívne matice určené pre mladšie deti (od päť do jedenásť rokov), staršie osoby a pre osoby so strednými alebo ťažkými formami postihnutia/problémov v učení, a nakoniec pokročilé progresívne matice určené pre dospelých a mládež s vnímanou nadpriemernou inteligenciou. Po teste WISC a Binetovom teste sú Ravenove farebné progresívne matice druhým najčastejšie používaným intelligenčným testom (Brouwers, Fons, Van de Vijver a Van Hemert 2009, 330). Ravenove CPM je možné zadávať aj skupinovo, čo zvyšuje atraktivitu tohto testu pre jeho používateľov. Raven

vytvoril tieto testy počas spolupráce s genetikom pri výskume vplyvov genetiky a prostredia na nedostatok intelektu a inteligencie (Raven 2009, 17; Raven 2000, 1).

Najnovšie vydanie farebných progresívnych matíc je z roku 1998. Formát testu predstavuje súbor položiek s viacnásobnou možnosťou výberu, pričom testovaná osoba vidí zobrazený abstraktný vzor s chýbajúcou bunkou v pravom dolnom rohu. Úlohou je doplniť chýbajúcu bunku, ktorá by dokončila vzor. Na obrázku 1 je uvedená vzorová maticová položka, ktorá nie je prevzatá zo súčasnej podoby testu. V teste je 36 položiek v troch častiach (12 položiek v každej časti). Položky v prvých dvoch častiach sú farebné. Test trvá 15 až 30 minút a môže byť zadávaný individuálne alebo skupinovo.

**OBRÁZOK 1.** Vzorová položka progresívnej matice



Ravenove progresívne matice sú neverbálnym testom, pri ktorom sa predpokladá, že nie je vôbec alebo v menšej miere kultúrne skreslený. Výskumníci však zistili možné „skreslenie metodiky“, ktoré môže ovplyvňovať výsledky testu. „Správne“ odpovede v teste CPM sú zjavne tie, ktoré dopĺňajú abstraktný vzor matíc. Niektoré deti však môžu vzor vnímať z estetického hľadiska a nie praktického, a tak môžu vyberať odpoveď pod dojmom, že „správna“ odpoveď má byť kreatívnejšia ako odpoveď, ktorá je zrejme na prvý pohľad (Ardila 2005, 188). Skúsenosť s testovaním alebo znalosť postupov testovania môže ovplyvniť výsledok testu a tým aj IQ skóre jednotlivca. Hoci sa uvádza, že test je vzhľadom na kultúru relatívne neskreslený, nedominantné kultúrne komunity, ako napríklad negramotní baníci v Kongu, ktorí tradične nedosahujú v teste progresívnych matíc dobré výsledky, si zlepšujú svoje výsledky po opakovanom testovaní, teda potom, ako stúpa ich oboznámenosť s podmienkami/postupmi testovania (Ombrédane, Robaye a Plumail 1956, citované v Brouwers et al. 2009, 331). Aj neverbálne testy si vyžadujú jazyk – vo forme pokynov k testu, čo sú koncepčné zručnosti, ktoré sa možno naučiť len pri dobrej znalosti jazyka – a jazyk je previazaný s kultúrou (Oller 1997, 488; Gunderson a Siegel 2001, 51).

Dve výskumné štúdié skúmali, ako podmienky testovania a prípravy ovplyvňujú výsledky detí v teste CPM. Klauer a Willmes (2002) realizovali štúdiu, v ktorej jedna skupina detí v prvej triede bola vyučovaná so zameraním na stratégie induktívneho uvažovania, zatiaľ čo druhá skupina vykonávala v triede bežné aktivity. Skupina detí, ktorá mala na vyučovaní stratégie induktívneho uvažovania, dosahovala v teste CPM lepšie výsledky ako deti, ktoré nemali vyučovanie zamerané na konkrétne stratégie. Désert, Préaux a Jund (2009, 210) uvádzali pokyny k testovaniu dvoma odlišnými spôsobmi: (1) podľa požiadaviek v príručke: „Pôjdeme robiť spolu niekoľko cvičení, aby sme vyhodnotili, v ktorých oblastiach si úspešný a v ktorých si neúspešný, aby sme poznali tvoje silné a slabé stránky. Snaž sa uspieť čo najlepšie, aby sme poznali tvoje silné a slabé stránky,“ a (2) nehodnotiacim spôsobom: „Pôjdeme sa spolu hrať niekoľko hier, pretože sme vytvorili nové hry a chceme vedieť, či sú dobré pre deti v tvojom veku. Snaž sa čo najlepšie, aby sme vedeli, či sú hry vhodné pre deti tvojho veku.“ Tieto hodnotiace a nehodnotiace pokyny boli zadávané francúzskym deťom z rodín s nízkym aj vysokým socio-ekonomickým postavením pri pokusných testovaniach. Nehodnotiace „herné“ pokyny neovplyvnili výsledky detí z rodín s vysokým socio-ekonomickým postavením, ale zlepšili výsledky detí z rodín s nízkym socio-ekonomickým postavením, ktoré si mohli byť vedomé, že s ich rodinou a prostredím sa spájajú nižšie očakávania, čo mohlo mať vplyv na ich výsledky, keď im v pokynoch povedali, že test bude hodnotiť ich schopnosti, na rozdiel od informácie, že sa testom hodnotí vhodnosť hry pre deti ich veku. Preto pri hodnotení inteligencie záleží aj na metóde a žiaden nástroj, ktorý meria určitý konštrukt, nemôže byť úplne bez kultúrneho skreslenia.

## ZHRNUTIE

Hodnotenie inteligencie je validné len vtedy, ak bolo normované na reprezentatívnej vzorke všetkých populácií v krajine alebo regióne a ak primerane dokáže merať, na čo je určené. Hodnotenie sa môže použiť na určenie silných a slabých stránok dieťaťa pre účely plánovania vzdelávania. Avšak nevhodné a skreslené postupy používania týchto nástrojov vedú k segregácii a odopretiu rovnakých vzdelávacích príležitostí pre rómske deti. K faktorom vedúcim k nesprávnej interpretácii výsledkov testu patria použitie prekladov testov, nedostatočné zastúpenie určitých etnických alebo jazykových skupín pri štandardizácii testu a neschopnosť vytvoriť príjemné a motivujúce prostredie testovania. K chybné diagnostike môže dôjsť v dôsledku nepresného uvedenia výsledkov, nedodržovania protokolu zadávania testu alebo zadávania testu kultúrne alebo jazykovo nevhodnými spôsobmi. Nakoniec môže dochádzať aj k nesprávnym postupom administrátora testu v praxi v dôsledku výrazných skreslení alebo diskriminácie, čo následne vedie k chybné interpretácii a diagnostike. Prípadové štúdiá v nasledujúcich kapitolách sa venujú politikám a postupom hodnotenia, otázkam týkajúcim sa testov, ktoré sú špecifické pre dané krajiny, a následným možnostiam vo vzdelávaní a na trhu práce, ktoré majú Rómovia v Česku, Maďarsku, Srbsku a na Slovensku.



**SPOMEDZI RÓMSKÝCH DETÍ, KTORÉ NAVŠTEVUJÚ PRÍPRAVNÉ TRIEDY V PRAKTICKÝCH (ŠPECIÁLNYCH) ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH, LEN DESAŤ PERCENT POKRAČUJE ĎALEJ NA ŠTANDARDNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE, ZATIAĽ ČO SPOMEDZI RÓMSKÝCH DETÍ, KTORÉ NAVŠTEVUJÚ PRÍPRAVNÉ TRIEDY V ŠTANDARDNÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH, POKRAČUJE NA ŠTANDARDNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE 80 PERCENT (BEDARD 2008, 17).**



## 3. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: ČESKÁ REPUBLIKA

### KLÚČOVÉ INŠTITÚCIE V PROCESE HODNOTENIA

Pediatier alebo iný zdravotnícky špecialista je prvou inštitúciou, ktorá určuje školskú zrelosť dieťaťa v Českej republike. Ministerstvo zdravotníctva Českej republiky stanovuje v §50 zákona č. 258/2000, že jasle alebo materská škola môžu prijať len dieťa, ktoré absolvovalo všetky očkovania a nemá infekčnú chorobu. Školský zákon (č. 561/2004 Z.z.) uvádza, že zdravotnícky špecialista sa môže podieľať na určovaní školskej zrelosti dieťaťa alebo jeho zaraďovaní do školy diagnostikou zdravotného alebo významného mentálneho postihnutia.

Materská škola<sup>8</sup> nie je v Českej republike povinná, ale približne 93 percent detí ju navštevujú v roku pred nástupom na povinnú školskú dochádzku (Eurydice, 2009). Posledný ročník materskej školy je bezplatný, ale rodičia hradia náklady na pomôcky, dopravu, stravu a ďalšie súvisiace výdavky. Pre chudobné rodiny môžu tieto náklady predstavovať prekážku. Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania vlády Českej republiky (2010) sa venuje aj tejto otázke a zahŕňa medzi svoje ciele vytvorenie materiálnych podmienok rozvoja inkluzívneho vzdelávania v materských školách a predškolskom vzdelávaní (11). V súčasnosti sa pripravujú návrhy opatrení, ktoré majú byť predložené na schválenie vládou.

U detí, ktoré navštevujú materskú školu, realizujú hodnotenie školskej zrelosti zvyčajne učitelia a riaditelia škôl. Učiteľ prostredníctvom riaditeľa školy odporúča dieťa na zhodnotenie školskej zrelosti alebo miery postihnutia v školskom poradenskom zariadení. Škola potom so súhlasom rodičov/zákonných zástupcov rozhodne o preradení dieťaťa z materskej školy alebo o odklade začiatku povinnej školskej dochádzky. Podobný postup je pri začiatku povinnej školskej dochádzky dieťaťa, kedy sa po vyšetrení a zhodnotení školskej zrelosti školským poradenským zariadením rozhoduje, či dieťa môže nastúpiť do školy, alebo je potrebný odklad povinnej školskej dochádzky, či zaradenie dieťaťa do prípravnej triedy alebo špeciálnej triedy alebo školy (§35, 49 školského zákona).

Školský zákon v paragrafe 116 ustanovuje školské poradenské zariadenia, ktoré poskytujú diagnostické, poradenské, metodické, pedagogické, špeciálno-pedagogické a psychologické služby, ako aj poradenstvo pri voľbe vzdelávania a povolania. Existujú dva odlišné druhy centier/služieb v rámci školských poradenských

<sup>8</sup> Účasť na vzdelávaní v materských školách je v Českej republike dobrovoľná, ale väčšina detí ich navštevuje. Povinná školská dochádzka začína prvým ročníkom vo veku šiestich rokov.

zariadení: pedagogicko-psychologické poradne a špeciálno-pedagogické centrá. V oboch týchto zariadeniach pracujú psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni pracovníci a v prípade potreby aj lekári, pričom pôsobnosť každého zo zariadení určuje vyhláška ministerstva školstva, mládeže a športu č. 72/2005. Stanovíť, že dieťa má špeciálne vzdelávacie potreby, nie je možné bez toho, aby školské poradenské zariadenie vykonalo psychologické alebo pedagogické vyšetrenie a následne rozhodlo o takýchto potrebách (§2 vyhlášky č. 73/2005). Pedagogicko-psychologické poradne vydávajú odborné posudky ohľadom pedagogicko-psychologickej školskej zrelosti dieťaťa a dávajú odporúčanie pre zaradenie dieťaťa do vhodnej triedy alebo školy, a to prostredníctvom skríningu a hodnotenia dieťaťa diagnostickými nástrojmi (§5). Príloha č. 1 vyhlášky č. 72/2005 zdôrazňuje, že diagnostika má byť použitá ako základ pre určenie špecializovanej starostlivosti, vzdelávania a úpravy programov v integrovanom prostredí. Jedným zo spôsobov, ktorým môžu byť určené špeciálne vzdelávacie potreby dieťaťa, je tzv. „diagnostický pobyt“ počas dvoch až šiestich mesiacov na škole, „na ktorú má byť [dieťa] zaradené“ (§9, ods. 2 vyhlášky č. 73/2005). Znamená to, že dieťa je zvyčajne umiestnené do špeciálnej školy s cieľom určiť, či v skutočnosti vôbec potrebuje služby špeciálneho vzdelávania. Školský psychológ zodpovedá za administrovanie a interpretáciu hodnotení, ktoré pomáhajú pri diagnostike špeciálnych vzdelávacích potrieb. Školskí psychológovia sú povinní zúčastňovať sa na zápise detí pred začiatkom povinnej školskej dochádzky, aby vykonávali skrínig, ankety a dotazníky na zisťovanie porúch v učení alebo zvláštneho nadania (príloha 3.III vyhlášky 72/2005).

Keď pedagogicko-psychologická poradňa stanoví, že žiak má špeciálne vzdelávacie potreby, prechádza pod pôsobnosť špeciálno-pedagogického centra. Tam špeciálny pedagóg presne diagnostikuje oblasti vzdelávacích potrieb dieťaťa s postihnutím a vytvorí materiál na podporu ich integrácie, poskytuje špeciálno-pedagogické služby deťom s postihnutiami, ktoré sú integrované v bežných školách a triedach, ako aj deťom vzdelávaným v špeciálnych školách a triedach (§6). Špeciálno-pedagogické centrum zodpovedá tiež za spracovanie návrhov na integráciu žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežných tried a škôl a spracovanie návrhov individuálnych vzdelávacích plánov, ktorými sa riadi ich vzdelávanie po ich integrácii (príloha 2.I.18-19 vyhlášky č. 72/2005).

Inštitút pedagogicko-psychologického poradenstva založilo ministerstvo školstva, mládeže a športu v roku 1994. Inštitút poskytuje školám a učiteľom podporu, školenia a poradenstvo, realizuje výskum v oblasti psychológie a školstva, vydáva metodické pokyny a informácie v oblastiach svojej pôsobnosti.<sup>9</sup> Inštitút je zapojený aj do vytvárania hodnotení, medzi ktoré patrí aj známa česká štandardizácia WISC-III UK.

Európsky súd pre ľudské práva je inštitúciou, ktorá má potenciál ovplyvniť proces hodnotenia detí v českom školstve. Európsky súd pre ľudské práva 13. novembra 2007 zistil, že Česká republika porušila antidiskriminačný článok 14, ako aj článok 2 o práve na vzdelanie v protokole č. 1 Európskej konvencie ľudských práv. S týmto prípadom sa na Európsky súd pre ľudské práva v apríli 2000 obrátili D. H. a ostatní potom, ako neuspeli na Ústavnom súde

<sup>9</sup> Dostupné online: <http://ipp.p.cz>.

Českej republiky. Prípád sa týkal 18 rómskych žiakov, ktorí tvrdili, že ich práva boli porušené zaradením do špeciálnych škôl. Súčasťou ich argumentácie bolo, že „ich intelektuálne schopnosti neboli dôveryhodne testované a že ich zákonní zástupcovia neboli adekvátne informovaní o dôsledkoch ich súhlasu so zaradením do špeciálnej školy“ (*D. H. a ostatní proti Českej republike* rozsudok 2007, odsek 23). Súd s tým súhlasil a vyvodil, že „existuje riziko, že testy boli neobjektívne a ich výsledky neboli vyhodnotené s ohľadom na zvláštnosti a špecifické charakteristiky rómskych detí, ktoré ich absolvovali“ (*D. H. a ostatní proti Českej republike* – rozsudok 2007, odsek 201). Súd ďalej uviedol „že príslušná legislatíva aplikovaná v predmetnom čase [vrátane legislatívy o postupoch hodnotenia] mala nerovnovážne predpojaté dopady na rómsku komunitu“ (*D. H. a ostatní proti Českej republike* – rozsudok 2007, odsek 209). Hoci súd prišiel k záveru, že postupy hodnotenia a uplatňovanie legislatívy predstavujú diskrimináciu, samotné rozhodnutie pôsobí bezzubým dojmom, pretože súd nepožadoval nápravu systému, a tak miera segregácie rómskych detí v segregovaných školách (v súčasnosti nazývaných „základné školy praktické“ namiesto predošlého názvu „osobitné školy (zvláštní školy)“ ostala v podstate nezmenená tri roky od zverejnenia rozsudku (GAC 2009, 24), hodnotiace nástroje a ich používanie ostali nezmenené a, ako bude ďalej uvedené, uplatňované politiky majú stále predpojatý dopad na deti z rómskych komunít.

Do veľkej miery kvôli rozsudku v prípade *D. H. a ostatní proti Českej republike* zadala česká vláda realizáciu niekoľkých výskumných projektov s cieľom zhodnotiť stav vzdelávania, vrátane faktorov prispievajúcich k segregácii rómskych detí v spoločnosti a školstve, ako napríklad diagnostické nástroje používané pri deťoch zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto štúdie boli podkladom pre Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania (2010), medzi ktorého ciele patria okrem iného plánovanie aktivít rozvoja inkluzívneho vzdelávania, legislatívne zmeny pre zabezpečenie rozvoja a podpory inkluzívneho vzdelávania, podpora inklúzie na školách (od predprimárneho až po terciárny stupeň), príprava pedagógov a štandardizácia práce školských poradenských zariadení. Okrem toho vláda vytvorila Centrá podpory inkluzívneho vzdelávania, aby „podporila zavádzanie inkluzívnych hodnôt do procesu vzdelávania na základných školách v Českej republike.“<sup>10</sup> Tieto centrá sú umiestnené v desiatich lokalitách v krajine a ponúkajú konzultačnú a poradenskú pomoc v oblasti pedagogiky, psychologických služieb, sociálneho poradenstva a „prevencie sociálno-patologických javov“.

## POLITIKY A PRAX HODNOTENIA

Po tom, ako sa *D. H. a ostatní* obrátili na Európsky súd pre ľudské práva, ešte pred vynesením jeho rozsudku v tomto prípade zmenila Česká republika svoju školskú legislatívu. Predovšetkým v paragrafe 185 školského zákona bol zrušený názov „osobitné školy (zvláštní školy)“ a tieto inštitúcie boli zaradené do kategórie „základné školy“. Osobitné školy, teda špeciálne školy, ktoré navštevovali žiaci s ľahkým až stredným mentálnym postihnutím (a tým pádom rómske deti, ktoré boli takto diagnostikované), sa v súčasnosti nazývajú „základné školy špeciálne“.

<sup>10</sup> Dostupné online: <http://www.cpiv.cz>.

Vyhláška ministerstva školstva č. 73/2005 upravuje ďalšie podrobnosti o rôznych formách špeciálneho vzdelávania: individuálna integrácia, skupinová integrácia alebo vzdelávanie v samostatne zriadených školách (§3, ods. 1, písm. a, b, c), vrátane špeciálnych materských škôl, základných škôl praktických (bývalé osobitné školy) a základných škôl špeciálnych. Samostatné základné školy sú zriadené pre žiakov so zrakovým postihnutím, sluchovým postihnutím, pre hluchoslepých žiakov, telesne postihnutých žiakov, žiakov s logopedickým postihnutím, so špecifickými poruchami učenia, poruchami správania, ako aj pre žiakov v zdravotníckych zariadeniach (§ 5), pričom paragraf 48 školského zákona umožňuje zaradenie týchto žiakov do týchto základných škôl špeciálnych. Európsky súd pre ľudské práva vo svojom rozsudku uviedol, že „v mnohých prípadoch boli špeciálne školy len jednoducho premenované bývalé „pomocné školy“ alebo „osobitné školy“, pričom na nich nedošlo k žiadnej významnejšej zmene zloženia pedagógov ani kurikula“ (*D. H. a ostatní proti Českej republike* – rozsudok 2007, odsek 145). Amnesty International (2010) a Bedard (2008) uvádzajú, že zmena názvu nepriniesla so sebou žiadnu podstatnú zmenu v tom, ako sú deti zaraďované alebo ako sa vzdelávajú, pričom deti, ktoré majú diagnostikované špeciálne vzdelávacie potreby sú stále vzdelávané podľa redukovaného kurikula a neboli priradené na školy, ktoré majú plnohodnotné kurikulum. Česká vláda to priznáva v Národnom akčnom pláne inkluzívneho vzdelávania: v štúdiu z roku 2010, ktorá pokrývala 171 bývalých osobitných škôl (z celkového počtu 398), zistila Česká školská inšpekcia, že len sedemnást percent týchto škôl používalo Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie (národné kurikulum) (5).

Definícia špeciálnych vzdelávacích potrieb spája znevýhodnenie a postihnutie. Postihnutie môže byť mentálne, telesné, zrakové, sluchové, rečové, autizmus alebo iné vývojové poruchy (medzinárodná kategória A podľa OECD), zatiaľ čo znevýhodnenie môže byť zdravotné alebo sociálne. Zdravotné znevýhodnenie je definované ako dlhodobá choroba alebo zdravotné poruchy, ktoré ovplyvňujú vzdelávanie a správanie detí v škole (§16, ods. 1-3 školského zákona, v súlade s medzinárodnou kategóriou B podľa OECD). Sociálnym znevýhodnením sa okrem iného chápe „rodinné prostredie s nízkym sociálno-kultúrnym postavením a ohrozenie sociálno-patologickými javmi“ (§16, ods. 4a školského zákona, v súlade s medzinárodnou kategóriou C podľa OECD). „Sociálno-patologické javy“ zákon bližšie neurčuje. Podobne ako v iných krajinách tohto regiónu je socio-ekonomické postavenie spájané s postihnutím a žiaci môžu byť odporúčaní na psychologické testovanie v školskom poradenskom zariadení na základe ich vnímaného „sociálneho znevýhodnenia“ a následne umiestnené do špeciálnej školy alebo triedy, ktorá nevzdeláva podľa plnohodnotného kurikula, čo obmedzuje ich šance na stredoškolské vzdelávanie a v dôsledku toho ich zapojenie na trhu práce.

Keď sa dieťa dostane na bežnú školu, existuje veľa rôznych možností, s ktorými sa môže stretnúť. Ak má dieťa špeciálne vzdelávacie potreby, je na rozhodnutí riaditeľa materskej školy, po odporúčení školského poradenského zariadenia alebo pediatra, či dieťa prijme alebo neprijme (§34, ods. 6 školského zákona). Ak dieťa nastúpi do materskej školy, ktorá nie je povinná, riaditeľ môže po upozornení zákonných zástupcov rozhodnúť o vylúčení dieťaťa z materskej školy, ak (a) má dieťa neospravedlnené absencie dlhšie ako dva týždne, (b) zákonný zástupca závažným spôsobom opakovane narušuje prevádzku materskej školy, (c) ukončenie predškolského vzdelávania

odporučí lekár alebo školské poradenské zariadenie, alebo (d) zákonný zástupca opakovane neuhradí poplatok za vzdelávanie alebo stravu v materskej škole (§35 školského zákona).

Povinná školská dochádzka dieťaťa začína, keď dovŕši vek šiestich rokov a je „telesne aj duševne primerane vyspelé“ (§36, ods. 3 školského zákona), o čom rozhoduje školské poradenské zariadenie. Ak stanoví, že dieťa nie je zrelé na školu, existuje možnosť odkladu povinnej školskej dochádzky, a to až do veku ôsmich rokov podľa §37 školského zákona. Odklad môže byť udelený aj dieťaťu v prvom ročníku, ak riaditeľ školy so súhlasom zákonných zástupcov rozhodne, že dieťa nie je zrelé na školskú dochádzku, pričom v tomto prípade musí zákonným zástupcom dieťaťa odporučiť vzdelávanie dieťaťa v prípravnej triede alebo v materskej škole, aby sa podporil vývoj dieťaťa. Prípravné triedy sú zriaďované konkrétne pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré nedosiahli školskú zrelosť a pri ktorých je „predpoklad, že zaradenie do prípravnej triedy podporí ich vývoj“ (§47, ods. 1 školského zákona).

Žiak môže byť riaditeľom školy zaradený do vzdelávacieho programu základného vzdelávania pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami alebo do základnej školy špeciálnej (alebo základnej školy praktickej), a to po odporučení školského poradenského zariadenia a so súhlasom zákonného zástupcu žiaka. Riaditeľ školy je zo zákona povinný poskytnúť zákonnému zástupcovi žiaka informácie „o rozdieloch vo vzdelávacích programoch a o organizačných zmenách, ktoré môžu nastať v spojení s preradením do iného vzdelávacieho programu“ (§49, ods. 2 školského zákona). Bedard (2008) uvádza, že vo všeobecnosti dochádza k preraďovaniu žiakov do praktických (špeciálnych) škôl v závere prvého ročníka povinnej školskej dochádzky. Bedard sa tiež pýta, že ak je systém základného vzdelávania vo svojej podstate rovnocenný, prečo by malo byť potrebné odporúčanie školského poradenského zariadenia pre takéto preradenie.

Skôr než je žiak preradený do triedy s odlišným vzdelávacím programom, dieťa môže prejsť „diagnostickým pobytom“, ktorý môže trvať od dvoch do šiestich mesiacov (§9, ods. 2 vyhlášky č. 73/2005). Môže to byť problematické podobne ako diagnostické pobyty v Slovenskej republike, pretože žiaci v praktických (alebo špeciálnych) školách postupujú podľa redukovaného kurikula, čo spôsobí ich ďalšie zaostávanie voči kurikulu štandardného vzdelávania. Je iróniou, ak legislatíva hovorí, že „zaradeniu ... do niektorej formy špeciálneho vzdelávania“ predchádza diagnostický pobyt, hoci tento zvyčajne vyústí do vyčlenenia dieťaťa, keďže väčšina detí sa nevracia na štandardnú školu, ale ostávajú po celú dobu svojho vzdelávania neintegrovane v škole, na ktorej boli počas diagnostického pobytu (Bedard 2008, 36). Amnesty International (2010, 35) uvádza prípad, kedy sa po štvormesačnom diagnostickom pobyte žiak vrátil na svoju štandardnú základnú školu, ale kvôli zameškanému učivu počas diagnostického pobytu neuspel pri koncoročných skúškach a musel opakovať štvrtý ročník. Počas nasledujúceho školského roka bol šikanovaný a žiaci sa mu posmievali, že chodil do „špeciálnej školy“, a tak ho nakoniec jeho matka presunula na základnú školu, ktorú navštevovali takmer výlučne rómske deti. Neexistuje právny mechanizmus alebo postup opätovného hodnotenia detí, ktorým by sa určilo, či ich zaradenie nemá byť prehodnotené alebo zmenené. Len v prípade „významnej zmeny špeciálnych vzdelávacích potrieb žiaka“, ktoré však nie sú presnejšie definované,

sa zaradenie žiaka preskúmava (§9, ods. 3 vyhlášky č. 73/2005) a o takéto prehodnotenie musí požiadať rodič alebo zákonný zástupca dieťaťa.

## TESTY POUŽÍVANÉ NA HODNOTENIE ŠKOLSKEJ ZRELOSTI A SCHOPNOSTÍ

Metódy hodnotenia, na základe ktorých boli rómski žiaci zaradení do špeciálnych škôl, boli jedným z faktorov, ktoré Európsky súd pre ľudské práva zohľadnil vo svojom rozsudku v prípade *D. H. a ostatní proti Českej republike*. V rozsudku boli citované zistenia Medzinárodnej asociácie Krok za krokom, Rómskeho vzdelávacieho fondu a asociácie European Early Childhood Research Association so záverom, že jazyk a kultúra, predchádzajúce vzdelávacie skúsenosti alebo nedostatočné skúsenosti s testovaním neboli pri hodnotení rómskych detí v tomto prípade zohľadnené. Súd tiež citoval zistenie, že „testovanie sa realizovalo jednorázovo, a nie opakovane. Dôkazy neboli získané v realistickom alebo autentickom prostredí, kde by deti mohli preukázať svoje schopnosti. Neprimeraný dôraz sa kládol na individuálne administrované štandardizované testy, ktorých normy boli získané na vzorkách iných populácií“ (článok 44). Príklad neobjektívnosti, ktorá je prítomná v psychologických testoch, a ktorá neberie ohľad na spôsob, akým vnímajú svet deti, uvádza Bedard (2008, 30): psychológ sa spýtal rómskeho dievčaťa, kam chodí jeho mama kupovať chlieb, a dievča odpovedalo: „K Vietnamcovi.“ Hoci majiteľ pekárne, do ktorej chodila mama dievčaťa nakupovať, bol v skutočnosti Vietnamec, psychológ povedal matke, že odpoveď dievčaťa bola nesprávna a že mala správne odpovedať „Do pekárne.“ Bedard (2008) uvádza tiež neformálne informácie o tom, že psychologické vyšetrenia rómskych detí trvali zvyčajne 15 až 30 minút, teda oveľa kratší čas, než by bol potrebný na dôkladné vyšetrenie, zber viacerých údajov prostredníctvom pozorovania, rozhovorov a rodinnej anamnézy, aby sa dalo rozhodnúť o postihnutí alebo odporúčaní zaradenia dieťaťa do špeciálnej školy.

V štúdiu analyzujúcej diagnostické nástroje používané pri deťoch zo sociálne znevýhodneného prostredia vrátane rómskych detí, ktorú si objednala vláda, citujú autori Valenta a kol. (2009) *Správu vlády Českej republiky pre Výbor ministrov Rady Európy o všeobecných opatreniach k výkonu rozsudku Európskeho súdu pre ľudské práva vo veci č. 57325/00 - D. H. a ostatní proti Českej republike* (Uznesenie vlády ČR č. 303 zo 16. marca 2009), kde vláda uvádza, že prijme nápravné opatrenia a zrealizuje analýzu hodnotenia používaného pri diagnostike mentálnych schopností detí pedagogicko-psychologickými poradňami a špeciálno-pedagogickými centrami. Týmto bola stanovená úloha realizovať štúdiu a zber údajov o validite hodnotení rómskych detí ohrozených sociálnym vylúčením, vrátane metód používaných pracovníkmi poradenských zariadení pri testovaní detí z rozličného prostredia, ako aj faktorov, ktoré môžu ovplyvniť výsledky testov, a to s cieľom zlepšiť kvalitu a kultúrnu citlivosť diagnostických nástrojov a interpretáciu ich výsledkov (6). Štúdia priniesla prehľad najčastejšie používaných testov v Českej republike a pokúsila sa zistiť, či sú tieto diagnostické nástroje dostatočne kultúrne „neutrálne“ pre deti zo znevýhodneného prostredia (Valenta a kol. 2009, 72). Štúdia zistila, že tieto nástroje možno v skutočnosti „považovať za validné, ak sa používajú postupom *lege artis* (kvalifikované použitie, skúsenosti, dynamika, komplexnosť, citlivosť, atď.)“ (72). Hoci samotné testy možno považovať za neutrálne, výsledky testov môžu byť považované za nespoľahlivé a neplatné napríklad z

dôvodov nepostupovania podľa testového protokolu, administrácie testu jazykovo a kultúrne nevhodným spôsobom, jazykových schopností testovaného dieťaťa, vzťahu dieťaťa s testujúcou osobou a predpojatosti testujúcej osoby. Preto autori odporúčajú vláde, aby identifikovala, štandardizovala a zabezpečila použitie štandardných testových protokolov a postupov pri administrácii, hodnotení, interpretovaní a diagnostikovaní detí z kultúrne a jazykovo odlišného prostredia školskými poradenskými zariadeniami, s dôrazom na poznanie možnej neobjektívnosti a zároveň s väčším rešpektovaním jazykových, kultúrnych a osobnostne-sociálnych špecifik rómskeho etnika (71).

### **Stanford-Binet**

Stanford-Binetov test, vychádzajúci z pôvodnej Binet-Simonovej škály a jej následnej revízie Termanom v roku 1916, bol preložený do češtiny a slovenčiny v roku 1972, pričom jeho položky boli prispôbené českej a slovenskej kultúre, no samotný test ostal štandardizovaný podľa amerických noriem. Štvrtá revízia testu bola štandardizovaná na české normy. Test obsahuje aj niekoľko neverbálnych položiek, ale jeho slabou stránkou je silná závislosť od komunikačných schopností dieťaťa v českom jazyku, a preto dosahujú príslušníci menšín zvyčajne nižšie výsledky (Valenta a kol. 2009, 26, 67).

### **Wechslerov inteligentný test pre deti, tretie vydanie pre Spojené kráľovstvo (WISC-III UK)**

Inštitút pedagogicko-psychologického poradenstva bol poverený štandardizáciou testu WISC-III UK na českú populáciu, aby sa „zabránilo doterajšej praxi príliš častého zaraďovania rómskych detí do špeciálnych (osobitných) škôl bez podložených dôkazov ich intelektových a vzdelanostných predpokladov“ (Uznesenie vlády ČR č. 686/1997). Česká štandardizácia bola dostupná od roku 2002. Test bol normovaný na vzorke 1457 detí, z ktorých tvorili rómske deti šesť percent. Zistilo sa, že rómske deti dosahovali slabé výsledky vo verbálnych aj neverbálnych častiach testu, pričom najlepšie výsledky dosahovali v hľadaní symbolov a rýchlostných častiach testu, kde dosahovali rómske deti štatisticky nevýznamne nižšie skóre ako porovnateľná vzorka nerómskych českých detí (*D. H. a ostatní proti České republice – rozsudok 2007, odsek 45*). Miera zaraďovania rómskych detí do českých (špeciálnych) praktických škôl však zostáva veľmi vysoká. Predošlé vydanie testu WISC, ktoré sa s veľkou pravdepodobnosťou stále používa, bolo štandardizované len v Spojenom kráľovstve a nie je kultúrne relevantné pre rómske deti (Cahn a Chirico 1999, 54). Sejrková (2000) kritizuje vhodnosť prekladu testových položiek v predošlom vydaní testu WISC-III a uvádza, že niektoré položky nemusia byť zrozumiteľné pre českú populáciu ako celok kvôli nepresnostiam v preklade.

### **Orientačný test školskej zrelosti**

Kernov test školskej zrelosti bol vytvorený v roku 1970 v Nemecku a jeho česká revízia od Jiráska vznikla v tom istom roku. Predstavuje jedno z najpoužívanejších hodnotení pripravenosti dieťaťa na školskú dochádzku v Českej republike. Test má tri časti: (1) kresbu ľudskej postavy, (2) opisovanie jednoduchých krátkych viet a (3) obkreslenie skupiny bodov. Nováková a Prokopec (2002) uvádzajú, že aj po troch desaťročiach je tento test stále najlepším nástrojom hodnotenia školskej zrelosti, a ak dieťa v tomto teste neuspje, malo by byť odporúčané na vyšetrovanie

špeciálnych vzdelávacích potrieb. Tento test však od roku 1970 nebol revidovaný a neberie do úvahy kultúrne prostredie rómskych detí, takže tvrdenie, že predstavuje najlepší nástroj na hodnotenie školskej zrelosti, je otázne. Aj keď tento test môže byť spoľahlivý pri hodnotení školskej zrelosti pre etnickú českú populáciu, nie je spoľahlivý pri určení nezrelosti (Kovářová, 2008, citácia z príručky k administrácii). Ak výsledok dieťaťa v teste je pod určenou hranicou, testovanie sa musí po troch mesiacoch zopakovať a len potom sa má dieťa odporučiť na ďalšie psychologické alebo pedagogické testovanie v školskom poradenskom zariadení (Trnková, 2009, 37). Je dôležité, aby sa dodržal tento postup opätovnej administrácie po troch mesiacoch a aby deti, ktorých výsledok je pod určenou hranicou, mali možnosť precvičovať si testované zručnosti tak, aby pri opakovanom testovaní mali možnosť ukázať zlepšenie za dané obdobie.

