

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA  
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED



# Osobnosť učiteľa Rómov

Zborník referátov z 3. medzinárodnej  
konferencie konanej dňa 28. novembra 2002  
v Nitre

NITRA 2002

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA  
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED

# Osobnosť učiteľa Rómov

Zborník referátov z 3. medzinárodnej  
konferencie konanej dňa 28. novembra 2002  
v Nitre

NITRA 2002

**Názov:** **Osobnosť učiteľa Rómov** (zborník z 3. medzinárodnej konferencie konanej 28.11.2002 v Nitre)

**Zostavil:** Mgr. Rastislav Rosinský, PhD.  
Katedra rómskej kultúry FSV UKF Nitra

**Recenzenti:** Prof. PeaDr. Gabriel Švejda, CSc.  
Prof. PhDr. Vasil' Kusin, DrSc.

**ISBN 80-8050-590-X**

**NEPREŠLO JAZYKOVOU ÚPRAVOU!**

## OBSAH

|  |    |
|--|----|
| <b><u>ÚVOD</u></b>   | 7  |
| <b><u>OD UČITEĽA K RÓMSKEMU ŽIAKOVI (ALEBO OPAČNE)</u></b><br><i>Milan PORTIK, SR</i>                                    | 8  |
| <b><u>OSOBNOSŤ UČITEĽA RÓMOV</u></b><br><i>Július TANCOSŤ, SR</i>  | 22 |
| <b><u>ŠTANDARDIZÁCIA A ČO SA ZA ŇOU SKRÝVA</u></b><br><i>Viliam ZEMAN, SR</i>  | 32 |
| <b><u>OSOBNOSŤ RÓMSKEHO UČITEĽA</u></b><br><i>Blandína ŠRAMOVÁ, SR</i>   | 43 |
| <b><u>TEN, KTORÝ MILUJE</u></b><br><i>Tomáš LENGYELFALUSY, SR</i>  | 47 |
| <b><u>ŠPECIFIKÁ OSOBNOSTI UČITEĽA PRI PRÁCI S RÓMSKYMÍ DEŤMI</u></b><br><i>Denisa SELICKÁ, SR</i>                        | 53 |
| <b><u>OSOBNOSŤ UČITEĽA Z POHĽADU MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY</u></b><br><i>Marianna HUPKOVÁ – Lujza KOLDEOVÁ, SR</i>          | 56 |
| <b><u>OSOBNOSŤ UČITEĽA V INTENCIÁCH HUMANIZÁCIE</u></b><br><i>Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ, SR</i>                              | 64 |
| <b><u>EMPATIA A ASERTIVITA K ŽIAKOM ZO SOCIÁLNE A VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉHO PROSTREDIA</u></b><br><i>Viliam LONGAUER, SR</i> | 70 |

|   |     |
|---|-----|
| <b><u>ÚLOHA UČITEĽA PRI UVÁDZANÍ RÓMSKEHO ŽIAKA DO VYUČOVACIEHO PROCESU.</u></b>                            |     |
| <i>Tatiana SLEZÁKOVÁ, SR</i>  | 75  |
| <b><u>UČITEĽ RÓMSKÝCH DETÍ V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE</u></b>   |     |
| <i>Ladislav HORŇÁK, SR</i>  | 78  |
| <b><u>POZNÁMKY K PROBLEMATIKE OSOBNOSTI UČITEĽA Z POHLADU PSYCHOPATOLÓGA</u></b>                            |     |
| <i>Karol TURČEK, SR</i>   | 84  |
| <b><u>ŠPECIFIKÁ PRÁCE UČITEĽA RÓMSKÝCH ŽIAKOV</u></b>   |     |
| <i>Monika TÓTHOVÁ, SR</i>   | 86  |
| <b><u>SKÚSENOSTI S VÝUČBOU RÓMSKÝCH DETÍ</u></b>  |     |
| <i>Erika BORGULOVÁ, SR</i>  | 91  |
| <b><u>SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ AKTIVITY VYUŽITEĽNÉ V PRÁCI UČITEĽA S RÓMSKÝMI DEŤMI</u></b>                   |     |
| <i>Marta ZAŤKOVÁ, SR</i>  | 94  |
| <b><u>PEDAGOGICKÉ SPÔSOBILOSTI A ZRUČNOSTI PRI VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV – POŽIADAVKY A ROZVÍJANIE</u></b> |     |
| <i>Eva FARKAŠOVÁ, SR</i>  | 98  |
| <b><u>KULTÚRNE ODLIŠNOSTI VO VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV.</u></b>  |     |
| <i>Rastislav ROSINSKÝ, SR</i>   | 102 |
| <b><u>DIFERENCOVANÁ EDUKÁCIA RÓMSKÝCH DETÍ A MLÁDEŽE</u></b>  |     |
| <i>Jana IVANČÍKOVÁ, SR</i>  | 106 |

