

Celodenný výchovný systém (CVS) ako prostriedok inklúzie marginalizovaných rómskych komunít (Miestna krajina – prirodzené a podnetné prostredie pre CVS)

Ján KANCÍR

Abstract: *In our article we present the general characteristic of postulates in all-day educational system (CVS) as an instrument for inclusion of marginalised Roma communities. Activities of geographic and natural character have their place in the pedagogical school model with CVS. The natural landscape is a suitable and inspiring environment for the use of daily educational programme.*

Keywords: *all-day educational system, marginalised Roma communities, social inclusion, educational programme, local region*

Úvod

Príspevok predstavuje teoretický vstup do problematiky celodenného výchovného systému (CVS) v kontexte vytvárania inkluzívneho prostredia pre vzdelávanie marginalizovaných rómskych komunít. Je zameraný na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a na sociálnu inklúziu.

Cieľom príspevku je predstaviť jeden z možných prístupov riešenia problematiky vzdelávania Rómov, poukázať na jeho pozitíva i negatíva. Na projekte významne participovali aj učitelia geografie a predmetov didaktiki, vrátane didaktiky geografie. Celodenný výchovný systém v poobedňajších aktivitách nie je založený na povinných predmetoch ale na témach, integrovaných voliteľných predmetoch a praktikách. Vo viacerých sú zastúpené prvky geografického vzdelávania. Napr. *Poznaj a chráň, Domov a práca, Bio-enviro, Prírodovedné praktiká, Praktická geológia*. Uplatňuje sa tu však nadpredmetový prístup orientovaný viac na výchovnú zložku edukácie s využitím prierezových tém (regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, environmentálna výchova, multikultúrna výchova).

Tak ako sa etablojú nové vedecké prístupy skúmania pedagogickej reality od čisto didaktických k psycho-sociálne didaktickým prístupom, tak i v mnohých oblastiach výchovy a vzdelávania vidíme budúcnosť v komplexnom, nadpredmetovom a integrovanom prístupe pri riešení pedagogickej teórie a praxe.

Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou, sa zhodujú v názoroch, že základným problémom rómskeho etnika a spoločnou „prapríčinou“ mnohých ťažkostí v ich živote a v živote celej spoločnosti je nízka úroveň ich vzdelanosti. Táto skutočnosť determinuje aj kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne rómskeho etnika – postupné zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne. Vzdelanie znamená vyššiu možnosť pracovného uplatnenia, následne dôstojnejšie životné podmienky a vyšší životný štandard. Vzdelanie vytvára predpoklady pre vyššiu hodnotu človeka, uznanie a úctu ostatných členov spoločnosti. V náročnom procese edukácie rómskych žiakov môže zohrávať dôležitú úlohu zavedenie CVS. Táto myšlienka vznikla prirodzene ako reakcia na praktické potreby súvisiace so socializáciou a kultúrnou integráciou sociálne znevýhodnených žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia komunít rómskej národnostnej menšiny na Slovensku.

V rámci národného projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* je zámerom aktivity 1.2 *Podpora celodenného výchovného systému na základných školách* vypracovať pedagogický model školy s CVS a experimentálne ho implementovať do 200 základných škôl zapojených v národnom projekte. Počas projektu sa budú realizovať programy umožňujúce intenzívnu vzdelávaciu prácu so žiakmi pochádzajúcimi z marginalizovaných rómskych komunít a aj intenzívnu mimovyučovaciu a voľnočasovú starostlivosť o týchto žiakov (Dolihal 2011).

Model školy s celodenným výchovným systémom má ambíciu zdôrazniť význam celodenného výchovného systému pri zefektívňovaní mimoriadne náročnej práce so žiakmi, ktorí do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia.

Celodenný výchovný systém (CVS) v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia

Podľa svetovej konferencie UNESCO o špeciálnom vzdelávaní *Prístup a kvalita* v roku 1994 v španielskej Salamanke, inkluzívne vzdelávanie vychádza z dvoch hlavných myšlienok:

- školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky
- bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti

Ďalším kľúčovým momentom pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania bol *Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím* z roku 2006, ktorý v článku 24 ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených vzdelávať sa v inkluzívnom edukačnom systéme, čím zaviazal jednotlivé štáty, ktoré ho ratifikovali (vrátane SR) k transformácii školstva a presadzovaniu inkluzívneho vzdelávania v praxi.

Medzinárodný rámec podpory inkluzívneho vzdelávania rozšírilo i UNESCO v roku 2009 vydaním *Politického usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní*. Cieľom týchto snáh bolo podporiť jednotlivé vlády v tvorbe stratégií a politík, ktoré by inklúziu komplexne zahrnuli do vzdelávacej politiky (Juščáková, Kontsekova, Luptáková a Vančiková 2011).