## DŮSLEDKY VÝSLEDKOV TESTOV PRE VÝSLEDKY V ŠKOLE A NA TRHU PRÁCE

Úroveň dosiahnutého vzdelávania má veľký dopad na účasť na trhu práce, obzvlášť pre ľudí z rómskych komunit. Študenti musia absolvovať prijímacie skúšky, aby boli prijatí na stredné školy (ISCED 3), a na väčšine škôl musia pri prijímaní uspieť v konkurenčnom prostredí. Podobne ako v prípade unifikovaného systému základných škôl, novely školského zákona z rokov 2004 a 2005 zahrnuli všetky školy, vrátane praktických (špeciálnych) stredných škôl, do jednotnej kategórie „stredných škôl“. V praxi však rozdelenie stredných škôl pretrváva. V stredoškolskom vzdelávaní existujú tri prúdy: (1) stredoškolské vzdelanie ukončené po jedno- až dvojročnom štúdiu, ktoré pripravuje študentov na nízkokvalifikované práce (ISCED 3C), (2) stredoškolské vzdelanie v dvojročných alebo trojročných programoch, ktorým študenti získavajú výučný list (ISCED 3C) a (3) stredoškolské vzdelanie ukončené po štúdiu na gymnáziu v šesťročnom alebo osemročnom programe, alebo v štvorročnom programe ukončenom maturitou (ISCED 3A). Posledný uvedený prúd vzdelávania je jedinou formou stredoškolského vzdelania, po ktorej majú študenti možnosť pokračovať v terciárnom vzdelávaní.

Vysoká miera nezamestnanosti v rómskych komunitách súvisí s nízkou úrovňou dosiahnutého vzdelania. V marginalizovaných komunitách (osadách) je zamestnaných len 39,1 percenta populácie v produktívnom veku (Bodewig a Rutkowski 2008, 9). Bodewig a Rutkowski (2008, 6) ďalej rozlišujú „nezamestnaných“, ktorí aktívne hľadajú zamestnanie a „ľudí mimo pracovnej sily“, čo naznačuje, že títo jednotlivci už prestali hľadať zamestnanie po období neúspešného hľadania práce. Bodewig a Rutkowski uvádzajú, že 56 percent ľudí v produktívnom veku v marginalizovaných komunitách patrí do tejto poslednej kategórie.



TABUĽKA 4. Účasť na pracovnej sile

	Nezamestnanosť Miera (percentá)		Pracovná sila miera účasti (percentá)		Podiel zamestnaných na obyvateľstve (percentá)	
	Rómovia	Česi priemer	Rómovia	Česi priemer	Rómovia	Česi priemer
Celkom obyvateľstvo v produktívnom veku	11,7	5,4	44,2	69,9	39,1	66,1
15–24	24,7	10,7	42,4	31,9	31,9	28,5
25–54	7,8	4,8	44,2	87,8	40,7	83,5
55–64	15,2	4,6	50,0	48,2	42,4	46,0

ZDROJ: Bodewig a Rutkowski (2008, 9)

Rómovia z marginalizovaných komunít majú o viac ako 50 percent vyššiu pravdepodobnosť, že budú nezamestnaní, a o 60 percent menšiu pravdepodobnosť zamestnať sa v porovnaní s národným priemerom. Väčšina Rómov nachádzajúcich sa v pracovnej sile sú zamestnaní ako nekvalifikovaní alebo nízkokvalifikovaní robotníci vo výrobe a stavebníctve (57 percent), iných službách (16 percent) alebo poľnohospodárstve (6 percent). Len 20 percent z nich je zamestnaných na kvalifikovaných pozíciách (Bodewig a Rutkowski 2008, 13).<sup>11</sup> Rozvojový program OSN (2003, 31) upozorňuje, že je zložitá zhodnotiť úroveň nezamestnanosti, pretože oficiálne údaje o veľkosti rómskej populácie nie sú presné a úrady práce nepoužívajú etnickú štatistiku. Ako však uvádza spoločná štúdia UNDP a Medzinárodnej organizácie práce (ILO), 46 percent Rómov v Českej republike sa považovalo za nezamestnaných, čo bolo v súlade so širšou mierou nezamestnanosti medzi Rómami v Českej republike na úrovni 36 percent (UNDP 2003, 33). Táto miera patrí medzi najnižšie spomedzi krajín opísaných v prípadových štúdiách.

Možnosti zamestnania v Českej republike stúpajú s dosiahnutým vzdelaním a existuje tu malý dopyt po pracovníkoch bez kvalifikácie alebo s nízkou, či základnou úrovňou kvalifikácie (Bodewig a Rutkowski 2008, 68).

Za kvalifikovaného pracovníka sa považuje ten, ktorý získal aspoň výučný list, ale väčšina Rómov nenavštevuje stredné školy, kde by ho mohli získať. Zatiaľ čo Rómovia, ktorí sú aktívni v pracovnej sile, majú vyššie dosiahnuté vzdelanie, Rómovia, ktorí navštevovali špeciálne školy, sú do veľkej miery mimo pracovnej sily.

<sup>11</sup> Tieto údaje pochádzajú z prieskumu Svetovej banky v segregovaných rómskych komunitách a nie sú reprezentatívne pre všetky rómske komunity v Českej republike.

TABUĽKA 5. Dosiahnuté vzdelanie a postavenie na trhu práce

Postavenie na trhu práce	Najvyššia dosiahnutá úroveň vzdelania (%)		
	Špeciálne alebo nižšie	Základné	Učňovské a vyššie
Zamestnaní	15,2	22,6	50,3
Nezamestnaní	18,5	17,6	15,5
Mimo pracovnej sily	66,3	59,8	34,2

ZDROJ: Bodewig a Rutkowski (2008, 12).

## ZASTÚPENIE RÓMOV V ŠPECIÁLNYM VZDELÁVANÍ

Zámerom noviel školského zákona bolo čiastočne vyhovieť očakávanému rozsudku Európskeho súdu pre ľudské práva v prípade *D. H. a ostatní proti Českej republike*, pričom sa predpokladalo, že zjednotený systém základného vzdelávania v Českej republike ustanovený týmito novelami uspokojí všetky potreby všetkých žiakov v bežných triedach. Vláda však vo svojej druhej správe pre Európsky súd pre ľudské práva v prípade *D. H. a ostatní proti Českej republike* priznáva, že počas „transformácie bývalých špeciálnych škôl“ bude ministerstvo školstva, mládeže a športu musieť prijať opatrenia pre deti v základných školách praktických, aby sa (postupne) zapojili do štandardného vzdelávacieho programu, aby boli deti do týchto škôl zaraďované len potom, ako boli vyčerpané všetky ostatné možnosti podpory v štandardnom vzdelávaní, a aby sa umožnila (re)integrácia detí naspäť do štandardných škôl (Vláda Českej republiky 2009, odsek 4). Počet detí zapísaných v bývalých špeciálnych školách však po prijatí týchto noviel školského zákona ani po zverejnení rozsudku v prípade *D. H. a ostatní* neklesol, naopak zastúpenie rómskych detí v týchto školách vzrástlo. Zatiaľ čo rómski žiaci tvorili v špeciálnych školách 64,5 percenta v školskom roku 2004/05, tento podiel vzrástol v školskom roku 2006/07 na 73,2 percenta (Bedard, 2008: 23).

Dôležité je, kde dieťa začína svoje vzdelávanie. Navštevovanie materskej školy je dôležitým prediktorom úspechu vo vzdelávaní, ale materskú školu navštevuje len 48 percent rómskych detí na rozdiel od 93 percent detí českej majoritnej populácie. Spomedzi rómskych detí, ktoré navštevujú prípravné triedy v praktických (špeciálnych) základných školách, len desať percent pokračuje ďalej na štandardnej základnej škole, zatiaľ čo spomedzi rómskych detí, ktoré navštevujú prípravné triedy v štandardných základných školách, pokračuje na štandardnej základnej škole 80 percent. Rómske deti, ktoré navštevujú špeciálne školy, sú vo väčšej miere neúspešné v prvom a treťom ročníku v porovnaní s ich českými rovesníkmi, čo má významný dopad na ich schopnosť zapojiť sa do trhu práce aspoň na nízkokvalifikovanej úrovni, keďže nepokračujú v ďalšom vzdelávaní. Okrem toho na špeciálnych školách žiaci predčasne ukončujú vzdelávanie vo výnimočne vysokej miere, a to bez ohľadu na vek alebo ročník.

TABUĽKA 6. Miera predčasného ukončovania vzdelávania v špeciálnych školách podľa ročníkov (%)

Ročník	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>rómske deti</b>								
dievčatá	21	11	19	8	34	2	1	4
chlapci	24	11	17	20	18	3	5	2
<b>nerómske deti</b>								
dievčatá	10	10	19	13	39	3	1	5
chlapci	9	15	27	10	24	4	4	7

ZDROJ: GAC (2009, 23).

TABUĽKA 7. Zastúpenie rómskych a nerómskych žiakov v českých školách

druh školy	podiel Rómov a Nerómov v rámci škôl	Podiel kohorty rómskych a nerómskych žiakov navštevujúcich daný druh školy
<b>základná (štandardná)</b>	<b>100</b>	<b>89</b>
rómske deti	14	72
nerómske deti	86	92
<b>základná (špeciálna)</b>	<b>100</b>	<b>11</b>
rómske deti	44	28
nerómske deti	56	8
<b>Spolu</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Rómovia	100	100
Nerómovia	100	100

ZDROJ: GAC (2009, 24).

Údaje zo štúdie realizovanej v roku 2008, ktorú zadalo ministerstvo školstva, mládeže a športu (GAC 2009), ukazujú, že v rámci „jednotného“ systému základného vzdelávania v Českej republike existujú výrazné rozdiely, pričom rómski žiaci sú výrazne nadmerne zastúpení v špeciálnych (praktických) základných školách. V rámci bežných základných škôl tvoria rómske deti len 14 percent celkového počtu žiakov a len 72 percent rómskych detí celkovo navštevuje bežné základné školy v porovnaní s 92 percentami majoritných českých žiakov. Kontrastuje s tým 28 percent rómskych detí navštevujúcich špeciálne školy, ktoré však v rámci nich tvoria až 73 percent na rozdiel od ôsmich percent nerómskych študentov navštevujúcich špeciálne školy, ktorí na týchto školách tvoria len 27 percent.

## ŠPECIFICKÉ ODPORÚČANIA PRE KRAJINU

Hoci česká vláda formálne zrušila špeciálne základné školy pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, otázka nerovnosti vzdelávacích príležitostí je stále prítomná v novopremenovaných základných školách praktických. Nevytvoril sa takto „jednotný“ systém vzdelávania, ale skôr sa právne upevnil segregovaný systém. Nasledujúce odporúčania sa týkajú súčasných postupov pri testovaní, nie celkového systému špeciálneho vzdelávania. Tieto odporúčania však podporujú posun smerom ku skutočne jednotnému systému vzdelávania, kde žiadne dieťa nebude zaradené do špeciálnej alebo segregovanej triedy a kde každé dieťa dostane požadovanú podporu a možnosť adaptácie, ktoré mu umožnia zmysluplne sa zapojiť do vzdelávania v rámci bežného kurikula bežných tried.

- *Prístup k materským školám*: Materské školy by mali byť bezplatné a povinné počas dvoch rokov pred nástupom do prvého ročníka. Materské školy by sa mali zamerať na to, aby deťom poskytli možnosť objavovať, hrať sa, rozvíjať svoje záujmy a popritom podporovať ich sociálne a iné zručnosti, ktoré ich pripravujú pre úspešné napredovanie na základnej škole. Materské školy by mali byť tiež inkluzívne a mali by pracovať s deťmi na rozvíjaní ich zručností spolu s ich rovesníkmi bez toho, aby deti vyčleňovali do prípravných tried pred vstupom do prvého ročníka základnej školy.
- *Prístup k starostlivosti v ranom veku*: Vychádzajúc z rámca koncepcie ministerstva školstva pre ranú starostlivosť o deti zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia z roku 2008 a v snahe podporiť plynulý a inkluzívny rozvoj detí od narodenia cez predškolský a školský vek a ďalej, je potrebné, aby ministerstvo školstva pokračovalo vo svojej spolupráci s ministerstvom práce a sociálnych vecí v poskytovaní vzdelávacích aktivít zameraných na to, aby deti získali zručnosti a schopnosti potrebné pre úspech v škole.
- *Testovanie školskej zrelosti*: Akékoľvek hodnotenie zručností detí pred vstupom do materskej školy alebo do základného vzdelávania sa má používať len ako formatívny nástroj na určenie silných stránok dieťaťa a jeho potrieb, ktoré je potrebné zohľadniť v bežnom vzdelávaní. V žiadnom prípade by hodnotenie nemalo byť používané na zaraďovanie dieťaťa do praktickej alebo špeciálnej školy.
- *Zaraďovanie do špeciálnych škôl*: Je potrebné ukončiť prax zaraďovania žiakov do špeciálnych/praktických škôl a namiesto toho vyškoliť a presunúť odborníkov z týchto zariadení do bežných základných škôl, aby tam pôsobili ako spolupracujúci učitelia alebo ako konzultanti, ktorí spolupracujú s učiteľmi pri vytváraní individualizovanej podpory, metód, aktivít a materiálov pre všetky deti, ktoré ich potrebujú. Okrem toho má byť psychologické alebo pedagogické hodnotenie detí zamerané na silné stránky a potreby vo vzdelávaní alebo správaní dieťaťa, ktoré sa zohľadňujú v bežnom vzdelávaní, a nie ako mechanizmus segregovania detí do špeciálnych tried. Ak je dieťa hodnotené, samotné testovanie má postupovať podľa testovacích protokolov a diagnostických metód, ktoré sú v súčasnosti používané v Českej republike, pričom však samotný testovací nástroj v ňom predstavuje len

jeden zo štyroch pilierov diagnostiky, pričom sem patria: (1) štandardizované testy, (2) rozhovory, (3) pozorovanie a (4) neformálne hodnotiace postupy.

– *Profesionálny rozvoj počas pedagogického/odborného štúdia a počas praxe* Vysoké školy a stredné školy by mali zaradiť inkluzívne vzdelávanie do kurikula študentov pedagogických, psychologických a poradenských študijných smerov. Je potrebné poskytovať metodickú podporu a dohľad učiteľom, školským psychologom a výchovným poradcom, aby sa zabránilo novej predpojatosti v ich praxi a aby sa vytvárali možnosti inkluzívnosti a rovnosti vo vzdelávaní v bezpečnom, primeranom a príjemnom školskom prostredí.

– *Školské poradenské zariadenia*: Pedagogicko-psychologické poradne a špeciálno-pedagogické centrá by mali byť reorganizované tak, aby poskytovali podporu všetkým žiakom a učiteľom na všetkých školách. Kompetencie týchto zariadení by sa mali obmedziť a ich pracovníci by mali vo väčšej miere vytvárať vzťah spolupráce s kmeňovými školami detí, učiteľmi a rodinami. Ak sú deti hodnotené pre formatívne účely, mal by byť vytvorený širší dohľad pomocou systému auditov alebo iných mechanizmov, ktoré zabezpečia, že sa pri všetkých hodnoteniach bude postupovať podľa protokolov, a to vrátane opakovaných hodnotení vo vhodnom časovom rámci, a že sa pozornosť bude venovať aj podmienkam testovania a jazykovému prostrediu dieťaťa. Pracovníci špeciálno-pedagogických centier, ako aj odborníci zo špeciálnych škôl, by mali svoju odbornú znalosť presunúť na jednotlivé školy na pozíciách spolupracujúcich učiteľov a odborných konzultantov.



ZARADENIE DO ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA A DO VYROVNÁVACÍCH  
TRIED OBMEDZUJE MOŽNOSTI NA PRACOVNOM TRHU PRE DOSPELÝCH  
RÓMOV.

## 5. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: MAĎARSKO

### KLÚČOVÉ INŠTITÚCIE V PROCESE HODNOTENIA

Nemocnice, polikliniky a jasle sú prvými inštitúciami, ktoré hodnotia postihnutie dieťaťa, a to zvyčajne v období prvých troch rokov života dieťaťa. Clifford a kolektív (2004, 31) uvádzajú, že jasle navštevuje menej ako desať percent detí a deti na vidieku a v osadách nemusia mať prístup k odbornej zdravotnej starostlivosti, a tak ich potreby môžu ostať skryté až do doby nástupu do materskej školy.<sup>12</sup> Existujú dve hlavné inštitúcie hodnotiace postihnutie detí: (1) pedagogicko-poradenské zariadenia a (2) rehabilitačná komisia odborníkov hodnotiacich schopnosť vzdelávať sa (ďalej len „rehabilitačná komisia“). Ak vznikne podozrenie, že dieťa je postihnuté, je odporúčané na vyšetrenie rehabilitačnou komisiou, ktorú tvorí lekár, psychológ a špeciálny pedagóg.

Existujú národné a regionálne/miestne rehabilitačné komisie, ktoré hodnotia špeciálne vzdelávacie potreby, ako je uvedené v odseku 1 a 2 §10 vyhlášky ministerstva školstva a kultúry č. 14/1994 o povinnosti vzdelávania a pedagogických podporných službách, ako aj v článku 6.4.a zákona o verejnom vzdelávaní (z roku 1993, s poslednou novelizáciou v roku 2006). Národné rehabilitačné komisie hodnotia a diagnostikujú mentálne schopnosti a osobnosť v kontexte zraku, sluchu, reči a motoriky, zatiaľ čo regionálne/miestne rehabilitačné komisie sa zameriavajú na diagnostikovanie alebo vylúčenie mentálneho postihnutia (na základe výsledku dieťaťa v testovaní), ako aj autizmu a psychiatrických porúch a určujú, či diagnostikované poruchy sú vrodené. Ak sa rodič, lekár, zdravotná sestra alebo iná osoba domnieva pred vstupom dieťaťa do školy, že dieťa môže byť postihnuté, jedna z týchto odborných komisií dieťa vyšetří a vydá posudok o stave postihnutia a odporúčanie ohľadom zaradenia dieťaťa do školy (vyhláška č. 14/1994, §14, ods. 1, písm. d). Rehabilitačná komisia je povinná informovať rodičov o ich možnostiach zaradenia dieťaťa do určených inštitúcií/škôl (vyhláška č. 14/1994, §14, ods. 3). Rehabilitačná komisia však určuje, ktoré školy prichádzajú do úvahy pre zaradenie dieťaťa a, ako uvádzajú Bohács a Tóth (2008, 2), väčšina určených škôl sú školy špeciálne (segregované), čo v skutočnosti obmedzuje rodičom možnosť voľby.

Povinná školská dochádzka v Maďarsku začína najskôr vo veku šiestich rokov a najneskôr vo veku ôsmich rokov (článok 6.2). Materská škola predstavuje prvý rok povinného vzdelávania, ale dieťa ju môže navštevovať už vo veku piatich rokov. Pre zápis do materskej školy je potrebné lekárske potvrdenie, ale hodnotenie školskej zrelosti nie je

<sup>12</sup> V Maďarsku tvorí materská škola prvý rok povinnej školskej dochádzky, ale je dostupná už od veku troch rokov dieťaťa. Deti zvyčajne navštevujú posledný ročník materskej školy (prvý rok povinnej školskej dochádzky) vo veku piatich rokov a do prvého ročníka nastupujú vo veku šiestich rokov, čo je vek povinnej školskej dochádzky.

podmienkou zápisu. Ak po nástupe dieťaťa do školy riaditeľ zistí, že dieťa má problémy s jej zvládaním, učiteľ môže odporučiť dieťa na vyšetrenie v pedagogicko-poradenskom zariadení, aby posúdili jeho školskú zrelosť, a to najmä ak dieťa nenavštevovalo materskú školu pred vekom začiatku povinnej školskej dochádzky (článok 6.4.a zákona o verejnom vzdelávaní a §22, ods. 4 vyhlášky č. 14/1994). Na základe predbežného vyšetrenia pedagogicko-poradenské zariadenie posúdi, či má dieťa špeciálne vzdelávacie potreby alebo má „problémy v adaptácii, učení alebo správaní“ a vydá odborný posudok o vzdelávaní dieťaťa (článok 35.4). Okrem toho pedagogicko-poradenské zariadenie odporučí dieťa na hodnotenie rehabilitačnou komisiou (článok 30.8 zákona o verejnom vzdelávaní). Počas hodnotiaceho procesu sú učitelia zapojení do priebežného sledovania dieťaťa pomocou pozorovania a hodnotenia, a následne pripravujú správu pre rehabilitačnú komisiu ako podklad pre ich hodnotenie (§13, odseky 6-9 vyhlášky č. 14/1994). Po tom, ako rehabilitačná komisia vykoná zdravotné, pedagogické a psychologické vyšetrenie dieťaťa a posúdi, či dieťa má postihnutie, presúva rehabilitačná komisia zodpovednosť za dieťa na pedagogicko-poradenské zariadenie, ktoré poskytuje podporu v pedagogickej, psychologickej, vývojovej a terapeutickej oblasti, ako aj podporu učiteľom a zabezpečuje komunikáciu s rodinami. Na základe zistení pedagogicko-poradenského zariadenia a rehabilitačnej komisie môže ktorákolvek z týchto inštitúcií odporučiť, aby dieťa ostalo ešte jeden rok v materskej škole (článok 24.5 zákona o verejnom vzdelávaní).

Ďalšou možnosťou, ktorú môže pedagogicko-poradenské zariadenie a rehabilitačná komisia odporučiť, je to, aby dieťa, ktorému boli diagnostikované špeciálne vzdelávacie potreby, navštevovalo prvý ročník ako „prípravný ročník“, ako je to uvedené v článku 70 zákona o verejnom vzdelávaní. V tomto roku dieťa navštevuje prvú triedu, ale nevzťahuje sa naňho klasifikácia a hodnotenie v triede, pričom mu musí byť vytvorený „individuálny rozvojový plán“ (článok 30.9 zákona o verejnom vzdelávaní).<sup>13</sup> Individuálny rozvojový plán je podmienkou pre všetky deti, ktoré majú špeciálne vzdelávacie potreby, a pripravuje ho špeciálny pedagóg alebo terapeut, pričom v závislosti od oblastí postihnutia dieťaťa plán pokrýva oblasti mentálneho, zrakového, sluchového, motorického alebo fyzického, rečového alebo psychického rozvoja (§8, ods. 6 vyhlášky č. 14/1994). Postup do ďalšieho ročníka pri deťoch z prípravného ročníka závisí od odporúčania učiteľa a pedagogicko-poradenského zariadenia alebo rehabilitačnej komisie, pričom individuálny rozvojový plán určuje podrobne akademické oblasti, v ktorých má žiak dobehnúť spolužiakov do konca štvrtého ročníka (článok 70.9 zákona o verejnom vzdelávaní).

Rodičia sú do procesu hodnotenia tiež zapojení, pretože dieťa nemôže byť vyšetrované bez súhlasu rodičov alebo zákonných zástupcov. Vyhláška č. 14/1994 vyžaduje, aby rodičia pravidelne (hoci termín „pravidelne“ nie je definovaný) dostávali podrobné informácie o vývoji a pokroku svojho dieťaťa (§14, ods. 1, písm. b). Podľa článku 13.8 zákona o verejnom vzdelávaní majú rodičia právo odvolať sa voči rozhodnutiu rehabilitačnej komisie a pedagogicko-poradenského zariadenia a v tomto istom ustanovení je určená aj zodpovednosť rodičov sprevádzať dieťa na

<sup>13</sup> Termín „individuálny rozvojový plán“ je podobný tomu, čo v legislatíve iných krajín nájdeme pod názvami ako „individuálny vzdelávacie plán“, „individuálny vzdelávacie program“ alebo „potvrdenie špeciálnych potrieb“.



stretnutiach v pedagogicko-poradenskom zariadení, aby sa zabezpečila účasť dieťaťa na školských psychologických vyšetreniach, ak je to odporúčané. Príslušný úradník má tiež právo vynucovať od rodičov splnenie povinností, ktoré sú im uložené v tomto článku v najlepšom záujme dieťaťa. Toto je zdôraznené v článku 30.4, na základe ktorého úradník „môže vynucovať od rodičov, aby sa zúčastnili so svojím dieťaťom na odbornom vyšetrení v záujme dieťaťa alebo aby zapísali svoje dieťa na vhodnú vzdelávaciu inštitúciu na základe vyjadrenia odborníkov.“ Takže, hoci majú údajne rodičia možnosť voľby, kde zapisujú svoje dieťa, ich možnosti sú obmedzené na základe odborníkmi ponúknutých odporúčaní. Okrem toho, hoci sa zo zákona vyžaduje súhlas rodičov pred hodnotením alebo zaradením dieťaťa, zodpovednosť rodiča je možné vynútiť alebo práva rodičov môžu byť ignorované v prípade, ak úradník považuje za riešenie v najlepšom záujme dieťaťa, aby bolo vyšetrené alebo aby bolo zaradené do určitej vzdelávacej inštitúcie.<sup>14</sup>

Maďarská legislatíva obsahuje aj ustanovenia o opakovanom hodnotení. Vyhláška č. 14/1994 dáva rehabilitačnej komisii právomoc realizovať každoročne opakované hodnotenia dieťaťa, až kým dieťa nedovŕši osem rokov, po ktorých sú požadované opakované hodnotenia v trojročnom cykle (§9, ods. 4). V prípade diagnostikovania mentálneho postihnutia dieťaťa vykonáva rehabilitačná komisia opakované hodnotenie rok po určení tejto diagnózy, a následne každý rok až do dovŕšenia veku 12 rokov dieťaťa, pričom potom vykonáva rehabilitačná komisia opakované hodnotenia v trojročných cykloch (§20, ods. 4 vyhlášky č. 14/1994).

Pre Maďarsko je typická chýbajúca koordinácia v oblasti psychologickkej diagnostiky (Bohács a Tóth 2008; Láányiné a Nagyé 2008, 13; Csépe 2009). Neexistuje národný systém diagnostických protokolov, čo má vplyv na profesionálny rozvoj a hodnotiace postupy. Tento chýbajúci systém na národnej úrovni má vplyv aj na autentickosť a validitu testovacích nástrojov, pričom existujú informácie o vyšetrujúcich odborníkoch, ktorí nedodržia postupy stanovené v testovacej príručke, používajú zastaralé nástroje alebo nelicencované (nelegálne) kópie testov, ktoré boli do Maďarska privezené zo zahraničia a nekvalitne preložené do maďarčiny (Csépe 2009, 162). Komisia pre testovanie v rámci Maďarskej asociácie psychológov sa len nedávno zapojila do maďarskej štandardizácie testu WISC-IV a poskytuje bezplatné školenia a legálne testové protokoly rehabilitačným komisiám a pedagogicko-poradenským zariadeniam (Eröss a kol. 2009). Vydavateľstvo OS Hungary Test Development je inštitúcia zodpovedná za vývoj testov, ich predaj a konzultácie k používaniu týchto nástrojov.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Podobne obsahuje aj zákon Spojených štátov amerických o zlepšení vzdelávania postihnutých jednotlivcov ustanovenia ohľadom práv rodičov, vrátane toho, že rodič musí poskytnúť písomný súhlas predtým, než majú byť hodnotené prípadné špeciálne vzdelávacie potreby dieťaťa. Avšak podľa článku §614(a)(1)(D)(ii)(II) tohto zákona, ak rodič nesúhlasí s úvodným hodnotením, má škola právo vykonať hodnotenie, ak to povolí štát, v ktorom majú rodičia trvalý pobyt (vzdelávanie nie je v Spojených štátoch amerických zakotvené v ústave, ale je v kompetencii jednotlivých štátov). Na druhej strane nemá škola ani štát právo poskytovať služby špeciálneho vzdelávania bez súhlasu rodiča.

<sup>15</sup> Dostupné online: <http://oshungary.hu>.

Zaradovanie detí do určitých typov škôl môže byť niekedy vnímané aj ako prípad konfliktu záujmov medzi odborníkmi a poskytovateľmi služieb. Pedagogicko-poradenské zariadenia fungujú z konkrétnych škôl, ktoré odporúčajú deťom testovanie rehabilitačnou komisiou, ktorá zase odporúča zaradenie detí na tieto školy, ktoré prevádzkujú pedagogicko-poradenské zariadenia. V tejto situácii existuje riziko, že špeciálne školy a komisie budú klásť väčší dôraz na zvýšenie počtu žiakov príslušných škôl než na najlepšie záujmy dieťaťa (Csépe 2009, 163).

## POLITIKY A PRAX HODNOTENIA

Ako je uvedené v predošlej časti, podľa §22, ods. 4 vyhlášky č. 14/1994 môže učiteľ odporučiť, aby pedagogicko-poradenské zariadenie zhodnotilo školskú zrelosť dieťaťa. Hoci sa pre vykonanie takéhoto hodnotenia vyžaduje súhlas rodiča, kvalita tohto súhlasu je problematická, keďže rodičia, najmä pochádzajúci zo znevýhodnených komunit, si často nie sú vedomí dlhodobých dôsledkov zaradenia dieťaťa do špeciálneho vzdelávania (Clifford et al. 2004, 31; Farkas et al. 2007, 220). Nagy (2008) tiež uvádza, že mnohým rómskym rodičom nie sú poskytované informácie pri získavaní ich súhlasu s vyšetrením ich detí a následným zaradením detí do špeciálneho vzdelávania.

Prístup rómskych detí do materských škôl je tiež problémom, hoci odmietnuť zapísať dieťa je možné „len kvôli nedostatku miest“ (článok 66.4 zákona o verejnom vzdelávaní), presná definícia tejto podmienky nie je jasne v zákone uvedená. Neoficiálne informácie naznačujú, že materské školy, ktoré sú takmer naplnené, prijímajú prednostne deti majoritného etnika a odkladajú prijatie rómskych detí (Farkas et al. 2007, 204). Prístup do materskej školy je deťom upieraný aj prostredníctvom rehabilitačnej komisie alebo pedagogicko-poradenských zariadení, ktoré rozhodnú, že dieťa nie je pripravené na začatie povinnej školskej dochádzky a malo by ju mať odloženú. V dôsledku toho rómske deti začínajú školskú dochádzku neskôr ako ich nerómski rovesníci. V roku 2000 tvorili rómske deti väčšinu z 25 percent detí v materských školách, ktoré mali šesť alebo viac rokov (Clifford et al. 2004, 37).

Maďarská vláda sa pokúsila znížiť nadmerné zastúpenie znevýhodnených a rómskych detí v špeciálnych školách a triedach prostredníctvom rozlišovania medzi deťmi s vrodeným a iným postihnutím v novele zákona o verejnom vzdelávaní z roku 2007 (článok 121.1.cc). Medzi vrodené postihnutia patria okrem iného fyzické, zmyslové, mentálne alebo rečové postihnutia, autizmus, dyslexia a dyskalkúlia (článok 121.1.cc.i). Hoci deti s vrodenými postihnutiami majú (podľa článku 52.6) nárok na špecializované rehabilitačné vzdelávanie tvoriace časť ich vyučovacieho dňa bez ohľadu na to, kde sú zaradené, §14.1 vyhlášky č. 14/1994 umožňuje rehabilitačnej komisii určiť im školy, ktoré sú do veľkej miery segregované (Bohács a Tóth 2008). Na druhej strane deti, ktoré nemajú vrodené postihnutie, ale poruchy adaptácie, učenia alebo správania, majú nárok na rozvojové (vyrovnávacie) vzdelávanie v bežných materských školách a školách so službami pedagogicko-poradenských zariadení (článok 30.7).

Podľa kategorizácie, ktorú upravil Csépe (2009), uvádza Nagy (2008), že ľahké mentálne postihnutie sa považuje za vrodené postihnutie a väčšina rómskych detí, ktoré sú takto diagnostikované, potom vstupuje do špeciálneho/vyrovňavacieho systému vzdelávania. Systém vyrovnávacieho vzdelávania je založený na redukovanom kurikule, ktoré má údaje žiakom pomôcť dobehnúť učivo, čo sa však v praxi žiakom nikdy nepodarí, pretože nie sú vzdelávaní podľa plnohodnotného kurikula. V dôsledku toho sa len zriedka uplatňuje legislatívou daná možnosť (re)integrácie z vyrovnávacích do bežných tried, pričom redukované kurikulum znižuje šancu detí zvládnuť prijímacie skúšky na strednú školu. Okrem toho sú vyrovnávacie triedy v prevažnej miere segregované (Farkas et al. 2007, 217).

Hoci rozdiel medzi deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (medzinárodná kategória A podľa OECD) a deťmi s poruchami adaptácie, učenia alebo správania (medzinárodná kategória B podľa OECD) má viesť k hľadaniu spôsobov integrácie detí do bežných tried, Csépe (2008) uvádza, že v legislatíve nie je určené, či financovanie spojené so špeciálnym vzdelávaním alebo s ním súvisiacimi službami patrí aj dieťaťu s diagnózou bez vrodeneho postihnutia (teda v medzinárodnej kategórii B), ktoré navštevuje bežnú triedu. Problémy spôsobuje aj skutočnosť, že deti s poruchami, ktoré nie sú vrodeneho charakteru, sú umiestňované do bežných tried bez akejkoľvek podpory a okrem toho chýba aj jasný diagnostický postup alebo protokol na rozlíšenie vrodeneho postihnutia od porúch, ktoré nie sú vrodené. Nagy (2008) ďalej uvádza, že hoci by deti s poruchami, ktoré nie sú vrodené, mali byť vzdelávané v bežných triedach, dôležitú úlohu pri zaraďovaní zohráva aj miera diagnostikovanej poruchy.

Novelizácia zákona o verejnom vzdelávaní z roku 2007 v článku 126 dáva rehabilitačným komisiám právomoc do 31. decembra 2007 opakovane prehodnotiť všetky deti, ktoré boli posúdené ako postihnuté „v dôsledku porúch psychického vývinu“ (pričom túto kategóriu v zákone zrušila práve novelizácia z roku 2007). Táto novelizácia určila rehabilitačným komisiám aj povinnosť odporučiť do pedagogicko-poradenských zariadení do marca 2008 všetky deti diagnostikované bez vrodeneho postihnutia, a teda bez nároku na služby špeciálneho vzdelávania. Hoci pre deti v tejto kategórii mali byť stále poskytované financie a špeciálne vzdelávacie služby do augusta 2008, novelizáciou sa zakotvila integrácia do bežných tried týkajúca sa žiakov bez vrodeneho postihnutia, ktorí boli vzdelávaní v oddelených triedach (článok 126.2). Eröss a kolektív (2009) uvádzajú, že bolo prehodnotených viac ako 30 000 žiakov, pričom pri tretine z nich sa nezistili žiadne špeciálne vzdelávacie potreby vrodeneho charakteru, ale viac ako polovica z týchto detí mala diagnostikované poruchy adaptácie, učenia alebo správania, ktoré neboli vrodené (článok 121.1.cc.ii). U ďalších 12 percent žiakov sa nezistili vôbec žiadne postihnutia a päť percent opakovane hodnotených detí bolo integrovaných do bežných tried.

## TESTY POUŽÍVANÉ NA HODNOTENIE ŠKOLSKEJ ZRELOSTI A SCHOPNOSTÍ

V nasledujúcom texte sú uvedené spôsoby hodnotenia školskej zrelosti a intelligenčné testy v súčasnosti používané v Maďarsku, vrátane maďarskej štandardizácie testu WISC-IV. Hodnoteniam, ktoré sú používané vo všetkých štyroch krajinách, ktorým sa venuje táto štúdia, a ktoré boli opísané v predošlej časti o metodických prekážkach a skresleniach bežne používaných testov (Ravenove farebné progresívne matice a WISC), sa venujeme len v súvislosti s témami špecifickými pre jednotlivé krajiny.