|  |     |
|--|-----|
| <b><u>VPLYV RODINY NA ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ RÓMSKÝCH DETÍ.</u></b>   |     |
| <i>Monika ŠTRBOVÁ, SR</i>  | 112 |
| <b><u>KONCEPCIA VZDELÁVANIA UČITEĽOV A ASISTENTOV UČITEĽOV RÓMSKÝCH ŽIAKOV- PROBLÉMY A PERSPEKTÍVY</u></b>   |     |
| <i>Štefan PORUBSKÝ, SR</i>   | 116 |
| <b><u>ASISTENT UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY - SÚČASNÁ POZÍCIA V SYSTÉME ŠKOLSTVA SR</u></b>                       |     |
| <i>Mária KŇAŽÍKOVÁ, SR</i>   | 123 |
| <b><u>VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ROMŮ JAKO SOUČÁST PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÉ PŘÍPRAVY ROMSKÝCH ASISTENTŮ.</u></b> |     |
| <i>Martina ROSLOVÁ, Ema ŠTĚPAŘOVÁ, Lenka GULOVÁ, ČR</i>  | 127 |
| <b><u>DVA POKUSY O ZVÝŠENIE VZDELANOSTNEJ ÚROVNE RÓMOV V ROKOCH 1948 A 1962</u></b>                          |     |
| <i>Karol JANAS, SR</i>   | 133 |
| <b><u>ROZMANITOSŤ PROSTRIEDKOV V MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVE.</u></b>   |     |
| <i>Viera KURINCOVÁ - Anna KLIMENTOVÁ, SR</i>   | 138 |
| <b><u>MOŽNOSTI ROZVOJA OSOBNOSTI RÓMSKEHO ŽIAKA PROSTREDNÍCTVOM INTERVENČNÝCH PROGRAMOV</u></b>              |     |
| <i>Henrieta ROLKOVÁ, SR</i>  | 143 |
| <b><u>RÓMSKE DETI V PRVÝCH ROKOCH ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY</u></b>   |     |
| <i>Eva FARKAŠOVÁ, SR</i>   | 149 |
| <b><u>RÓMSKY JAZYK NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY</u></b>   |     |
| <i>Milan SAMKO, SR</i>   | 154 |

|  |     |
|--|-----|
| <b><u>PROGRES KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ<br/>RÓMSKÝCH DETÍ</u></b>  |     |
| <i>Mária KŇAŽÍKOVÁ - Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ, SR</i>   | 157 |
| <b><u>MIESTO HISTÓRIE RÓMSKEHO ETNIKA VO VZDELÁVACOM<br/>PROCESE (SO ZAMERANÍM NA OBDOBIE RÓMSKEHO<br/>HOLOKAUSTU)</u></b> |     |
| <i>Karol JANAS - Rastislav ROSINSKÝ, SR</i>  | 161 |
| <b><u>FENOMÉN KULTÚRNEJ GRAMOTNOSTI – JEDEN<br/>Z PROSTRIEDKOV SOCIÁLNEJ MOBILIZÁCIE RÓMOV</u></b>                         |     |
| <i>Emília FULKOVÁ, SR</i>  | 169 |
| <b><u>MOTIVAČNÉ A AKTIVIZUJÚCE METÓDY UPLATŇOVANÉ<br/>PRI VÝUČBE BIOLÓGIE V TRIEDACH S RÓMSKYMÍ<br/>ŽIAKMI NA ZŠ</u></b>   |     |
| <i>Štefan BALLA, Barbora MATEJOVIČOVÁ,<br/>Janka SCHLARMANNOVÁ, Tomáš STOLLÁR, SR</i>                                      | 176 |
| <b><u>PRACOVNÉ LISTY AKO JEDNA Z AKTIVIZAČNÝCH<br/>METÓD VO VYUČOVANÍ ZOOLOGIE V TRIEDACH S<br/>RÓMSKYMÍ ŽIAKMI</u></b>    |     |
| <i>Janka SCHLARMANNOVÁ, Anna SANDANUSOVÁ, SR</i>   | 179 |
| <b><u>ŠPECIFIKÁ VYUČOVANIA BIOLÓGIE V TRIEDACH S<br/>RÓMSKYMÍ ŽIAKMI</u></b>   |     |
| <i>Anna SANDANUSOVÁ - Tomáš STOLLÁR, SR</i>  | 184 |
| <b><u>POHĽAD NA RÓMSKU PROBLEMATIKU Z VIACERÝCH<br/>ASPEKTOV</u></b>   |     |
| <i>Barbora MATEJOVIČOVÁ, Štefan BALLA, SR</i>  | 190 |

## ÚVOD

28. novembra 2002 sa už konal už III. ročník medzinárodnej konferencie o výchove a vzdelávaní rómskeho etnika, tentokrát pod názvom Osobnosť učiteľa Rómov. Na jej organizáciu vzájomne participovali zorganizovala Katedra rómskej kultúry FSV UKF a Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre.