Inklúzia je zmena. Ide o nekonečný proces skvalitňovania učenia a zapojenia všetkých žiakov. Je to ideál, o ktorý sa škola môže usilovať, ale ktorý nikdy celkom nedosiahne. Inklúzia vo vzdelávaní je založená na týchto predpokladoch a procesoch:

- všetci žiaci a pracovníci školy sú rovnako dôležití
- zvyšovanie miery zapojenia žiakov (znižovanie miery vyčlenenia) do školskej kultúry
- vzdelávacieho procesu a komunity
- zmena školskej kultúry, politiky a praxe tak, aby bola zohľadnená rôznorodosť žiakov
- odstraňovanie prekážok v učení a zapojenie všetkých žiakov, teda nie len tých, ktorí sú označení ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- využívanie skúseností z konkrétnych prípadov prekonávania prekážok v prístupe a zapojení tak, aby z nich mohli čerpať aj ostatní žiaci
- vnímanie rozdielov medzi žiakmi ako inšpirácia pre podporu učenia a nie ako problém, ktorý je potrebné riešiť
- uznávanie práva žiakov na vzdelávanie v mieste kde žijú
- skvalitňovanie škôl pre potreby žiakov a aj učiteľov
- vzdvihovanie úlohy škôl pri budovaní spoločenstva a rozvoji hodnôt nie len pri zvyšovaní výkonov žiakov
- podpora vzájomne prospešných vzťahov medzi školami a okolitou komunitou
- zohľadňovanie myšlienky, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti (Booth a Ainscow 2007)

V kontexte národného projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* sme definovali piliere vedúce k inkluzívnemu prostrediu:

1. Profesiálny rast a sebarozvoj pedagogických a odborných zamestnancov
2. Implementácia celodenného výchovného systému a osvetové programy
3. Pozitívna kultúra školy na princípoch budovania vzťahov, spolupráce a skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho prostredia

Pre vytváranie inkluzívneho prostredia stanovujeme tri navzájom súvisiace oblasti, ktoré sú súčasťou rozvoja školy:

1. Proces – kultúra školy, rozvoj školy, rôznorodosť, pozitívna zmena, plánovanie rozvoja školy
2. Identifikácia bariér a ich odstraňovanie cez vzdelávanie PZ
3. Pozornosť zameraná na cieľovú skupinu projektu – žiakov z MRK

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje spôsob edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré zneumožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu.

Realizácia inkluzívneho vzdelávania podporuje vznik vzťahov novej kvality. Pričom vedenie školy a učitelia prihliadajú na kultúrnu identitu, rodovú rovnosť, jazykové vybavenie, špeciálne potreby a iné individuálne danosti detí a podnecujú kritické myslenie pre akceptáciu inakosti a vyvrátenie zakorenených

predsudkov. Takýto prístup podľa zástancov myšlienky inklúzie má šancu obohacovať všetky deti, keďže prítomnosť rôznorodosti a spoločná socializácia vytvárajú priestor pre toleranciu na školách.

Jedným z nástrojov inklúzie je aj celodenný výchovný systém. Je to také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom sa realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa.

Používajú sa zaujímavé, hravé a aktivizujúce pedagogické metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmysluplnej činnosti. Zároveň nedochádza k narušeniu citových väzieb k rodičom.

Myšlienku celodenného výchovného systému ako prvý v bývalom Československu teoreticky rozpracoval Opata (1973) v práci *Celodenní výchovný systém*. V rokoch 1975 – 1977 na vybraných školách východného Slovenska prebiehalo experimentálne overovanie modelu celodenného výchovného systému, ktorého autormi boli Havran a Holček (1976, 1977). S deťmi sa výchovne pracovalo od 7.30 hod. do 17.00 hod. Cieľom tohto systému bolo, aby žiaci po 17. hodine išli domov zo školy bez tašiek. Všetky úlohy a povinnosti si urobili v škole a družine. Striedali sa dve učiteľky a to tak, že týždeň bola učiteľka v triede a druhý týždeň v družine, aby sa dosiahla vysoká zodpovednosť za to, čo sa učia a čo deti robia. Dbalo sa na to, aby sa striedala vzdelávacia činnosť s oddychovými, výchovnými, umeleckými a športovými aktivitami. Experimentátori aj učitelia ho považovali za úspešný najmä z hľadiska štatisticky významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov. Znížilo sa aj záškoláctvo a zvýšil sa záujem o školu.

Zelina a Kamenský (1980) v tej dobe zistili, že celodenný výchovný systém výrazne akceleruje vývin poznávacích procesov rómskych detí v konvergentných mierach intelektu.