### Wechslerov intelligenčný test pre deti, štvrté vydanie (WISC-IV)

V snahe splniť ustanovenia novelizácie zákona o verejnom vzdelávaní z roku 2007, najmä s ohľadom na rozdiely medzi vrodennými a nevrodennými postihnutiami, ktoré ovplyvňujú zapojenie detí do vzdelávania, OS Hungary spolu s psychológmi a špeciálnymi pedagógmi vytvorili maďarskú štandardizáciu najnovšieho vydania testu WISC-IV. Hoci tento test nie je bez skreslení, tvorcovia ho považovali za najlepšiu možnosť (Eröss et al. 2009). Pred touto štandardizáciou boli najbežnejšie používanými nástrojmi hodnotenia maďarská adaptácia nemeckej verzie Hamburgského Wechslerovho intelligenčného testu pre deti (HAWIK/-R) z roku 1956/1996 a následná maďarská verzia revidovaného testu WISC pod názvom MAWGYI-R z roku 1996 (Lányiné 2008: 29). Je zaujímavé, že maďarská štandardizácia testu WISC-IV úplne nenahradila používanie starších nemeckých a maďarských verzií.

Maďarská štandardizácia testu WISC-IV bola normovaná v období rokov 2005 až 2007 na reprezentatívnej vzorke tisíc detí, pričom sto detí sa nachádzalo v každej vekovej skupine od šiestich po šesťnásť rokov. Šesťnásť percent tejto vzorky tvorili rómske deti, čo zodpovedá socio-demografickým charakteristikám Rómov v Maďarsku. Bez ohľadu na to však autori štandardizácie (Bass a Lányiné 2008, 120; Eröss et al. 2009, 44–46) poukázali na problémy spojené s procesom štandardizácie, vrátane toho, že žiadne rómske dieťa nepotrebovalo test preložiť, ďalej na skutočnosť, že dvaja rómski psychológovia, ktorí mohli pracovať na projekte, na ňom nakoniec nepracovali a že koordinátor procesu bol riaditeľom Národného inštitútu pre zaraďovanie, ktorý dohliada nad opakovaným hodnotením tých detí, ktorých rodičia namietali voči výsledkom prvého testovania. Spochybňujú tiež používanie testu pri mladších deťoch pri nástupe do školy, predovšetkým pri hodnotení mentálneho postihnutia detí. Podobne ako pri iných výskumoch dosiahli rómske deti testové skóre o jednu štandardnú odchýlku nižšie ako nerómske deti (Bass a Lányiné 2008, 120). Hoci sa tvorcovia zaoberali aj kultúrnymi a jazykovými otázkami, napríklad nahradili pôvodnú otázku „Ako ďaleko je z Londýna do New Yorku?“ otázkou „Ako ďaleko je z Budapešti do Viedne?“, neurčili, či je test neskreslený (Kuncz a Mészáros 2008, 98).

Tvorcovia tiež uviedli, že ak dieťa nedostatočne ovláda dominantný jazyk, je komplikované adekvátne zhodnotiť jeho schopnosti a že samotný jazyk môže predstavovať faktor ovplyvňujúci dosiahnuté testové skóre, keďže rómske deti, ktoré dobre ovládali maďarský jazyk, dosiahli v teste WISC-IV priemerný výsledok (98,3) (Bass a Lányiné 2008, 124). Tvorcovia testu, po zohľadnení kultúrnych a jazykových faktorov, varujú pred používaním testu WISC-IV

ako samostatného diagnostického nástroja na určenie inteligencie mimo komplexného hodnotiaceho rámca stanoveného vo vyhláske č. 14/1994, podľa ktorého by deti mali byť hodnotené viacerými spôsobmi, a to vrátane pozorovania, zdravotného vyšetrenia, rozhovorov a iných pedagogických hodnotení (Bass a Lányiné 2008, 127). Okrem toho z pohľadu kultúrnych faktorov upozorňujú tvorcovia testu na potrebu prispôbiť testovaciu miestnosť tak, aby bola čo najpríjemnejšia pre rómske deti a obsahovala veci, ktoré môžu vidieť vo svojich domovoch alebo komunitách, a aby boli deti zapojené do hodnotenia hravým spôsobom, pri ktorom sú viac uvoľnené (Bass a Lányiné 2008, 129).

### **Ravenove farebné progresívne matice (Ravenove CPM)**

Ravenove CPM sa používajú na hodnotenie inteligencie detí v maďarských školách (Bass et al. 2008; Bohács a Tóth 2008). Hoci OS Hungary distribuuje neverbálne Ravenove CPM, uvádza vo svojom internetovom katalógu produktov upozornenie, že niektoré medzinárodné produkty v katalógu nie sú normované na maďarskú populáciu, ale niektoré merania, napríklad neverbálne testy, môžu byť s primeranou obozretnosťou použité v domácich podmienkach. Pri nedávnej maďarskej štandardizácii testu WISC-IV, aj keď bola len obmedzená možnosť porovnať tento nástroj s inými, Bass a Lányiné (2008, 110) zistili veľmi vysoké korelácie medzi Ravenovými CPM a WISC-IV. Okrem toho však upozorňujú, že hoci výsledky rómskych detí boli o jednu štandardnú odchýlku nižšie ako u nerómskych detí aj pri Ravenových CPM aj pri WISC-IV, tieto nástroje nemajú byť používané ako samostatné nástroje merania inteligencie, keďže nie sú kultúrne neutrálne (2008, 120). Okrem toho sa pri WISC-IV ponúka ako možný faktor ovplyvňujúci výsledok v teste skôr miera ovládania maďarského jazyka ako kultúra, keďže rómske deti, ktoré mali dobré jazykové zručnosti, dosiahli priemerný výsledok (98,4) v teste pomocou Ravenových CPM (124).

### **Budapeštiansky Binetov test**

Budapeštiansky Binetov test je ďalší rozšírený nástroj hodnotenia inteligencie (Eröss et al. 2009; Kareki a Lannert 2009). Stanford-Binetov test, na ktorom je založený Budapeštiansky Binetov test, bol po prvýkrát vytvorený v roku 1916, pričom išlo o Termanovu adaptáciu Binet-Simonovej škály z roku 1905 ako prvého testu inteligencie. Budapeštiansky Binetov test bol normovaný na maďarskú školopovinnú populáciu začiatkom 70-tych rokov minulého storočia (Eröss et al. 2009, 72) a odvtedy nebol opätovne štandardizovaný. V Spojených štátoch bola najnovšia opätovná štandardizácia založená na cenových údajoch z roku 2000 a obsahuje vyšší počet neverbálnych položiek. Budapeštiansky Binetov test je však zastaraný nástroj, ktorý ďalej hodnotí najmä formou slovných odpovedí (Kareki a Lannert 2009). Napriek tomu sa Budapeštiansky Binetov test stále používa, pričom niektorí psychológovia a učitelia tvrdia, že je to najlepší nástroj merania inteligencie (Eröss et al. 2009; Kareki a Lannert 2009).

### **Test školskej zrelosti**

Vo výskume selekcie vo vzdelávaní rómskych detí sa venovali autori Kende a Neményi (2006, 510) testu školskej zrelosti a tomu, ako jeho používanie umožňuje zaraďovanie rómskych detí do segregovaného špeciálneho

vzdelávania. Test školskej zrelosti, ktorý od svojho vzniku v roku 1971 neprešiel výraznejšími zmenami, sa zameriava na hodnotenie schopností detí v oblasti sociálneho, emocionálneho, psychického a kognitívneho rozvoja. Jedným z hlavných zistení uvedeného výskumu bolo, že popri negatívnych vlastnostiach samotného testovacieho nástroja nie sú ani jednotlivé oblasti, v ktorých je dieťa hodnotené,<sup>16</sup> rozčlenené tak, aby poskytovali presnejší obraz o výkonnosti, potenciáli a problémových oblastiach dieťaťa, ale namiesto toho sú žiaci len jednoducho kategorizovaní ako „dobrí“ a „zlí“ na základe prvých dojemov hodnotiteľa a podľa toho sa k nim prístupuje (2006, 517). V školiacom manuáli pre učiteľov zdôrazňujú Debre a kolektív (2008, 70) dôležitosť kultúrnych faktorov pri administrovaní a interpretovaní každého diagnostického nástroja vrátane testu školskej zrelosti, pričom sa má osobitná pozornosť venovať prostrediu dieťaťa a jeho možnému dopadu na výsledky dieťaťa v hodnotení a následnú validitu výsledkov.

## DŮSLEDKY VÝSLEDKOV TESTOV PRE VÝSLEDKY V ŠKOLE A NA TRHU PRÁCE

Zaradenie do špeciálneho vzdelávania a do vyrovnávacích tried obmedzuje možnosti na pracovnom trhu pre dospelých Rómov. Podobne ako v iných krajinách regiónu musia žiaci absolvovať prijímacie skúšky na strednú školu, aby získali kvalifikáciu, pomocou ktorej môžu uspieť na pracovnom trhu. U žiakov, ktorí navštevujú v Maďarsku špeciálne základné školy, je nižšia pravdepodobnosť, že budú pokračovať vo vzdelávaní, s výnimkou krátkodobých učňovských programov a učňovských programov špeciálneho vzdelávania. Učňovské vzdelávanie je pokryté v článku 27 zákona o verejnom vzdelávaní. Špeciálne učňovské školy pripravujú žiakov na nízkokvalifikované práce a nie je po nich možná účasť v terciárnom vzdelávaní. Ako alternatívu ponúka vzdelávací systém „koučovanie“ „pre tých študentov, ktorí majú záujem o učňovské vzdelávanie, ale nezískali základnú kvalifikáciu v rámci systému denného štúdia“ (článok 27.8). To umožňuje študentom, ktorí majú záujem o stredné učňovské vzdelávanie, získať základnú vzdelanostnú kvalifikáciu, ako aj vedomosti potrebné na absolvovanie prijímacej skúšky. Umožňuje to tiež študentom, ktorí nemajú záujem získať základnú vzdelanostnú kvalifikáciu, zúčastňovať sa krátkodobého učňovského vzdelávania.

<sup>16</sup> Medzi hodnotené oblasti patria: kreslenie, zrelosť, vedomosti, kvantitatívne koncepty, slovné porozumenie, slovné vyjadrovanie, slovné uvažovanie, uvažovanie pri činnosti, verbálna a vizuálna pamäť a koordinácia.

TABUĽKA 8. Vzdelávacie trajektórie rómskych a nerómskych žiakov po základnej škole

Vzdelávacia trajektória	Školský rok					
	2000—01		2001—02		2002—03	
	%		%		%	
	N	R	N	R	N	R
Nepokračovali ďalej	1,1	9,9	1,0	10,1	1,1	8,1
Špeciálne učňovské	1,1	5,5	1,1	5,4	1,3	6,1
Krátkodobé učňovské <sup>17</sup>	32,8	62,7	32,9	63,5	33,1	63,8
Stredné odborné	40,0	16,1	38,9	16,2	39,0	15,8
Štvorročná stredná škola	22,5	5,1	23,6	4,4	23,1	5,6
Šesťročná stredná škola	0,7	0,2	1,0	–	1,1	0,1
Osemročná stredná škola	1,0	0,1	1,1	–	0,9	0,1
<b>Spolu</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

N = Nerómovia      R = Rómovia  
 ZDROJ: Szira a Németh (2007, 40).

TABUĽKA 9. Vzdelávacie trajektórie absolventov špeciálneho základného vzdelávania v roku 2003/2004

Vzdelávacia trajektória	Percentuálny podiel v trajektórii
Stredná škola	0,4
Učňovská škola	3,6
Krátkodobé učňovské vzdelávanie	31,7
Špeciálna učňovská škola	47,4
Žiadne ďalšie vzdelávanie	16,8

ZDROJ: Szira a Németh (2007, 31).

Hoci väčšina rómskych študentov navštevuje krátkodobé vzdelávanie v učňovských školách, výskumníci oceňujú, že sa rómski študenti čoraz viac zapájajú do stredoškolského vzdelávania, pričom v poslednom desaťročí ich podiel narástol z 30 percent na 64 percent (Farkas et al. 2007, 208). Zamestnanosť Rómov sa však nezlepšila, a to aj napriek ich väčšiemu zapojeniu do stredoškolského vzdelávania (Braithwaite 2001, 14). V Maďarsku tvoria viac ako tretinu obyvateľov žijúcich v dlhodobej chudobe Rómovia, respektíve 53 percent Rómov je dlhodobo chudobných, v porovnaní s priemernou mierou dlhodobej chudoby vo výške 7,5 percenta pre celkovú populáciu (Braithwaite 2001, iii). V roku 2003 bolo zamestnaných 28,1 percenta rómskych mužov vo veku 15 – 74 rokov, v

<sup>17</sup> Krátkodobé učňovské vzdelávanie (ISCED 3) predstavuje dvojročný program na učňovských školách (*szakiskola*), kde je málo možností odbornej praxe, nízky dopyt zo strany trhu práce s ohľadom na vyučované zručnosti a žiadna maturita. Pôvodne bolo toto vzdelávanie určené postihnutým deťom, ale od 90-tych rokov minulého storočia prijíma aj žiakov bez postihnúť. Miera predčasného ukončovania v deviatom a desiatom ročníku je odhadovaná vo výške 20 – 25 percent (Szira a Németh 2007, 44).

porovnaní s 56,5 percentami celkovej mužskej populácie. Spomedzi rómskych žien bolo zamestnaných 15,1 percenta, v porovnaní so 43,7 percentami celkovej ženskej populácie (Szira a Németh 2007, 15).

## ZASTÚPENIE RÓMOV V ŠPECIÁLNO M VZDELÁVANÍ

Vzdelávanie v materskej škole je jednoznačne dobrým prediktorom úspechu v systéme vzdelávania dominantnej kultúry. Avšak asi 20 percent rómskych detí žije v oblastiach, kde sa materská škola nenachádza, čo následne ovplyvňuje ich ďalšie skúsenosti v základnej škole (Farkas 2007, 203). Medzi tieto skúsenosti často patrí zaradenie do špeciálnych alebo vyrovnávacích tried alebo škôl. Rómovia tvoria 1,9 percenta obyvateľstva a 2,9 percenta všetkých ľudí s postihnutiami. Spomedzi postihnutých ľudí je 9,9 percenta diagnostikovaných s mentálnym postihnutím a z tohto počtu tvoria Rómovia 29,4 percenta, teda takmer jednu tretinu (Kövágó 2005, 43). S tým súvisí nadmerné zastúpenie detí z rómskych komunít, segregovaných prostredníctvom zaraďovania do špeciálnych tried: Podiel rómskych detí zapísaných do špeciálnych škôl vzrástol z 25 percent v roku 1975 na 42 percent v roku 1992, pričom v ďalšom období už bol zber údajov podľa etnicity zakázaný (Farkas et al. 2007, 220, cit. podľa Kádár). Podľa výskumných odhadov tvorí podiel rómskych detí v špeciálnych školách 20 až 90 percent (Kádár, n.d. časť 3.1, odsek 3). Nagy (2008, 17) uvádza údaje OECD a maďarskej vlády, pričom poznamenáva, že Maďarsko má trikrát viac žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím než ktorákoľvek iná krajina OECD.

Systém vyrovnávacieho vzdelávania je segregačný rovnako, ak nie viac, ako špeciálne školy. Vyrovnávacie triedy patria do špeciálneho vzdelávania, ale sú považované skôr za rozvojové, než za „špeciálne triedy“. Hoci údaje v tabuľke 10 znázorňujú pokles rómskych žiakov vo vyrovnávacích triedach, výskumníci, ktorí údaje do tabuľky zozbierali, uvádzajú (pozri Farkas et al. 2007, 218), že tento pokles je dôsledkom výberu vzorky, pretože v roku 2004 pokryli každú školu, ktorá mala vyrovnávaciu triedu, aj keď v niektorých školách bolo veľmi nízke zastúpenie rómskych žiakov.

**TABUĽKA 10.** Podiel rómskych žiakov podľa typu triedy

Typ triedy	Rok	
	2000	2004
Bežné	45,2	29,7
Vyrovnávacie	81,8	78,1
Vyrovnávacie/segregované	84,2	71,2

ZDROJ: Farkas et al. (2007, 218).

Okrem toho, že deti z rómskych komunít sú nadmerne zastúpené v špeciálnom vzdelávaní, mnoho rómskych detí v škole úplne chýba preto, že prechádzajú do pozície „individuálne vzdelávaných žiakov“ podľa článku 7.1 zákona o verejnom vzdelávaní. Individuálne vzdelávaní žiaci sú oslobodení od povinnosti účasti na vyučovaní v triede, ale

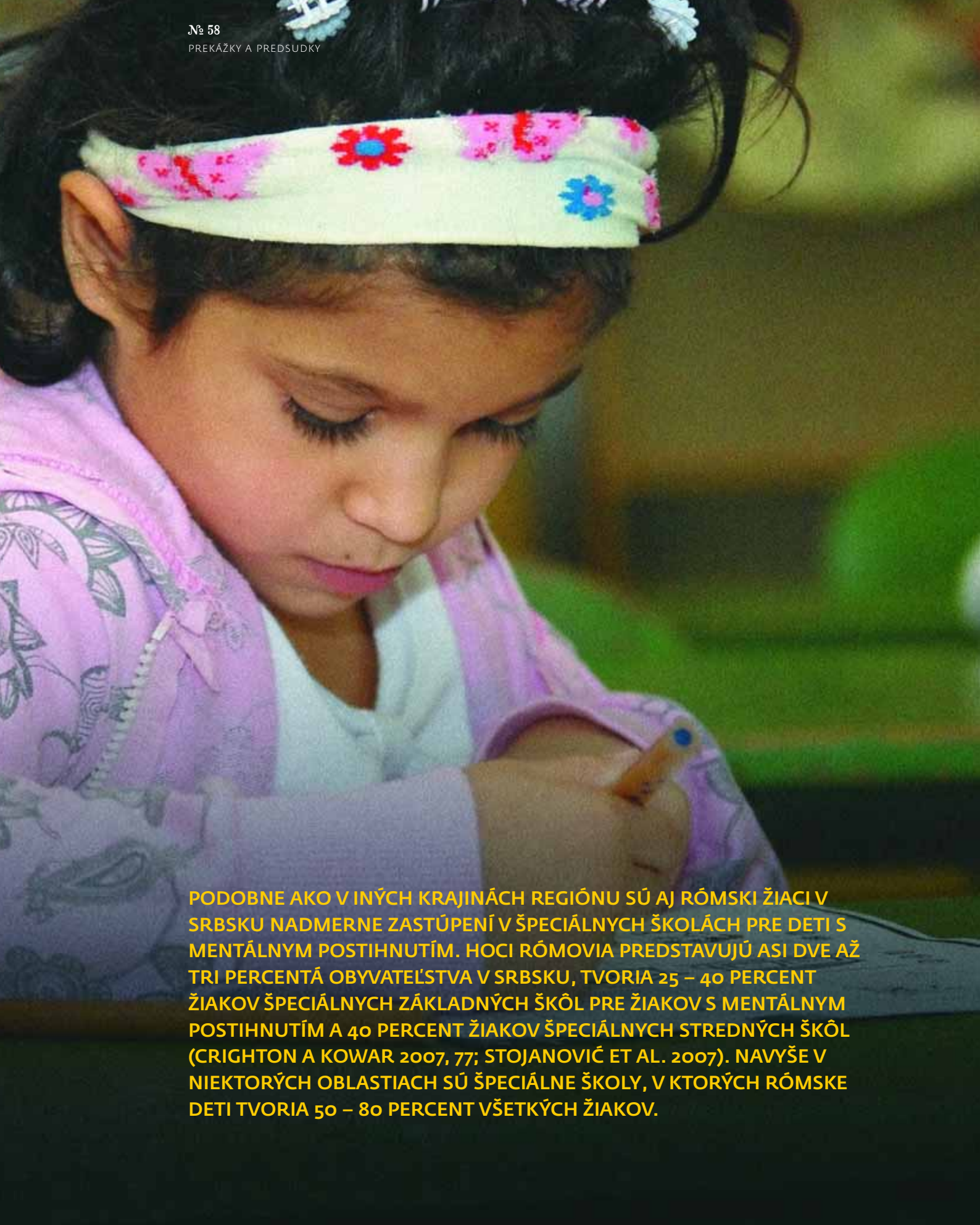


musia absolvovať koncoročné skúšky, aby mohli postúpiť do vyššieho ročníka. Deti sa môžu stať individuálne vzdelávanými buď prostredníctvom rozhodnutia rodiča alebo na odporúčanie pedagogicko-poradenského zariadenia (v prípade detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, alebo poruchami adaptácie, učenia alebo správania), pričom sa vyžaduje súhlas rodiča. Na základe nového ustanovenia zákona o verejnom vzdelávaní (článok 12o) sa finančná a akademická podpora poskytuje len rodičom individuálne vzdelávaných detí, ktoré majú špeciálne vzdelávacie potreby alebo poruchy adaptácie, učenia alebo správania, pričom získanie tejto podpory je podmienené účasťou na kurze pre rodičov. Individuálne vzdelávané deti v tejto kategórii majú nárok aj na desať hodín týždenne so špeciálnym pedagógom (článok 52.13), ale kvôli nedostatku cestujúcich špeciálnych pedagógov a financií títo žiaci často v praxi takéto hodiny neabsolvujú (Kövágó 2005, 87).

V roku 2001 bol zákon o verejnom vzdelávaní novelizovaný v snahe znížiť vysoké percento rómskych individuálne vzdelávaných žiakov a ustanovilo sa, že štátny úradník bude môcť vetovať rozhodnutie rodiča a definitívne rozhodnúť, ako sa dieťa zapojí do povinného vzdelávania (článok 7.2). Napriek tomuto ustanoveniu však existujú neoficiálne informácie, že školy a pedagogickí pracovníci v pedagogicko-poradenských zariadeniach aj naďalej tlačia na rodičov, aby požadovali pre svoje deti individuálne vzdelávanie (Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities 2005, odsek 92; Kádár n.d., kapitola 6, odsek 4). V analýze potrieb, ktorú realizoval Rómsky vzdelávací fond, sa zistilo, že rómske deti boli osemkrát častejšie individuálne vzdelávané ako ich nerómski rovesníci (Svetová banka 2004, 8).

## ŠPECIFICKÉ ODPORÚČANIA PRE KRAJINU

- *Opakované hodnotenie*: Zachovať systém opakovaného hodnotenia, ktorý je v súčasnosti upravený zákonom o verejnom vzdelávaní. Vyjasniť postupy opakovaného hodnotenia a zabezpečiť informovanie rodičov, vrátane dôsledkov zápisu detí do vyrovnávacích a špeciálnych tried.
- *Materské školy*: Zabezpečiť, aby mali všetky deti prístup k vzdelávaniu v materských školách, najmä deti žijúce v odlahých alebo segregovaných oblastiach, ktoré v súčasnosti nemajú prístup k materskej škole. Pracovať s rodičmi a komunitami, aby sa podporila dochádzka detí do materskej školy pred dosiahnutím veku začiatku povinnej školskej dochádzky.
- *Testovanie inteligencie/diagnostika špeciálnych vzdelávacích potrieb*: Venovať pozornosť upozorneniam tvorcov testov a považovať štandardizované testovacie nástroje za jednu zo súčastí komplexného hodnotenia celkových schopností dieťaťa. Vyjasniť kritériá diagnostikovania vrodených postihnutí, najmä porúch učenia a správania.
- *Pedagogicko-poradenské zaradenia*: Rozšíriť pôsobnosť pedagogicko-poradenských zariadení tak, aby zahŕňali aj poskytovanie pedagogickej a psychologickej podpory každému dieťaťu, ktoré ju potrebuje, v bežných triedach a školách, a to bez ohľadu na odporúčanie alebo diagnózu.



PODOBNE AKO V INÝCH KRAJINÁCH REGIÓNU SÚ AJ RÓMSKI ŽIACI V SRBSKU NADMERNE ZASTÚPENÍ V ŠPECIÁLNYCH ŠKOLÁCH PRE DETI S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM. HOCI RÓMOVIA PREDSTAVUJÚ ASI DVE AŽ TRI PERCENTÁ OBYVATEĽSTVA V SRBSKU, TVORIA 25 – 40 PERCENT ŽIAKOV ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A 40 PERCENT ŽIAKOV ŠPECIÁLNYCH STREDNÝCH ŠKÔL (CRIGHTON A KOWAR 2007, 77; STOJANOVIĆ ET AL. 2007). NAVYŠE V NIEKTORÝCH OBLASTIACH SÚ ŠPECIÁLNE ŠKOLY, V KTORÝCH RÓMSKE DETI TVORIA 50 – 80 PERCENT VŠETKÝCH ŽIAKOV.

## 6. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: SRBSKO

### KLÚČOVÉ INŠTITÚCIE V PROCESE HODNOTENIA

Prvou inštitúciou zodpovednou za hodnotenie dieťaťa je miestne zdravotnícke stredisko v pôsobnosti ministerstva zdravotníctva. Predškolské vzdelávanie je povinné od 5,5 do 6,5 roka, teda v poslednom roku pred nástupom na základnú školu. Aby mohlo byť do predškolského vzdelávania dieťa zapísané, rodina musí predložiť lekárske potvrdenie a rodný list dieťaťa na potvrdenie veku dieťaťa (zákon o základoch vzdelávacieho systému 2009, článok 97, odseky 3 a 4). Potvrdenie o trvalom pobyte sa pri zápise do predškolského vzdelávania nevyžaduje (zákon o základoch vzdelávacieho systému 2009, článok 97, odsek 5).

Pred prijatím zákona o základoch vzdelávacieho systému (účinného od 11. septembra 2009) sa zápis detí do prvého ročníka v rámci povinnej školskej dochádzky riadil zákonom o základnom vzdelávaní. Zrelosť dieťaťa pred zápisom do prvého ročníka posudzoval učiteľ alebo psychológ a mladšie deti boli odporúčané na zhodnotenie špeciálnou komisiou, ktorú vymenovala samospráva pri zdravotníckom zariadení a tvorili ju pediater, učiteľ a školský psychológ (zákon o základnom vzdelávaní, článok 39, odsek 3). Rozhodnutie komisie o tom, či dieťa možno zapísať alebo nie, bolo pritom konečné (článok 39, odsek 5). Ak dieťa nebolo zrelé na nástup do bežného prvého ročníka, bolo ďalej odporúčané k miestnej komisii pre kategorizáciu detí s vývojovými postihnutiami (ďalej kategorizačná komisia), ktorá určila druh a mieru postihnutia dieťaťa (zákon o základnom vzdelávaní, článok 84, odsek 4). Zloženie kategorizačnej komisie záviselo od predpokladaného postihnutia dieťaťa, pričom jej členmi mohli byť pediater, špecialista v oblasti predpokladaného postihnutia, psychológ, špeciálny pedagóg alebo školský sociálny pracovník alebo výchovný poradca (Stojanović et al. 2007, 551). Kategorizačná komisia určovala aj školy, ktoré mali dieťa prijať na základe typu a miery jeho postihnutia. Na rozdiel od rozhodnutia o zápise na školu, ktoré malo konečný charakter, mali rodičia právo odvolať sa voči rozhodnutiu kategorizačnej komisie v prípade určovania typu a miery postihnutia dieťaťa, avšak po opakovaní hodnotení bolo rozhodnutie komisie konečné a dieťa bolo zaradené do určenej školy (zákon o základnom vzdelávaní, článok 85, odsek 2). Okrem toho článok 86 stanovoval možnosť opakovaného hodnotenia dieťaťa na základe požiadavky rodiča, školy alebo kategorizačnej komisie.

Hoci zákon o základoch vzdelávacieho systému bol zmenený v roku 2009, niektoré jeho ustanovenia nadobudli účinnosť až v ďalšom školskom roku. Medzi takéto ustanovenia patrí aj požiadavka, aby „hodnotenie školskej zrelosti“ bolo vykonávané školským psychológom pri deťoch, ktoré sa o zápis uchádzajú pred dovŕšením veku 6,6

roka (článok 98, odsek 11). V závislosti od výsledkov hodnotenia môžu byť tieto deti zapísané do (bežného) prvého ročníka alebo do prípravnej predškolskej triedy, čím sa zápis do prvého ročníka odloží o jeden rok (článok 98, odsek 10). Hoci zákon o základnom vzdelávaní uvádza, že rozhodnutie špeciálnej komisie o zápise je konečné (článok 39, odsek 5), novelizácia zákona o základoch vzdelávacieho systému z roku 2009 umožnila rodičom odvolať sa voči rozhodnutiu o odklade školskej dochádzky a požiadať o opakované hodnotenie. Takéto opakované hodnotenie má byť realizované školskou komisiou zloženou zo psychológa, pedagóga a pediatra (článok 98, odsek 11).

Podľa novej legislatívy sú deti prichádzajúce na zápis do základnej školy vo veku 6,6 roka a staršie zaraďované do prvého ročníka bez predchádzajúceho hodnotenia, ale sú preskúšané po zápise psychológom alebo pedagógom, aby posúdili jeho vývoj a mohli tomu prispôsobiť výučbu dieťaťa (článok 98, odsek 4). Takéto preskúšanie musí byť vykonané v jazyku používanom v domácnosti dieťaťa, vždy keď je to možné, a prípadne aj so zapojením tlmočníka z príslušnej Národnej rady menších (článok 98, odsek 4). Okrem toho musí byť takéto preskúšanie prispôbené fyzickému a zmyslovému postihnutiu, pričom sa „uplatňuje druh preskúšania, ktorý je najvhodnejší vzhľadom na schopnosti dieťaťa naňho reagovať“ (článok 98, odseky 5 a 6). Ak sa na základe hodnotenia po zápise alebo formou pozorovaní počas prvých mesiacov školskej dochádzky zistí, že dieťa potrebuje nejakú formu dodatočnej podpory, ktorá má finančné dopady (článok 98, odsek 6), a to vrátane „individuálneho vzdelávacieho plánu alebo akejkoľvek dodatočnej podpory“, dieťa je po súhlase rodiča odporučené do novovytvorenej miestnej medzirezortnej komisie, ktorá má posúdiť potreby vzdelávacej, sociálnej a zdravotníckej podpory. Odporúčenie dieťaťa na posúdenie komisiou môže byť iniciované aj požiadavkou rodiča alebo prostredníctvom zdravotníckeho systému, či systému sociálnej ochrany, pričom súhlas rodiča sa vyžaduje v každom prípade.

Komisia zhodnotí potreby dodatočnej podpory pre dieťa, pričom zapojí rodičov a ďalších informátorov a poskytne odporúčania o formách podpory, na ktoré má dieťa nárok. Ak komisia vyhodnotí, že vzdelávacie potreby dieťaťa si vyžadujú individuálny plán, škola je povinná ho vytvoriť a zapojiť do tohto procesu školského psychológa, pedagóga, rodiča a prípadne aj externých odborníkov. V prípade viacnásobného a ťažkého postihnutia môže komisia odporučiť, aby bolo dieťa zapísané do špeciálnej školy (vyhláška o dodatočnej vzdelávacej, zdravotnej a sociálnej podpore pre deti a študentov na základe zákona o základoch vzdelávacieho systému, článok 98, odsek 6). V každom prípade má rodič právo rozhodnúť sa, či sa bude riadiť odporúčaniami komisie, pričom školy sú povinné poskytnúť dodatočné zdroje vyplývajúce z odporúčania komisie, a to najmä s ohľadom na pracovný čas zamestnancov. Ako uvádza Kovács-Cerović (2007), srbská vláda začala rušiť systém skríningu zdravotného stavu a školskej zrelosti v roku 2002, ale po roku 2004 od tejto iniciatívy upustila, pričom sa k nej znova vrátila až po roku 2008. Konkrétne legislatíva odstúpila od kategorizovania postihnutí, pričom zákon z roku 2009 umožnil, aby boli služby špeciálneho vzdelávania poskytované ktorémukoľvek dieťaťu „s potrebou dodatočnej vzdelávacej, zdravotnej a sociálnej podpory“ v bežných školách a triedach (článok 98, odseky 6, 10).

Fakulta špeciálneho vzdelávania a rehabilitácie na Belehradskej univerzite (do roku 2006 nazývaná Fakulta defektológie) zodpovedá za vzdelávanie a prípravu špeciálnych pedagógov. Používa pritom skôr medicínsky ako pedagogický prístup, pričom sa zameriava na diagnostiku, kategorizáciu a terapiu detí, ktoré majú rozličné postihnutia. Terapia sa následne zameriava skôr na liečbu a rehabilitáciu, než na vzdelávanie a výchovu (Kovač-Cerović et al. 2004). Špeciálni pedagógovia, ktorí sú vzdelávaní podľa tohto medicínskeho modelu, tak nie sú učiteľmi, keďže nemajú metodické, pedagogické a iné znalosti o vyučovaní a nemôžu vyučovať v bežných triedach (Radivojevic, Jerotijevic, Stojic 2007; Crighton a Kowar 2007; Radoman, Nanob, Closs, 2006). Výskum, ktorý realizoval Closs, zistil, že fakulta defektológie prevažne odporovala inkluzívnemu vzdelávaniu, a to do veľkej miery kvôli tomu, že jej absolventi nemôžu pôsobiť ako učelia v bežných školách alebo triedach (Closs 2003, 159; Radoman, Nanob, Closs 2006, 159).<sup>18</sup> K tomuto ich postoju sa pridávalo aj presvedčenie, že špecializované znalosti o práci s deťmi s postihnutiami patria výlučne špeciálnym pedagógom/defektológom (Macura-Milovanović, Gera, Kovačević 2010, 56). Navyše fakulta a špeciálni pedagógovia stále zastávajú názor, že deti s postihnutiami sú „nevzdelávateľné“ (Closs 2003, 159; Radoman, Nanob, Closs 2006, 159).

Centrum aplikovanej psychológie ako súčasť Srbskej psychologickkej spoločnosti zodpovedá za vydávanie učebníc a inej literatúry, organizovanie konferencií a odborných seminárov, ako aj za vývoj, tvorbu a distribúciu psychologických hodnotiacich nástrojov vrátane testov schopností a osobnosti a testovacích materiálov.<sup>19</sup> Patria sem aj testy školskej zrelosti, ktoré sú používané pri deťoch. Inštitút zlepšovania vzdelávania schvaľuje učebnice a iné pedagogické materiály a venuje sa rozvoju a uplatňovaniu špeciálnych vzdelávacích programov (zákon o základoch vzdelávacieho systému, článok 19).

Poslednou dôležitou inštitúciou s ohľadom na administráciu testov je samospráva. Samospráva vymenúva členov medzirezortnej komisie, ktorá určuje dodatočnú vzdelávaciu, zdravotnú alebo sociálnu podporu detí vzhľadom na ich potreby.

## POLITIKY A PRAX HODNOTENIA

Zákon o základoch vzdelávacieho systému zaručuje všetkým deťom „[r]ovnosť a prístup k vzdelaniu bez segregácie a diskriminácie podľa pohlavia, sociálneho, kultúrneho, etnického, náboženského alebo iného pôvodu, ako aj miesta pobytu či pôvodu, finančného alebo zdravotného stavu, vývojových porúch, znevýhodnení a postihnutí“ (článok 3, odsek 1). Okrem toho článok 44 zakazuje v inštitúciách konkrétne formy diskriminácie, ako napríklad zastrašovanie, ponížovanie, vylúčovanie skupín alebo jednotlivcov na základe dôvodov uvedených v

<sup>18</sup> V Srbsku pôsobí 1 785 špeciálnych pedagógov na špeciálnych školách a len 155 pracuje v špeciálnych triedach na bežných školách (Radoman, Nanob, Closs 2006).

<sup>19</sup> Dostupné online: <http://www.dps.org.rs>.

článku 3. Odsek 3 tohto článku však za diskrimináciu nepovažuje „[š]peciálne opatrenia zavedené s cieľom dosiahnutia úplnej rovnosti, ochrany a rozvoja znevýhodnených osôb a skupín“. Z tohto pohľadu zaraďovanie detí do segregovaných špeciálnych škôl s cieľom poskytnúť im dodatočnú vzdelávaciu, zdravotnú alebo sociálnu podporu nepredstavuje diskrimináciu.