Konferencia bola už tradične orientovaná na široké spektrum problémov súvisiacich s modernizáciou a zvyšovaním efektívnosti edukácie Rómskej mládeže ako aj vzdelávania dospelých Rómov. Za cieľ si kládla vytvoriť priestor pre širokú diskusiu z radov odborníkov, venujúcich sa práci s týmto etnikom, pričom hlavným kritériom mala byť výmena praktických skúseností a prezentovanie vlastných metód riešenia problému.

Vedecké podujatie združilo pedagógov, odborníkov z praxe i výskumníkov, ktorým nie je ľahostajný ďalší vývoj, výchova a vzdelávanie rómskeho etnika a spoločne sa pokúsili o efektívne prispenie k riešeniu danej problematiky. Poznanie nefalšovaného, reálneho stavu a jasné formulovanie problémov vo výchove a vzdelávaní Rómov aj z hľadiska európskej integrácie vytvárajú základné predpoklady budúcej konkrétnej práce pedagógov, výskumníkov a ďalších potencionálnych riešiteľov tejto problematiky.

V predkladanom zborníku nájde čitateľ príspevky, ktoré na konferenciách odzneli, ale aj také, ktoré sa priamo dotýkajú danej problematiky a z časového hľadiska ich nebolo možné do programu zaradiť. Príspevky v zborníku sú vnútorne tematicky delené na otázky týkajúce sa problematiky osobnosti učiteľa Rómov, problematiky asistentov učiteľa a problematiky výskumu rómskeho etnika.

Veríme, že výsledky našej konferencie účinne prispievajú k riešeniu danej problematiky a znásobia aktívny prístup odborníkov k odstraňovaniu ťažkostí, ktoré proces edukácie Rómov sprevádza.

Rastislav Rosinský  
*editor*



## OD UČITEĽA K RÓMSKEMU ŽIAKOVI (ALEBO OPAČNE)

Milan PORTIK, SR

K významným determinantom úspešnej edukácie rómskych žiakov patrí učiteľ. Niektoré špecifiká rómskych žiakov podmieňujú aj prácu učiteľa, jeho pripravenosť na túto prácu. Autor v tejto štúdii uvádza aj niektoré podnetné výsledky z prieskumu.

Otázky výchovy a vzdelávania rómskych žiakov v ostatnom čase získavajú na intenzite. S tým úzko súvisí jednak oblasť výskumu a jednak oblasť praktickej prípravy učiteľov pre prácu s týmito žiakmi. Treba však ihneď na začiatku povedať, že aj napriek tomu, že v teoretickej oblasti sa zrealizovalo veľa vynikajúcich výskumov, uskutočnilo mnoho vedeckých podujatí, že boli vypracované i odskúšané mnohé účinné projekty /napr.: celodenný výchovný systém/, avšak konkrétnych hmatateľných praktických výsledkov je až podozrivo málo. Ostrie našich pochybností v tejto oblasti by mohlo zjemniť aj vedomie, že tieto neúspechy sú takpovediac celosvetové. Zdá sa, že v toto prípade niet jednoznačných riešení, ale iba vytrvalosť a húževnatosť všetkých zainteresovaných v dlhodobom horizonte môže viesť k úspechu.

Ako východiská pre vymedzenie problému uvediem niekoľko podnetných myšlienok vybraných z publikácií venovaných výchove a vzdelávaniu rómskych žiakov:

1. „Zlatým kľúčom na riešenie problémov Rómov alebo súžitia Nerómov s Rómami je VZDELANIE. To je prvopočiatok, to je základ, prameň, to je skala, z ktorej sa dá postaviť cesta budúcnosti.“ /Zelina, M.: Psychoanalýza rómskej jedinečnosti. In: Vzdelávanie Rómov. /
2. „Povinná školská dochádzka neznamená vždy kvalitu, v prípade vzdelávania rómskych detí pôsobí často *retardačne*. Ale čo chýba, je ucelený pedagogický systém zahrňujúci pedagogiku, didaktiku metodiku, psychológiu, sociológiu, genetiku, ale aj ďalšie vedné disciplíny.“ /Cangár, J.: Ľudia z rodiny Rómov. In: Edukácia rómskych detí v európskom kontexte./
3. „Žiadna zvláštna príprava pre prácu s rómskymi deťmi neexistuje okrem teoretickej informácie o tejto populácii. Táto oblasť je obsiahnutá v priebežnej príprave učiteľov.“ /Centre de recherches tsiganes, Université René Descartes, Sorbone, Paris V /