Deti akcelerovali v oblasti poznávacích procesov, inteligencie o 4 – 7 bodov na škále IQ. Najdôležitejším záverom analýzy štruktúry schopností vplyvom CVS pri longitudinálnom sledovaní rómskych detí je zistenie, že najpomalšie narastajú všeobecné, nonverbálne schopnosti, potom verbálne schopnosti, v ktorých osobitne rýchlo akcelerovala schopnosť verbálneho porozumenia a odolnosť voči záťaži. Najmarkantnejšia akcelerácia však bola v prospechu – v učení, zvládání učebnej látky. Predtým sa ich priemer pohyboval okolo štvorky, po ukončení experimentu za štyri roky bol priemer 2 v experimentálnych skupinách, zatiaľ čo v kontrolných skupinách sa prospech štatisticky významne nezmenil.

V súčasnosti sa tento systém snaží oživiť ROCEPO pri MPC v Prešove, ktoré vydalo publikáciu *Celodenné výchovné pôsobenie – so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie* (Hvozdovič 2003).

Výhody CVS sú v tom, že:

1. CVS by mal učiť žiaka, ako stráviť voľný čas.
2. Odbremenuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie.
3. Intenzívne vzdeláva deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, učí žiaka učiť sa.
4. Učí deti mimo vyučovacieho času rozvíjať ich špecifické schopnosti a záujmy, samostatnosť.
5. Umožňuje lepšiu socializáciu detí, vedie ich ku kooperácii.
6. Zlepšuje zdravotné podmienky, hygienu, stravovanie a režim dňa detí.
7. Zlepšuje prospech, správanie i dochádzku detí.

Nevýhody vidíme v tom, že:

1. Je to relatívne drahý systém, náročný na personálne a materiálne zabezpečenie.
2. Obmedzuje sa rodinná výchova.
3. Môže dochádzať k preťaženosti detí, lebo ich čas „učenia“ je oveľa dlhší ako u ostatných detí.

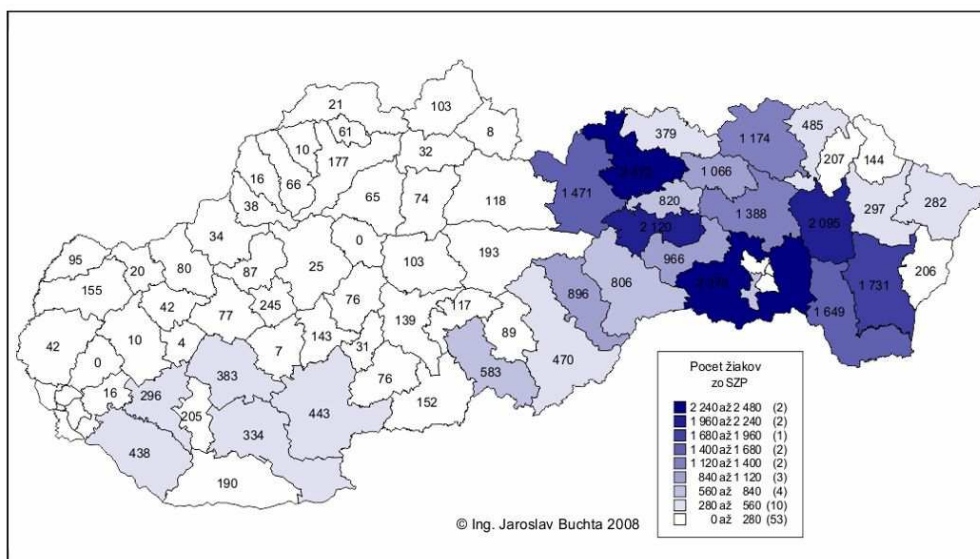
Výchova a vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, sociálna inklúzia

Sociálne znevýhodňujúce prostredie (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou) definujeme ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriáciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektu edukácie ho z týchto

dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špeciálne edukačné potreby dieťaťa sú požiadavky na špeciálne uspošobenie podmienok, organizácie a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby zodpovedali osobitostiam žiaka, ktorého telesný, psychický alebo sociálny vývin sa výrazne líši od štandardného vývinu.

Sociálne znevýhodňujúce prostredie (ďalej aj SZP) je pre žiaka rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).



Obr. 1. Zastúpenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v okresoch SR podľa údajov zistených v prieskume MPC ROCEPO 2007-ZŠ

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania žiakov zo SZP je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia (komunikačné schopnosti, kultúrne a sociálne vylúčenie, hygienické návyky...) dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností.