Podobne ako v iných krajinách regiónu, aj v Srbsku dochádza k spájaniu sociálneho znevýhodnenia s postihnutím, keďže sa odvoláva na medzinárodnú klasifikáciu OECD s kategóriami A, B a C (deti s postihnutiami, znevýhodneniami a poruchami učenia) a zároveň podľa článku 5 zákona o základoch vzdelávacieho systému „[š]peciálne výkonnostné štandardy môžu byť upravené pre jednotlivého žiaka, ktorý je sociálne znevýhodnený, má vývojové poruchy alebo iné postihnutia, alebo z akéhokoľvek iného dôvodu, pričom sa nepretržite sleduje jeho rozvoj.“ Zákon umožňuje tri formy poskytovania špeciálneho vzdelávania deťom: v bežnom vzdelávacom systéme v rámci bežných tried, v bežnom vzdelávacom systéme s dodatočnou podporou pre jednotlivca alebo skupinu a nakoniec v špeciálnej škole (článok 6, odsek 3).

Ako bolo odporúčané napríklad pracovnou skupinou ministerstva školstva (2008, 86) a autormi Stojic a kolektív (2009, 113), zaviedol článok 77 zákona z roku 2009 o základoch vzdelávacieho systému „individuálne vzdelávacie plány“. S cieľom dosiahnuť „optimálnu mieru inklúzie“ do bežného vzdelávania ustanovuje článok 77, že všetky deti, ktoré majú „potrebu dodatočnej vzdelávacej a pedagogickej podpory z dôvodu sociálnej deprivácie, vývojových porúch, fyzického postihnutia alebo z iných dôvodov,“ vrátane žiakov v predškolskom veku, môžu mať individuálny vzdelávací plán (IVP) (odsek 1). Pre IVP je potrebný súhlas rodiča, pričom IVP môže obsahovať niektoré z nasledovných položiek: (1) denný rozvrh žiaka, vrátane foriem podpory, ktoré žiak dostáva počas dňa, (2) vzdelávacie ciele žiaka, (3) špeciálne výkonnostné štandardy (ak sú potrebné), (4) individuálny program podľa predmetov a foriem dodatočnej podpory, ktorú žiak dostáva, a (5) individuálny prístup zo strany učiteľov. IVP musí byť v prvom školskom roku vyhodnocovaný štvrtročne, a potom vždy na začiatku každého semestra. Učiteľ musí používať IVP pri plánovaní výučby v triede. IVP sa potom stáva kľúčovým nástrojom začlenenia dieťaťa do bežnej triedy a umožňuje posudzovanie súladu postupov školy so zákonom, pričom testy školskej zrelosti sú využívané ako spôsob plánovania vzdelávacej podpory pre deti v bežných triedach.

## TESTY POUŽÍVANÉ NA HODNOTENIE ŠKOLSKEJ ZRELOSTI A SCHOPNOSTÍ

V nasledujúcom texte sú uvedené testy inteligencie a hodnotenia školskej zrelosti v súčasnosti používané Srbskej republike, vrátane novovytvorených testov. Hodnoteniam, ktoré sú používané vo všetkých štyroch krajinách, ktorým sa venuje táto štúdia, a ktoré boli opísané v predošlej časti o metodických prekážkach a skresleniach bežne používaných testov (Ravenove farebné progresívne matice a WISC), sa venujeme len v súvislosti s témami špecifickými pre jednotlivé krajiny. Školskí psychológovia používajú WISC a Binet-Simonov intelligenčný test, ale najčastejšie používaným je test intelektuálneho potenciálu (Stojanović et al. 2007, 543).

### Ravenove farebné progresívne matice (Ravenove CPM)

Ravenove CPM sa používajú na hodnotenie intelektových schopností detí. Fajgelj, Bala a Tubić (2007) okrem iného skúmali normy Ravenových CPM a možnosť ich všeobecného používania pri mladších vekových skupinách. Zistili, že normy a výsledky by mali byť interpretované s opatrnosťou a že test nemusí byť vhodný pre deti staršie ako 10 rokov. Test nemusí byť tiež spoľahlivý pri deťoch od 3,5 do 4,5 roka kvôli nízkemu koeficientu spoľahlivosti (Fajgelj, Bala a Tubić 2007, 305). Okrem toho v dôsledku 95-percentného intervalu spoľahlivosti používaného pri srbských normách môže „skutočný“ výsledok dieťaťa kolísať v rozmedzí šiestich až deviatich bodov (Fajgelj, Bala a Tubić 2007, 300).

### Test intelektuálneho potenciálu (TIP-1)

Ivić, Milinković, Pešikan a Bukvić realizovali srbskú štandardizáciu tohto talianskeho testu vo vidieckych aj mestských oblastiach a zverejnili ju v roku 1989. Od svojho pôvodného vydania nebol test nikdy znova štandardizovaný. Tento test je najbežnejšie používaným testom školskej zrelosti, a to čiastočne preto, lebo umožňuje rýchle zhodnotenie zrelosti dieťaťa (Stojanović et al. 2007, 543). Pretože test nie je normovaný na žiadne postihnuté deti, je určený len na hodnotenie školskej zrelosti a nie na diagnostikovanie postihnutia. Test sa realizuje v piatich častiach, ktoré hodnotia vedomosti dieťaťa, sociálnu a emočnú zrelosť, slovné vyjadrovanie/jazyk a intelektuálne schopnosti/inteligenciu (Vasa Živković základná škola, n.d.). Hoci neexistujú dostupné údaje o kultúrnej citlivosti tohto testu, samotná skutočnosť, že test môže viesť k odporúčaniam dieťaťa na ďalšie vyšetrenie postihnutia a následné zaradenie do špeciálneho vzdelávania, môže potenciálne prispievať k nadmernému zastúpeniu rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní (Stojanović et al. 2007, 543). Centrum aplikovanej psychológie poskytuje školenia a semináre pre učiteľov a psychológov v školách, ktorí používajú tento nástroj ako test pri zápise do školy.

### Test školskej pripravenosti (POŠ)

Test školskej pripravenosti (Toličič 1986) sa skladá zo štyroch častí: (1) porozumenie reči, (2) uvažovanie, (3) hodnotenie jemnej motoriky a (4) vnímanie. Bala, Sabo a Popović (2001) využili test POŠ na zisťovanie, či existuje korelácia medzi výsledkami detí v teste a rozvojom ich motoriky. Zistili, že deti, ktoré navštevovali dlhšie predškolské vzdelávanie, ako ich starší rovesníci, si rýchlejšie rozvíjali svoju motoriku a dosahovali lepšie výsledky v teste POŠ. Na základe týchto zistení odporúčali zaradiť do predškolského vzdelávania viac cvičení, aby si deti rozvíjali ďalej svoje kognitívne schopnosti. Podobne Umek, Fekonja a Baje (2006) zistili, že aj samotný jeden rok zaškolenia v materskej škole zmierňuje dopady nízkého vzdelania rodičov na školskú pripravenosť detí.

### Test školskej zrelosti (TSM)

Test školskej zrelosti vytvorili Novović, Biro, Tovilović a Baucal (2008) v rámci projektu „Integrácia rómskych detí do školského systému v Srbsku,“ ako súčasť iniciatívy ministerstva vedy a ochrany životného prostredia „Psychologické problémy v kontexte sociálnych zmien“ (č. 149018D) a „Psychologické charakteristiky tranzitívnych spoločností“ (č. 149008). Konkrétnym cieľom projektu bolo vytvoriť neskreslené hodnotenie školskej zrelosti detí

zo sociálne znevýhodneného prostredia ako mechanizmu na určenie oblastí, v ktorých sa potrebujú rozvíjať, a nie ako prostriedok ich zaraďovania do špeciálnych škôl (Rakočević, osobná komunikácia, 2010). Test školskej zrelosti sa skladá z piatich blokov: (1) informácie (praktické vedomosti a sociálne zručnosti), (2) vizuálna pamäť a pozornosť, (3) blok zameraný na zrakovo-pohybovú koordináciu, organizáciu a plánovanie zmyslového vnímania, (4) zaraďovanie (zrakovo-pohybová koordinácia, epizodické učenie a mentálne sústredenie) a (5) slovná zásoba (Jovanovic, Smederevac a Tovilović 2009). Test bol normovaný na vzorke 400 detí v ôsmich skupinách po 50 detí, vo veku 5,5 až 7,5 roka (Biro, Novović a Tovilović 2009).

Biro, Smederevac a Tovilović (2009, 284) podporujú sociálny (na rozdiel od medicínskeho) modelu kognitívneho hodnotenia, pričom uvádzajú, že „[s]labé výsledky rómskych detí pri inteligenčných testoch nemajú byť *a priori* hodnotené ako trvalý kognitívny nedostatok a mentálna retardácia.“ Na internetovej stránke Centra aplikovanej psychológie sa v časti s publikáciami uvádza, že TSM pokrýva „dopady nepriaznivých faktorov na intelektuálny vývoj a možnosti kompenzácie a prekonávania kognitívnych nedostatkov, ktoré sa pravdepodobne objavia v dôsledku týchto faktorov, [a] spôsoby, ako čiastočne obchádzať alebo prekonávať“ tieto faktory.

## DÔSLEDKY VÝSLEDKOV TESTOV PRE VÝSLEDKY V ŠKOLE A NA TRHU PRÁCE

Hoci veľa detí je zaraďovaných do špeciálneho vzdelávania pri zápise do predškolského vzdelávania alebo počas prvých rokov v škole, študenti sú okrem toho zaraďovaní aj do segregovaných, hoci nie „špeciálnych“, prúdov prostredníctvom systému vzdelávania dospelých. Zákon o základoch vzdelávacieho systému (článok 44) umožňuje, aby dieťa ukončilo povinnú školskú dochádzku vo veku 15 rokov. Avšak zákon o základnom vzdelávaní (článok 94) umožňuje osobám starším ako 15 rokov, ktoré nenavštevovali pravidelne školu, aby získali základné vzdelanie formou vzdelávania dospelých. Kurikulum v základnom vzdelávaní dospelých tvorí matematika a srbský jazyk, ako aj technické práce. Hoci diplom z takéhoto vzdelávacieho programu by mal jeho držiteľom umožniť vstup na strednú školu, možnosti pre to sú ale obmedzené (Stojanović et al. 2007). Na jednej strane poskytuje vzdelávanie dospelých pozitívnu možnosť rómskym študentom, ktorí neboli zapísaní do základnej školy alebo ju predčasne ukončili. Na druhej strane štatistiky ukazujú, že Rómovia, vrátane detí mladších ako 15 rokov, tvoria 90 – 98 percent študentov takýchto škôl (Stojanović et al. 2007, 512). V dôsledku toho sú ich možnosti stredoškolského vzdelávania obmedzené na remeselné zameranie a majú malú možnosť uplatniť sa na trhu práce (Stojanović et al. 2007). Zákon o základoch vzdelávacieho systému (článok 176) obsahuje zámer ukončiť zaraďovanie žiakov mladších ako 16 rokov do tohto vzdelávania po školskom roku 2012/2013.

Ako je uvedené v tabuľke nižšie, dosiahnuté vzdelanie je kľúčovým faktorom zapojenia do pracovnej sily.



TABUĽKA 11. Dosiahnuté vzdelanie a miera zamestnanosti

Stupeň vzdelania	Miera zamestnanosti (%)
Základné vzdelanie	42,8
Stredné vzdelanie	58,2
Vysokoškolské vzdelanie	77,8

ZDROJ: European Training Foundation (2006).

TABUĽKA 12. Dosiahnuté vzdelanie rómskej a nerómskej populácie

Stupeň vzdelania	nerómska populácia (%)	rómska populácia (%)
bez kvalifikácie	5,6	25,6
základné	23,8	29,0
stredné	41,1	5,8
terciárne	11,0	0,11

ZDROJ: Minić (2008, 37).

Srbsko má jednu z najvyšších mier nezamestnanosti v Európe vo výške 18,8 percenta (Minić, 2008, 62). V Srbsku sa údaje o zamestnanosti nečlenia podľa etnicity, preto je zložité uviesť štatistické závery o vzťahu zamestnanosti a vzdelania jednotlivcov z rómskych komunít. Ako však uvádza European Training Foundation (2006, 3), miera nezamestnanosti Rómov je viac ako dvojnásobne vyššia než priemer za krajinu. V súlade s touto štúdiou poukazuje Čolak (2008, 21) na štúdiu o zamestnanosti Rómov z roku 2006, ktorú realizovala organizácia Roma Information Center (RIC) a ktorá zistila, že 60 percent rómskej populácie tvoria nezamestnaní, pričom išlo o najvyššiu mieru nezamestnanosti v rámci pracovnej sily. Okrem toho dve tretiny nezamestnaných Rómov v tejto štúdii malo nízke alebo žiadne vzdelanie.

## ZASTÚPENIE RÓMOV V ŠPECIÁLNO M VZDELÁVANÍ

Rómovia majú často problém dokončiť začaté vzdelávanie. Národná správa o inklúzii v srbskom školstve uvádza, že v porovnaní s počtom žiakov zapísaných do prvej triedy až o 72 percent menej rómskych žiakov dokončí základnú školu (Pracovná skupina ministerstva školstva 2008, 43). Podiel Rómov, ktorí opakujú ročník počas prvých troch rokov, je 11%, zatiaľ čo národný priemer je jedno percento (Crighton a Kowar 2007, 77). Tridsaťdva percent Rómov absolvovalo menej ako štyri ročníky základnej školy, 28 percent získalo základné vzdelanie, štyri až osem percent Rómov získalo stredné vzdelanie a 0,3 percenta terciárne vzdelanie (Kovač-Cerović et al. 2004, 4).

TABUĽKA 13. Žiaci v špeciálnych školách

Stupeň vzdelania	Celkový počet
základné	7 560
stredné	1 269
<b>spolu</b>	<b>8 629</b>

ZDROJ: Nikolic et al. (2006, 351).

Hoci legislatíva umožňuje zaradenie detí s postihnutiami do štandardných tried s individuálnymi vzdelávacími plánmi a príslušnou formou podpory, nie je to ešte realitou. Uvedené nové právne ustanovenia sa stali účinnými v školskom roku 2010/2011 a je potrebné podrobne sledovať dynamiku zmien na základe novej legislatívy. Vo vzorke 97 bežných škôl malo postihnutie 8 099 žiakov z celkového počtu 77 600, čo je približne jedno percento (Nikolic et al. 2006, 352). Žiaci so zrakovými postihnutiami v počte 1 604 patrili medzi najčastejšie integrovaných, zatiaľ čo najmenej integrovaných žiakov predstavovali autisti v počte 44 žiakov. V bežných triedach bolo zaradených 472 žiakov s mentálnymi postihnutiami.

TABUĽKA 14. Žiaci s mentálnym postihnutím začlenení do bežných tried

Ročník	1	2	3	4	5	6	7	8	Spolu
#	70	58	70	61	77	43	52	41	472

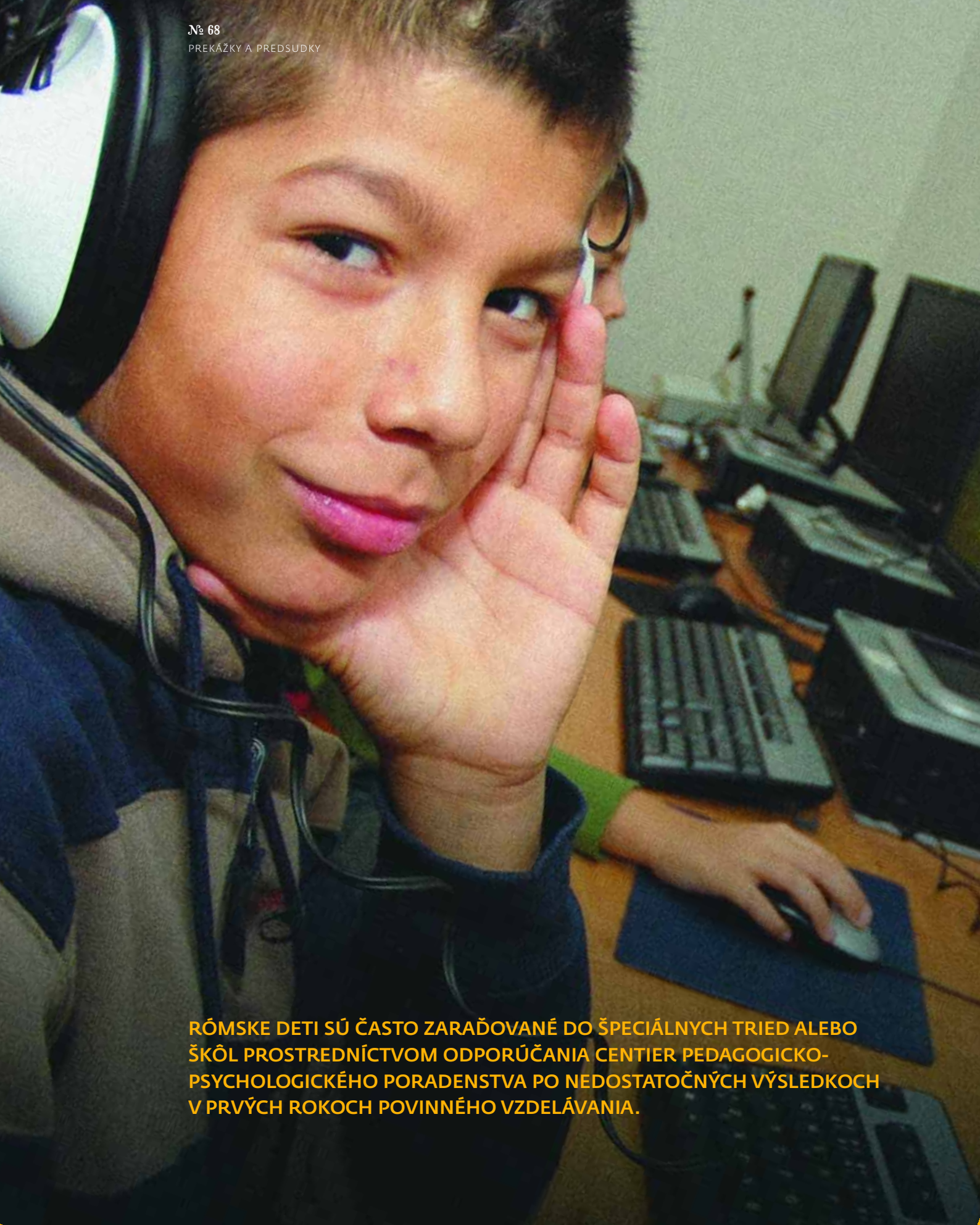
ZDROJ: Nikolic et al. (2006, 352).

Podobne ako v iných krajinách regiónu sú aj rómski žiaci v Srbsku nadmerne zastúpení v špeciálnych školách pre deti s mentálnym postihnutím. Hoci Rómovia predstavujú asi dve až tri percentá obyvateľstva v Srbsku, tvoria 25 – 40 percent žiakov špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím a 40 percent žiakov špeciálnych stredných škôl (Crighton a Kowar 2007, 77; Stojanović et al. 2007). Navyše v niektorých oblastiach sú špeciálne školy, v ktorých rómske deti tvoria 50 – 80 percent všetkých žiakov. Veľký počet Rómov navyše zostáva úplne mimo školského systému: Len 50 percent detí žijúcich pod hranicou chudoby navštevovalo predškolské zariadenie (prieskum životnej úrovne z roku 2007) a len 66 percent detí z rómskych osád bolo v roku 2005 zapísaných do školy (UNICEF 2005).

## ŠPECIFICKÉ ODPORÚČANIA PRE KRAJINU

**Základné vzdelanie:** Základné školy je potrebné zmeniť na viac inkluzívne, aby poskytovali príslušné formy podpory všetkým žiakom spolu s ich vekovo primeranými rovesníkmi tak, aby deti neboli vytláčané zo systému základného vzdelávania do systému vzdelávania dospelých.

- *Testovanie pri zápise do školy:* V tejto oblasti sa realizovali slubné kroky, bol napríklad vytvorený nový test školskej zrelosti, ktorý je v procese implementácie, a nový legislatívny rámec do veľkej miery nahradil testovanie detí pri vstupe do školy hodnotením detí po zápise do školy za účelom poskytovania adekvátnej podpory pri vzdelávaní. Je tiež chvályhodné, že srbská vláda má v legislatíve ustanovenie, ktoré umožňuje využiť pri hodnotení tlimočníka. V tejto politike je potrebné pokračovať a rozširovať ju, pričom výsledky týchto hodnotení by mali byť skôr používané ako informácie pre rozvoj vzdelávanie a ďalšie formy podpory dieťaťa než pre účely diagnostiky.
  
- *Predškolské vzdelávanie:* Menej ako päť percent rómskych detí navštevuje predškolské vzdelávanie v porovnaní národným priemerom približne 40 percent. Hoci je pozitívne, že vláda zaviedla povinný posledný ročník predškolského vzdelávania, systém predškolských zariadení je potrebné rozšíriť, aby bol dostupný aj pre deti z marginalizovaných komunit a osád.
  
- *Opakované hodnotenie:* Legislatíva by mala podrobnejšie definovať postupy opakovaného hodnotenia žiakov, aby mohli byť preradení zo špeciálnych škôl. Školy by mali tiež poskytovať potrebnú dodatočnú vzdelávaciu, zdravotnú a sociálnu podporu v bežných triedach na podporu (re)integrácie žiakov.
  
- *Individuálne vzdelávacie plány:* Je potrebné v praxi využívať ustanovenia legislatívy ohľadom inklúzie všetkých žiakov v bežných školách a triedach, pričom pomocou individuálnych vzdelávacích plánov by sa mali určiť individualizované vzdelávacie služby v bežnom vzdelávaní. Školskí pedagógovia môžu byť užitočným zdrojom informácií ako spolupracujúci učitelia tak, aby bola žiakom poskytovaná potrebná podpora pre ich plnú integráciu.
  
- *Monitorovanie:* Legislatívne ustanovenia, ktoré nadobudli účinnosť v školskom roku 2010/2011, by mali byť sprevádzané poskytovaním dôležitých informácií dostupnou formou, ako aj podrobným monitorovaním, ktoré by sa malo zamerať najmä na riešenie problémov a predchádzanie nesprávnym postupom. Dôležité je najmä monitorovať, či individuálne vzdelávacie plány pre rómske deti v bežných triedach nezahŕňajú nižšie vzdelávacie štandardy.

A young boy with short brown hair, wearing glasses and a large black headset with a microphone, is smiling warmly at the camera. He is resting his chin on his right hand. He is wearing a blue and grey jacket. In the background, a computer lab is visible with several desks, each equipped with a computer monitor, keyboard, and mouse. Another person's hand is visible on a mouse in the foreground.

**RÓMSKE DETI SÚ ČASTO ZARAĐOVANÉ DO ŠPECIÁLNYCH TRIED ALEBO ŠKÔL PROSTREDNÍTVOM ODPORÚČANIA CENTIER PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA PO NEDOSTATOČNÝCH VÝSLEDKOKH V PRVÝCH ROKOCH POVINNÉHO VZDELÁVANIA.**

# 7. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA: SLOVENSKO

## KLÚČOVÉ INŠTITÚCIE V PROCESE HODNOTENIA

Prvou inštitúciou zodpovednou za hodnotenie dieťaťa je ministerstvo zdravotníctva, ktoré zastupuje detský lekár. Podobne ako je praxou aj v iných krajinách, počas prvých 36 mesiacov života je dieťa pravidelne vyšetrované pediaterom. Pediater vykonáva zdravotný a vývojový skríning. Ak pediater diagnostikuje dieťaťu postihnutie, v spolupráci s rodičom alebo zákonným zástupcom odporučí, aby bolo dieťa ďalej vyšetrené odbornou poradnou komisiou v centre pedagogicko-psychologického poradenstva, a ak sa potom stanoví, že dieťa má špeciálne vzdelávacie potreby, má centrum špeciálno-pedagogického poradenstva vyhodnotiť potrebné špeciálne vzdelávacie služby.

Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva majú spolupracovať s centrami špeciálno-pedagogického poradenstva (školský zákon č. 245/2008 Z.z., §131, odsek 2). Pedagogicko-psychologická zložka je zodpovedná nielen za poradenstvo a terapiu v prostredí škôl, ale aj za administráciu a vyhodnotenie psychologických testov na diagnostiku vzdelávacích potrieb (školský zákon, §131, odsek 1). Špeciálno-pedagogická zložka by mala vypracovať odporúčania na základe výsledkov psychologického hodnotenia a mala by využiť špeciálno-pedagogické metódy, techniky a postupy, aby diagnostikovala, korigovala a kompenzovala špeciálne vzdelávacie potreby žiakov (školský zákon, §131, ods. 3, písm. b, c a §133). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie úzko spolupracuje s oboma druhmi poradní. Výskumný ústav realizuje podrobný výskum o vývoji detí a mládeže, vydáva jediný slovenský odborný časopis o psychológii, *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, poskytuje možnosti stáží pre študentov Filozofickej a Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a poskytuje služby poradniam, predovšetkým v oblasti vývoja nových psychologických a pedagogických diagnostických hodnotení.<sup>20</sup>

Ak pediater nezistí, že by dieťa bolo postihnuté, rodičia ho môžu zapísať do materskej školy. Povinná školská dochádzka začína prvým ročníkom. Počas obdobia pred zápisom do povinného prvého ročníka školy alebo do materskej školy hodnotí škola budúcich žiakov prostredníctvom testov školskej zrelosti. Ak škola rozhodne, že dieťa potrebuje ďalší rozvoj v niektorej z hodnotených oblastí, môže rodičom navrhnúť, aby dieťa ostalo ešte rok doma a zlepšilo si svoje zručnosti, v ktorých zaostáva. Podľa §19, ods. 4 školského zákona môže riaditeľ školy na základe požiadavky zákonného zástupcu rozhodnúť o odložení povinnej školskej dochádzky dieťaťa, ak

<sup>20</sup> Dostupné online: <http://www.vudpap.sk/>

pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Učiteľ alebo riaditeľ školy stanoví, že dieťa je „sociálne znevýhodnené“ (medzinárodná kategória C podľa OECD), ak dieťa spĺňa tri z nasledujúcich piatich kritérií určených ministerstvom školstva: (1) aspoň jeden z rodičov je poberateľom sociálnych dávok, (2) aspoň jeden z rodičov je nezamestnaný, (3) aspoň jeden z rodičov dosiahol len základné vzdelanie, (4) neštandardné bytové a hygienické podmienky a (5) vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí (Šoltésová et al. 2007, 421). Zákon konkrétne ustanovuje, že požiadavka o odklad povinnej školskej dochádzky, požiadavka zhodnotenia prípadného postihnutia dieťaťa alebo zaradenie dieťaťa do špeciálneho vzdelávania musí vychádzať od zákonných zástupcov dieťaťa, ale rozhodnutia o odklade, hodnotení a zaradení vydáva riaditeľ školy.

Tomatová (2004, 28) uvádza, že na zápise do základnej školy je niekedy prítomný aj psychológ, pričom pri zápise sa realizuje jednoduché hodnotenie pripravenosti na školu v oblasti sociálno-emocionálnej zrelosti, jazykovej vyspelosti (napríklad slovnej zásoby a gramatiky), jemnej motoriky (napríklad používanie ceruzky) a všeobecnej orientácie (napríklad poznanie farieb). Rodičom detí, ktoré nedosiahli školskú zrelosť alebo ktoré majú nejaké nedostatky alebo postihnutia, sa na zápise odporučí ďalšie vyšetrenie v centre pedagogicko-psychologického poradenstva. Ak nie je prítomný psychológ, školskú zrelosť hodnotí učiteľ. Ak dieťa po nástupe do školy neskôr zaostáva za svojimi rovesníkmi, nesťiha tempo vyučovania alebo dostáva zlé známky z úloh a testov (ako je uvedené v §55 školského zákona), triedny učiteľ odporučí rodičom, aby požadovali vyšetrenie dieťaťa v centre pedagogicko-psychologického poradenstva.

Školský zákon umožňuje aj umiestnenie dieťaťa v diagnostickom centre pred prijatím rozhodnutia o jeho zaradení (§59 a §121). Diagnostické centrá sú zvyčajne situované v špeciálnych internátnych školách a dieťa tam strávi obdobie od troch mesiacov (napríklad dieťa v predškolskom veku bez identifikovaných špeciálnych vzdelávacích potrieb) do jedného roka alebo aj dlhšie (napríklad dieťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami). Podľa zákona musí o umiestnenie dieťaťa v diagnostickom centre požiadať zákonný zástupca dieťaťa. Cieľom takéhoto diagnostického pobytu je zhodnotiť vedomosti, zručnosti, schopnosti a zvyky dieťaťa, aby bolo možné identifikovať nápravné a zmierňujúce vzdelávacie a psychosociálne postupy. Problémom je, že počas obdobia hodnotenia sa dieťa vzdeláva podľa redukovaného kurikula špeciálnej školy, čo môže potenciálne zhoršiť jeho výsledky, ktoré by dosiahlo v prípade opakovaného hodnotenia. Ďalší problém predstavuje chýbajúca legislatíva o opakovanom hodnotení žiakov po ich zaradení do špeciálneho vzdelávania. Ostáva potom na zákonných zástupcoch dieťaťa, aby požadovali opakované hodnotenie alebo zmenu zaradenia dieťaťa.

Žiadna inštitúcia nie je konkrétne určená ako zodpovedná za hodnotenie jednej oblasti špeciálneho vzdelávania: sociálneho znevýhodnenia. Neexistuje zmienka o diagnostických postupoch pre žiakov, ktorí sú zo sociálne znevýhodneného prostredia, hoci sociálne znevýhodnenie je definované ako kategória špeciálnych vzdelávacích potrieb v školskom zákone (§2, písm. i). Socio-ekonomické a kultúrne postavenie spolu s rodinným prostredím sú spájané s postihnutím, pričom legislatívne označenie sociálne znevýhodneného prostredia sa používa ako termín

označujúci Rómov (Hapalová a Daniel 2009, 16).<sup>21</sup> Sociálne znevýhodnenie umožňuje dieťaťu nárok na služby špeciálneho vzdelávania, pretože tieto podmienky, ako uvádza zákon, nepodporujú rozvoj mentálnych a emočných charakteristík dieťaťa ani jeho socializáciu.

## POLITIKY A PRAX HODNOTENIA

Spájanie rómskej kultúry a pôvodu s postihnutím vedie *de facto* a niekedy aj priamo *de jure* k segregácii napriek tomu, že školský zákon jasne zakazuje „všetky formy diskriminácie a obzvlášť segregácie“ (§3, písm. d). Pozitívnu zmenou v novelizácii školského zákona z roku 2008 (zákon č. 245/2008 Z.z.) je to, že posledný rok materskej školy je teraz bezplatný. Pre deti, ktoré žijú v chudobe, by to malo znamenať prístup ku gramotnosti a ku kolektívu rovesníkov, ktoré podporujú rozvoj, zlepšujú pripravenosť na školu a zvyšujú výkon detí pri štandardizovaných hodnoteniach (Swiniarski 2007, 23; Bennett a Tayler 2006, 38). Materské školy však nie sú dostupné v niektorých miestach, najmä v segregovaných osadách, a tak v praxi nenavštevovanie materskej školy často slúži na vyčlenenie rómskych detí, ktoré sú posúdené ako „sociálne znevýhodnené“, do špeciálnych tried, nultých ročníkov alebo prípravných ročníkov v špeciálnych školách (Friedman et al. 2009, 17; Hapalová a Daniel 2009, 11; Marcinčin a Marcinčinová 2009, 27). Hoci paragraf 28, ods. 9 zakazuje zaraďovať deti v materských školách do špeciálnych tried „výlučne z dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia“, umiestňovanie detí do diagnostických centier ich v skutočnosti segreguje a ponecháva ich vzdelávané podľa redukovaného špeciálneho kurikula, ktoré zvyšuje pravdepodobnosť, že budú posúdené ako mentálne postihnuté a zostanú v špeciálnom vzdelávaní. V školskom zákone sa nenachádza ustanovenie, ktoré by zakazovalo umiestňovať žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do špeciálnych základných alebo špeciálnych stredných škôl (Hapalová a Daniel 2009, 8).

Hoci slovenské ministerstvo školstva nevytvorilo metodické pokyny alebo postupy, ktoré by mali centrá pedagogicko-psychologického poradenstva dodržiavať pri diagnostickom vyšetrení detí s cieľom identifikovať deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (Hapalová a Daniel 2009, 9), v rámci Phare projektu bolo vytvorené metodické usmernenie, ktoré bolo distribuované centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a na základe ktorého mali postupovať „pri posudzovaní školskej spôsobilosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri prijímaní do 1. ročníka základnej školy“ (Metodické usmernenie č. 12/2005-R). Toto usmernenie sa

<sup>21</sup> Kvôli diskriminácii Rómov na trhu práce, v bývaní a vzdelávaní by väčšina rómskych rodín spĺňala tri z piatich kritérií sociálneho znevýhodnenia určených ministerstvom školstva: (1) aspoň jeden z rodičov je poberateľom sociálnych dávok, (2) aspoň jeden z rodičov je nezamestnaný, (3) aspoň jeden z rodičov dosiahol len základné vzdelanie, (4) neštandardné bytové a hygienické podmienky a (5) vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí. Škobla, Leončíkas a Štěpánková (2009, 48) uvádzajú, že Rómovia sú zvyčajne najviac ohrození chudobou, sociálnym vylúčením a diskrimináciou a slovenská vláda explicitne pomenúva Rómov vo svojich dokumentoch a akčných plánoch boja s chudobou a sociálnym vylúčením. Tým pádom zákon v skutočnosti kategorizuje celú skupinu ľudí ako sociálne znevýhodnených, a pritom prostredníctvom tohto označenia pokračuje v segregácii rómskych detí vo vzdelávaní, čím podporuje začarovaný kruh nízkeho dosiahnutého vzdelania a následnej nezamestnanosti a chudoby. Školský zákon v § 107, odsek 4 k tomu tiež prispieva, keďže podľa neho ekonomické postavenie rodiny určuje nárok dieťaťa na špeciálne vzdelávacie služby v rámci tejto kategórie: „Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa poskytuje na žiakov z rodín, ktorých priemerný mesačný príjem za posledných šesť po sebe nasledujúcich mesiacov je najviac vo výške životného minima podľa osobitného predpisu.“

týka hodnotenia školskej zrelosti detí, ktoré dosiahli šesť rokov a majú byť zapísané do prvého ročníka základnej školy. Z definície (čl. 2) sa takéto dieťa považuje za neschopné zvládnuť učivo prvého ročníka základnej školy v dôsledku problémov v učení, ktoré vznikli na základe dysfunkčných sociálnych podmienok vyplývajúcich zo sociálneho vylúčenia a jazykovej bariéry. Deti by mali byť hodnotené v máji (najneskôr v septembri) prostredníctvom „testu školskej spôsobilosti“, ktorý bol vytvorený v rámci projektu Phare SR0103.01 pod názvom „Reintegrácia rómskych žiakov zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl“. Smernica jasne uvádza, že výsledky testu nevedú „k objektívnemu stanoveniu intelektovej úrovne a nie sú dostatočným kritériom na odporúčenie dieťaťa do 1. ročníka špeciálnej základnej školy“, pričom smernica jednoznačne umožňuje umiestnenie dieťaťa do nultého ročníka základnej školy (článok 3, ktorý sa priamo viaže na §19, ods. 4 a 6 školského zákona). Okrem toho sa odporúča, aby deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré sú v špeciálnych materských školách alebo špeciálnych základných školách, prešli rediagnostickým vyšetrením metodikou „RR skrining“ (ktorá bola tiež vyvinutá v rámci projektu Phare SR0103.01) na vylúčenie mentálneho postihnutia (článok 4, ods. 3). Bez ohľadu na to, aký je skutočný potenciál tohto metodického usmernenia znížiť nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní, predstavuje nezáväzný pokyn, ktorý nie je obsiahnutý v školskom zákone a ako uvedieme ďalej, s ktorým sú samotné vládne politiky v protiklade.