4. „Umenie stretávania sa je teda v centre pozornosti každej výchovnej inštitúcie, pretože \_všetci sú zviazaní so všetkými a príslušná kompetencia sa stáva nástrojom alfabetizácie vhodnou na to, aby sa vedelo žiť v spoločnosti komunikácie. Z toho zorného uhla je potrebné ísť znova preskúšať náš spôsob robenia školy, buď revidovaním kurikula formálneho alebo aj toho neformálneho.“ „...Z tejto pozície sa začína pravé a skutočné budovanie so selektívnou akceptáciou rozličných pozícií a s miešancami alebo zmiešaním existujúceho pre reštartovanie kultúrneho projektu novej multietnickej spoločnosti. Tieto základné definície sa môžu preložiť do pedagogických línií a didaktických činností, ktoré privilegujú formu mentis zakotvenú v antropológii vzťahu, cestou praktík počúvania, pozorovania, odstupe, decentralizácie, analýzy, hermeneutickej interpretácie, komparatívnej interpretácie, argumentatívneho dialógu, spolupracujúcou činnosťou v neustálom a cyklickom vzťahu interkonexie medzi teóriou a praxou, medzi skutočnosťou a symbolmi. Vzájomný vzťah nás vedie jedných k druhým, ale kvalita vzájomných spojení závisí od správania, opodstatnených autentickou interkultúrnou výchovou.“ /Istituto Regionale di Ricerca Education, Marche/
5. „Bolo by vhodné zabezpečiť zariadenie špecifického vyučovania do vzdelávacích programov pre budúcich učiteľov, aby získali poznatky a odbornosť, ktoré by im umožnili lepšie chápať rómskych školákov. Avšak vzdelávanie rómskych školákov by malo zostať súčasťou globálneho vzdelávacieho systému.“ / Článok 13 – Príloha k Odporúčaniam č. R (2000)4

V uvádzaných východiskách tak explicitne ako aj implicitne rezonuje otázka vzdelania a vzdelávania rómskych žiakov ako „prvopočiatok, skala“, na ktorej môžeme stavať všetko ostatné /bod 1-5/. V tejto súvislosti pripomeniem päť dimenzií vzdelania ako ich naformuloval prof. Zelina:

1. zmena sociálnej politiky štátu /Duch školy, Konštantin, Milénium/; vytvorenie materiálnych, priestorových a technických pomôcok pre zriadenie špeciálne stimulatívnych prostredí, to znamená prenik do rodín prostredníctvom špecialistov v oblasti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky; podporu zamestnanosti rodičov, investície do podporných a servisných výchovných a sociálnych systémov, akými sú napríklad poradne a centrá pre prevenciu a najmä riešenie sociálnych problémov regiónov, vrátane problémov alkoholizmu, drog, kriminality, chudoby, zdravotných problémov, zneužívania

detí; ocenenie práce pedagógov, sociálnych pracovníkov a nie ich diskrimináciu nielen platovú

2. nová výchova znevýhodnených detí:
    - Ø zmena filozofie výchovy /citová výchova, prežívanie, rozvoj vyšších poznávacích funkcií/
    - Ø zmena prístupu k výchove
  - a/ biofyziologický prístup, ktorý rešpektuje postihnutie, chorobu a k tomu modifikuje výchovu /patrí tu aj genetická predurčenosť, incestuálne zväzky, alkohol, toxicita prostredia/
  - b/ psychoanalytický prístup – stavia na kauzalite, zdôrazňuje význam výchovy v ranom detstve, akcentuje problém prístupu rodičov k výchove
  - c/ behaviorálny prístup - ten si nevšima príčiny, rezignoval na poznanie príčin ľudského správania, ale všima si najmä symptómy, prejavy, teda správanie ako také a snaží sa ho ovplyvniť. Základom pre zmenu je sociálne učenie
  - d/ humanistický prístup – všima si prežívanie, skúseností týchto detí. Výchova v tomto zmysle je zameraná na aktuálne prežívanie, city, motiváciu, ide hlavne o tvorenie si budúcnosti
3. intenzifikácia vzdelávania a výchovy /deti čo najviac učiť, vychovávať, vzdelávať/ - celodenný výchovný systém
  4. emocionalizácia a motivácia detí. Bez viery v seba a budúcnosť sa nebudú vzdelávať. Emočná klíma
  5. teória troch i: izolácia, integrácia, identita

So vzdelávaním rómskych žiakov úzko súvisí aj otázka štruktúry pedagogického systému, ktorý sa podieľa na príprave učiteľov. Kto učí rómskych žiakov? Ako sú pripravení učelia? Čo vedia o Rómoch? Poznajú stratégie a taktiky práce? /body 2,5/.

Zaujímavé podnety môžeme získať aj zo zahraničia. Čulá spolupráca je medzi našimi expertmi a kolegami z Francúzska, Talianska, Španielska, Maďarska, Rumunska, Bulharska, Anglicka i USA. Intenzívne sa zapájame do medzinárodných projektov Phare, Sokrates a ďalších /bod 3/.

Mimoriadnu pozornosť je potrebné venovať koexistencii majoritnej a minoritnej časti spoločnosti. To patrí azda ku kardinálnym problémom, s ktorým sa musíme popasovať. Aj to sa má premietnuť do prípravy budúcich učiteľov formou osvetvy i výcvikových programov, ale hlavne je potrebné zintenzívniť vysvetľovanie a ovplyvňovanie vedomia občanov, napríklad aj cez médiá /bod 4/.