Uskutočňuje sa:

- v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy, pričom niektoré (pre neho problémové) vyučovacie predmety môže žiak absolvovať v rámci individuálneho vzdelávacieho programu,
- v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva, zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Vo všetkých organizačných formách vzdelávania je potrebné vytvárať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia špecifické podmienky pre ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, najmä:

- znížiť počet žiakov v bežnej triede, čím sa zvýši efektívnosť práce, umožní sa vyššia miera individuálneho prístupu k žiakovi,
- **realizovať celodenný výchovný systém**, ktorý predlžuje čas dieťaťa v motivujúcom školskom prostredí a umožňuje mu zmysluplne stráviť voľný čas a pripravovať sa na vyučovanie,

- vytvoriť atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí,
- pri vytváraní školských vzdelávacích programov zohľadňovať atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí zo sociálne znevýhodneného prostredia národnostných menšín,
- realizovať programy orientované na zlepšenie spolupráce rodičov rómskych detí so základnou školou,
- zabezpečiť systém doučovacích aktivít pre zaostávajúce rómske deti (v spolupráci s MVO, komunitnými centrami), napr. kurzy po vyučovaní,
- vytvoriť alternatívne učebné osnovy, ktoré bude môcť škola použiť pri prispôsobovaní obsahu výučby rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (redukcia obsahu, praktickejšia orientácia, učenie zážitkovou metódou, alternatívne formy vzdelávania – animácia); zároveň treba prijať opatrenia, ktoré zabránia zneužitiu takýchto osnov na vytváranie segregovaných tried,
- implementovať ako súčasť školského vzdelávacieho programu vzdelávacie programy multikulturnej výchovy a výchovy proti predsudkom.

Sociálna inklúzia (začlenenie) je proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku chudoby a sociálnej exklúzie (vylúčenia) získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyť, ktorý je považovaný za obvyklý v spoločnosti, v ktorej žijú. Zabezpečuje im väčšiu účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam.

Sociálna exklúzia (vylúčenie) znamená nemožnosť participácie na bežnom spôsobe sociálneho života. Ide o *všeobecné znevýhodnenie* (nerovný prístup):

- k piatim základným zdrojom spoločnosti – vzdelaniu, zamestnaniu, bývaniu, sociálnej ochrane a zdravotnej starostlivosti,
- pri prístupe k hlavným sociálnym inštitúciám, ktoré distribuujú rôzne životné šance,
- tieto znevýhodnenia sú pomerne trvalým stavom.

Inovačný potenciál sociálnej inklúzie spočíva hlavne v tom, že:

- je to jeden z *najviac užívaných pojmov, konceptov*,
- *nový „motor“* pre spoločenskovedný výskum,
- *zahŕňa v sebe európsku dimenziu*,
- ide o kognitívnu reflexiu *nových podmienok, problémov/rizík, potrieb* a záujem o „nové“ sociálne kategórie/skupiny,
- *ide o zmenu celkovej filozofie, princípov prístupu k riešeniu tohto problému, ako aj zmenu predmetu záujmu.*

V čom spočíva posun?

- od individuálnych charakteristík *k štruktúrnym príčinám* chudoby/vylúčenia,
- od vertikálnych nerovností (akcent na redistribúciu – distributívna dimenzia) *k horizontálnym nerovnostiam* (akcent na začlenenie a integráciu – vzťahová dimenzia),
- *od statického k dynamickému (procesnému) vnímaniu*,
- *od unidimenzionálneho k multidimenzionálnemu vymedzeniu*,
- *od individuálnej ku komunitnej úrovni.*

V čom spočíva kritika?

- ide o ideologický koncept a nie vedecký,
- vágny, mnohoznačný, abstraktný a všeobecne definovaný pojem,
- prijatie tohto konceptu umožňuje zastierať politickým elitám rastúce nerovnosti,
- importovaný koncept/agenda,
- dôležitý je tlak na politických aktérov a ich politické odhodlanie dostať záväzku (political-commitment),
- môžu rezignovať na intervenciu do redistribučných politík a dôsledné riešenie problému chudoby, vznik štruktúrálnej asymetrie a kompetenčnej medzery (competency gap) – zaväzujúce regulácie vs. „mäkká“ regulácia. (http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/sociologovia/socialna_inkluzia.pdf.)

Inkluzívna pedagogika

Praktické uplatňovanie princípov inkluzívnej pedagogiky je v našich podmienkach ešte len v začiatkoch: inkluzívne vzdelávanie predstavuje dlhodobý trend, ktorého cieľom má byť úplné prijatie každého dieťaťa, t. j. aj dieťaťa s postihnutím (narušením, ohrozením) ako a priori samozrejmeho člena školskej komunity. Má ísť o naplnenie filozofie „škola pre všetkých“. Dôležité je, že táto filozofia so svojím princípom bezvýhradného prijatia každého člena ľudskej (školskej) komunity má nielen pedagogický/psychologický, ale aj duchovný, a dokonca politický rozmer: symbolizuje dlhodobé smerovanie v rámci celej EÚ (Lechta 2010)

Na záver si položíme niekoľko otázok:

- Kto tvorí v dnešnej slovenskej škole najväčšiu skupinu slabšie prosievajúcich žiakov?
- Z koho sa takmer stopercentne etabluje skupina nezamestnaných občanov v našej spoločnosti?
- Prečo sme sa dodnes nedokázali vyrovnáť s existenciou negramotnosti, ktorá má dokonca u niektorých skupín obyvateľstva stúpajúcu tendenciu (i keď v podobe funkčnej alebo druhotnej negramotnosti)?
- V čom spočívajú korene zaostávania niektorých rómskych žiakov, ich školskej neúspešnosti alebo menšej úspešnosti?
- Môže tradičná škola a dnešný spoločnosťou tak často opomínaný učiteľ pozitívne ovplyvniť úroveň školskej úspešnosti svojich žiakov?
- Na ktorý z edukačných determinantov treba pôsobiť, aby sme zabezpečili efektívnosť výstupov edukácie?

Odpovede na prvé dve otázky sú jasné. Zložitosť problému sa rysuje pri pokuse odpovedať na tie ďalšie.

Školský vzdelávací a výchovný program základnej školy s CVS

Pre úspešnosť školského vzdelávacieho programu je rozhodujúce správne využitie voliteľných hodín, ktoré môže škola použiť podľa vlastného uváženia. Mala by ich využiť na podporu rozvoja niektorých kľúčových kompetencií (učiť sa poznávať, naučiť sa komunikovať a žiť spoločne, naučiť sa žiť – existovať, orientovať sa v životných situáciách...) alebo na posilnenie časovej dotácie už existujúcich oblastí, resp. predmetov, alebo tým, že si vytvorí nový predmet. Školským vzdelávacím programom si škola formuluje svoje vlastné ciele, ktoré sleduje, zameranie a stratégie, ktorými chce dosiahnuť vytýčené ciele v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia.

Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom zahŕňa v sebe školský vzdelávací a výchovný program zameraný na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ponúka školám možnosť zaradiť do ich vzdelávacích programov voliteľné predmety v úrovni primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania a pre populudňajšie voľnočasové aktivity plány činnosti pre záujmové útvary.

Pedagogický model školy s CVS v rámci organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti počíta so širším zapojením asistentov učiteľa a iných pedagogických a odborných zamestnancov. Asistent učiteľa je podporným prvkom v procese vzdelávania a výchovy, vo svojej práci uplatňuje najmä individuálny prístup, pomáha pri prekonávaní počítačových jazykových a sociálno-kultúrnych bariér, pomáha problémovým žiakom, spolupracuje s rodičmi, ktorých súčinnosť pri vzdelávaní ich detí je veľmi dôležitá. Okrem výchovno-vzdelávacej činnosti asistent učiteľa vykonáva činnosti súvisiace so zabezpečením kontroly pohybu žiakov v budove školy, sprevádza žiakov mimo triedy a taktiež je nápomocný pri práci so žiakmi vo voľnočasových aktivitách.

Pre naplnenie obsahu modelu školy s celodenným výchovným systémom pripravili expertné skupiny návrhy učebných osnov voliteľných predmetov pre prvý a druhý stupeň základnej školy a plány činnosti záujmových útvarov, ako materiál pre zaradenie do školského výchovného plánu školy.

Voliteľné predmety sú vytvorené tak, aby každý žiak sa v nich našiel a „zožal v nich úspech“. Do vyučovacieho procesu vnášajú hravosť, invenciu a kreativitu. Rušia stereotypy zaužívané vo vyučovaní, vtahujú žiakov priamo do obsahu preberanej témy a činnosti. Vychádzajú z ich prirodzenej danosti emotívnejšie prežívať vnímané skutočnosti a bezprostredne na ne reagovať. Podporujú rozvoj výtvarných zručností, pohybových aktivít, sebaobslužných činností. Vychádzajú zo snahy týchto detí prejavíť sa a vyniknúť. Tieto zmeny vychádzajú z poznania toho, aké majú žiaci cieľovej skupiny prevažujúce záujmy a záľuby a ktoré aktivity sú blízke ich naturelu.

Tab. 1. Navrhovaný učebný plán CVS

voliteľné predmety pre primárne vzdelávanie	pre ročníky
Poznaj a chráň	1., 2., 3., 4.
Zábavná angličtina	1., 2., 3., 4.
Tvorivá dramatika	2., 3., 4.
Domov a práca	1., 2., 3., 4.
Detský svet v umení	1., 2.
Dromoro – cestička	1.
Rómsky tanec	2.
Mladý záchranár	3.
Rómske rozprávky	4.
voliteľné predmety pre nižšie sekundárne vzdelávanie	pre ročníky
Tvorivá dramatika	5., 6., 7.
Bio-enviro	5., 6.
Praktiká chémie	7.
Praktiká biológia	7.
Prírodovedné praktiká F, CH, B	8.
Praktiká geológia	8.
Virtuálny svet	6., 7., 8., 9.
Domov a práca	5., 6., 7., 8.
Loptové hry	5., 6., 7., 8.
Tvary umenia	5.
Mladý informatik	5., 6., 7.
Výchova k ľudským právam	7.
Tkanie na tkáčskom stave	8.
Dramatická výchova	5.
Základy ošetrovateľstva	9.
Pomocné práce v kuchyni	7.