Školský zákon z roku 2008 uvádza, že deti, ktoré dosiahli šesť rokov a nie je u nich predpoklad zvládnutia prvého ročníka základnej školy, môžu byť zaradené do prípravného ročníka špeciálnej školy. Zákon neuvádza diagnostické postupy, ktoré by určili spôsob posúdenia, že dieťa nie je schopné zvládnuť prvý ročník, a nie sú uvedené ani podmienky opakovaného hodnotenia a možnosti preradenia z prípravných tried. Podľa vyhlášky ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 320/2008 (§ 13) však žiaci, ktorí môžu byť zaradení do špecializovaných tried, sú tí, ktorí (a) po absolvovaní nultého ročníka nemajú predpoklad úspešne zvládnuť obsah vzdelávania prvého ročníka školy, (b) nevládajú obsah prvého ročníka školy alebo u ktorých sa na základe psychologického vyšetrenia zistí, že nemajú predpoklady, aby úspešne zvládli obsah vzdelávania prvého ročníka, alebo (c) boli vzdelávaní v základnej škole podľa programu pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ale nepreukázalo sa u nich zdravotné postihnutie. Žiaci sú zaraďovaní do špecializovaných tried na základe rozhodnutia riaditeľa, po vyjadrení zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a po informovanom súhlase zákonného zástupcu žiaka. V §13, ods. 4 vyhláška konkrétne uvádza, že žiak je do takejto triedy zaradený iba „počas nevyhnutnej potreby“, ale neuvádza kritériá, na základe ktorých sa z nej preraďuje do bežnej triedy základnej školy. Podobne ako diagnostické pobyty aj prípravné triedy na špeciálnych školách učia podľa redukovaného kurikula, a čím dlhšie dieťa zostáva v takomto prostredí, tým menej je pravdepodobné, že bude pripravené na plnohodnotné kurikulum prvej triedy. Tieto legislatívne ustanovenia týkajúce sa základných škôl v skutočnosti oprávňujú segregáciu rómskych detí ako žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Školský zákon opisuje aj pedagogickú a inú dokumentáciu (§11). Okrem opisu druhov údajov, ktoré je potrebné zberať a archivovať v školách vo všeobecnosti, definuje tento paragraf aj dokumentáciu potrebnú pre deti



zaradené do špeciálneho vzdelávania. K týmto dokumentom patrí: (a) návrh na prijatie žiaka do špeciálnej triedy alebo školy, (b) správa z pedagogicko-psychologického alebo iného vyšetrenia, (c) písomné vyjadrenie k školskému začleneniu, (d) individuálny vzdelávací program žiaka, (e) štatút školského zariadenia, (f) organizačný poriadok a (g) zoznam škôl a školských zariadení, s ktorými školské zariadenie spolupracuje. Požaduje sa, aby žiaka diagnostikovali zástupcovia centra pedagogicko-psychologického poradenstva aj špeciálno-pedagogického centra (§131) a táto dokumentácia musí byť zhromaždená a archivovaná podľa §11. Tomatová (2005, 38) a Friedman a kolektív (2009, 63) uvádzajú, že dochádza k pravidelnému porušovaniu týchto ustanovení ohľadom dokumentácie aj vyšetrovania: Dokumentácia o žiakoch je nekompletná a nedodržiavajú sa ustanovenia o vyšetrovaní uvedené v §131 školského zákona, pričom vo viac ako 40 percentách prípadov neboli deti hodnotené špeciálnym pedagógom, ale len psychológom, čo naznačuje nadmerný dôraz kladený na testy realizované mimo kontextu vzdelávania.

## TESTY POUŽÍVANÉ NA HODNOTENIE ŠKOLSKEJ ZRELOSTI A SCHOPNOSTÍ

Nasledujúce testy školskej zrelosti a inteligenčné testy sú na Slovensku v súčasnosti používané, nedávno vytvorené alebo ešte v procese vývoja. Hodnoteniam, ktoré sú používané vo všetkých štyroch krajinách, ktorým sa venuje táto štúdia, a ktoré boli opísané v predošlej časti o metodických prekážkach a skresleniach bežne používaných testov (Ravenove farebné progresívne matice a WISC), sa venujeme len v súvislosti s ich normovaním a témami špecifickými pre jednotlivé krajiny. Test WISC je najčastejšie používaným inteligenčným testom v Slovenskej republike a česká verzia Jiráskovho orientačného testu školskej zrelosti (podrobne rozobraného v prípadovej štúdii o Českej republike) je zase najčastejšie používaným nástrojom hodnotenia školskej pripravenosti (Kovalčíková 2009, 48).

### Ravenove farebné progresívne matice (Ravenove CPM)

Friedman a kolektív (2009) opisujú štúdiu, ktorej autormi sú Ferjenčík, Bačová a Bányaiová (1994), ktorá uvádza, že rozdiely vo výsledkoch v teste Ravenových CPM sa medzi rómskymi a nerómskymi deťmi zvyšujú s vekom, čo silne indikuje, že rozvojový potenciál rómskych detí sa zaradením do špeciálnych škôl obmedzuje. V tej istej štúdii Ferjenčík a kolektív zistili, že použitie Ravenových CPM (a testu WISC) nie je vhodné pre deti z chudobnejšieho prostredia, ktoré práve vstupujú do školy a mali predtým len malú možnosť rozvinúť si zručnosti spojené so školou, a tieto testy neodzrkadľujú skutočné intelektuálne schopnosti detí v tejto kategórii (Tomatová 2005, 37).

Raven, Court a Raven (1995) realizovali dodnes najväčší výskum Rómov na Slovensku, pričom pomocou Ravenových CPM testovali 728 osôb. Výsledné priemerné IQ ekvivalentné pre päť- až osemročných bolo 83 (citované v Rushton, Čvorović a Bons 2007, 4). Avšak samotná vzorka 728 osôb bola relatívne malá a nestačí na zovšeobecnenie týchto výsledkov na celú populáciu.

### Wechslerov intelligenčný test pre deti, tretie vydanie pre Spojené kráľovstvo (WISC-III UK)

Podobne ako Ravenove CPM, ani test WISC nebol adekvátne štandardizovaný s použitím Rómov vo vzorke (Tomatová 2004, 67). Sumarizovaním výsledkov desiatich štúdií o teste WISC v Českej a Slovenskej republike uvádza Bakalář (2004, 296), že počet Rómov vo vzorke sa pohyboval len od 33 do 178, pričom zistené hodnoty IQ sa pohybovali od 71 do 82. V štúdií z roku 2006 k európskej štandardizácii testu WISC-III zistil Dočkal vo výsledkoch testovania rozdiely medzi Spojeným kráľovstvom, Českou a Slovenskou republikou a nemecky hovoriacimi krajinami. Odporúča preto opatrnosť pri používaní tohto nástroja na meranie inteligencie, a to vrátane neverbálnych otázok s ním spojených.

### Test intelektuálneho potenciálu

V štúdií k testu intelektuálneho potenciálu (TIP), ktorý bol z taliančiny preložený do slovenčiny a normovaný okrem iného aj na vzorke 30 detí zo sociálneho znevýhodneného prostredia, zistili autori Džuka, Kovalčíková a Kočišová (2008), že toto hodnotenie bolo validnejšie ako iné bežne používané nástroje pri hodnotení detí zo znevýhodnených skupín. Zároveň však upozorňujú, že výsledky mohli byť ovplyvnené poradím zadávania úloh a že pri akejkoľvek interpretácii treba zohľadniť, že normovacia vzorka bola príliš malá a je potrebné zistenia ďalej verifikovať na väčšej vzorke. Dôležité sú aj zistenia, ktoré zverejnil Fabio (2007), že pôvodná vzorka pochádzala zo škôl z celého Talianska a že normovacia skupina nezhrňala jednotlivcov s intelektovými alebo emočnými postihnutiami.

### Snijders-Oomenov neverbálny intelligenčný test (SON-R 5.5-17)

V roku 2007 slovenská vláda poverila Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie úlohou štandardizovať test SON-R s použitím normovanej skupiny slovenských detí v predškolskom a mladšom veku. Nástroj bol testovaný na 30 rómskych deťoch, z ktorých päť bolo adoptovaných nerómskymi rodinami. Zozbierané boli aj kvalitatívne údaje vo forme rozhovorov s učiteľmi. Hoci priemerné zistené hodnoty IQ rómskych detí boli pod úrovňou 80 bodov, Gärtner a Tellegen (2008, 94) zistili rozdiely medzi zistenými hodnotami IQ a schopnosťami, ktoré deti preukazovali v živote. Zistenia kvalitatívneho výskumu poukazujú na absencie zo školy, jazykové bariéry a sociálno-ekonomické postavenie ako na faktory, ktoré môžu ovplyvňovať výsledky. Odporúčajú preto, aby tieto testy boli interpretované s opatrnosťou.

### Test školskej spôsobilosti

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie vytvoril test školskej spôsobilosti v rámci projektu Phare SR0103.01, aby zohľadnil témy týkajúce sa školskej spôsobilosti a diagnostického hodnotenia detí z rómskych komunit, ako napríklad:

- rozdiely medzi stimuláciou dieťaťa v domácom prostredí a akademickými úlohami, ktorými je dieťa testované pri zápise do školy (Tomatová 2005, 37),
- kultúrne skreslenie štandardizovaných hodnotení (Friedman et al. 2009, 57),
- jazykové bariéry a testy, ktoré neboli kultúrne citlivo preložené,

- skutočnosť, že skúsenosť s testovaním môže byť prvým priamym stretnutím dieťaťa s nerómskym dospelým (Friedman et al., 2009),
- diskriminačné postoje administrátorov testu.

Cieľom tohto projektu bolo preto vytvoriť kultúrne citlivé hodnotenie pripravenosti dieťaťa na nástup do školy, s osobitným dôrazom na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento test bol realizovaný na vzorke 209 detí z cieľového prostredia a hodnotí komunikačné zručnosti, jemnú motoriku, kognitívne procesy, sociálnu a emočnú zrelosť, matematickú predstavivosť a základnú znalosť fonetiky (Mesárošová a Marušková 2004). Tvorcovia testu uzavreli, že tento test je naozaj kultúrne primeranejším spôsobom hodnotenia cieľovej populácie detí, a ministerstvo školstva odporúča jeho používanie (Friedman et al. 2009, 59). Avšak používanie tohto testu nie je povinné a dostupné informácie naznačujú, že sa používa len zriedka (pozri Šoltésová et al. 2007, 490).

### RR Skrining

Ďalší test pod názvom RR Skrining bol vytvorený v rámci rovnakého projektu Phare ako test školskej spôsobilosti a má za cieľ rozlišovať mentálne postihnutie od sociálno-ekonomického znevýhodnenia. Test rešpektuje rôzne štýly komunikácie a prostredia, z ktorého deti pochádzajú, test je krátky (aby zohľadnil čas pozornosti, ktorý majú deti), ale nie je časovo obmedzený (aby sa odstránil stres), používa obrázky a obsah známy rómskym deťom, obsahuje aj časť s plastickými kartičkami, ktoré umožňujú priamu manipuláciu. Vychádza to zo zistení, ktoré prezentovali Alcock a kolektív (2008, 548) o kognitívnych výkonoch kenských detí, kedy deti bez školskej skúsenosti neboli úspešné pri úlohách, v ktorých mali obkresliť alebo nakresliť tvar, ale úspešne dokázali znovu vytvoriť kresbu alebo tvar, keď mohli manipulovať s praktickou pomôckou. Hoci týmto testom je možné vylúčiť mentálne postihnutie, nedá sa použiť na jeho potvrdenie (Tomatová 2005, 37). V pilotnom testovaní tohto nástroja a zistilo, že sedem až desať percent detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím ho nemalo, zatiaľ čo pri ďalších 40 percentách detí v špeciálnych školách sa zistilo, že tam boli zaradené bez toho, aby to bolo nevyhnutné (Friedman et al. 2009, 59; Šoltésová et al. 2007, 490–91)

## DŔSLEDKY VÝSLEDKOV TESTOV PRE VÝSLEDKY V ŠKOLE A NA TRHU PRÁCE

Možnosti rómskych žiakov zapojiť sa do stredoškolského vzdelávania a tak uspieť na trhu práce, sú úplne vzdialené. Do ukončenia deviateho ročníka základnej školy sa musia žiaci rozhodnúť o svojej ďalšej životnej ceste a v tomto poslednom ročníku sa môžu uchádzať o štúdium na strednej škole. Ak vezmeme do úvahy to, že žiaci z rómskych komunít majú často odklad začiatku povinnej školskej dochádzky (či prostredníctvom nultých ročníkov alebo neúspešnosti v teste školskej zrelosti pri zápise), sú na základe inteligenčných testov zaraďovaní do špeciálneho vzdelávania alebo ich učitelia nechávajú opakovať ročníky, ich šance na absolvovanie deviateho ročníka základnej školy a úspešného postupu na strednú školu sú preto výrazne obmedzené. Používanie kultúrne citlivých hodnotiacich nástrojov vytvorených v rámci projektu Phare by potenciálne mohlo znížiť počet rómskych detí

zaradovaných do nultých ročníkov alebo do špeciálneho vzdelávania, ale pokiaľ sa ich používanie nestane povinné, budú mať rómske deti aj naďalej nerovnaké príležitosti účasti na stredoškolskom vzdelávaní.

Stredné školy na Slovensku sú úzko špecializované a väčšina z nich organizuje prijímacie skúšky. Možnosť voľby je ďalej obmedzená skutočnosťou, že študenti si môžu podať prihlášky len na dve školy. Okrem toho *gymnaziá* a stredné odborné školy/učilištia prijímajú žiakov v konkurenčnom prostredí, pričom prijímacie skúšky na stredné školy v celej krajine sa konajú v období niekoľkých dní, takže študenti musia dôkladne zvážiť svoje možnosti. Väčšina rómskych študentov v strednom vzdelávaní chodí do odborných učilíšť, teda špeciálnych škôl, ktoré prijímajú žiakov, ktorí ukončili desaťročnú povinnú školskú dochádzku, ale nepodarilo sa im úspešne absolvovať deviaty ročník. Toto vzdelávanie nekončí maturitnou skúškou, a tak nemôžu jeho absolventi pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

**TABUĽKA 15.** Počet študentov v stredných školách a ich podiel, počet rómskych študentov, 2003–2004

Druh školy	Počet žiakov	Podiel (%)	Počet rómskych študentov
Gymnaziá	78 134	23,31	4
Stredné odborné učilištia	112 670	33,61	53
Stredné odborné školy	108 486	32,36	113
<b>Spolu</b>	<b>299 290</b>	<b>89,28</b>	<b>170</b>

ZDROJ: Salner (2005, 8).

V tabuľke nižšie je uvedená účasť Rómov na povinnom vzdelávaní. Väčšina Rómov ukončuje posledný rok povinného vzdelávania na základnej škole, čo indikuje malú alebo žiadnu motiváciu väčšiny žiakov pokračovať v stredoškolskom vzdelávaní. To významne ovplyvňuje ich schopnosť zamestnať sa a následne ich ekonomické postavenie.

TABUĽKA 16. Počet rokov povinného vzdelávania strávených na základnej škole, 2001

Počet rokov	Spolu	Rómovia (%)
1	54 834	11,12
2	56 814	9,88
3	57 118	9,35
4	60 435	8,20
5	55 152	8,41
6	56 397	8,20
7	57 500	8,03
8	59 029	7,60
9	60 174	6,83
10	3 086	62,44
<b>Spolu</b>	<b>576 331</b>	<b>8,28</b>

ZDROJ: Šoltéssová et al. (2007, 420).

Podľa štúdie UNDP bolo spomedzi práceschopných rómskych mužov vo veku 15 – 59 rokov do pracovnej sily zapojených celkom 10,5 percenta a 72 percent nezamestnaných (Filadelfiová, Gerbery a Škobla 2007, 71). Táto štúdia tiež zistila, že stupeň dosiahnutého vzdelania súvisí s účasťou Rómov v pracovnej sile, pričom vyššie dosiahnuté vzdelanie sa spájalo so zamestnanosťou a menej častou materskou dovolenkou. Ukončenie strednej školy viac ako zdvojnásobuje pravdepodobnosť zamestnania na plný úväzok. Na druhej strane predčasné ukončenie základnej školy a navštevovanie špeciálnych škôl vedie k podobným výsledkom na trhu práce, pričom len 1,2 percenta Rómov v každej z týchto kategórií je zamestnaných na plný úväzok. Zároveň však ostáva celková nezamestnanosť Rómov veľmi vysoká bez ohľadu na dosiahnuté vzdelanie.

TABUĽKA 17. Podiel Rómov mimo veku povinnej školskej dochádzky, ktorí už neštudujú, podľa vzdelania a postavenia na trhu práce

Postavenie na trhu práce	Najvyššia dosiahnutá úroveň vzdelania					
	Neukončené základné vzdelanie	Základné vzdelanie	Neukončené stredné vzdelanie	Stredné vzdelanie	Vysokoškolské vzdelanie	Špeciálne školy
Zamestnanie na plný úväzok	1,2	5,0	9,2	21,3	25,0	1,2
Zamestnanie na čiastočný úväzok	0,6	1,6	2,2	1,9	25,0	–
Nezamestnaní	60,6	66,3	66,8	58,4	25,0	64,2
Ostatní (napr. dôchodcovia, materská dovolenka a pod.)	37,6	27,1	21,8	18,4	25,0	34,6
<b>Spolu</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

ZDROJ: Filadelfiová, Gerbery a Škobla (2007, 66).

## ZASTÚPENIE RÓMOV V ŠPECIÁLNO M VZDELÁVANÍ

Takmer pred desaťročím, v školskom roku 2001/2002 boli na Slovensku štyri percentá žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a 3,4 percenta žiakov bolo vzdelávaných v segregovanom prostredí (Meijer, Soriano a Watkins 2003, 9). Tento podiel patrí k najvyšším v Európe (Friedman, et al. 2009; Fajth 2005, 19). Rómske deti sú často zaraďované do špeciálnych tried alebo škôl prostredníctvom odporúčania centier pedagogicko-psychologického poradenstva po nedostatočných výsledkoch v prvých rokoch povinného vzdelávania. Slovenská republika nezbera údaje o prospechu žiakov v členení podľa etnicity, ale sú dostupné údaje podľa socio-ekonomického statusu. Tabuľka nižšie uvádza podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia<sup>22</sup>, ktorí opakovali ročníky počas základnej školy. Po prvom ročníku sú žiaci zaraďovaní do špeciálneho vzdelávania, zatiaľ čo žiaci, ktorí opakujú vyššie ročníky, ukončia desať rokov povinného vzdelávania a nebudú sa môcť uchádzať o štúdium na strednej škole, ktoré by im pomohlo uspieť na trhu práce.

**TABUĽKA 18.** Podiel detí zo sociálne znevýhodneného prostredia opakujúcich ročníky

Ročník	Podiel žiakov opakujúcich ročník zo sociálne znevýhodneného prostredia
1	24,71
2	18,28
3	15,98
4	15,52
5	15,28
6	14,19
7	13,45
8	11,333
9	3,67

ZDROJ: Vláda Slovenskej republiky (2008).

<sup>22</sup> V štúdiu Metodicko-pedagogického centra v Prešove z roku 2006 tvorili žiaci základných škôl zo sociálne znevýhodneného prostredia 15,49 percenta celkového počtu 237 229 žiakov zo všetkých krajov Slovenska (pozri Metodicko-pedagogické centrum v Prešove 2006).

TABUĽKA 19. Miera neúspešnosti štúdia všetkých žiakov v Slovenskej republike, 1995–2006

Rok	Počet žiakov na začiatku roka, 1–9	Počet Rómov	Počet žiakov na konci roka, 1–9	Žiaci, ktorí neprospeli		Žiaci, ktorí neprospeli (zo sociálne znevýhodneného prostredia)	
				Počet	%	Počet	%
1995–96	661 082	8 113	659 354	14 743	2,24	–	–
1996–97	664 902	7 698	640 278	15 482	2,42	–	–
1997–98	645 941	5 915	644 796	15 389	2,39	–	–
1998–99	647 077	6 123	645 728	15 599	2,42	–	–
1999–2000	671 706	5 546	670 227	16 203	2,42	8 981	55,43
2000–01	650 966	4 654	649 980	15 924	2,45	9 397	59,01
2001–02	626 645	4 489	625 617	15 017	2,40	8 633	57,59
2002–03	602 360	4 255	600 888	15 597	2,60	9 144	58,63
2003–04	579 001	3 072	576 728	14 813	2,57	9 811	86,23
2004–05	555 333	3 454	553 902	14 916	2,69	9 755	65,42
2005–06	532 108	2 758	530 981	13 768	2,59	9 505	69,84

ZDROJ: Vláda Slovenskej republiky (2008).

Ako uvádza tabuľka 18, takmer štvrtina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo znamená rómskych detí, neprospeje v prvom ročníku. Tabuľka 19 ukazuje, že miera neúspešnosti za všetkých žiakov Slovenskej republiky je stabilná približne na úrovni 2,5 percenta, avšak miera neúspešnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je viac ako dvadsaťnásobne vyššia než národný priemer.

Ako deti zo sociálne znevýhodneného prostredia neprosievajú v prvých rokoch vzdelávania, tak podobne sú aj zaraďované v prvých rokoch vzdelávania do špeciálnych škôl. V školskom roku 2008 – 2009 bolo z bežných základných škôl preradených 1 310 žiakov do špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím, z toho 943 žiakov v prvom až štvrtom ročníku (Hapalová a Daniel 2009, 9). Friedman a kolektív (2009, 55) uvádzajú, že 85,9 percenta týchto preradení sa udeje počas prvých troch rokov.

V roku 2004 zosumarizovala Tomatová cenzové údaje z roku 2000 s údajmi Ústavu informácií a prognóz školstva a zistila počet žiakov v špeciálnych základných školách a triedach pre žiakov mentálnym postihnutím. Friedman a kolektív (2009) odhadli formou terénneho výskumu počet rómskych žiakov zapísaných v týchto školách a triedach. Počet žiakov v špeciálnych základných školách poklesol, zatiaľ čo počet žiakov v špeciálnych triedach vzrástol. Rómski žiaci zostávajú nadmerne zastúpení v oboch prostrediach.

**TABUĽKA 20.** Počet žiakov v špeciálnych základných školách a špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím

Počet žiakov v špeciálnych základných školách	Počet žiakov v špeciálnych triedach pre deti s mentálnym postihnutím	Spolu
17 177	2 758	19 935

ZDROJ: Tomatová (2004, 99).

**TABUĽKA 21.** Zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní

	Počet žiakov	Počet rómskych žiakov	Podiel rómskych žiakov
Špeciálne základné školy	13 807	8 200	59,4
Špeciálne triedy	5 590	4 795	85,8
Špeciálne stredné školy	5 114	1 794	35,0
<b>Celkom</b>	<b>24 511</b>	<b>14 789</b>	<b>60,3</b>

ZDROJ: Friedman et al. (2009, 8).

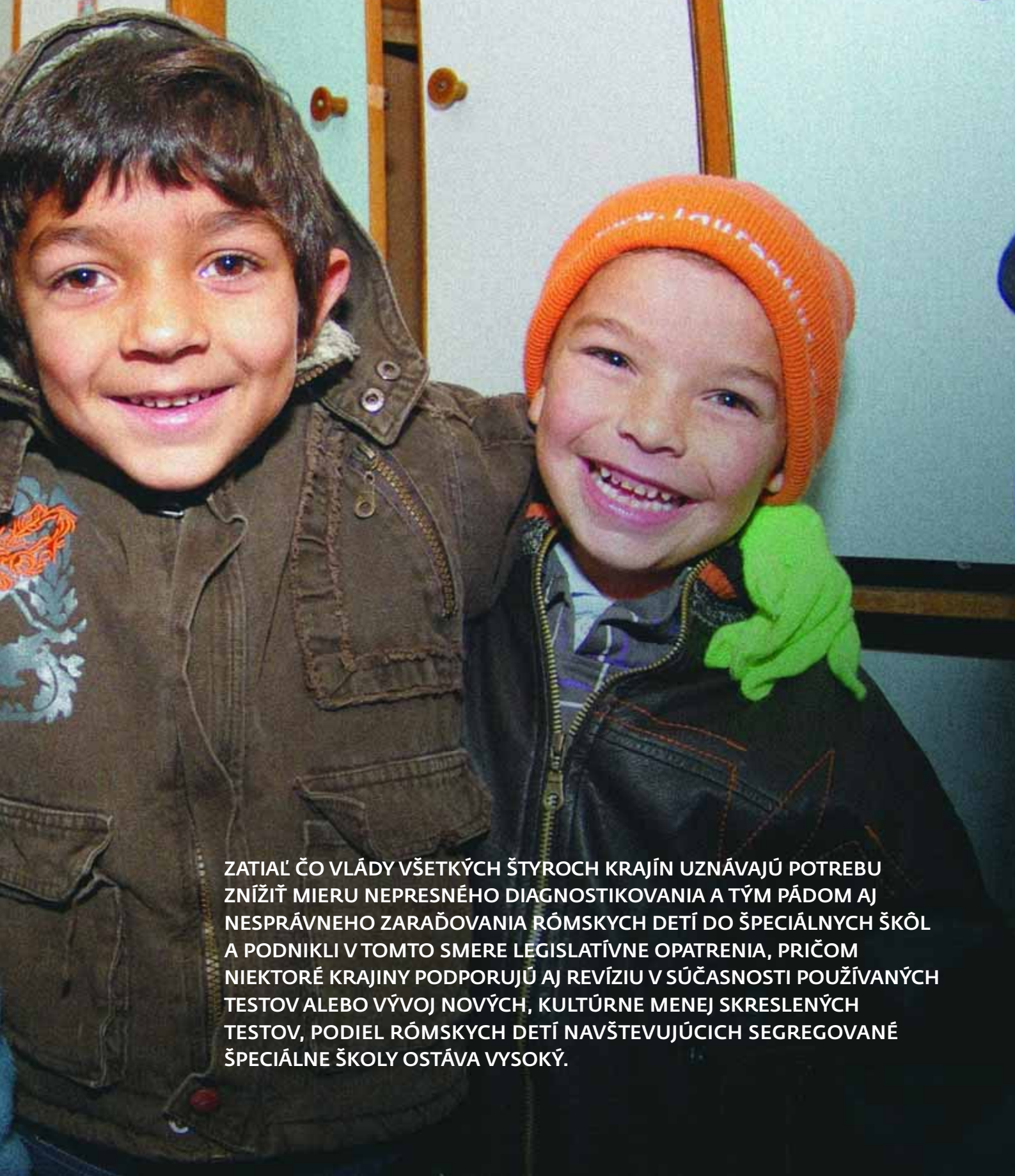
## ŠPECIFICKÉ ODPORÚČANIA PRE KRAJINU

- *Podrobné a konkrétne postupy:* Slovenská vláda by mala zapracovať do svojej legislatívy podrobné postupy hodnotenia a opakovaného hodnotenia žiakov, detailne opísať postup pri odporúčení zaradenia dieťaťa do špeciálneho vzdelávania, vrátane termínov od prvotného odporúčenia a hodnotenia, postúpenia výsledkov všetkým zúčastneným aktérom a povinnosti pravidelného (ročného) opakovaného hodnotenia. Je potrebné definovať presné úlohy všetkých aktérov, vrátane psychológov a špeciálnych pedagógov.
- *Rozlišovanie medzi postihnutím a znevýhodnením:* Slovenská vláda by mala v legislatíve jednoznačne rozlišovať žiakov s postihnutiami a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Podľa súčasného stavu predstavuje sociálne znevýhodnenie jednu z kategórií postihnutí, a tak sú títo žiaci s väčšou pravdepodobnosťou zaraďovaní do špeciálnych tried a škôl, keďže ich vzdelávanie je čiastočne súčasťou legislatívy týkajúcej sa špeciálneho vzdelávania.
- *Rómski asistenti učiteľa:* Pedagogickí asistenti, ktorí sú financovaní podľa vyhlášky 649/2008, by mali byť prítomní a pomáhať formou tlmočenia a preklenovania kultúrnych rozdielov vždy, keď deti z rómskych komunít podstupujú akékoľvek testovanie, vrátane hodnotenia školskej zrelosti pri zápise.



- *Opakované hodnotenie*: Všetci súčasní žiaci špeciálnych škôl a tried by mali byť opakovane hodnotení prostredníctvom RR skríningu. Žiaci, u ktorých sa nezistí mentálne postihnutie, by mali byť okamžite preradení do bežných tried a mala by im byť poskytnutá intenzívna a primeraná podpora pre ich reintegráciu.
- *Špeciálne materské školy*: Špeciálne materské školy by mali byť zrušené a všetky materské školy by mali byť integrované. Služby špeciálneho vzdelávania by mali byť poskytované v rámci bežného vzdelávania v snahe zabezpečiť viac možností kognitívneho rozvoja všetkých detí.
- *Predškolské vzdelávanie*: Materské školy (alebo posledný ročník predškolského vzdelávania) by mali predstavovať prvý rok bezplatnej povinnej školskej dochádzky.
- *Reštrukturalizácia systému poradenských centier*: Systém centier pedagogicko-psychologického poradenstva a špeciálno-pedagogických centier by mal byť decentralizovaný takým spôsobom, aby poskytoval služby a spolupracujúcich učiteľov, výchovných poradcov a odborných konzultantov na bežných školách. Služby by mali byť poskytované všetkým deťom, ktoré potrebujú podporu, pričom úloha špeciálnych pedagógov by mala byť zmenená s dôrazom na to, aby boli bežné školy pripravené na prijímanie a primerané vzdelávanie detí s postihnutiami.





ZATIAĽ ČO VLÁDY VŠETKÝCH ŠTYROCH KRAJÍN UZNÁVAJÚ POTREBU ZNÍŽIŤ MIERU NEPRESNÉHO DIAGNOSTIKOVANIA A TÝM PÁDOM AJ NESPRÁVNEHO ZARAĐOVANIA RÓMSKÝCH DETÍ DO ŠPECIÁLNYCH ŠKÔL A PODNIKLI V TOMTO SMERE LEGISLATÍVNE OPATRENIA, PRIČOM NIEKTORÉ KRAJINY PODPORUJÚ AJ REVÍZIU V SÚČASNOSTI POUŽÍVANÝCH TESTOV ALEBO VÝVOJ NOVÝCH, KULTÚRNE MENEJ SKRESLENÝCH TESTOV, PODIEL RÓMSKÝCH DETÍ NAVŠTEVUJÚCICH SEGREGOVANÉ ŠPECIÁLNE ŠKOLY OSTÁVA VYSOKÝ.

## 8. PRÍKLADY DOBREJ PRAXE A ROZVOJA

Na medzinárodnej úrovni existuje určité nezrovnalosť medzi účelmi úvodného hodnotenia: (1) diagnostika, či dieťa má špeciálne vzdelávacie potreby, ktoré si vyžadujú dodatočné prostriedky na podporu ich vzdelávania, a (2) formatívne použitie určenia silných a slabých stránok dieťaťa, aby bolo možné podľa toho plánovať metódy vzdelávania alebo tvorbu individuálneho vzdelávacieho plánu (IVP) s cieľom začleniť dieťa do bežného vzdelávania (Watkins 2007, 22). Určenie špeciálnych vzdelávacích potrieb dieťaťa by nemalo nevyhnutne viesť k určeniu, kde má byť dieťa zaradené, napríklad do špeciálnej triedy alebo školy. Napriek tomu sa však často stáva, že ak sa zistí, že dieťa má špeciálne vzdelávacie potreby, je zaradené do špeciálneho vzdelávania namiesto vzdelávania v bežnom prostredí. Hoci takmer všetky krajiny používajú zistenia hodnotenia na prvý uvedený účel, táto kapitola uvádza modely predškolského a základného vzdelávania vo Fínsku, Francúzsku, Taliansku, Novom Zélande a Spojených štátoch amerických, ktoré využívajú zistenia hodnotenia pre druhý uvedený účel. Pri uvedených krajinách je síce možné namietat, že majú problémy s vlastnými systémami špeciálneho vzdelávania, napríklad nadmerná identifikácia študentov etnických alebo jazykových menšín a segregácia alebo exklúzia niektorých študentov. Týmto témam sa však v tejto štúdií, ktorá je zameraná na legislatívu a politiky hodnotenia vo formatívnom kontexte, nevenujeme. Do tejto kapitoly sú zaradené aj Bosna a Hercegovina a Čierna Hora, keďže v oboch krajinách sa v posledných rokoch podnikli významné kroky smerom k používaniu hodnotenia skôr na integráciu než segregáciu detí.

### FÍNSKO

Na rozdiel od mnohých krajín, ktoré vo svojich školských zákonoch uvádzajú konkrétne kategórie postihnutí, sa vo fínskom školskom zákone neuvádza kategorizácia postihnutí. Špeciálne vzdelávacie služby sú naopak poskytované „popri inom vzdelávaní“ každému žiakovi, ktorý má „mierne problémy s učením alebo adaptáciou“ (zákon o základnom vzdelávaní, 628/1998, §17.1). Len ak má žiak postihnutie, chorobu, ťažkú formu vývojového/mentálneho postihnutia alebo psychiatrickú poruchu, môže byť preradený do špeciálneho vzdelávania. Okrem toho musí byť žiak vzdelávaný v najväčšej možnej miere so svojimi rovesníkmi bez postihnutia a jeho segregácia je len posledná možnosť, zvyčajne v bežných školách počas určitej časti dňa v rámci segregovaných tried.

Vo Fínsku existuje len osem segregovaných škôl určených pre deti so zrakovými, sluchovými alebo vážnymi telesnými postihnutiami. Špeciálni pedagógovia sú pridelovaní do tried, kde sa nachádzajú žiaci, ktorí majú nárok na služby špeciálneho vzdelávania. Špeciálni pedagógovia majú (1) pracovať s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, (2) pôsobiť ako spolupracujúci učitelia v bežných triedach a pracovať so všetkými deťmi, vrátane tých

so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a (3) poskytovať konzultácie o špeciálnom vzdelávaní iným odborníkom a rodičom (Takala a Aunio 2005, 48). Okrem toho ktorýkoľvek žiak, ktorý zaostáva alebo potrebuje špeciálnu podporu, má nárok na doučovanie (§16).

Predškolské vzdelávanie nie je vo Fínsku povinné, ale navštevuje ho 96 percent detí. Kurikulum predškolského vzdelávania sa neskladá z rôznych predmetov, ale z hry a objavovania, ktoré rozvíjajú schopnosť detí učiť sa. Takmer všetky deti absolvujú povinné školské vzdelávanie (99,7 percenta), pričom miera predčasného ukončenia je 0,5 percenta (Järvinen 2007, 4; Halinen a Järvinen 2008, 79). Deti nie sú zaraďované do rôznych prúdov počas vzdelávania, triedy sú heterogénne a všetky deti postupujú podľa rovnakého národného rámcového kurikula povinného vzdelávania, a potom sa rozhodnú, akým smerom sa budú uberať v stredoškolskom vzdelávaní.