Aj keď vo svojom príspevku sa chcem prioritne venovať učiteľovi, je potrebné uviesť tie činitele, ktoré výrazne ovplyvňujú nielen školskú

úspešnosť, ale aj všeobecnú pripravenosť rómskych žiakov pre život. Úspešný štart v školovaní podmieňuje: fyzická, psychická a emočná zrelosť, kognitívne a rečové predpoklady, úroveň predškolskej prípravy, sociálne prostredie, učiteľia, úroveň diagnostikovania.

Z výskumov /Zelina, Valachová, Horňák, Portik - 2001/ vyplýva, že najvýraznejším činiteľom ovplyvňujúcim školskú úspešnosť rómskeho žiaka je rodina. Ona výrazným spôsobom ovplyvňuje intelektuálny, citový, charakterovo-morálny i lingvistický vývin dieťaťa. Dobre fungujúca rodina, ktorá pozitívne ovplyvňuje dieťa, pripraví ho na úspešný štart v škole, ale hlavne v čase, keď sa dieťa musí vyrovnávať s nárokmi školy /tie sú mimochodom v našich podmienkach mimoriadne náročné/, pôsobí motivujúco. Rodičia dieťaťa dokážu pomôcť prekonávať prvé prekážky, dokážu ho povzbudzovať, postupne ho vedú k samostatnosti v príprave na vyučovanie. Aj tu sa však môžeme stretnúť s názormi, ktoré filozofiu nášho školského systému vo vzťahu ku vzdelávaniu Rómov považujú za rigidnú a kontraproduktívnu. Ide o mimoriadne dôležitý problém, ktorý si zaslúži zvláštnu pozornosť a seriózne hľadanie východísk.

### Učiteľia rómskych žiakov

Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese je významným subjektívnym činiteľom, ktorý svojimi vstupmi do tohto procesu ho vytvára, pretvára i dotvára. Od učiteľových kvalít je mnohé odvodené. Výskumy zaoberajúce sa vplyvom učiteľa na edukačný proces zisťujú, ktoré vlastnosti učiteľa determinujú efektivitu a kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Hľadá sa súvis medzi výsledkami, ktoré žiaci v škole dosiahli a dosahujú a charakteristikami – rysmi učiteľovej osobnosti. Výsledky doterajších výskumov naznačujú, že niektoré charakteristiky osobnosti učiteľa nemajú priamy vplyv na edukačné výsledky žiaka (Pelikán, 1991), napr. vek učiteľa, pohlavie, dĺžka pedagogickej praxe, zdravotný stav, stupeň neurotičnosti a naopak niektoré položky vysoko korelujú s edukačnou úspešnosťou žiaka, napr. verbálne schopnosti učiteľa (komunikačné schopnosti sú považované za najväčšieho facilitátora – vedľa textu učebnice a iných didaktických textov, podporujúcich učenie žiaka v školskom prostredí.).

Anderson, Burns /citované podľa Průchu, 1997/ uvádzajú prehľad charakteristík úspešného či neúspešného učiteľa:

1. neexistuje univerzálna definícia dobrého či efektívneho učiteľa
2. učiteľia sú navzájom odlišní v rade osobnostných a profesných charakteristík, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na efektívnosť výučby
3. charakteristiky učiteľov nemajú priamy vplyv na prospech žiakov

4. učiteľia sa vyvíjajú tak, že postupujú cez niekoľko dosť dobre predvídateľných a kvalitatívne odlišných etáp (od statusu začínajúceho učiteľa k statusu experta)

Lowyck a Pieters (1992) konštatujú, že sa nepreukázal jednoznačne determinujúci vplyv osobnostných a iných charakteristík učiteľa na efektívnosť edukačných procesov, resp. na učebné výsledky žiakov.

Pelikán (1991) naznačuje, že nezáleží ani tak na tom, aké vlastnosti má učiteľ, ale skôr na tom, čo učiteľ fakticky robí.

Vo vzťahu ku školovaniu rómskych žiakov však vystupuje niekoľko otázok, na ktoré je potrebné hľadať odpoveď.

- kto učí rómskych žiakov?

- ako sú pripravovaní učiteľia?

Aj keď hypoteticky môžeme predpokladať, že kvalita odbornej, pedagogicko-psychologickej i metodologickej prípravy nemusí byť tým najsilnejším faktorom ovplyvňujúcim kvalitu rozvoja osobnosti žiaka, chcem konštatovať, že dobre pripravený učiteľ, s pozitívnou motiváciou k práci, k deťom, k svojmu profesnému i osobnostnému rastu je to najlepšie, čo môže žiaka v procese školovania stretnúť. Pri hľadaní odpovedí na načrtnuté problémy sme uskutočnili niektoré prieskumy a analyzovali vybrané dokumenty. Zaujímala nás kvalifikačná štruktúra, formy ďalšieho vzdelávania (tabuľka 1), záujem o formy špecifickej prípravy vo vzťahu k vzdelávaniu rómskych žiakov (tabuľka 3, 4). Nie nepodstatným sa nám javí vybavenie škôl odbornou literatúrou s touto tematikou (tabuľka 5).