Pozn.: časová dotácia pre jednotlivé voliteľné predmety je 1 hodina týždenne resp. pre predmet Domov a práca aj 2 hodiny týždenne.

Zaujímajú ich hudba, spev, tanec. Tento záujem môžu realizovať v predmetoch Tvorivá dramatika, Rómsky tanec. Okrem uplatnenia svojich záľub, sa v týchto predmetoch učia viac komunikovať, formulovať myšlienky, porozumieť textu zaujímajú sa o veci a činnosti, ktoré robia. Učia sa spolupracovať v rámci kolektívu s ostatnými, aktívne počúvať, dodržiavať určité pravidlá. Prezentujú sa, prejavujú svoj temperament.

Šport a športové aktivity patria medzi najobľúbenejšie a najfrekvencovanejšie aktivity tejto cieľovej skupiny. Prehlbujúce trendy konzumného života detí zhoršujú prístup k športovým aktivitám. Deti trávajú veľa času pri televízii, počúvaním hudby, v partiách, často v nevhodnom prostredí. Stráca sa záujem o aktívnu činnosť. Športové aktivity sú aj jednou z možností zmysluplného využívania času. Predmet Loptové hry, zvyšujúci hodinovú dotáciu na telesnú výchovu v tých mesiacoch školského roka, kedy je k dispozícii vonkajší športový areál školy je zameraný na pozitívne ovplyvňovanie duševného a fyzického zdravia, telesného, funkčného a pohybového vývinu žiakov.

Radi pracujú manuálne a radi vidia za sebou výsledok svojej práce. Predmety ako Domov a práca, Detský svet v umení, Tvary umenia sú vytvorené na ich sebarealizáciu v tejto oblasti. Každý žiak je rád pochvánený za svoje dielo, výtvor, výrobok, ktorý môže byť dokonca aj ďalej prezentovaný (tvorivé dielne). Pociť, že ho vyrobil sám u neho evokuje pocit šťastia, radosti, t. z. buduje aj pozitívny vzťah k danému predmetu. Samozrejme, že aj pri týchto predmetoch rozvíja a uplatňuje svoje spôsobilosti a zručnosti, ktoré nemohol na bežných vyučovacích hodinách nadobudnúť, ako je rozvoj poznávacích funkcií (vnímanie, pamäť, porozumenie, aplikácia). Aj tu musí dodržiavať určité pravidlá, vie sa realizovať, sebahodnotiť, získava viac sebadôvery, sebaúcty a sebapoznania. Žiaci cieľovej skupiny projek-

tu sú s prírodou sú spätí od narodenia. Preto predmety ako Poznaj a chráň, Bio-enviro sú pre ich natu-
rel blízke. Zisťujú však, že príroda nie je len drevo, voda, oheň, ale aj všetko okolo nás. A to ich láka a
zaujíma. Tu taktiež musí preukázať nejaké zručnosti, akými sú aktívny prístup k ochrane životného
prostredia, ako aj ochrana či rešpektovanie ľudských práv a práv detí.

Záujmové útvary musia vytvárať vhodné spojenie voľného času a sociálneho pôsobenia tak, aby
zostali zachované ich základné charakteristiky:

1. voľný čas ako čas slobody a voľnosti,
2. sociálne pôsobenie a výchova ako cieľavedomý a zámerne usmerňovaný proces,
3. musí byť zachovaná podpora rozvoja ich individuálnych fyzických a psychických predpokladov.

Rozhodujúce je subjektívne prežívanie záujmových útvarov s charakteristickými postojmi „chcem“
a „môžem“ oproti „musím“. CVS predlžuje čas dieťaťa trávený v školskom prostredí. Umožňuje mu
zmysluplne vyplniť voľný čas a súčasne sa pripraviť na vyučovanie. Model CVS vo svojej realizačnej
fáze predpokladá vyčlenenie minimálne 15 % z celkového času určeného na popoludňajšie aktivity
príprave na vyučovanie. Táto príprava je svojim zameraním úzko previazaná s dopoludňajším vyučo-
vaním nenásilnou formou realizácie, odlišnou od štandardných vyučovacích metód, ktorá nemá žiakov
odrádzať od účasti na mimoškolských aktivitách.