Hodnotenie vo Fínsku je považované za formatívne, na základe vzdelávacích cieľov dieťaťa a s cieľom podpory jeho vzdelávania (Järvinen 2007, 10). Ak v predškolskom období alebo v prvom roku (rokoch) povinného vzdelávania učiteľ alebo rodič zistí, že dieťa potrebuje pomoc v oblasti telesného, kognitívneho, emočného alebo sociálneho rozvoja, je dieťa hodnotené, aby sa zistili možnosti (1) určenia, ako si môže dieťa rozvinúť svoje zručnosti, (2) určenia vhodných foriem podpory a (3) získania celkového obrazu o dieťati, vrátane jeho silných a slabých stránok. Každá škola vo Fínsku má svoju „radu pre starostlivosť o študentov“, ktorá sa skladá z učiteľov a zdravotníkov a predsedá jej riaditeľ školy. Táto rada sa v úzkej spolupráci s rodičmi venuje podnetom od učiteľov a rodičov so zameraním na to, ako zlepšiť a sledovať efektívnosť podpory vzdelávania (Halinen a Järvinen 2008, 91). Podpora sa poskytuje hneď potom, ako sa objavia problémy v akademickej alebo sociálnej oblasti, pričom odborné posudky (napr. od školského psychológa) sa získavajú až vtedy, ak poskytovaná podpora nie je účinná a len s cieľom zhodnotiť stav, aby bolo možné navrhnúť ďalšie potrebné opatrenia, napríklad individuálny vzdelávací plán alebo určenie druhu podpory v rámci špeciálneho vzdelávania, ktorú môže žiak potrebovať (National Research and Development Centre for Welfare and Health [STAKES] 2003, 31).

## FRANCÚZSKO

Podobne ako vo Fínsku, ani francúzska legislatíva neobsahuje kategórie postihnutí. Zákon jednoducho uvádza, že „verejně vzdelávanie poskytuje akademické, praktické alebo vyššie vzdelávanie pre deti, adolescentov a dospelých s postihnutiami alebo zdravotnými znevýhodneniami ... v rámci bežného vzdelávania“ (zákon o vzdelávaní, časť I, článok L112-1). Hoci tu existujú segregované špeciálne školy a špeciálne triedy v rámci bežných škôl, zákon predpokladá inklúziu. Zákon o vzdelávaní tiež zakotvuje právo detí, aby ich schopnosti a potreby hodnotil multidisciplinárny tím s cieľom poskytnúť im vhodné vzdelávanie s primeranými prispôbeniami/úpravami v bežných školách, pričom konkrétne ustanovenia predpokladajú zapojenie rodičov do tohto procesu. Zákon umožňuje aj opätovné hodnotenie žiaka, ak to škola a rodina považuje za potrebné (časť I, článok L112-2/2-1). Hodnotenie študenta, ktoré môže byť iniciované pred začiatkom povinnej školskej dochádzky, neslúži primárne

ako mechanizmus na stanovenie možnosti vstupu do vzdelávania. Naopak je považované za analýzu potrieb s cieľom vytvoriť personalizovaný vzdelávací plán, naplánovať metódy výučby dieťaťa a vytvoriť a používať určité úpravy a vhodné materiály a aktivity. Deťom sú poskytované služby a podpora počas obdobia hodnotenia. Francúzsko vytvorilo Sieť špecializovanej pomoci deťom s problémami (RASED), ktorá sa skladá zo špeciálnych pedagógov, školských psychológov a iných poskytovateľov služieb. Zámerom siete RASED je prevencia a náprava ťažkostí v učení. Členovia siete RASED pôsobia ako konzultanti a odborníci, ktorí poskytujú špecifické intervenčné služby v ktoromkoľvek stupni vzdelávania zvyčajne v bežných triedach.

## TALIANSKO

Talianska ústava uvádza jednoducho, že „Školy majú byť otvorené každému“ (článok 34.1). Taliansko je vo všeobecnosti považované za najinkluzívnejší vzdelávací systém na svete. V roku 1971 ustanovilo Taliansko zákonom č. 118 „právo povinného vzdelávania detí s postihnutiami v bežných triedach verejných škôl“, pričom talianske právo definuje osobu s postihnutím ako „človeka so stabilizovaným alebo rozvíjajúcim sa telesným, mentálnym alebo zmyslovým znevýhodnením, ktoré spôsobuje ťažkosti vo vzdelávaní, vzťahoch a pracovnom začlenení, ktoré vedú k vzniku sociálneho znevýhodnenia alebo vylúčenia“ (zákon č. 104/92, článok 3.1). V roku 1992 zákon č. 104 „zrušil špeciálne školy a špeciálne triedy“. Veľkosť triedy je v Taliansku obmedzená na dvadsať žiakov, pričom v triede môžu byť zaradení najviac dvaja žiaci s postihnutím. Podporné služby musia byť integrované v triede, pričom zvyčajne triedy s postihnutými žiakmi majú aj spolupracujúceho špeciálneho učiteľa. V Taliansku je veľmi málo segregovaných škôl: sedem pre nepočujúcich žiakov a dve pre nevidiacich žiakov.

Ak vznikne podozrenie na postihnutie, deti absolvujú hodnotenie. Účelom hodnotenia nie je niekam deti zaradiť (keďže takmer všetky sú začlenené do bežných tried), ale skôr podložiť počet vyučovacích hodín zabezpečených podpornými zamestnancami v triede, na čo má dieťa zákonné právo. Tento proces pod názvom „posúdenie“ (*certificazione di handicap*) nevedie k segregácii, ale je spôsobom zabezpečenia služieb pre deti s postihnutím počas akejkoľvek potrebnej doby. Posúdenie má dve zložky: funkčnú diagnostiku, ktorú vykonáva multidisciplinárny tím lekárov, terapeutov a psychológov a ktorou sa má opísať postihnutie dieťaťa, ako aj jeho silné stránky a potenciál, a následne profiláciu, ktorú realizujú učitelia a ďalší príslušní odborníci, ktorí opisujú diagnostikované informácie vo vzťahu k silným a slabým akademickým stránkam dieťaťa. Potom sa vytvorí individuálny vzdelávací plán, podľa ktorého sa má riadiť vzdelávanie dieťaťa a druhy služieb, ktoré budú poskytované dieťaťu v bežnej triede, aby zodpovedali vzdelávacím potrebám dieťaťa a rozvíjali jeho silné stránky a potenciál.

## NOVÝ ZÉLAND

V školskom zákone Nového Zélandu sa nenachádzajú kategórie postihnutí a „ľudia, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby (z dôvodu postihnutia alebo z iného dôvodu), majú rovnaké práva na účasť a poskytovanie vzdelávania v štátnych školách ako ostatní ľudia“ (školský zákon 1989 č. 80, časť 1, článok 8.1). Ak sa postihnutie dieťaťa nezistí pri narodení alebo počas následných pravidelných prehliadok u pediatra, ale objaví sa až počas prvých rokoch návštevy školy, triedny učiteľ odporučí dieťa na hodnotenie po získaní súhlasu od jeho rodičov. Ministerstvo školstva uvádza, že „špeciálne vzdelávanie na Novom Zélande sa cielene vybralo cestou nekategorizujúceho prístupu k podpore detí a mládeže so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. To znamená, že potreby sú definované vo forme požadovanej podpory skôr než používaním diagnostických označení“ (Ministerstvo školstva Nového Zélandu, Sekcia hodnotenia, odsek 6). Realizuje sa hodnotenie, ktoré musí byť založené na viacerých zložkách, ako napríklad pozorovanie v rôznom prostredí, štandardizované nástroje, hodnotenie vzdelávacieho prostredia dieťaťa a toho, ako sa dieťa učí, a prípadne aj portfólio práce žiaka. Ministerstvo tiež uvádza, že hodnotenie musí brať do úvahy „rôznorodosť presvedčení a kultúrnych očakávaní“ žiakov/rodín/*whānau* (označenie širšej rodiny v maorskom jazyku). Cieľom hodnotenia je získať informácie pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho plánu žiaka, ktorý určuje ciele, zámery a spôsoby, ktorými sa žiak najlepšie zapojí do kurikula, ako aj všetky prípadné úpravy a služby potrebné na to, aby bol žiak v bežnej triede úspešný. Školský zákon umožňuje realizáciu opatrení na každej škole, ak vzniknú otázky ohľadom jej riadenia alebo dosahovaných výsledkov, alebo starostlivosti o žiakov a ich výsledkov, bez ohľadu na to, či majú alebo nemajú špeciálne vzdelávacie potreby (časť 7A.78H).

## SPOJENÉ KRÁĽOVSTVO (ANGLICKO)

Warnockova správa navrhla zmenu konceptu „postihnutia“ v britskej školskej legislatíve z dôvodu, že kategórie postihnutí

sa zameriavajú len na malú časť zo všetkých detí, ktoré potenciálne potrebujú nejakú formu špeciálneho vzdelávania, a že základ pre rozhodnutia o druhu poskytovaného vzdelávania, ktoré dieťa potrebuje, nemá byť na základe jednoduchého označenia „postihnuté“, ale skôr na podrobnom opise špeciálnej vzdelávacej potreby. Preto odporúčame, aby sa zrušila formálna kategorizácia postihnutých žiakov (Warnock 1978, 42).

Okrem predstavenia koncepcie špeciálnych vzdelávacích potrieb priniesla Warnockova správa koncepciu integrácie alebo inklúzie žiakov bez ohľadu na ich vzdelávacie potreby. Tri roky po zverejnení Warnockovej správy boli kategórie postihnutia z britskej školskej legislatívy odstránené a tento stav trvá doteraz. Spojené kráľovstvo má celosvetovo naďalej jednu z najnižších mier segregácie žiakov s postihnutiami.

Školský zákon Spojeného kráľovstva z roku 1996, časť V, kapitola 1 §312(1), ustanovuje, že dieťa má špeciálne vzdelávacie potreby, ak „má problémy s učením, ktoré si vyžadujú realizovať pre dieťa špeciálne úpravy“. Problém s učením je definovaný ako „výrazne väčšia ťažkosť v učení v porovnaní s väčšinou rovesníkov“ (2.a). Podľa školského zákona majú školy „[p]ovinnosť vzdelávať deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v bežných školách“ (§316). Metodický postup opisuje tri kroky, ktoré vedú k naplneniu špeciálnych vzdelávacích potrieb dieťaťa: (1) „Školská akcia“, pri ktorej škola zabezpečuje potreby žiakov z vlastných zdrojov, (2) „Rozšírená školská akcia“, pri ktorej škola získava určitú pomoc zvonka, aby zabezpečila tieto potreby, napríklad školského psychológa, a (3) „Hodnotenie a posudok“, pri ktorom školy realizuje oficiálne hodnotenie žiaka a vytvára posudok špeciálnych vzdelávacích potrieb žiaka, ktorý určuje poskytovanie špeciálnych vzdelávacích potrieb a služieb, ktoré škola nie je schopná poskytnúť z vlastných zdrojov. Tento hodnotiaci proces je dlhý a komplexný, ale musí ho absolvovať len veľmi málo detí v Spojenom kráľovstve (Directgov 2010). Zaradenie do bežného vzdelávania zostáva stále predpokladom, aj keď má dieťa posudok špeciálnych vzdelávacích potrieb, a z dôvodu obáv z vylúčenia a posudzovania poskytujú bežné školy čoraz viac služby každému žiakovi, ktorý prejavuje špeciálne vzdelávacie potreby, bez ohľadu na to, či získal o nich oficiálny posudok (CSIE 2009, 1).

## SPOJENÉ ŠTÁTY AMERICKÉ

V Spojených štátoch ako celku sa nevyžaduje pri zápise do školy testovanie školskej pripravenosti, hoci niektoré štáty, napríklad Ohio, vyžadujú takéto testovanie v určitej podobe. Na druhej strane takmer všetky štáty vyžadujú potvrdenie o očkovaní a zdravotnom stave pri začiatku vzdelávania. Zákon o zlepšení situácie postihnutých osôb (IDEIA, 20 U.S.C. §1400 et seq.) obsahuje ustanovenie „Nájdienie detí“, ktoré zaväzuje štáty k určovaniu, nachádzaniu, vyhodnocovaniu, tvorbe a uplatňovaniu metód poskytovania služieb všetkým postihnutým deťom, ktoré potrebujú špeciálne vzdelávanie a s ním spojené služby. Toto ustanovenie nadväzuje na vývoj legislatívy v reakcii na rozsiahle lobovanie rodičov postihnutých detí. Pred rokom 1975, kedy bol zákon prijatý, bol miliónom postihnutých detí odopieraný prístup do škôl. Nájdienie detí sa zvyčajne realizuje prostredníctvom lekárskeho prehliadok a monitorovaní a skrínigov v ranom veku.

Ak má dieťa zriedkavejšiu formu postihnutia (je napríklad nepočujúce, nevidiace, hluchoslepé, má viacnásobné postihnutia, výrazné komunikačné alebo rečové vady, či geneticky podmienené postihnutie, napríklad trizómia 21 známa ako Downov syndróm), tak sú špeciálne vzdelávacie služby poskytované ešte skôr pred dosiahnutím školského veku. Ak má však dieťa často sa vyskytujúce postihnutie (tieto postihnutia sú spoločensky definované, bez medicínskeho základu: špecifická porucha učenia, emočná porucha, alebo ľahké mentálne postihnutie diagnostikované pri vyššom percente populácie), nemusí sa odhaliť, až kým dieťa nenastúpi do školy. V tomto prípade existuje v zákone kategória „vývojové zaostávanie“, kedy dieťa vo veku troch až deviatich rokov zaostávajúce v telesnom, kognitívnom, komunikačnom, sociálnom/emočnom alebo adaptívnom vývoji má nárok na služby špeciálneho vzdelávania v rámci tejto kategórie. Týmto spôsobom sa školy môžu vyhnúť



označovaniu detí s postihnutiami učenia, intelektu alebo emócií, ktoré by ich nasledovali a stigmatizovali počas celej doby ich školskej dochádzky. Ak dieťa vykazuje zlepšenia v akademickej a sociálnej oblasti, opúšťa potom špeciálne vzdelávanie. Ak však dieťa vo veku deviatich rokov, teda zvyčajne v treťom ročníku, stále zaostáva, posudzuje sa následne jeho postihnutie podľa konkrétnych kategórií špeciálneho vzdelávania.

Avšak aj napriek týmto opatreniam, ktoré majú pomôcť vyhnúť sa kategorizovaniu a stigmatizovaniu žiakov, existuje v americkom školstve história nadmerného zastúpenia Afroameričanov a pôvodných obyvateľov kontinentu v špeciálnom vzdelávaní, predovšetkým v rámci kategórií žiakov s mentálnym postihnutím a emočnými poruchami. V roku 1984 v prípade *Larry P. v. Riles* Najvyšší súd rozhodol, že nadmerné zastúpenie menšinových žiakov v Kalifornii bolo spojené priamo so skreslením v inteligenčných testoch, ktoré boli používané na diagnostiku a zaradovanie žiakov do špeciálneho vzdelávania. Následne sa legislatívne ustanovilo, že žiadne hodnotenie používané pri diagnostikovaní postihnutia nesmie byť diskriminačné na základe rasy alebo pôvodu a musí byť realizované v jazyku, ktorým sa hovorí v domácnosti dieťaťa. Okrem toho dieťa nesmie byť diagnostikované ako postihnuté bez toho, aby bolo zhodnotené rôznymi hodnotiacimi nástrojmi a metódami, pričom žiadne samostatné hodnotenie nesmie byť jediným kritériom pre rozhodnutie o postihnutí (20 U.S.C. §1400 et seq., §614(b)(2)).

Okrem toho dieťa nesmie byť označené ako postihnuté ak „(A) neabsolvovalo dostatočné vzdelávanie v čítaní, vrátane jeho nevyhnutných základov, [...], (B) neabsolvovalo dostatočné vzdelávanie v matematike, alebo (C) má len obmedzené znalosti anglického jazyka“ (20 U.S.C. §1400 et seq., §614(b)(5)). Jedným zo spôsobov naplnenia tohto usmernenia je tzv. reakcia na opatrenia (RtI, Response to Intervention), pričom ide o rámec, ktorý integruje hodnotiace a výučbové opatrenia na zlepšenie akademických výsledkov všetkých žiakov a špeciálny cieľ predchádzania akademickému neúspechu a zbytočným odporúčaniam detí na zhodnotenie ich zaradenia do špeciálneho vzdelávania, ako aj riešenie problému nadmerného zastúpenia detí patriacich k menšinám v špeciálnom vzdelávaní. Hodnotenie slúži v tomto rámci trom účelom: skríning, monitorovanie pokroku a diagnostika, čo korešponduje s tromi úrovňami RtI.

Prvá úroveň sa realizuje v triede všeobecného vzdelávania s učiteľom všeobecno-vzdelávacích predmetov, pričom všetci žiaci sú zapojení do kurikula všeobecného vzdelávania a všetci prechádzajú skríningom trikrát ročne, pričom sa využíva rýchle základné hodnotenie na získanie údajov o zručnostiach, zvyčajne v čítaní a matematike, ktoré naznačujú, či je dieťa na úrovni daného ročníka. Výsledky hodnotenia sa využívajú na plánovanie vyučovania a akýchkoľvek opatrení/prispôbení, ktoré by sa dali použiť na zlepšenie zručností dieťaťa. Dieťa postupuje do druhej úrovne, ak sa zistí, že dieťa má stále problémy aj po použití opatrení učiteľom všeobecno-vzdelávacích predmetov. V tejto úrovni pracujú žiaci zvyčajne v malých skupinách počas kratšieho času vo vyučovacom dni, pričom sú stále zapojení do kurikula všeobecného vzdelávania, ale s viac cieľovými a odborne stanovenými stratégiami, ktoré realizujú špeciálne vyškolení inštruktori, ktorí majú deťom pomôcť zlepšiť si svoje zručnosti. Pokrok žiakov sa v tejto úrovni sleduje formou denného hodnotenia a grafických znázornení údajov, ktoré

ovplyvňujú ďalšie rozhodnutia o opatreniach a výučbe. Opatrenia v tejto úrovni zvyčajne dostatočne zvýšia výsledky žiaka v príslušných zručnostiach a aj keď môže byť ďalej potrebné poskytovať pre žiakov monitoring, opatrenia alebo podporu v triede všeobecného vzdelávania, nie sú vyžadované žiadne ďalšie aktivity. Deti, ktoré môžu potrebovať intenzívnejšie opatrenia, sa presúvajú do tretej úrovne. V tretej úrovni, ktorá však nie „špeciálnym vzdelávaním“, sa deťom poskytuje individualizované vzdelávanie v menších skupinách počas dlhšej doby školského dňa, ktoré je prispôbené ich špecifickým potrebám v konkrétnej zručnosti. Žiaci sa často presúvajú medzi jednotlivými úrovňami podľa toho, aké sú ich potreby v rôznom čase. Avšak len po zdokumentovaní toho, že dieťa neuspelo v tretej úrovni, môže byť dieťa odporučené na zhodnotenie špeciálnych vzdelávacích služieb pre konkrétne postihnutie súvisiace so vzdelávaním.

## PREBIEHAJÚCE ZMENY

### Bosna a Hercegovina

Bosna a Hercegovina má výrazne decentralizovanú a fragmentovanú vládu, pričom dva štátne subjekty (Republika srbská a Federácia Bosny a Hercegoviny) sú rozdelené na dvanásť administratívnych častí: desať kantónov Federácie Bosny a Hercegoviny, Republika srbská a federálny dištrikt Brčko. Každá z týchto častí má vlastnú vládu, pričom jednotlivé kantóny a Republika srbská sa ďalej delia na autonómne samosprávy. Medzi kantónmi a ďalšími jednotkami existuje len veľmi slabá administratívna komunikácia či legislatívna jednotnosť. V roku 2003 prijala vláda Bosny a Hercegoviny rámcový zákon o základnom a strednom školstve, ale za jeho implementáciu sú zodpovedné kantóny a samosprávy. Článok 3 rámcového zákona o základnom a strednom školstve v Bosne a Hercegovine garantuje „optimálny rozvoj pre každú osobu, vrátane osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami,“ pričom článok 19, ods. 1 predpokladá inklúziu a uvádza, že „[d]eti a mládež so špeciálnymi vzdelávacími potrebami by mali byť vzdelávané v bežných školách podľa ich individuálnych potrieb,“, no zároveň ten istý článok umožňuje vzdelávanie v špeciálnych inštitúciách, ak „je nemožné poskytnúť v bežných školách primerané vzdelávanie“ (článok 19, ods. 2). Rodičia však musia vyjadriť súhlas so zaradením dieťaťa do špeciálneho vzdelávania, pričom takéto zaradenie môže nastať len po vyčerpaní všetkých možností v bežnom vzdelávaní a so súhlasom rodičov/zákonných zástupcov (článok 23; Tsokova a Becirevic 2009).

Bosna a Hercegovina má najnižšiu mieru zapojenia do predškolského vzdelávania v Európe, na úrovni len šiestich percent (Fetahagić et al. 2007, 95). V snahe zvýšiť tento podiel prijala vláda rámcový zákon o predškolskom vzdelávaní v roku 2007. Jeden rok predškolskej prípravy sa tak teraz stal povinným, ale len štyri z dvanástich administratívnych jednotiek sú v procese harmonizácie svojej legislatívy v súlade s touto požiadavkou (United Nations Children's Fund Executive Board 2009). Materské školy majú byť plne inkluzívne, pričom rámcový zákon o predškolskom vzdelávaní a výchove zakazuje v článku 6 diskrimináciu na akomkoľvek základe. Integrácia detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je ustanovená v článku 12 spolu s inklúziou takýchto detí do materských škôl podľa individuálnych programov prispôbených ich schopnostiam a potrebám.

Kvôli fragmentovanej štruktúre štátnej správy a chýbajúcej jednotnej databáze štatistických údajov o vzdelávaní v Bosne a Hercegovine je komplikované poskytnúť štatistické údaje o zaradovaní do špeciálneho vzdelávania. Napriek legislatívnym ustanoveniam o inklúzii však len menej ako jedno percento žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami bolo v školskom roku 2003/2004 zaradených do tried bežných základných škôl, pričom ostatní žiaci navštevovali špeciálne triedy, špeciálne školy alebo boli umiestnení do internátnych inštitúcií (Fetahagić et al. 2007, 96). Neexistujú žiadne oficiálne údaje o počte rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní, Bešić a Vantić-Tanjjić však uvádzajú, že donedávna tvorili rómski žiaci väčšinu žiakov špeciálnych škôl (2009, 22). Odhady o účasti rómskych žiakov v základnom vzdelávaní, ktoré uvádzajú rôzne štúdie, sa pohybujú medzi 10 a 20 percentami, pričom 80 až 90 percent rómskych detí nenavštevuje základnú školu vôbec, a to najmä kvôli chudobe a diskriminácii (Vláda Federácie Bosny a Hercegoviny 2004; Fetahagić et al. 2007, 96; Hadžić, Mešanović a Smajić 2007, 41; Bešić a Vantić-Tanjjić 2009, 23).

Hodnotenie akademických a sociálnych problémov detí na žiadosť rodičov alebo zdravotných, či školských zástupcov realizujú vo Federácii Bosny a Hercegoviny na úrovni samospráv Komisie pre hodnotenie schopností a určenie podpory pre deti a mládež so špeciálnymi potrebami. Rodičia majú právo odvolať sa voči zisteniam komisie (Vláda Federácie Bosny a Hercegoviny 2004). Asi osem percent detí vo veku základného vzdelávania má identifikované špeciálne vzdelávacie potreby, čo je podobný podiel ako v Českej a Slovenskej republike (Hadžić, Mešanović a Smajić 2007, 56). Na druhej strane testy školskej zrelosti, ktorými prechádzajú všetky deti, sa v čoraz väčšej miere používajú na hodnotenie individuálnych potrieb, než ako brána vedúca k zaradeniu do špeciálneho vzdelávania (Bešić a Vantić-Tanjjić 2009, 21). Napríklad školy v kantóne Zenica-Doboj dostali pokyn, aby nerealizovali testy školskej zrelosti, ale namiesto toho vyplnili formulár, ktorý obsahuje informácie o sociálnych a emočných charakteristikách dieťaťa na základe rozhovoru s dieťaťom a rodičmi (Hopić a Čehajić 2009, 23–4). V minulosti boli deti, ktorým sa zistili špeciálne vzdelávacie potreby, zaradované do segregovaného vzdelávania, deti diagnostikované s ľahkými alebo strednými mentálnymi postihmi, a to prevažne rómske deti, sú však v súčasnosti čoraz viac integrované do bežných tried bežných základných škôl (Ministerstvo pre civilné záležitosti Bosny a Hercegoviny 2008; Bešić a Vantić-Tanjjić 2009, 22; Tsokova a Becirević 2009). Jedným zo spôsobov, ako sa táto integrácia dosahuje, sú individuálne vzdelávacie plány, ktoré sú vytvárané odborným tímom špeciálnych pedagógov a ďalších odborníkov, ktorí navrhnu konkrétne úpravy, prispôsobenia, aktivity a metódy, ktoré má používať učiteľ v danej triede.

V kantónoch Sarajevo a Hercegovina-Neretva, ako aj v Republike srbskej majú tieto odborné tímy zložené z odborníkov na podporu v oblasti špeciálneho vzdelávania „mobilný charakter“, pretože navštevujú bežné školy a poskytujú podporu deťom alebo poradenstvo učiteľom tak, aby podporili zotrvanie detí v inkluzívnom prostredí. V kantóne Sarajevo sa mobilný odborný tím skladá z 50 špeciálnych pedagógov, ktorí pracujú v 56 školách a poskytujú služby viac ako 200 deťom (Hopić a Čehajić 2009, 31–2). Vláda Bosny a Hercegoviny vyjadrila záväzok podporovať odborný rozvoj pedagógov v oblasti tvorby individualizovaného kurikula, vyučovania v heterogénnych skupinách a spolupráce s mobilnými odbornými tímami pri implementácii individualizovaných programov pre deti so

špeciálnymi vzdelávacími potrebami (Ministerstvo pre civilné záležitosti Bosny a Hercegoviny 2008, 26). Učitelia uvádzajú, že sú veľmi spokojní s aktivitami zameranými na ich odborný rozvoj v oblasti začleňovania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (United Nations Children's Fund Executive Board 2009).

### Čierna Hora

Podobne ako Bosna a Hercegovina, aj Čierna Hora nedávno zaviedla povinný plne inkluzívny rok predškolského vzdelávania v očakávaní, že to pomôže lepšie pripraviť deti na prvý ročník. Deti musia absolvovať test školskej zrelosti, ale tieto testy nie sú zväčša používané na zaraďovanie detí do špeciálnych škôl (Petričević, Sejdović a Zeković 2009). Článok 9 zákona o základnom vzdelávaní garantuje právo postihnutých detí na získanie základného vzdelania v bežných triedach, avšak je to Komisia pre posudzovanie detí so špeciálnymi potrebami, ktorá určuje, či dieťa môže byť zaradené do bežnej triedy a aké metódy má jeho inklúzia zahŕňať. Podobne ako iné komisie v regióne je Komisia pre zaraďovanie multidisciplinárny tím zložený z lekára, psychológa, špeciálneho pedagóga a sociálneho pracovníka, ale v prípade Čiernej Hory sem patria aj „rodič a učiteľ, prípadne pedagóg dieťaťa, ktoré je zaraďované“ (zákon o vzdelávaní detí so špeciálnymi potrebami, článok 19). Inklúzia je zakotvená naprieč čiernohorskou školskou legislatívou, ktorá obsahuje ustanovenia o inklúzii v zákone o základnom vzdelávaní a zákone o špeciálnom vzdelávaní a ďalších predpisoch. Okrem toho po tom, ako sa stanoví postihnutie dieťaťa Komisiou pre zaraďovanie, zákon o vzdelávaní detí so špeciálnymi potrebami zakotvuje opakované hodnotenie detí s cieľom „overiť správnosť zaradenia“ (článok 21). Rodičia majú tiež právo odvolať sa voči rozhodnutiu komisie.

Hoci sa stále používajú lekárske kategórie, pomocou ktorých sú deti diagnostikované, práca Komisíí pre zaraďovanie sa čoraz viac orientuje k socio-vzdelávaciemu prístupu k hodnoteniu a smerom k hodnoteniu za účelom plánovania úprav vo vyučovaní v bežnej triede, pričom sa odkláňa od kategorizácie detí kvôli zaraďovaniu do špeciálnych škôl (Crighton a Kowar 2007, 63). V roku 2007 mali špeciálne vzdelávacie potreby identifikované dve percentá detí základných škôl (1 591 detí) a z nich bolo 93 percent vzdelávaných v bežných triedach, pričom zvyšní žiaci boli vzdelávaní v špeciálnych triedach v rámci bežných škôl (Vláda Čiernej Hory 2007). Spomedzi 1 591 detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktoré navštevovali základnú školu, bolo 551 rómskych a len šesť percent týchto detí bolo v špeciálnych triedach (Petričević, Sejdović a Zeković 2009). Čierna Hora má päť inštitúcií špeciálneho vzdelávania: jedno pre deti s poruchami reči a sluchu, jedno špeciálne učilište, jednu školu pre deti s poruchami správania, jednu školu pre deti so zrakovými a telesnými postihnutiami a jednu školu pre deti s vážnymi kognitívnymi postihmi. Spomedzi 443 detí, ktoré navštevujú tieto školy, bolo sedem detí rómskeho pôvodu (Petričević, Sejdović a Zeković 2009). Avšak Petričević, Sejdović a Zeković (2009, 25) tiež upozorňujú na nízku mieru účasti na vzdelávaní, vysoké miery predčasného ukončovania a mieru segregácie rómskych žiakov v školách na úrovni 20 percent.

Mobilné odborné tímy predstavujú mechanizmus podpory inkluzívnej praxe. Tieto tímy, známe aj pod názvom „mobilné služby“, boli ustanovené článkom 17 zákona o špeciálnom vzdelávaní. Tímy sa skladajú z psychológov, logopédov, špeciálnych pedagógov a iných odborníkov a poskytujú služby žiakom a poradenstvo učiteľom na

bežných školách. Týmto spôsobom putujú služby za dieťaťom tak, že dieťa nemusí byť umiestnené do špeciálnej školy, aby malo prístup k službám špeciálneho vzdelávania. Tieto služby sú pritom opísané v individuálnych vzdelávacích plánoch, vytvorených mobilnými tímami a bežnými učiteľmi.



URČENIE ŠPECIÁLNYCH VZDELÁVACÍCH POTRIEB DIEŤAŤA BY NEMALO NEVYHNUTNE VIESŤ K URČENIU, KDE MÁ BYŤ DIEŤA ZARADENÉ, NAPRÍKLAD DO ŠPECIÁLNEJ TRIEDY ALEBO ŠKOLY. NAPRIEK TOMU SA VŠAK ČASTO STÁVA, ŽE AK SA ZISTÍ, ŽE DIEŤA MÁ ŠPECIÁLNE VZDELÁVACIE POTREBY, JE ZARADENÉ DO ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA NAMIESTO VZDELÁVANIA V BEŽNOM PROSTREDÍ.

# 9. ZÁVERY A ODPORÚČANIA

## ZÁVERY

Táto štúdia sa zameriava na niektoré zo spôsobov, ktorými je rómskym deťom z Česka, Maďarska, Srbska a Slovenska systematicky odopieraný prístup k rovnakým vzdelávacím príležitostiam prostredníctvom ich nadmerného zastúpenia v špeciálnych školách pre žiakov s mentálnym postihnutím. Dochádza k tomu uplatňovaním zákonných ustanovení o testovaní školskej zrelosti a inteligencie, ktorými sú zaraďované deti od nízkeho veku do špeciálneho vzdelávania, v ktorom zotrávajú počas celej svojej školskej dochádzky. Hodnotením detí sa posudzuje, či sú pripravené vzdelávať sa, a ak nie sú považované za pripravené, je im odopreté práve to, čo by ich na učenie sa pripravilo, teda prístup do školy. Okrem toho sa hodnotením detí určuje, či majú špeciálne vzdelávacie potreby, a v prípade, že sa to zistí, môžu byť zaradené do špeciálnych škôl alebo špeciálnych tried v bežných školách. Zaradenie do špeciálneho vzdelávania má negatívny dopad na možnosť stredoškolského štúdia a uplatnenia sa na trhu práce v dospelosti, čo ďalej podporuje začarovaný kruh chudoby a geografickej segregácie aj pri ďalších generáciách detí smerujúcich do škôl.

Štúdia skúmala rôzne spôsoby využívania testov zrelosti a inteligencie v Európe. Vo Fínsku, Francúzsku, Taliansku a Spojenom kráľovstve je dôraz na rozvojové a formatívne hodnotenie, pri ktorom sa výsledky z testov využívajú pri plánovaní výučby predovšetkým v inkluzívnom školskom prostredí. Naopak v mnohých častiach strednej a východnej Európy má hodnotenie medicínsky a sumatívny charakter, pričom výsledky testov sa do veľkej miery používajú ako nástroj segregácie rómskych detí do špeciálnych škôl. Po prehľade najčastejšie používaných testov na hodnotenie inteligencie sa štúdia zamerala na prípadové štúdie rôznych inštitúcií a aktérov, legislatívnych rámcov a praxe pri testovaní a zaraďovaní detí v Česku, Maďarsku, Srbsku a na Slovensku. Súčasťou každej prípadovej štúdie bol prehľad rozličných testov používaných na hodnotenie školskej zrelosti a inteligencie, v spojení s otázkami normovania, testových podmienok ako aj revízií existujúcich nástrojov, či vývoja nových nástrojov. V závere každej prípadovej štúdie je uvedený prehľad vzdelávania v špeciálnych školách, pričom údaje o zamestnanosti v jednotlivých krajinách poukazujú na dopady zaraďovania do špeciálnych škôl vyvolané vstupným testovaním.

Napriek tomu, že česká, maďarská, srbská aj slovenská školská legislatíva obsahujú ustanovenia zakazujúce diskrimináciu na základe etnicity a schopností a umožňujú inklúziu postihnutých detí v bežných triedach prostredníctvom individuálnych vzdelávacích plánov, sú rómske deti diagnostikované s ľahkým mentálnym postihnutím aj naďalej nadmerne zaraďované do segregovaných špeciálnych škôl, kde sú vzdelávané podľa redukovaného kurikula, čo výrazne obmedzuje ich prístup k stredoškolskému vzdelávaniu. Zatiaľ čo vlády všetkých štyroch krajín uznávajú potrebu znížiť mieru nepresného diagnostikovania a tým pádom aj nesprávneho zaraďovania rómskych

detí do špeciálnych škôl a podnikli v tomto smere legislatívne opatrenia, pričom niektoré krajiny podporujú aj revíziu v súčasnosti používaných testov alebo vývoj nových, kultúrne menej skreslených testov, podiel rómskych detí navštevujúcich segregované špeciálne školy ostáva vysoký. Odporúčania uvedené v ďalšej časti sú preto formulované so zameraním na odstránenie segregácie v špeciálnych školách a na poskytovanie vzdelávacích príležitostí, ktoré znamenajú lepšiu perspektívu po skončení vzdelávania.

## ODPORÚČANIA

V Česku, Maďarsku, Srbsku a na Slovensku, ako aj v mnohých iných krajinách strednej a východnej Európy sú testy školskej zrelosti a inteligenčné testy používané multidisciplinárnymi tímami pri diagnostikovaní mentálneho postihnutia do veľkej miery nedostatočne normované pre rómsku populáciu, čím sa stávajú nevhodnými nástrojmi na meranie inteligencie rómskych detí. Okrem toho podmienky testovania často nie sú kultúrne citlivé a testy sú často administrované spôsobmi, ktoré nedodržiavajú testový protokol, pričom výsledky testov sú interpretované cez optiku kultúrnych skreslení samotných administrátorov. Navyše inteligenčné testy a testy pri zápise do školy sú založené na meraní výsledkov v úlohách, ktoré súvisia s tým, do akej miery bolo dieťa (alebo jeho rodina) v kontakte so školským vzdelávaním. Tieto dôvody naznačujú dva možné prístupy k eliminácii diskriminujúceho testovania rómskych detí: úplné zrušenie testovania pri vstupe do školy a používanie testov ako základného hodnotenia pre formatívne účely pri plánovaní vyučovania pre všetkých žiakov pri zápise do školy. Vzhľadom na aktuálnu situáciu v Česku, Maďarsku, Srbsku a na Slovensku, ako aj osvedčené prístupy zo strednej a východnej Európy a iných krajín, je účelom uvedených odporúčaní uľahčovať a podporovať využívanie testovania na integrovanie, a nie na segregovanie detí s cieľom zabezpečiť ich vzdelávacie potreby.