#### Prieskum o postavení rómskych žiakov a učiteľoch rómskych žiakov v školskom systéme SR

- údaje z Košického a Prešovského kraja  
- pretože pre potreby školy nie je explicitne definované, kto je rómsky žiak – pri ich zaradení do tejto kategórie sme vychádzali len na základe učiteľovho zaradenia

- ZŠ – 79 škôl

- z celkového počtu 26 724 žiakov je:

|                    |           |
|--------------------|-----------|
| - 9 790 rómskych   | 35,39%    |
| - opakuje ročník   | 1 717     |
| - vymeškané hodiny | 1 202 689 |
| - neospravedlnené  | 285 451   |

- kvalifikačná štruktúra učiteľov a vychovávateľov:

- z celkového počtu 1 789 učiteľov a vychovávateľov
- nekvalifikovaných 406 22,69% (neberú sa do úvahy kvalifikovaní, ale neodborne vyučujúci)
- 1. stupeň 225 32,28%
- vychovávateľa 28 17,50%
- 2. stupeň 153 16,42%

### Ďalšie vzdelávanie učiteľov

Tabuľka 1

| Forma ďalšieho vzdelávania  | 1. stupeň  | v %          | 2. stupeň  | v %          | Spolu ZŠ   | v %          |
|---|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| 1. kvalifikačná skúška alebo jej náhrada  | 237        | 34,00        | 460        | 49,36        | 697        | 38,96        |
| 2. kvalifikačná skúška alebo jej náhrada  | 6          | 0,89         | 12         | 1,29         | 18         | 1,01         |
| Špecializačné inovačné štúdium  | 25         | 3,59         | 8          | 0,86         | 33         | 1,84         |
| Špecializačné kvalifikačné štúdium  | 7          | 1,00         | 20         | 2,15         | 27         | 1,51         |
| Rozširujúce štúdium /na VŠ/   | 21         | 3,01         | 27         | 2,90         | 48         | 2,68         |
| Priebežné vzdelávanie orientované na problematiku výchovy a vzdelávania rómskych žiakov | 41         | 5,88         | 7          | 0,75         | 48         | 2,28         |
| <b>Spolu</b>  | <b>337</b> | <b>48,35</b> | <b>534</b> | <b>57,30</b> | <b>871</b> | <b>48,69</b> |

### Výsledky z prieskumu o učiteľoch rómskych žiakov

Na doplnenie údajov sme uskutočnili ďalší prieskum na tých školách SR, kde je výrazné zastúpenie rómskych žiakov. Prieskumu sa zúčastnilo 324 respondentov z toho 80 so stredoškolským vzdelaním.

Zaujímalo nás, či učitelia rómskych žiakov absolvovali špecifickú prípravu, napr.: v podobe kurzov, výcvikov apod. Zistili sme, že až 81,7% učiteľov špecifickú prípravu neabsolvovalo. Ďalej nás zaujímalo ako učitelia vnímajú ponuky tých subjektov, ktoré ďalšie vzdelávanie učiteľov môžu realizovať (tabuľka 2).

Tabuľka 2

| metodicko-pedagogické centrá | vysoké školy | metodické orgány okresných úradov | Iné   |
|------------------------------|--------------|-----------------------------------|-------|
| 28,3%                        | 8,9%         | 13,8%                             | 13,5% |

*Záujem učiteľov o ďalšie vzdelávanie pre prácu s rómskymi žiakom*

Tabuľka 3

|  |              |
|--|--------------|
| <b>netradičné postupy práce</b>            | 67,2%        |
| <b>multikultúrna výchova</b>               | 20,9%        |
| <b>žiadne</b>                              | <b>18,5%</b> |
| <b>protipredsudkové výcviky</b>            | 9,2%         |
| <b>asistent učiteľa – bakalárska forma</b> | 8,0%         |
| <b>iné</b>                                 | 1,5%         |

*Uprednostnená forma vzdelávania*

Tabuľka 4

|   |       |
|---|-------|
| <b>krátkodobé kurzy a výcviky</b>             | 48,1% |
| <b>špecializačné kvalifikačné –dvojročné</b>  | 15,7% |
| <b>bloková príprava /týždenné sústredenia</b> | 14,1% |
| <b>rozširujúce štúdium na VŠ</b>              | 8,6%  |
| <b>ŠIŠ</b>                                    | 5,5%  |

*Odborná literatúra v školách*

Tabuľka 5

|                         |       |
|-------------------------|-------|
| <b>zdroje obmedzené</b> | 63,8% |
| <b>žiadna</b>           | 25,6% |
| <b>bohaté zdroje</b>    | 4%    |

Uvedené výsledky z prieskumov naznačujú diapazón problémov, s ktorými je potrebné pracovať:

1. zvýšiť kvalitu učiteľov rómskych žiakov (slepý predseda nemôže viesť slepeho),
2. zabezpečiť dochádzku rómskych žiakov (plne to korešponduje so systémom DROMUS prof. Zelinu),
3. prostredníctvom vysokých škôl, metodických centier ponúknuť učiteľom také formy odborného rastu, ktoré pomôžu skvalitniť nielen konkrétnu prácu, ale vyvolajú aj pozitívne zmeny u žiakov (zostúpiť z oblakov na zem, teda nielen kvalitné výskumy, ale hlavne kvalitné výsledky v konkrétnej praxi).