Stále je v pozornosti žiak a záleží aj na výbere učiteľa, vychovávateľa, ktorý bude viesť práve tých-
to žiakov. Pre prácu vo voľnom čase nestačí byť „vybavený“ len určitými schopnosťami a znalosťami.
Dôležitým predpokladom je aktívne zapojenie sa pedagógov do vzdelávacích programov kontinuálneho
vzdelávania, ktorých obsah vychádza z Analýzy vzdelávacích potrieb školy realizovanej v aktivite I.1
Projektu (Petrasová et al. 2012). Učiteľ nesmie zabúdať vyjadriť svoj vlastný pozitívny vzťah
k deťom, k človeku, mieru tolerancie, ochotu sám ustúpiť, v mene toho, komu chce odovzdať a predať
svoje schopnosti a vedomosti.

Miestna krajina – priestor pre realizáciu programu CVS

Voliteľné predmety ako: Poznaj a chráň, Bio-enviro, Praktiká z biológie, Prírodovedné praktiká, Prak-
tiká z geológie, Domov a práca i viaceré ďalšie sú priamo previazané s miestnou krajinou ako prirodzeným
a podnetným prostredím ich realizácie. Na zostavovaní edukačného modelu CVS sa zúčastňujú aj pedagó-
govia špecializujúci sa na oblasť prírodovedno-vlastivednú i odborníci z oblasti geografickej záujmovej
činnosti. Voliteľné predmety majú šancu na úspech u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho
prostredia iba vtedy, keď ich zaujmú, motivujú k poznávaniu i praktickej činnosti. To sa môže podariť len
pri premyslenej voľbe vhodných vyučovacích a výchovných organizačných foriem, edukačných metód a
prostriedkov. Vhodnou voľbou edukačného prostredia, pestrosťou aktivít pri zastúpení zážitkového uče-
nia, priameho pozorovania, praktických úloh, pokusov, didaktických hier a pod. Z organizačných foriem a
edukačných metód sú odporúčané hlavne terénne práce, pozorovania, vychádzky a exkurzie so zameraním
na využitie prvkov miestneho regiónu, z prostredia, ktoré je do istej miery pre žiakov poznané, ale zároveň
poskytuje priestor na odhaľovanie nových dimenzií poznania. Je to pre žiakov prirodzené experimentálne
laboratórium. Úlohou učiteľov a didaktikov vlastivedy a geografie je aj participácia na riešení problémov
edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a marginalizovaných rómskych kom-
unit. Tento problém, ktorý sa už dnes týka všetkých zložiek participujúcich na edukačných procesoch v
našej spoločnosti. Nebude to cesta ľahká ani krátka. Je však nevyhnutná, preto potrebujeme byť na ňu čo
najlepšie pripravení. Drvivá väčšina vysokoškolských absolventov učiteľského zamerania sa vo svojej
edukačnej praxi s rómskymi žiakmi stretne. Čím ďalej, tým viac našich absolventov učí v čisto rómskych
triedach či v triedach s vysokým percentuálnym zastúpením rómskych žiakov. V akreditovaných študij-
ných programoch so zameraním na predškolskú a elementárnu pedagogiku sa už študenti pripravujú na
špecifickú prácu so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunit. Väčšina učiteľov predmetov nižšieho
sekundárneho vzdelávania ani súčasní VŠ absolventi na to však pripravovaní nie sú. Ak uvážime, že
v niektorých regiónoch Slovenska je reálny podiel rómskeho obyvateľstva prekračujúci 20 % z celkového
počtu obyvateľov, tak v kategórii školopovinných detí je tento podiel ešte vyšší. Teda, čoraz viac, častejšie
a intenzívnejšie sa budú musieť pedagógovia vyrovnávať s touto edukačnou realitou. Čím skôr na túto
situáciu zareagujú aj odborové a predmetové didaktiky, tým kvalitnejšie a profesionálnejšie budeme zvlá-
dať problémy spojené s edukáciou marginalizovaných rómskych komunit, ktoré nás istotne neminú.

Záver

V súčasnosti prebieha experimentálne overovanie účinnosti pedagogického modelu školy s celodenným výchovným systémom na 200 základných školách zapojených do národného projektu. Prebieha teda etapa realizácie edukačného programu, ktorý umožňuje intenzívnu vzdelávaciu prácu so žiakmi pochádzajúcimi z marginalizovaných rómskych komunít a aj intenzívnu mimovyučovaciu a voľnočasovú starostlivosť o týchto žiakov. Po ukončení etapy experimentálnej realizácie programu budú spracované analytické štúdie a hodnotenia. Následne prebehne proces úprav a korektúr edukačného programu modelu školy s celodenným výchovným systémom. Overený program bude spracovaný do podoby publikačných výstupov a zverejnený širokej pedagogickej komunite.