- 1. Je potrebné zabezpečiť univerzálny prístup k inkluzívnemu predškolskému vzdelávaniu.* Všetky deti by mali mať prístup k bezplatným, kvalitným a inkluzívnym inštitúciám predškolského vzdelávania minimálne počas dvoch rokov, aby sa zabezpečil ich úspešný prechod do základného vzdelávania. Deťom by mali byť poskytované potrebné materiály, strava a doprava, aby mohli navštevovať predškolské zariadenie. Posledný rok predškolského vzdelávania by mal byť univerzálny a povinný. Od detí by sa nemalo vyžadovať absolvovanie vstupného testu pri zápise do predškolského zariadenia a mala by im byť poskytnutá akademická a sociálna podpora v inkluzívnom prostredí predškolského zariadenia. Obsah a prezentácia predškolského vzdelávania by mali zohľadňovať rómsku kultúru a zároveň poskytovať príležitosti pre antidiskriminačné aktivity zamerané na podporu sociálnej spravodlivosti pre všetky deti.
- 2. Je nevyhnutné, aby boli školy pripravené na deti.* Všetky deti by mali byť považované za pripravené na školu, aj keď niektoré deti môžu potrebovať vyššiu úroveň podpory na rozvoj svojich akademických a sociálnych zručností po nástupe do školy. Deťom by nemali byť potrebné služby poskytované mimo triedy, ale mali by dostávať podporu



v rámci integrovaného prostredia so svojimi rovesníkmi, ktorí môžu slúžiť ako vzory správneho sociálneho a akademického správania v škole.

3. *Je nevyhnutná podpora aktívneho zapojenia rodičov.* Vzhľadom na to, že čím skôr sa rodičia začnú zaujímať o budúcnosť svojich detí, tým väčší efekt ich aktivita prinesie, prostredníctvom zdravotníckych služieb a predškolských zariadení by sa mali realizovať programy na podporu rodičovskej výchovy, prostredníctvom ktorých rodičia získajú informácie a skúsenosti potrebné na správne smerovanie vzdelávania svojich detí. Okrem zmien vo vzdelávacom systéme a v súlade s nimi by mali byť rodičom poskytované správne a dostupné informácie o výbere školy a dôsledkoch takéhoto výberu, so zvláštnym dôrazom na dlhodobé vyhliadky v oblasti vzdelávania a zamestnania pre deti, ktoré nastupujú do špeciálneho vzdelávania. Ako uvádzame ďalej v odporúčaníach 6, 8 a 11, rodičia by mali byť tiež zapojení do procesov týkajúcich sa testovania a vytvárania individuálnych vzdelávacích plánov pre ich deti.
4. *Je potrebné ukončiť štandardizované testovanie až do zavedenia nových spôsobov testovania.* Vzhľadom na zdokumentovanú tendenciu existujúcich postupov testovania v strednej a východnej Európe nesprávne zaraďovať rómske deti ako mentálne postihnuté, je potrebné tieto postupy nahradiť novými systémami, ktoré sú v súlade s odporúčaniami uvedenými nižšie. V rámci stratégie pre prechodné obdobie by sa v danom regióne malo akékoľvek testovanie zrušiť až do pilotného overenia, vyhodnotenia a implementovania nových systémov.
5. *Je potrebné zabezpečiť, aby testovanie nespôsobovalo oneskorený vstup do školy.* Vzhľadom na to, že deti rozvíjajú svoje fyzické, sociálne a kognitívne zručnosti počas celého detstva, štandardizované psychologické testovanie by nemalo byť používané ako eliminačný nástroj na oddialenie nástupu do školy. Testovanie by namiesto toho malo slúžiť na identifikovanie silných a slabých stránok dieťaťa, a na základe toho by malo byť plánované jeho vzdelávanie. Mali by sa eliminovať diagnostické pobyty v špeciálnych školách v prvých ročníkoch základného vzdelávania.
6. *Pri hodnotení je potrebné používať viaceré nástroje.* Údaje pre základné hodnotenie by sa mali zhromažďovať viacerými spôsobmi okrem iného vrátane rozhovorov s deťmi, rodičmi/zákonnými zástupcami a učiteľmi, pozorovaní počas formálneho testovania, v triede, doma a vo voľnom čase a neformálneho hodnotenia na základe vzoriek práce v škole, testov založených na učebných osnovách, neformálnych záznamov a štandardizovaných testov.
7. *Základné hodnotenie má slúžiť na získanie informácií týkajúcich sa vzdelávania.* Namiesto používania testovacích nástrojov na zaraďovanie detí do špeciálneho vzdelávania by sa mali zhromažďovať podkladové údaje s cieľom identifikovať silné a slabé stránky jednotlivých detí, aby sa im mohla venovať pozornosť v inkluzívnom prostredí školy a triedy, pričom by zároveň slúžili ako pomôcka pre učiteľov na sledovanie efektívnosti ich

- vyučovacích metód. Opakované hodnotenie v ročných alebo polročných intervaloch je nevyhnutné na sledovanie dosiahnutého pokroku a prispôsobenie služieb potrebám dieťaťa.
8. *Je potrebné zabezpečiť, aby bolo testovanie kultúrne a sociálne relevantné.* Poradenské a metodické zariadenia by mali používať nové alebo revidované metódy testovania spôsobom, ktorý rešpektuje jazyk a kultúru testovaných osôb. V rámci zabezpečenia kultúrnej relevantnosti je nevyhnutné vytvorenie testovacieho prostredia, v ktorom môžu deti podať najlepší výkon. V prípade rómskych detí to môže znamenať napríklad prítomnosť rómskych asistentov učiteľa alebo rodičov počas testovania.
9. *Je potrebná reštrukturalizácia vzdelávania učiteľov.* Všetci učitelia by mali absolvovať kurzy týkajúce sa začleňovania detí s postihnutím, detí z kultúrnej a jazykovo menšinových komunit a detí, ktoré sa považujú za nadané. Učitelia by sa mali naučiť, akým spôsobom možno prispôbiť vyučovacie hodiny, aktivity a materiály potrebám rôznych detí a ako pracovať s rodinami a odborníkmi v oblasti súvisiacich služieb v rámci bežných tried.
10. *Je potrebné zrušiť kategórie postihnutí.* Súčasný systém špeciálneho vzdelávania, ktoré sa zameriavajú na starostlivosť o jednotlivé deti na základe postihnutia, by mali byť nahradené prístupom v rámci verejného zdravotníctva so zameraním na prevenciu, a nie na liečbu, a to na úrovni populácie a nie jednotlivcov. Pomoc by mala byť k dispozícii každému dieťaťu, u ktorého je zrejmá potreba dodatočnej podpory, pričom by mala byť financovaná na základe požadovanej intenzity podpory bez používania kategórií postihnutia. Sociálne znevýhodnenie by sa nemalo považovať za stav postihnutia a nemalo by byť dôvodom na zaradenie medzi žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami alebo zaradenie do špeciálneho vzdelávania.
11. *Sú potrebné individualizované učebné plány.* Je potrebné navrhnuť a implementovať individuálne učebné plány, aby sa dosiahlo čo najväčšie zapojenie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami na činnosti v bežných triedach prostredníctvom vhodných úprav, prispôsobení alebo zmien aktivít, materiálov alebo kurikula. Tieto plány by mali vytvárať učitelia a konzultovať ich s odborníkmi v oblasti súvisiacich služieb a s rodičmi.
12. *Je potrebná reštrukturalizácia systému poradenských centier.* Centrá pedagogického poradenstva by mali byť reštrukturalizované ako centrá profesionálneho rozvoja, ktoré by poskytovali doplnkové školenia pre učiteľov a iných odborných zamestnancov v školstve o spôsoboch integrácie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežných škôl a tried. Služby poskytované týmito centrami by mali byť dostupné pre všetky deti prostredníctvom častého a pravidelného pôsobenia pracovníkov centier v bežných triedach. Ako príklady osvedčených postupov v tejto oblasti môžu slúžiť prebiehajúce zmeny v Čiernej Hore a Bosne a Hercegovine.



NADMERNÉ ZASTÚPENIE DETÍ Z KULTÚRNE A JAZYKOVO MENŠINOVÝCH KOMUNÍT V ŠPECIÁLKOM VZDELÁVANÍ JE ČASTÝM JAVOM V CELOSVETOVOM MERADLE, PRIČOM DETI Z RÓMSKYCH KOMUNÍT V STREDNEJ A JUHOVÝCHODNEJ EURÓPE SÚ VYSTAVENÉ TAKEJTO SEGREGÁCII A MARGINALIZÁCII V DÔSLEDKU ICH ČASTÉHO ZARAĐOVANIA DO ŠPECIÁLNYCH ŠKÔL PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.

# PRÍLOHA 1: SPOĽAHLIVOSŤ A VALIDITA

Pri používaní testov na hodnotenie inteligencie, schopností alebo školskej zrelosti, ktoré môžu ovplyvniť zaradenie dieťaťa, je dôležité porozumieť tomu, ako sa technické otázky merania môžu potenciálne stať úrodnou pôdou pre diskrimináciu a skreslenia v prípade, ak sa k nim neprístupuje pri administrácii, interpretácii a hodnotení testu s vysokou profesionalitou. Je tiež dôležité poznať účel testu, pretože určitý nástroj môže byť validný pre jeden účel, no nie pre iný. Podobne môže byť nástroj dostatočne spoľahlivý, ale nemusí postačovať na prijatie kľúčových vzdelávacích rozhodnutí (Shepard 1997, 92), čo je rizikom vedúcim k nerovnakým a nedostatočným vzdelávacím príležitostiam a slabým výsledkom detí z menšinových komunít (Rock a Stenner 2005, 28).

## SPOĽAHLIVOSŤ

Spoľahlivosť sa vzťahuje ku konzistentnosti merania, a to k miere, do akej náhodné odchýlky ovplyvňujú meranie určitej črty, charakteristiky alebo vlastnosti (Sattler 2008, 109), alebo k miere, do akej zistené hodnoty neobsahujú chyby. Test je považovaný za spoľahlivý, ak ním získavame rovnaké alebo takmer rovnaké výsledky alebo hodnoty, keď je administrovaný pri rôznych príležitostiach alebo keď rozličné položky testu prinášajú konzistentné výsledky. Spoľahlivosť má škálu od 0 do 1, pričom hodnota 0 znamená nulovú spoľahlivosť a hodnota 1 predstavuje úplnú spoľahlivosť. Existujú dva spôsoby, ktorými sa spoľahlivosť určuje, a to testovaním vnútornej konzistentnosti a pomocou testovania a opakovaného testovania.

### Vnútoraná konzistentnosť

Vnútoraná konzistentnosť sa často určuje pomocou procedúry delenia na polovicu, pri ktorej sa jedna časť nástroja porovnáva so zvyšnou časťou nástroja, napríklad nepárne položky sa porovnávajú s párnymi. Najnovšie vydanie Wechslerovej intelligenčnej škály pre deti (WISC-IV) má vnútornú konzistentnosť pri delení na polovicu pre hodnoty jednotlivých indexov a pre hodnotu celej škály medzi 0,88 a 0,97, pričom spoľahlivosť jednotlivých častí testu sa pohybovala medzi 0,70 a 0,80 (Williams, Lawrence a Rolfhus 2003b, 2). Ravenove farebné progresívne matice majú vnútornú konzistentnosť medzi 0,85 až 0,90 (Raven, Court a Raven 1990). Vnútoraná konzistentnosť najnovšieho piateho vydania Stanford-Binetovho testu sa pohybuje medzi 0,95 až 0,98 pre kompozitný výsledok, medzi 0,90 až 0,92 pre index hodnôt v kognitívnej oblasti a medzi 0,84 a 0,89 pre jednotlivé časti testu (Stanford-Binet catalogue, n.d.).

### Spoľahlivosť na základe opakovaného testovania (metóda test-retest)

Spoľahlivosť na základe opakovaného testovania sa zisťuje z výsledkov jednotlivcov, ktoré dosiahnu pri dvoch

administráciách toho istého testu. Priemerná doba medzi administráciami dvoch testov pri určovaní spoľahlivosti testu WISC-IV bola 32 dní, pričom spoľahlivosť na základe opakovaného testovania pre jednotlivé indexy a hodnotu celej škály bola v rozmedzí 0,86 až 0,93 (Williams, Lawrence a Rolfhus 2003, 3). Ravenove farebné progresívne matice majú priemernú spoľahlivosť na základe opakovaného testovania na úrovni 0,90 (Raven et al. 1990), pričom najnižšie spoľahlivosti Ravenových farebných progresívnych matíc boli zistené pri malých deťoch (Sattler 2008, 688).

### Intervaly spoľahlivosti

Pretože v teste je vždy určitá miera chyby, nie je možné určiť „skutočný“ výsledok dieťaťa. Z tohto dôvodu počítajú tvorcovia testov intervaly spoľahlivosti, ktoré predstavujú rozsah hodnôt v okolí vypočítaného/získaného skóre dieťaťa, ktoré pravdepodobne zahŕňajú skutočný výsledok dieťaťa (Sattler 2008, 112). Test WISC, Ravenove CPM a Stanford-Binetov test majú všetky intervaly spoľahlivosti na úrovni 95 percent. V prípade testu WISC to znamená, že ak je dieťa testované a na základe výsledkov dosiahne hodnotu IQ 70, skutočný výsledok sa môže pohybovať v intervale 66 až 74. Pri normovaní Ravenových CPM v Srbsku znamenal 95-percentný interval spoľahlivosti, že pri mladších deťoch sa výsledok mohol pohybovať v rozsahu 9 bodov okolo dosiahnutého výsledku a pri starších deťoch v rozsahu 6 bodov (Fajgelj, Bala a Tubić 2007, 300).

Sattler (2008) identifikuje faktory, ktoré ovplyvňujú spoľahlivosť a zahŕňa medzi ne okrem iného dĺžku testu, homogenitu testových položiek, tipovanie a odlišnosti testových situácií. Hodnoty výsledkov v rámci intervalov spoľahlivosti neberú do úvahy nevhodné testovacie podmienky, skrátené časy testovania, pri ktorých osoby zadávajúce test nepostupujú presne podľa príručky alebo nehodnotia položky správne, a tiež nezohľadňujú testy administrované jazykovo a kultúrne nevhodnými spôsobmi. Ak by tieto faktory mali byť zohľadnené, potom by sa interval, v ktorom by sa mala výsledná hodnota pohybovať, pravdepodobne výrazne rozšíril a v dôsledku toho by výsledky testu neboli považované za spoľahlivé. Sattler (2008) zdôrazňuje, že kvôli tomu, že výsledky sa používajú na diagnostiku a klasifikáciu:

*Jednotlivci, ktorí využívajú zistenia testu, by mali vedieť, že IQ a iné hlavné hodnoty používané na prijímanie rozhodnutí o dieťati nie sú dokonale presné, pretože prirodzene obsahujú v sebe určitú chybu merania. V dôsledku toho by [skúšajúci] mal uvádzať intervaly spoľahlivosti spojené s hodnotou IQ a inými podobnými alebo celkovými výsledkami (112, zdôraznenie podľa autora).*

## VALIDITA

Validita určuje, či test meria to, na čo je určený, a či sú úsudky alebo závery na základe výsledkov testu primerané. Aby bol test validný, musí byť okrem iného spoľahlivý. Validita sa však považuje za viac subjektívnu hodnotu než spoľahlivosť a neexistuje jednotná, univerzálna definícia validity (Sattler 2008, 117). Existujú však rôzne typy validity, pri ktorých existuje všeobecná zhoda, a patrí k nim obsahová validita, konštrukčná validita a validita vo vzťahu ku kritériám.

### Obsahová validita

Obsahová validita sa zameriava na to, či položky obsiahnuté v teste reprezentujú samotnú oblasť/oblasti merania. Určenie obsahovej validity je subjektívne a zahŕňa podrobné skúmanie položiek so zameraním sa na nasledujúce otázky:

- 1) Meria test oblasti, ktoré má merať?
- 2) Sú testové položky alebo otázky primerané?
- 3) Získava sa testom dostatok informácií, aby pokryl to, čo má merať?
- 4) Aká je úroveň profesionality hodnotenia? (Sattler 2008, 117)

Tvorcovia testu WISC-IV zakladajú obsahovú validitu tohto nástroja na základe revízií, pričom bol realizovaný rozsiahly prieskum literatúry a konzultácie s odborníkmi ohľadom vybraných položiek, ktoré by mohli predstavovať oblasti fungovania inteligencie, ktoré má test merať (Salvia a Ysseldyke 2007, 306). Obsahová validita piateho vydania Stanford-Binetovho testu je založená na odbornom posúdení položiek a empirickej položkovej analýze (Salvia a Ysseldyke 2007, 319).

### Konštruktová validita

Konštruktová validita je miera, do akej test meria „určený psychologický konštrukt (to znamená príslušný objekt) alebo črtu,“ ako napríklad inteligenciu alebo neverbálne uvažovanie (Sattler 2008, 118). Pojednanie o spôsoboch, ktorými sa určuje konštruktová validita, vrátane faktorovej analýzy, presahuje rámec tejto štúdie, ale dve zložky konštruktivej validity sú konvergentná a diskriminačná validita. To znamená, že výsledky jedného testu vysoko korelujú s inými testami v rozličných formách, ktorých účelom je merať rovnaké veci (konvergentná validita), alebo že výsledky výrazne nekorelujú s inými testami, ktoré merajú nesúvisiace veci (diskriminačná validita). Takže, intelligenčný test má konštruktovú validitu, ak v porovnaní s deťmi, ktoré dosahujú nízke skóre, majú deti, ktoré dosahujú v teste vysoké skóre, aj lepšie pochopenie a zapamätanie si konceptov, lepšiu predstavivosť, lepšie známky v škole a ich inteligencia je lepšie hodnotená učiteľmi a rodičmi (Sattler 2008, 118).

Tvorcovia testov teda v podstate hľadajú informácie, ktoré sú v súlade s očakávaniami o hypotetickom „príslušnom objekte“ alebo konštrukte, ako dôkaz daného konštruktov alebo ako dôkaz nesúlady s hypotetickým konštruktom (Cole 1981, 1071). „Hodnotové úsudky sú základom validácie testov“ (Cleary et al. 1975, 23).

### Kritériová validita

Kritériová validita ukazuje, do akej miery testové výsledky určitého nástroja korelujú s iným kritériom, napríklad s inými testovými výsledkami. Tak ako sa tvorcovia testov snažia o konzistentnosť očakávaní o určitom konštrukte, snažia sa dosiahnuť aj konzistentnosť v očakávaníach o tom, ako sa výsledok v jednom teste líši od výsledkov v iných testoch. Existujú dva druhy kritériovej validity: súbežná a prediktívna.

### Súbežná validita

Súbežná validita sa určuje pomocou korelácií výsledkov jedného nástroja s príbuzným nástrojom, pričom oba nástroje sú zadávané v rovnakom čase. Test WISC-IV má svoju súbežnú validitu založenú na koreláciách s inými Wechslerovými intelligenčnými škálami (Škála inteligencie predškolákov a školákov [WPPSI], Škála inteligencie dospelých [WAIS], Stručná škála inteligencie [WASI] a Individuálny test schopností [WIAT]), pričom korelácie sa pohybujú od 0,86 do 0,89. Korelácie s inými ako Wechslerovými nástrojmi, napríklad s Hodnotiacim systémom adaptívneho správania alebo Škálou detskej pamäti, boli nízke a pohybovali sa od -0,01 do 0,72 (Salvia a Ysseldyke 2007, 307). Stanford-Binetov test koreluje s testom WPPSI, WISC-III a WAIS, pričom hodnoty korelácií sa pohybovali od 0,82 do 0,84 (Salvia a Ysseldyke 2007, 319). Sattler (2008) uvádza, že Ravenove CPM majú primeranú súbežnú validitu, pričom korelácie s inými intelligenčnými testami sa pohybujú rádovo od hodnôt 0,50 po 0,80 a korelácie s inými testami zručností od 0,30 po 0,60 (688).

### Prediktívna validita

Prediktívna validita používa výsledok v teste na predikovanie dosiahnutia úrovne určitého kritéria, napríklad ako dobre dokáže intelligenčný test predikovať výsledky v škole. Salvia a Ysseldyke (2007) nenachádzajú žiaden dôkaz prediktívnej validity testu WISC-IV (307). Určité dôkazy prediktívnej validity existujú pri piatom vydaní Stanford-Binetovho testu. Bol porovnávaný s testami schopností Woodcock Johnson III a Wechslerovým individuálnym testom schopností II, pričom korelácie sa pohybovali od 0,33 po 0,84 (Kush 2005, 983).

### Faktory ovplyvňujúce validitu

Spoľahlivosť merania ovplyvňuje jeho validitu, to znamená, že na to, aby bol test validný, musí byť spoľahlivý. Výsledky dieťaťa v teste môžu byť nepresné z rôznych dôvodov, napríklad skúsenosti dieťaťa s testovaním, únava, nepozornosť, súlad s testujúcou osobou, pochopenie testových pokynov, rýchlosť, jazykové zručnosti, vzdelávacie príležitosti a skúsenosti s obsahom testovania (Sattler 2008, 122). Chyby pri administrácii testu majú tiež vplyv na validitu jeho výsledkov (Salvia a Ysseldyke 2007, 155; Sattler 2008, 164). Ak je test zadávaný dieťaťu, ktorého etnicita, rasový pôvod alebo jazykové prostredie nebolo zastúpené vôbec alebo bolo zastúpené nedostatočne pri štandardizácii testu, prinajmenšom niektoré časti výsledkov budú neplatné (Salvia a Ysseldyke 2007, 155; Sattler 2008, 163). Hilliard (2004) uvádza, že určovanie validity testových výsledkov by malo brať do úvahy aj kontext vrátane premenných ako napríklad kultúra a možnosti vzdelávania.

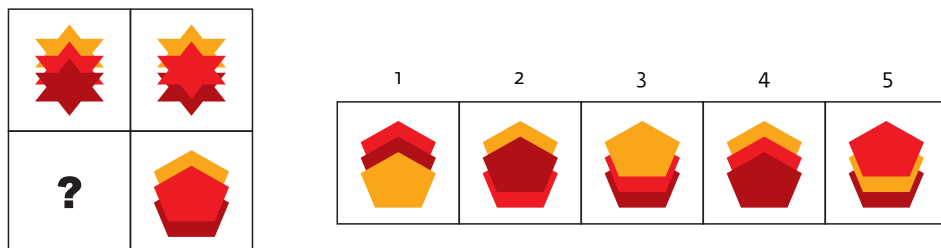
### Validita nástrojov a rozhodnutia vo vzdelávaní

Salvia a Ysseldyke (2007) vyvodzujú, že test WISC-IV má obmedzenú validitu a obmedzenú použiteľnosť pri prijímaní rozhodnutí vo vzdelávaní (307). Sattler (2008) upozorňuje, že Ravenove farebné progresívne matice merajú inteligenciu len na základe obrazového usudzovania a neposkytnú validné meranie kognitívnych schopností jednotlivcov, ktorí majú s týmto typom uvažovania ťažkosti, a ďalej navrhuje, aby bolo hodnotenie doplnené testom slovnej zásoby (688). Avšak aj v prípade, ak by test bol validný, výsledné rozhodnutia na základe dosiahnutých výsledkov (napríklad zaradenie do špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy) môžu byť skreslené alebo diskriminačné.

## PRÍLOHA 2: ZLOŽKY TESTU WISC-IV

Nasledujúce opisy zložiek testu WISC sú uvedené podľa Sattlera (2008) a *Technickej správy č. 1 k testu WISC-IV* od autorov Williams, Weiss a Rolfhus (2003). Index verbálneho porozumenia (VCI) sa skladá z troch čiastkových testov: Podobnosti, Porozumenie a Slovná zásoba. V rámci indexu VCI sa hodnotí verbálna koncepcnosť, prístup k uloženým vedomostiam a ústne vyjadrovanie, pričom dieťa musí odpovedať na otázky ústne. Index perцепčného uvažovania (PRI) sa tiež skladá z troch čiastkových testov: Usudzovanie podľa matíc, Obrazové koncepty a Blokový dizajn. V rámci indexu PRI sa hodnotí zrakové vnímanie, usporadúvanie a uvažovanie pomocou obrazových neverbálnych materiálov. Tento index vyžaduje zrakovú pohybovú koordináciu a koordináciu jemnej motoriky. Obrázok A1 predstavuje vzorovú položku z čiastkového testu Usudzovanie podľa matíc, v ktorom musí dieťa určiť možnosť, ktorá dopĺňa maticu.

**OBRÁZOK A1.** Vzorová položka testu Usudzovanie podľa matíc

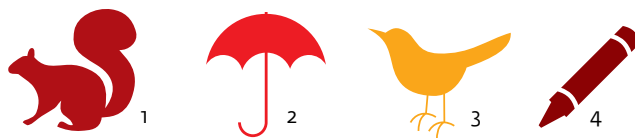


ZDROJ: Williams, Weiss, a Rolfus (2003a, 4).

Obrázok A2 predstavuje vzorovú položku z čiastkového testu Obrazové koncepty, kde musí dieťa vybrať jeden obrázok z každého riadka, ktorý patrí do nejakej skupiny (napríklad „Vyber odtiaľto jeden obrázok, ktorý patrí k jednému obrázku odtiaľto. Prečo patria k sebe?“)



**OBRÁZOK A2.** Vzorová položka testu Obrazové koncepty



ZDROJ: Williams, Weiss, a Rolfus (2003a, 4).

Index pracovnej pamäte (WMI) obsahuje dva čiastkové testy: Poradie písmen a číslic a Rozsah číslic. Pri tomto indexe sa vyžaduje, aby deti odpovedali ústne na poradia, ktoré sú ústne zadávané. Obrázok A3 predstavuje vzorovú položku Poradia písmen a číslic z indexu WMI. Tento čiastkový test obsahuje desať položiek, každú s tromi pokusmi, pričom dieťaťu je predstavená postupnosť číslic a písmen so zadáním „Vymenuj mi najprv číslice tak, ako idú v poradí, a začni s najmenšou číslicou, a potom mi povedz písmená v abecednom poradí.“

**OBRÁZOK A3.** Vzorová položka testu Poradie písmen a číslic

Položka	Zadanie	Správna odpoveď	
1.	T-4-L-5-Z-2-H	2-4-5-H-L-T-Z	H-L-T-Z-2-4-5
2.	6-R-9-J-1-S-5	1-5-6-9-J-R-S	J-R-S-1-5-6-9
3.	M-1-K-5-R-2-H	1-2-5-H-K-M-R	H-K-M-R-1-2-5

ZDROJ: Williams, Weiss, a Rolfus (2003a, 5).

POZNÁMKA: Obrázky A1, A2 a A3 sú prevzaté zo zdroja *Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV)*. Copyright © 2003 NCS Pearson, Inc. Použité s povolením. Všetky práva vyhradené. "Wechsler Intelligence Scale for Children" a "WISC" sú obchodné značky v Spojených štátoch a iných krajinách a patria spoločnosti Pearson Education, Inc. alebo jej zastúpeniam.

A nakoniec index rýchlosti spracovania (PSI) sa skladá z dvoch čiastkových testov: Značky a Hľadanie symbolov. Zručnosti, ktoré sa hodnotia v tejto oblasti, sú zrakové vnímanie, usporiadavanie, zrakové skúmanie a viaceré pohybové reakcie. V tejto oblasti sa vyžaduje, aby deti sústredene vydržali počas dvoch minút rýchlo manipulovať s obrazovými materiálmi. V čiastkovom teste Značky musí dieťa obkresľovať symboly, ktoré sú spojené do dvojíc s geometrickým tvarom, pričom každý symbol (napríklad dve čiary v každom kruhu) musia nakresliť v príslušnom tvare v danom časovom limite. Obrázok A4 predstavuje kľúč (horný riadok) a tvary, v ktorých musí dieťa obkresliť vertikálne alebo horizontálne čiary a kruhy.

OBRÁZOK A4. Vzorová položka čiastkového testu Značky

---

1	2	3	4	5	6
X	0	=	L	/	V

2	4	1	5	6	3	8	2	1	6	4	3

⬆	◇	☀	□	◇	±	△	=	⚙	ÁNO	NIE
☀	±	◇	△	±	□	=	⚙	⬆	ÁNO	NIE
=	⚙	△	⬆	☀	□	±	X	◇	ÁNO	NIE

---

POZNÁMKA: Položky sú podobné tým, ktoré sa nachádzajú v teste WISC-IV, ale nie sú priamo prevzaté z tohto testu.

ZDROJ: Sattler (2008, 269), zobrazené s povolením.

# POUŽITÉ ZDROJE

Poradný výbor pre Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín.

2005. Druhý posudok o Maďarsku, ACFC/INF/OP/II(2004)003.

[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3\\_FCNMdocs/PDF\\_2nd\\_OP\\_Hungary\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_2nd_OP_Hungary_en.pdf)

Alcock, Katie, Penny Holding, Victor Mung'ala-Odera a Charles Newton.

2008. Constructing tests of cognitive abilities for schooled and unschooled children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 39(5): 539–551.

American Academy of Pediatrics.

1995. The inappropriate use of school "readiness" tests. *Pediatrics* 95(3): 437–438.

Amnesty International.

2010. *Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. Londýn: Amnesty International Publications.

Angus, David, Jeffrey Mirel a Maris Vinovskis.

1988. Historical development of age-stratification in schooling. *Teachers College Record* 90(2): 212–236.

Anyon, Jean.

1997. *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press.

Ardila, Alfredo.

2005. Cultural values underlying psychometric cognitive testing. *Neuropsychology Review* 15(4): 185–195.

Artiles, Alfredo.

1998. The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *Journal of Special Education* 32(1): 32–36.

Artiles, Alfredo a Stanley Trent.

1994. Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *The Journal of Special education* 27(4): 410–437.

Ashton-Warner, Sylvia.

1963. *Teacher*. New York: Touchstone.

Bailey, Donald, R.A. McWilliam, Virginia Buysse a Patricia Wesley.

1998. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly* 13(1): 27–47.

Bakalar, Petr.

2004. The IQ of Gypsies in Central Europe. *Mankind Quarterly* 44: 291–300.

Blatt, Burton.

1981. *In and out of mental retardation: Essays on educability, disability, and human policy*. Baltimore: University Park Press.

Bala, Gustav, Erne Sabo a Boris Popovič.

2005. Relationship between motor abilities and school readiness in preschool children. *Kinesiologia Slovenica* 11(1): 5–12.

Bass, László, Engelmayer Lányiné, Renata Mlinkó a Réz Nagyé.

2008. A standardizálási program megvalósítása [Implementácia programu štandardizácie]. In *Tapasztalatok a WISC-IV® gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról [Skúsenosti s detským testom inteligencie WISC-IV: štandardizácia pre Maďarsko]*, ed., Szerencsés Hajnalka, 38–76. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.

Bass, László a Engelmayer Lányiné.

2008. A roma gyermekek intelligenciájának vizsgálata [Rómske deti pri testovaní inteligencie]. In *Tapasztalatok a WISC-IV® gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról [Skúsenosti s detským testom inteligencie WISC-IV: štandardizácia pre Maďarsko]*, ed., Szerencsés Hajnalka, 119–131. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.

Bedard, Tara.

2008. *Přetrvávající segregace romských dětí v českém vzdělávacím systému*. Budapest: Roma Education Fund.

Bello, Katrina D., Nahal Goharpey, Sheila Crewther a David Crewther.

2008. A puzzle form of a non-verbal intelligence test gives significantly higher performance measures in children with severe intellectual disability. *BMC Pediatrics* 8: 30–37

Bennett, John a Collette Tayler.

2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic and Co-Operation and Development.

Bešić, Sanela a Median Vantić-Tanjić.

2009. *Advancing education of Roma in Bosnia and Herzegovina: Country Assessment*. Budapest: Roma Education Fund.

Biro, Mikloš, Snežana Smederevac a Snežana Tovilović.

2009. Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psihologija* 42(3): 273–288.

Boaler, Jo.

2005. The "psychological prisons" from which they never escaped: The role of ability grouping in reproducing social class inequalities. *FORUM* 47(2–3): 135–143.

Bodewig, Christian a Jan Rutkowski.

2008. *Improving employment chances of the Roma Report No. 46120 CZ*. Washington, DC: World Bank, Human Development Sector Unit Europe and Central Asia.

Bohács, Krisztina a Edit Tóth.

2009. *Current functional assessment of children with special needs in Hungary*. Comenius 1.2 Multilateral Project 2008–10. <http://www.daffodilproject.org>

Braithwaite, Jeanine, ed.

2001. *Hungary: Long-term poverty, social protection, and the labor market. Main Report. Report No. 20645-HU*. Washington, DC: World Bank, Poverty Reduction and Economic Management (ECSPE), Europe and Central Asia Region.

Brouwers, Symen, Fons J.R. Van de Vijver a Dianne A. Van Hemert.

2009. Variation in Raven's Progressive Matrices scores across time and Place. *Learning and Individual Differences* 19: 330–338.

Brown, Robert, Cecil Reynolds a Jean Whitaker.

1999. Bias in Mental Testing Since "Bias in Mental Testing." *School Psychology Quarterly* 14(3): 208–238.

Cahn, Claude a David Chirico.

1999. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Budapest: European Roma Rights Center.

Caro, Daniel, Jenny Lenkeit, Rainer Lehmann a Knut Schwippert.

2009. The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation* 35: 183–192.

Ceci, Stephen.

1991. How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology* 27(5): 703–722.

Center on the Developing Child at Harvard University.

2007. *A science-based framework for early childhood policy: Using evidence to improve outcomes in learning, behavior, and health for vulnerable children*. Cambridge, MA: Autor

Centre for Studies on Inclusive Education.

2009. The right to education in mainstream schools: Assessments and statements summary. <http://www.csie.org.uk/publications/AssessmentsOctober2009.pdf>

Cleary, T. Anne, Lloyd Humphries a A. Kendrick Wesman.

1975. Educational uses of tests with disadvantaged students. *American Psychologist* 30(1): 15–41.

Clifford, Richard, Peter Jorna, Heino Schonfeld, Milada Rabušicová a John Bennett.

2004. *Early childhood education and care policy: Country note for Hungary*. Paříž: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Closs, Alison.

2003. An outsider's perspective on the reality of educational inclusion within former Yugoslavia. *In Inclusion, participation, and democracy: What is the purpose*, ed. Julie Allen, 139–162. Dordrecht, Holandsko: Kluwer Academic Press.

Cole, Nancy.

1981. Bias in testing. *American Psychologist* 36(10): 1067–1077.

Coleman, James.

1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Ústava Talianskej republiky. 22. december 1947.

Costenbader, Virginia, Allison Rohrer a Nicholas Difonzo.

2000. Kindergarten screening: A survey of current practice. *Psychology in the School* 37(4): 323–332.

Crighnton, Johanna a Gerhard Kowar.

2007. *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe, document EDU/EDPC(2007)21*. Paríž: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Cronshaw, Steven F., Leah K. Hamilton, Betty R. Onyura a Andrew S. Winston.

2004. Case for non-biased intelligence testing against Black Africans has not been made: A comment on Rushton, Skuy, and Bons. *International Journal of Selection and Assessment* 14(3): 278–287.

Csépe, Valéria.

2009. Caring for children with special educational needs (SEN) and their rehabilitation. V publikácii *The green book for the renewal of public education*, eds. Károli Fazekas, János Köllö a Júlia Varga, 151–178. Budapešť: Ecostat Government Institute for Strategic Research of Economy and Society.