### **Príprava učiteľov pre prácu s rómskymi žiakmi na vysokej škole**

Pri počte rómskych žiakov môžeme predpokladať, že takmer každý učiteľov 1. stupňa ZŠ sa s rómskymi žiakmi vo svojej praxi stretne. Ak neberieme do úvahy, že na Slovensku máme iba jednu fakultu, na ktorej pripravujú budúcich učiteľov a sociálnych pracovníkov na prácu s rómskymi žiakmi (Nitra), zaujímalo nás, aká je situácia na ostatných vysokých školách, ktoré pripravujú učiteľov, hlavne učiteľov elementaristov. Pri analýze študijných programov vychádzame z toho, že táto problematika sa vyučuje v pedagogicko-psychologických disciplínach. Tabuľky 6, 7 uvádzajú prehľad pedagogicko-psychologických disciplín na fakultách v SR, niektorých fakultách v Čechách i na fakulte v Poľsku a Rakúsku. Tieňovaním sme vyznačili predmety, pri ktorých predpokladáme, že svojím obsahom môžu pomôcť študentom zorientovať sa v otázkach výchovy a vzdelávania detí, ktoré potrebujú špecifickú pomoc. Avšak predmety, ktoré by sa explicitne zaoberali vzdelávaním rómskych žiakov v študijných programov nie sú.

To nám naznačuje, že učiteľské prípravky sa špecificky otázkam vzdelávania rómskych žiakov nezaoberajú. Dúfame, že Článok 13 – Príloha k Odporúčaniam č. R (2000)4 bude záväzný aj pre naše vysoké školstvo.



Tabuľka 6

| PEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY   | FAKULTY    |       |             |        |        |              |               |        |        |             | Počet fakúlt s danou discip. |
|--|------------|-------|-------------|--------|--------|--------------|---------------|--------|--------|-------------|------------------------------|
|  | Bratislava | Nitra | B. Bystrica | Trnava | Prešov | Ústí n Labem | Č. Budějovice | Pižetň | Krakow | Kla genfurt |                              |
| všeobecná pedagogika/zákl.ped. pedagogická propedeutika/               | x          | x     | x           | x      | x      | x            | x             | x      | X      |             | 9                            |
| dejiny pedagogiky/dejiny školstva a pedagogiky/                        | x          | x     |             |        | x      |              |               | x      | x      |             | 6                            |
| Teória výchovy   |            | x     |             | x      | x      | x            |               |        | x      | x           | 6                            |
| osobnostná a sociálna výchova  |            |       | x           |        |        |              | x             | x      |        |             | 3                            |
| špeciálna pedagogika /vých. mierne postihnutých, zákl. špec.ped./      | x          | x     | x           | x      | x      | x            | x             | x      | x      |             | 9                            |
| tvorivá dramatika /dram. výchova, tvor. dram. a estetika, vých. dram./ | x          | x     | x           | x      | x      | x            | x             |        |        |             | 7                            |
| pedagogická komunikácia / kom. v triede/                               | x          | x     | x           | x      | x      | x            | x             |        |        | x           | 8                            |
| výchova dieťaťa v rannom a predškolskom veku                           | x          |       |             |        | x      |              |               |        | x      | x           | 4                            |
| výchova nadaných detí /talentovaných/                                  | x          |       |             |        | x      |              |               |        |        |             | 2                            |
| organizácia školstva a školy/školské normy/                            | x          |       |             | x      | x      |              |               |        |        |             | 3                            |
| práca s postihnutými v integr. triede                                  | x          |       |             |        |        |              |               |        |        |             | 1                            |
| metódy a techniky výskumu v ped.                                       | x          |       |             |        |        |              |               |        |        | x           | 2                            |
| met. kurz - škola v prírode  | x          |       |             |        |        |              |               |        |        |             | 1                            |
| práca s deťmi so špec. potrebami, integrácia postihnutých do ZŠ        |            |       |             | x      | x      |              |               |        |        |             | 2                            |
| alternatívne pedagogické prístupy                                      |            |       |             |        | x      |              |               |        |        |             | 1                            |