V snahách o pozdvihnutie úrovne rómskej populácie sa v našej spoločnosti zrealizovali viaceré dôležité a v rôznej miere účinné kroky. Naďalej ale zostáva prioritou vzdelávanie a zvyšovanie vzdelanostnej úrovne rómskej populácie, pretože vzdelávanie je jedinou cestou, ktorá vedie k sociálnemu, kultúrnemu a ekonomicko-hospodárskemu progresu a k pozdvihnutiu rómskej národnostnej menšiny. Je všeobecne akceptované tvrdenie, že jedným z základných a najefektívnejším riešením sociálnych problémov, ale aj všeobecne problémov s rómskymi žiakmi, je ich vzdelávanie. Problémov pri výchove a vzdelávaní rómskych žiakov bolo vždy dosť, v danej chvíli ktorými z nich bol dominantný: ich nepravidelná dochádzka, neznalosť slovenského jazyka, emocionálna uvoľnenosť, v mnohých prípadoch rozumová zaostalosť, nedostatočná hygiena, neosvojené návyky, zlý zdravotný stav a pod. Nástup do školy je pre rómskeho žiaka vstup do nového, neznámeho a pre neho cudzieho prostredia. Zavedením celodenného výchovného systému bude rómskemu žiakovi poskytnutá pomoc pri prekonávaní bariér, ktoré sú s tým spojené. Cieľom týchto diskusií je, aby spoločnosť rovnako vnímala Róma a neróma, aby všetci dostávali rovnaké príležitosti tak, aby integrácia Rómov do spoločnosti bola cestou k sociálnej inklúzii.

Literatúra

- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2007: *Ukazovateľ inklúzie*. Rytmus o.s., 109 s. ISBN 80-903598-5-X.
Dostupné na: http://ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf
- BUCHTA, J. et al. 2008: *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách*. MPC Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 244 s.
- DOLIHÁL, P. 2011: *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. Prešov (MPC), 78 p, <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>.
- DŽAMBAZOVIČ, R. 2011: *Sociálna inklúzia – inováčný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie*. Bratislava: FF UK, <http://www.fphil.uniba.sk/cesiuk>
- HAVRAN, J., HOLČEK, Š. 1976: *Didaktické hry v rámci celodenného systému v 1. a 2. Ročníku ZDŠ*. Prešov (Krajský pedagogický ústav).
- HAVRAN, J., HOLČEK, Š. 1977: *Metodika práce v rámci celodenného výchovného systému na 1. stupni ZDŠ*. Prešov (Krajský pedagogický ústav).
- HVOZDOVIČ, L. et al. 2003: *Celodenné výchovné pôsobenie – so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie*. Prešov (ROCEPO pri MPC), 76 p.
- JUŠČÁKOVÁ, Z., KONTSEKOVÁ, J., LUPTÁKOVÁ, J., VANČÍKOVÁ, K. 2011: *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava (SGI).
- LECHTA, V. ed. 2010: *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha (Portál) 435 p.
- OPATA, R. 1973: *Celodenný výchovný systém*. Praha (SPN).
- PETRASOVÁ, A. et al. 2012: *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ZELINA, M., KAMENSKÝ, I. 1980: *Psychologické hľadiská výchovy a vzdelávania v celodennom výchovnom systéme: Záverečná správa z rezortného výskumu MŠ SSR, RŠ IV-6/5*. Košice (Krajská psychologicko-výchovná klinika a stredisko pre voľbu povolania).
http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/sociologovia/socialna_inkluzia.pdf.

**All-day Educational System (CVS) as a Means of Inclusion of Marginalised
Roma Communities
(Local Region – Natural and Challenging Environment for CVS)**

Ján KANCÍR

***Summary:** In this article which integrates knowledge from geography, pedagogy, sociology and subject-specific didactics, we would like to point out the necessity of comprehensive approach in addressing the matter of Roma children education. Education of the pupils from marginalised Roma communities is a social phenomenon, which resonates more and more intensely in our society. And which if left unresolved, creates a space for the rise of very serious whole-society-wide problems with possible fatal consequences. The intention of activity 1.2 “Support for all-day educational system in elementary schools” within the national project “Education of teaching staff to the inclusion of marginalised Roma communities” is to develop a pedagogical model school with CVS and implement it experimentally to 200 elementary schools participating in the national project. As a part of the project, programs enabling intensive education of the pupils from marginalised Roma communities will be implemented as well as programs of intensive care out of the teaching lessons. Activities of geographic and natural character have place in the pedagogical model school with CVS as well. The local region is a natural and inspiring environment of all-day educational system.*

***Fig. 1.** Number of pupils from socially disadvantaged families in the districts of Slovakia*

***Tab. 1.** Proposed curriculum of CVS*

Adresa autora:

doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta PU v Prešove
17. novembra 1, 081 16 Prešov
jan.kancir@pf.unipo.sk