Čolák, Andre.

2007. *Abuses of Roma rights in Serbia: Informačný materiál organizácie Minority Rights Center, č. 7*. Belehrad: Minority Rights Center.

Česká školní inspekce.

2010. *Tematická zpráva: Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Č. j. 8302/2010-I/7-ČŠI. Praha: Autor.

Désert, Michel, Marie Préaux a Robin Jund.

2009. So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's Progressive Matrices. *European Journal of Psychology of Education* 24(2): 207–218.

Debre, Istvánné, Anna Kende, Zsuzsa Kereszty, Julia Sebő, Edit Sztanáné Bebics a Katalin Zilahiné Gál.

2008. *Óvoda-iskola átmenet. Oktatási Programcsomag a pedagógusképzés számára [Prechod medzi škôlkou a školou: Vzdelávací softver na školenie učiteľov]*. Budapešť: Educatio Közoktatási és Pedagógusképzési Kht.

D. H. a ostatní proti České republice.

2007. Podanie č. 57325/00, Európsky súd pre ľudské práva.

Directgov. Special education needs: Assessments.

[http://www.direct.gov.uk/en/parents/schoolslearninganddevelopment/specialeducationalneeds/dg\\_4000835](http://www.direct.gov.uk/en/parents/schoolslearninganddevelopment/specialeducationalneeds/dg_4000835)

Dočkal, Vladimír.

2009. Intercultural differences manifested in the European standardizations of the Son-R 2–7 Nonverbal Intelligence Test. *Studia Psychologica* 51(1): 35–51.

Dočkal, Vladimír.

2006. Intercultural differences in intelligence in the mirror of European WISC-III standardizations. *Studia Psychologica* 48(3): 213–228.

Đigić, Gordana.

2008. Origin of differences between Serbian and Roma children in social intelligence test achievement. *Psihologija* 41(3): 327–342.

Društvo psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju. N.d. Testiranje prvaka.

<http://www.dps.org.rs/component/content/article/18-testiranje-prvaka>

Džuka Joseph, Iveta Kovalčíková a Lucia Kočíšová.

2008. Dynamická diagnostika inteligencie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pomocou Testu intelektových potencialít (TIP). *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 43(3): 253–261.

Eröss, Gábor, Anna Kende, Márton Oblath, Balázs Berkovits, Sára Levendel, Júlia Koltai, Bea Dávid, Bori Fernezelyi a Judit Gárdos.

2009. *All against misdiagnosis: Sociologists, neurologists, economists, psychologists and special educators for inclusion*. Louvain-la-Neuve, Belgicko: Knowledge and Policy in Education and Health Sectors.



European Training Foundation.

2006. *Serbia: ETF Country Analysis for IPA programming in the field of human resources development*. Turín: European Training Foundation.

Eurydice.

2008. *Organization of the education system in Hungary 2007/08*. Brusel: Education Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice.

2009a. *Organization of the education system in Slovakia 2008/09*. Brusel: Education Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice.

2009b. *Organization of the education system in the Czech Republic 2008/09*. Brusel: Education Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fabio, Rosa.

2007. *TIP: Test d'intelligenza potenziale [Test intelektového potenciálu]*. Trento, Taliansko: Erickson.

Fagan, Joseph a Cynthia Holland.

2007. Racial equality in intelligence: Predictions from a theory of intelligence as processing. *Intelligence* 35: 319–334.

Fajth, Gáspár, ed.

2005. *Children and disability in transition in CEE/CIS and Baltic States*. Florencia: Innocenti Research Centre, United Nations Children's Fund (UNICEF).

Fajgelj, Stanislav, Gustav Bala a Tatjana Tubić.

2007. Ravenove Progresivne Matrice u boji—Osnovna merna svojstva I norme [Ravenove farebné progresívne matice: Meranie vlastností a základných noriem]. *Psihologija* 40(2): 293–308.

Farkas, Lilla, Szilvia Németh, Attila Papp, Julianna Boros a Zsófia Kardos.

2007. Equal access to quality education for Roma Hungary. In *Equal access to quality education for Roma monitoring report, vol. 1*, 181–324. Budapešť: Open Society Institute a EU Monitoring and Advocacy Program.

Fetahagić, Maida, Boris Hrabač, Fahrudin Memić, Ranka Ninković, Adila Pašalić-Kreso, Lejla Somun-Krupalija a Miodrag Živanović.

2007. *Social inclusion in Bosnia and Herzegovina: National human development report*. Sarajevo: United Nations Development Programme Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States.

Figueroa, Richard a Patricia Newsome.

2006. The diagnosis of LD in English learners: Is it nondiscriminatory? *Journal of Learning Disabilities* 39(3): 206–214.

Filadelfiová, Jarmila, Daniel Gerbery a Daniel Škobla.

2007. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku*. Bratislava: Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov.

Fine, Michelle.

1991. *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany, NY: State University of New York Press.

Florian, Lani, Judith Hollenweger, Rune J. Simeonsson, Klaus Wedell, Sheila Riddell, Lorella Terzi a Anthony Holland.

2006. Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education* 40(1): 36–45.

Zákon o vzdelávaní Francúzskej republiky.

Friedman, Eben, Elena Gallová Kriglerová, Martina Kubánová a Martin Slosiarik,

2009. *Škola ako geto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku*. Budapešť: Roma Education Fund.

GAC.

2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň ZŠ v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf)

Gadeyne, Els, Patrick Onghena a Pol Ghesquiére, Pol.

2008. Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children* 74: 453–469.

Gärtner, Fania a Peter J. Tellegen.

The SON-R 5.5–17: Validný odhad inteligencie menších? Výskumná štúdia použiteľnosti inteligenčného testu SON-R 5.5–17 pre rómske deti. In *Rovný prístup ku kvalitnému vzdelaniu pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia*, ed. Dagmar Kopčanová, 81–97. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Slovenská komisia pre UNESCO, Sekcia pre vzdelávanie.

Gay, Geneva.

2001. Educational equity for students of color. In *Multicultural education: Issues and perspectives*, ed. James A. Banks, 197–224. Boston: Allyn & Bacon.

Gay, Geneva.

2002. Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education* 15(6): 613–629.

Glennon, Theresa.

1995. Race, education, and the construction of a disabled class. *Wisconsin Law Review* 63(6): 1237–1338.

Good, Thomas, and Jere Brophy.

1994. *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.

Goode, Judith a Edwin Eames.

1996. An anthropological critique of the culture of poverty. In *Urban life: Readings in urban anthropology*, eds. George Gmelch and Walter Zenner, 405–417. Prospect Heights, IL: Waveland.

Gormley, William, Ted Gayer, Deborah Phillips a Brittany Dawson.

2005. The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 41(6): 872–884.

Gordon, Robert a Eileen Rudert.

1979. Bad news concerning IQ tests. *Sociology of Education* 52: 174–190.

Gould, Stephen.

1996. *The mismeasure of man*. New York: W.W. Norton.

Vláda Bosny a Hercegoviny.

2007. Bosna and Hercegovina: *Regional preparatory workshop on inclusive education, Eastern and South Eastern Europe, Sinaia, Romania*. UNESCO.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/bosnia\\_herzegovina\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/bosnia_herzegovina_inclusion_07.pdf)

Vláda Bosny a Hercegoviny.

2004. *Action plan on the education needs of Roma and members of other national minorities in Bosnia and Herzegovina*. <http://www.oscebih.org/documents/80-eng.pdf>

Vláda Bosny a Hercegoviny – Rámcový zákon o základnom a strednom školstve v Bosne a Hercegovine.

*Official Gazette of the Federation of Bosnia and Herzegovina* No. 18/03.

Vláda Bosny a Hercegoviny – Rámcový zákon o predškolskom vzdelávaní a výchove v Bosne a Hercegovine.

*Official Gazette of the Federation of Bosnia and Herzegovina* No. 88/07.

Vláda Českej republiky - Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vláda Fínska – Zákon o základnom vzdelávaní 628/1998

Vláda Maďarska – Zákon č. LXXIX z roku 1993 o verejnom vzdelávaní

Vláda Talianskej republiky – Zákon č. 104/1992.

Vláda Talianskej republiky – Zákon č. 118/1971.

Vláda Čiernej Hory.

2007. *Montenegro: Regional preparatory workshop on inclusive education, Eastern and South Eastern Europe, Sinaia, Romania*. UNESCO.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/montenegro\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/montenegro_inclusion_07.pdf)

Vláda Čiernej Hory – Zákon o vzdelávaní detí so špeciálnymi potrebami.

*Official Gazette of the Republic of Montenegro* No. 80/04.

Vláda Čiernej Hory – Zákon o základnom vzdelávaní.

*Official Gazette of the Republic of Montenegro* No. 64/O2.

Gredler, Gilbert.

1997. Issues in early childhood screening and assessment. *Psychology in the Schools* 34(2): 99–106.

Grossman, Howard.

1995. *Special education in a diverse society*. Boston: Allyn & Bacon.

Gunderson, Lee a Linda Siegel.

2001. The evils of the use of IQ tests to define learning disabilities in first-and second-language learners. *The Reading Teacher* 55(1): 48–55.

Haahr, Jens Henrik, Thomas Kibak Nielsen, Martin Eggert Hansen a Søren Teglggaard Jakobsen.

*Explaining student performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Taastrup, Dánsko: Danish Technological Institute.

Hadžić, Đulaga, Maja Mešanović a Melika Smajić.

2006. Bosnia and Herzegovina. In *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*, eds. Peter Evans, Christine Stromberger, Gerhard Kowa a Ian Whitman, 29–80. Paríž: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Halinen, Irmeli a Ritva Järvinen.

2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38:77–97.

Hanushek, Eric a Ludger Woessmann.

2005. *Differences-in-differences evidence across countries*. CESifo Working Paper No. 1415. Mníchov: CESifo.

Hapalová, Miroslava a Stano Daniel.

2008. *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu: Aktualizácia 2008*. Budapest: Open Society Institute a EU Monitoring and Advocacy Program.

Hayman, Robert.

1998. *The smart culture: Society, intelligence, and law*. New York: New York University Press.

Helms, Janet.

2006. Fairness is not validity or cultural bias in racial-group assessment: A quantitative perspective. *American Psychologist* 61(8): 845–859.

High, Pamela.

2008. School readiness. *Pediatrics* 121(4): 1008–1015.

Hilliard, Asa.

1984. IQ testing as the emperor's new clothes: A critique of Jensen's Bias in Mental Testing. In *Perspectives on bias in mental testing*, eds. C. R. Reynolds a R. T. Brown, 139–169. New York: Plenum.

Hilliard, Asa.

2004 (March). Assessment equity in a multicultural society. *New Horizons for Learning, Teaching and Learning Strategies, Assessment*. <http://www.newhorizons.org/strategies/assess/hilliard.htm#>

Hopić, Daniel a Sabina Čehajić.

2009. *Mapping inclusive practice in primary education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: UNICEF Bosnia and Herzegovina a Save the Children UK.

Horn, Dániel, Ildikó Balázsi, Szabolcs Takács a Yanhong Zhang.

2006. Tracking and inequality of learning outcomes in Hungarian secondary schools. *Prospects* 36(4): 434–446.

The Individuals with Disabilities Education Improvement Act 20 U.S.C. § 1400 et seq.

Ivić, Milinković, Pešikan, and Bukvić.

1989. *Test za ispitivanje prvaka TIP1 [Test na hodnotenie žiakov prvého ročníka TIP-1]*. Belehrad: Savez društava psihologa Srbije.

Järvinen, Ritva.

2007. *Regional preparatory workshop on inclusive education: Eastern and South Eastern Europe*. Sinaia, Rumunsko UNESCO.

- Jimerson, Shane, Angela Whipple, Gabrielle E. Anderson, Michael J. Dalton a Phillip Ferguson.  
2002. Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained Students. *The California School Psychologist* 7: 51–62.
- Jovanovic, Veljko, Snezana Smederevac a Snezana Tovilović.  
2009. Uticaj sredinskih činilaca na intelektualnu efikasnost dece predškolskog uzrasta [Vplyv faktorov prostredia na intelektové schopnosti detí v predškolskom veku]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 41(2): 511–525.
- Kádár, András.  
N.d. Legislative review for the Hungarian Roma education policy note. National Institute for Public Education. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Eselyaz-Kadar-Legislative>
- Kagan, Sharon.  
2007. Readiness is a condition of families, of schools, and of communities. *Early childhood and primary education*, eds. Woodhead, Martin and Peter Moss, 22. Milton Keynes: The Open University.
- Kamerman, Sheila.  
2006. A global history of early childhood education and care. Paper commissioned for the *EFA global monitoring report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education*. Paríž: UNESCO.
- Katz, Lillian, Demetra Evangelou a Jeanette Hartman.  
1990. *The case for mixed-age grouping in early childhood education programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kende, Anna a Maria Neményi.  
2006. Selection in education: The case of Roma children in Hungary. *Equal Opportunities International* 25(7): 506–522
- Kereki, Judit a Judit Lannert.  
2009. *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése kutatási zárójelentés [Institúcie včasného zásahu: činnosti na národnej úrovni]*. Budapešť: TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzment és Oktatáskutató Központ Zrt-t.

Klauer, Karl, Klaus Willmes a Gary Phye.

2002. Inducing inductive reasoning: Does it Transfer to fluid intelligence? *Educational Psychology* 27: 1–25.

Kovács-Cerović, Tuünde. 2007.

*Advancing education of Roma in Serbia: Country assessment and the Roma Education Fund's strategic directions.*  
Budapešť: Roma Education Fund.

Kovács-Cerović, Tuünde, Vidosava Grahovac, Dejan Stanković, Nada Vuković, Suzana Ignjatović, Danijela Scepanović, Gordana Nikolić a Savica Toma.

2004. *Quality education for all: Challenges to the education reform in Serbia.* Belehrad. Srbská republika, Ministerstvo školstva a športu, Sekcia rozvoja vzdelávania a medzinárodnej spolupráce vo vzdelávaní, Oddelenie strategického rozvoja vzdelávania.

Kövágó, Emese.

2005. *Rights of people with intellectual disabilities: Access to education and employment monitoring report, Hungary.* Budapešť: Open Society Institute a EU Monitoring and Advocacy Program.

Kovalčíková, Iveta.

2009. Dynamic testing and assessment of latent learning capacities. *Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi* 1: 47–53.

Kovářová, Vladimíra.

2008. *Změna nároků na školní zralost z hlediska pedagogicko psychologického poradenství v Plzeňském kraji za posledních 10 let.* Diplomová práce, Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích Zdravotně Sociální fakulta.

Kuncz, Eszter a Andrea Mészáros.

2008. A tesztfelvétel sajátosságai a standardizálás során [Charakteristiky štandardizácie testu]. In *Tapasztalatok a WISC-IV<sup>®</sup> gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról [Skúsenosti s detským testom inteligencie WISC-IV: štandardizácia pre Maďarsko]*, ed. Szerencsés Hajnalka, 92–98. Budapešť: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.

Kush, Joseph C.

2005. Review of the Stanford-Binet Intelligence Scales: Fifth Edition. In *The sixteenth mental measurements yearbook*, eds., Robert Spies a Barbara Plake, 979–984. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.



Ladson-Billings, Gloria.

1998. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education* 11(1): 7–24.

Ladson-Billings, Gloria a William Tate.

1995. Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record* 97(1): 47–68.

Lányiné, Engelmayer a Réz Nagyé.

2008. Bevezetés [Úvod]. In *Tapasztalatok a WISC–IV<sup>®</sup> gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról [Skúsenosti s detským testom inteligencie WISC-IV: štandardizácia pre Maďarsko]*, ed. Szerencsés Hajnalka, 13–28. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.

Lányiné, Engelmayer.

2008. A Wechsler-tesztcsaládhoz tartozó mérőeszközök hazai bevezetésének és alkalmazásának előzményei [Wechslerove testy: Domáca adaptácia meracích nástrojov a história implementácie]. In *Tapasztalatok a WISC–IV<sup>®</sup> gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról [Skúsenosti s detským testom inteligencie WISC-IV: štandardizácia pre Maďarsko]*, ed. Szerencsés Hajnalka, 29–37. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.

*Larry P. v. Riles*, 495 F.Supp. 426 (N.D. Cal. 1979).

Lewis, Oscar.

1996. The culture of poverty. In *Urban life: Readings in urban anthropology*, eds. George Gmelch a Walter Zenner, 393–404. Prospect Heights, IL: Waveland.

Linton, Simi.

1998. *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.

Prieskum životnej úrovne, Srbsko

2002–2007. 2007. Štatistický úrad Srbskej republiky

Luyten, Hans, Jaap Scheerens, Adrie Visscher, Ralf Maslowski, Bob Witziers a Rien Steen.

*School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Páriz: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Lynch, James.

2001. *Inclusion in education: The participation of disabled learners*. Paríž: UNESCO.

Macura-Milovanović, Sunčica, Ibolya Gera a Mirjana Kovačević.

2010. *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity: Country report for Serbia*. Belehrad: European Training Foundation.

Marcinčin, Anton a Ľubica Marcinčinová.

2009. *Straty z vylúčenia Rómov: Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava: Open Society Foundation.

Marshall, Hermine.

2003. Opportunity deferred or opportunity taken? An updated look at delaying kindergarten entry. *Young Children on the Web* (September): 84–93.

May, Charles a Rose-Marie Campbell.

1981. Readiness for learning: Assumptions and realities. *Theory into Practice* 20(2): 130–134.

McIntosh, Peggy.

1990. White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Independent School* 49: 31–36.

Meijer, Cor, Victoria Soriano a Amanda Watkins.

2003. *Special Needs Education in Europe*. Odense, Dánsko: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mercer, Jane.

1973. *Labeling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation*. Berkeley: University of California 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.

Mesárošová, Barbora a Marta Marušková.

2004. *Testy školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti*. Bratislava: Phare.

Minić, Jelica.

2008. *Human development report Serbia: Regional cooperation*. Beograd: United Nations Development Programme.

Ministerstvo pre občianske záležitosti Bosny a Hercegoviny.

2008. *Development of Education in Bosnia and Herzegovina: State report*.  
[http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/bosniaher\\_NRo8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/bosniaher_NRo8.pdf)

Maďarské ministerstvo školstva a kultúry – Vyhláška 14/1994 o povinnostiach vo vzdelávaní a pedagogických podporných službách.

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.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

2008. *Vyhláška č. 320 z 23. júla 2008 o základnej škole*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

2005a. *Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

2005b. *Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Minow, Martha.

1990. *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Moore, Tom.

2008. *Rethinking universal and targeted services*. CCCH Working Paper 2.  
Parkville, Victoria: Centre for Community Child Health.

Moynihan, Daniel.

1965. *The Negro family: The case for national action*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Nagy, Anasztázia.

2008. *Overrepresentation of Roma in special education in Hungary*. Master's thesis, Central European University.

Národné zhromaždenie Srbskej republiky – Zákon o základoch vzdelávacieho systému.

*Official Gazette of the Republic of Serbia* No. 62/2003.

Národné zhromaždenie Srbskej republiky – Zákon o základnom vzdelávaní.

*Official Gazette of the Republic of Serbia* No. 22/2002.

National Research and Development Centre for Welfare and Health (STAKES).

2003. *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Helsinki: Autor.

New Zealand Education Act 1989 No. 80, Public Act.

New Zealand Ministry of Education.

2008. *Special education services and funding: Referral and assessment*. <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/SpecialEducation/ServicesAndFunding/ReferralAndAssessment.aspx>

Nikolic, Gordana. Branka Jablan, Slavia Marković, Vesna Radoman, Sulejman Hrnjica a Zvezdana Djurić.

2006. Serbia. In *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*, eds. Peter Evans, Christine Stromberger, Gerhard Kowa a Ian Whitman, 331–368. Paríž: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Nováková R. a Miroslav Prokopec.

2002. Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti. *Hygiena* 47(1): 1–13.

Novović, Zdenka, Mikloš Biro, Snežana Tovilović a Aleksandar Baucal.

2008. *Test zrelosti za školu [Test školske zrelosti]*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, Društvo psihologa Srbije.

Oakes, Jeannie.

1985. *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Oller, John.

1997. Monoglossitis: What's wrong with the idea of the IQ meritocracy and its racy cousins? *Applied Linguistics* 18(4): 467–507.

Olmedo, Esteban.

1981. Testing linguistic minorities. *American Psychologist* 36(10): 1078–1085.

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

2001. *Education at a glance 2001*. Paríž: Autor.

Vydavateľstvo OS Hungary Test Development (<http://oshungary.hu>)

Panter, Janet a Bruce Bracken.

2009. Validity of the Bracken School Readiness Assessment for predicting first grade readiness. *Psychology in the Schools* 46(5): 397–409.

Petričević, Ivana, Senad Sejdović a Aleksandar Saša Zeković,

2009. *Advancing education of Roma in Montenegro: Country assessment and the Roma Education Fund's strategic directions*. Budapešť: Roma Education Fund.

Petriwskyj, Anne, Karen Thorpe a Collette Tayler.

2005. Trends in construction of transition to school in three western regions: 1990–2004. *International Journal of Early Years Education* 13(1): 55–69.

Presidential Commission on Mental Retardation.

1969. *The six hour retarded child*. Washington, DC: Presidential Commission on Mental Retardation.

Radivojevic, Darinka, Milena Jerotijevic a Tatjana Stojic.

2007. Inclusive education in Serbia regional workshop: Europe on inclusive education, Sinaia, Rumunsko, June 14–16. UNESCO International Bureau of Education. Dostupné online: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/serbia\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/serbia_inclusion_07.pdf)

Radoman, Vesna, Virxhil Nanob a Alison Closs.

2006. Prospects for inclusive education in European countries emerging from economic and other trauma: Serbia and Albania. *European Journal of Special Needs Education* 21(2): 151–166

Raven, John. C., Court, John a John Raven.

1990. Section 2: Coloured Progressive Matrices (1990 Edition, with US Norms). In *Manual for the Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford: Oxford Psychologist Press.

Raven, John.

2000. The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology* 41: 1–48.

Raven, John.

2009. The Raven Progressive Matrices and measuring aptitude constructs. *International Journal of Educational and Psychological Assessment* 2: 2–38.

Raven's Coloured Progressive Matrices (CPM). Pearson Assessments Catalog. Dostupné online:

<http://www.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=015-4686-743>

Rist, Ray.

1978. *The invisible children: School integration in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Robson, Colin, Peter Evans, Katerina Ananiadou a Marcella Deluca.

2007. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics, and indicators*. Paríž: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Rock, Donald a Jackson Stenner.

2005. University assessment issues in the testing of children at school entry. *The Future of Children* 15(1): 15–34.

Rothstein, Richard.

2004. *Class and schools: Using social, economic and educational reform to close the black-white achievement gap*. New York: Teachers College Press.

Rushton, J. Philippe a Donald Templer.

2009. National differences in intelligence, crime, income, and skin color. *Intelligence* 37: 341–346.

Rushton, J. Philippe, Jelena Čvorović a Trudy Ann Bons.

2007. General mental ability in South Asians: Data from three Roma (Gypsy) communities in Serbia. *Intelligence* 35(1): 1–12.

Ryan, William.

1976. *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.

Sabo, Erne.

2004. Uticaj dužine boravka u decjem vrticu na spremnost dečaka za polazak u školu [Influence of length of stay in playschool on boys' readiness for school]. *Pedagoška stvarnost* 50 (3–4): 301–311.

Salner, Andrej.

2005. „Namiesto úvodu: Aktuálne indikátory postavenia rómskych detí vo vzdelávacom systéme.“ In *Rómske deti v slovenskom školstve*, ed. Andrej Salner, 6–10. Bratislava: SGI - Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Salner, Andrej a Beáta Oláhová.

2007. *Návrh na zlepšenie vzdelávania Rómov na Slovensku: Hodnotenie krajiny a strategické zameranie Rómskeho vzdelávacieho fondu*. Budapešť: Roma Education Fund.

Sattler, Jerome.

2008. *Assessment of children: Cognitive foundations*. 5<sup>th</sup> ed. LA Mesa, CA: Sattler.

Schleicher, Andreas, Claudia Tamassia a Miyako Ikeda.

2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paríž: Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj.

Sejrková, Elen.

2000. Položková analýza některých subtestů české verze inteligenčního testu WISC III. *Československá psychologie* 44(4): 339–346.

Shepard, Lorrie.

1997. Children not ready to learn? The invalidity of school readiness testing. *Psychology in the Schools* 34(2): 85–97.

Skiba, Russell, Kimberly Knesting a Lakeisha Bush.

2002. Culturally competent assessment: More than nonbiased tests. *Journal of Child and Family Studies* 11(1): 61–78.

Slavin, Robert.

1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 57(3): 293–336.

Slavin, Robert.

1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 60(3): 471–499.

Solorzano, Daniel a Tara Yosso.

2001. From racial stereotyping and deficit discourse toward a critical race theory in teacher education. *Multicultural Education* 9: 2–8.

Snow, Kyle.

2006. Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development* 17(1): 7–41.

Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition. Riverside Publishing Catalog. N.D. Dostupné online:

<http://www.riverpub.com/products/sb5/details.html>

Sternberg, Robert, Elena Grigorenko, Damaris Ngorosho, Erasto Tantufuye, Akundaeli Mbise, Catherine Nokes, Matthew Jukes a Donald A. Bundy.

2002. Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. *Intelligence* 30: 141–162.

Stojanović, Jadranka, Aleksandar Baucal, Ljiljana Ilić, Slavica Vasić a Nataša Kočić Rakočević.

2007. Equal access to quality education for Roma Serbia. In *Equal access to quality education for Roma monitoring report, vol. 1*, 479–618. Budapešt: Open Society Institute a EU Monitoring and Advocacy Program.

Stojić, Tatjana, Darinka Radivojevi, Milena Jerotijević, Ljiljana Radovanović-Tošić, Dušanka Čirović a Valentina Zavišić, eds.

2009. *A guide for advancing inclusive education practice*. Budapest: Fund for an Open Society.



Svensson, Ann-Lis, Svetlana Marojević, Martin Kovats, Mihai Surdu a Nataša Kočić Rakočević.

2007. *Breaking the cycle of exclusion: Roma children in South East Europe*. Belgrade: UNICEF Serbia.

Swiniarski, Louise.

2007. Starting school early in Britain: A model for universal preschool education.

*Early Childhood Education Journal* 35(1): 19–24.

Szira, Judit a Szilvia Németh.

2007. *Advancing education of Roma in Hungary: Country Assessment*. Budapešť: Roma Education Fund.

Škobla, Daniel, Tadas Leončikas a Martina Štěpánková.

2009. Ethnicity as a statistical indicator for the monitoring of living conditions and discrimination:

Analytical report and recommendations for the Slovak Republic. Bratislava: United Nations Development

Programme, Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States.

Šoltéssová, Katarína, Elena Gallová Kriglerová, Stano Daniel a Miroslava Hapalová.

2007. Rovný prístup rómskych detí na Slovensku ku kvalitnému vzdelávaniu: In *Equal access to quality*

*education for Roma monitoring report, vol. 2*, 399–575. Budapešť: Open Society Institute a EU Monitoring

and Advocacy Program.

Takala, Marjatta a Pirjo Aunio.

2005. Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up

study. *International Journal of Inclusive Education* 9(1): 39–54.

Tellegen, Peter a Jacob Laros.

2005. Fair assessment of children from cultural minorities: A description of the SON-R Non-Verbal

Intelligence Tests. In *Quality education for children from socially disadvantaged settings*, ed. Dagmar

Kopcanová, 50–71. Bratislava: The Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology and

Education Committee, Slovak Commission for UNESCO.

Tomatová, Jana.

2004. *Na vedľajšej koľaji: Je proces zaradovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim*

*činiteľom?* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Tomatová, Jana.

2005. Proces zaraďovania a preraďovania v základnom školstve. In: Rómske deti v slovenskom školstve, 33–41. Bratislava: SGI - Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Toritsyn, Arkadii a Aleksandra Višnjić.

2009. *Montenegro: Society for all. National human development report*. Podgorica: United Nations Development Programme.

Tovilović, Snežana, and Aleksandar Baucal.

2007. *Procena zrelosti za školu – Kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu [Hodnotenie školskej zrelosti: Ako riešiť problémy pri hodnotení zrelosti a adaptácii marginalizovaných detí na školu]*. Belehrad. Centar za primenjenu psihologiju.

Trent, James.

1994. *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States*. Berkeley, CA: University of California Press.

Trnková, Veronika.

2009. Pripravenost dítěte do 1. třídy základní školy. *Mediaqu Magazine* 3: 33–38.

Tsokova, Diana a Becirevic, Majda.

2009. Inclusive education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina: Policy and practice. *European Journal of Special Needs Education* 24(4): 393–406.

Umek, Ljubica, Simona Kranjc, Urška Fekojna a Katja Bajc.

2008. The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care* 178(6): 569–588.

Umek, Ljubica, Urška Fekonja a Katja Bajc.

2006. Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo [Faktory pripravenosti detí na školu]. *Psihološka obzorja/Horizons of Psychology* 15(2): 31–51.

United Kingdom Education Act 1996

Štatistický úrad Srbskej republiky a agentúra Strategic Marketing Research Agency.

2006. *Republic of Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Belehrad: Národný štatistický úrad.

United Nations Children's Fund Executive Board.

2009. Revised country program document: Bosnia and Herzegovina (2010–2014), July 22. Dostupné online:  
<http://www.unicef.org/about/execboard/files/BosniaHerzegovina-ss.pdf>

United Nations Development Programme.

2003. *Avoiding the dependency trap: A regional human development report*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.

Valenta, Milan, Jan Michalík, Jana Petrášová, Helena Balabánová, Vladimír Hloušek, Martin Lečbych a Miroslav Procházka.

2009. *Analýza diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům*. Olomouc: Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených.

Vasa Živković Primary School, Pančevo.

N.d. *Evo nekoliko informacija o testu koim se ispituie spremnost dece za polazak u I razred [Informácie o testovaní pripravenosti detí na prvý ročník]*. Dostupné online: <http://www.osvzivkovic.edu.rs/ZA%20roditelje%20opravka.htm>

Vláda České republiky.

2010. *Usnesení č. 206, 15.března 2010, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze*. Praha: Vláda České republiky.

Vláda Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

2009. *Druhá zpráva vlády ČR k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva - informace o výsledcích šetření a o prvních učiněných závěrech ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice*.  
<http://www.msmt.cz/socialni-programy/druha-zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecných-opatřeních-k>.  
Praha: Vláda České republiky.

Vláda Slovenskej republiky.

2008. *Uznesenie Vlády Slovenskej republiky č. 206 z 2.apríla 2008 k návrhu koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky.

Warnock, Mary.

1978. *The Warnock Report: Special educational needs report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londýn: Her Majesty's Stationery Office.

Watkins, Amanda, ed.

2007. *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. Odense, Dánsko: European Agency for Development in Special Needs Education.

Watkins, Amanda, ed.

2008. *Special Needs Education country data 2008*. Odense, Dánsko: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wesley, Patricia a Buysse, Virginia.

2003. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 18: 351–375.

Whitaker, Simon.

2008. WISC-IV and low IQ: Review and comparison with the WAIS-III. *Educational Psychology in Practice* 24(2): 129–137.

Williams, Paul, Lawrence Weiss a Eric Rolfhus.

2003a. *WISC-IV technical report #1: Theoretical model and test blueprint*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Williams, Paul, Lawrence Weiss a Eric Rolfhus.

2003b. *WISC-IV technical report #2: Psychometric properties*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Working Group of the Ministry of Education.

2008. *National report of the Republic of Serbia. Inclusive education: Road to the future*. Belehrad: Ministerstvo školstva Srbskeje republiky.

World Bank.

2004. Needs assessment study for the Roma Education Fund: Background paper. <http://siteresources.worldbank.org/INTROMA/Resources/NAReportFinalHungary.pdf>

Zbierka zákonov Slovenskej republiky.

2008. *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.

Zoref, Leslie a Paul Williams.

1980. A look at content bias in IQ tests. *Journal of Educational Measurement* 17(4): 313–322.

Zurcher, Raymond.

1998. Issues and trends in culture-fair assessment. *Intervention in School and Clinic* 34(2): 103–6.

Copyright © 2012 Roma Education Fund

All rights reserved.

Photography © Robert Miskovics

Graphic design by Anikó Bieder and Balázs Gelsei – cadmium grafiklab.



V PRÍPADE RÓMSKYCH DETÍ V STREDNEJ A VÝCHODNEJ EURÓPE STANOVENIE POSTIHNUTIA VO VŠEOBECNOSTI SLUŽI NA ICH SEGREGOVANIE, PRIČOM IM JE NA ZÁKLADE LEGISLATÍVY POSKYTOVANÉ MENEJ KVALITNÉ VZDELANIE A SÚ ZARAĐOVANÉ DO ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA NA ZÁKLADE TESTOVANIA PRED ZAČIATKOM ZÁKLADNÉHO VZDELÁVANIA ALEBO V JEHO PRVÝCH ROKOCH. V CELOM REGIÓNE PLATÍ, ŽE RÓMOVIA SÚ NEPRIMERANE ZASTÚPENÍ V ŠPECIÁLNO M VZDELÁVANÍ V KRAJINÁCH, KTORÝM SA VENUJÚ PRÍPADOVÉ ŠTÚDIE, PRIČOM PREDSTAVUJÚ VÄČŠINU DETÍ V PRAKTICKÝCH ŠKOLÁCH V ČESKEJ REPUBLIKE, OD 20 DO 90 PERCENT DETÍ V ŠPECIÁLNO M VZDELÁVANÍ V MAĎARSKU, 25 – 40 PERCENT DETÍ V ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH A 40 PERCENT ŽIAKOV V ŠPECIÁLNYCH STREDNÝCH ŠKOLÁCH V SRBSKU A PRIBLIŽNE 60 PERCENT DETÍ V ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU. DETI Z RÓMSKYCH KOMUNIT SÚ TAK VYSTAVENÉ VZDELÁVACIE MU PROSTREDIU, V KTOROM MAJÚ UČITELIA OD NICH NIŽŠIE OČAKÁVANIA, PREDPOKLADAJÚ, ŽE SÚ AKADEMICKY A SOCIÁLNE ZAOSTALÉ, A VINIA ICH ZA ICH NEÚSPECHY V ŠKOLE. NEÚSPECH V ŠKOLE JE TAKMER ÚPLNE DANÝ ZARADENÍ M RÓMSKYCH DETÍ DO ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA, KEĎŽE PRERADENIE DO BEŽNÉHO VZDELÁVANIA JE ZRIEDKAVÉ A EXISTUJÚ LEN OBMEDZENÉ MOŽNOSTI STREDOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA, ČO NEGATÍVNE OVPLYVŇUJE NESKORŠIE UPLATNENIE NA TRHU PRÁCE A RIZIKO PÁDU DO CHUDOBY. UZATVÁRA SA TAK BLUDNÝ KRUIH ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA, NEÚSPECHU V ŠKOLE, NEZAMESTNANOSTI A CHUDOBY.

## KONTAKTNÉ ÚDAJE



Roma Education Fund

### Roma Education Fund

Mark Center

Teréz körút 46, 1066 Budapest – Hungary

tel.: +36 1 235 8030

fax: +36 1 235 8031

e-mail: [info@romaeducationfund.org](mailto:info@romaeducationfund.org)

web: [www.romaeducationfund.org](http://www.romaeducationfund.org)

skype: [roma.education.fund](https://www.skype.com/name/roma.education.fund)

### Roma Education Fund – Romania

Vaselor 60 str., Sector 2 Bucharest – Romania

tel.: +40 785 231 910

fax: +40 21 312 5049

e-mail: [info@romaeducationfund.ro](mailto:info@romaeducationfund.ro)

web: [www.romaeducationfund.ro](http://www.romaeducationfund.ro)