|   |    |    |   |    |    |   |   |   |    |    |    |
|---|----|----|---|----|----|---|---|---|----|----|----|
| pedagogická diagnostika                 |    |    | x |    | x  |   | x | x |    |    | 4  |
| základy logopédie /log. propedeutika/   |    |    |   | x  | x  |   |   |   | x  |    | 3  |
| málotriedne školy/menej triedne šk./    |    | x  |   |    | x  |   |   |   |    |    | 2  |
| špeciálnopedagogická diagnostika        |    | x  |   |    | x  |   |   |   |    |    | 2  |
| integrované tematické vyučovanie        |    |    |   | x  | x  |   |   |   |    |    | 2  |
| relaxačné techniky                      |    |    |   |    | x  |   |   |   |    |    | 1  |
| úvod do štúdia na VŠ                    |    |    | x |    |    |   |   |   |    |    | 1  |
| povinne voliteľný seminár z pedagogiky  |    |    | x |    |    |   |   |   |    |    | 1  |
| regionálne dejiny školstva              |    | x  |   |    |    |   |   |   |    |    | 1  |
| školský manažment                       |    | x  |   |    |    |   |   |   |    |    | 1  |
| vybrané problémy pedagogiky             |    |    |   |    |    | x |   |   |    |    | 1  |
| poruchy učenia                          |    |    |   |    |    | x |   |   |    |    | 1  |
| sociálna pedagogika                     |    |    |   |    |    |   |   |   | x  |    | 1  |
| porovnávacía pedagogika                 |    |    |   |    |    |   |   |   | x  |    | 1  |
| metodológia pedagogiky                  |    |    |   |    |    |   |   |   | x  |    | 1  |
| magisterský seminár                     |    |    |   |    |    |   |   |   | x  |    | 1  |
| reedukácia                              |    |    |   |    |    |   |   |   | x  |    | 1  |
| základy andragogiky                     |    |    |   |    |    |   |   |   |    | x  | 1  |
| pedagogika náboženstva                  |    |    |   |    |    |   |   |   |    | x  | 1  |
| techniky učenia                         |    |    |   |    |    |   |   |   |    | x  | 1  |
| technológie vzdelávania                 |    |    |   |    |    |   |   |   |    | x  | 1  |
| stimulácia učenia                       |    |    |   |    |    |   |   |   |    | x  | 1  |
| malé javiskové formy                    |    |    |   |    |    |   |   |   |    | x  | 1  |
| osobnosť a etika pedagóga               |    |    |   | x  |    |   |   |   |    |    | 1  |
| počet disciplín na jednotlivjej fakulte | 11 | 10 | 8 | 10 | 17 | 7 | 6 | 5 | 11 | 10 | 96 |

Tabuľka 7

| PSYCHOLOGICKÉ<br>DISCIPLÍNY                                      | FAKULTY        |           |                 |             |        |                     |                  |       |               |            | Počet<br>fakúlt<br>s<br>danou<br>discip. |
|--|----------------|-----------|-----------------|-------------|--------|---------------------|------------------|-------|---------------|------------|--|
|  | Bra<br>tislava | Nit<br>ra | B. By<br>strica | Tr<br>na va | Prešov | Ústí n<br>La<br>bem | Č.<br>Budějovice | Plzeň | Krakov<br>Kow | Klagenfurt |  |
| všeobecná psychológia<br>/základy psych., psych.<br>propedeutika | x              | x         | x               | x           | x      | x                   | x                | x     | X             |            | 9  |
| vývinová<br>psych./ontogen.                                      | x              | x         |                 |             | x      | x                   | x                | x     | x             |            | 7  |
| pedag. psych. / a<br>školská/                                    | x              | x         | x               | x           | x      | x                   | x                | x     | x             | x          | 10                                       |
| sociálna psychológia   | x              | x         | x               |             | x      | x                   | x                | x     |               |            | 7  |
| poruchy psych. vývinu<br>/por. správ./                           | x              | x         |                 |             | x      |                     | x                |       |               |            | 4  |
| psychológia tvorivosti   |                | x         |                 |             | x      |                     |                  |       |               |            | 2  |
| sociálno-psychologický<br>výcvik                                 | x              |           |                 |             | x      |                     |                  | x     |               |            | 3  |
| školská trieda   |                | x         |                 |             |        |                     |                  |       |               |            | 1  |
| motivácia  |                | x         |                 |             |        |                     |                  |       |               |            | 1  |
| psychopatológia  |                |           |                 |             |        | x                   |                  | x     |               |            | 2  |
| psych.diagnostika  |                |           |                 |             |        | x                   |                  | x     |               |            | 2  |
| psychológia rodiny   |                |           |                 |             |        |                     |                  | x     |               |            | 1  |
| psychohygiena  |                |           |                 |             |        |                     |                  | x     |               |            | 1  |
| psych. depr. žiakov  |                |           |                 |             |        |                     |                  | x     |               |            | 1  |
| relaxačné techniky   |                |           |                 |             |        |                     |                  | x     |               |            | 1  |
| klinická psychológia   |                |           |                 |             |        |                     |                  |       | x             |            | 1  |
| sociológia výchovy   | x              |           |                 |             |        |                     |                  |       |               |            | 1  |
| pov. voliteľný seminár   |                |           | x               |             |        |                     |                  |       |               |            | 1  |
| psychológia osobnosti<br>/učiteľa/                               |                | x         |                 |             |        |                     |                  | x     |               |            | 2  |
| počet disciplín na<br>jednotlivých<br>fakultách                  | 7              | 9         | 4               | 3           | 7      | 7                   | 5                | 12    | 4             | 1          | 58                                       |

Ku skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych žiakov výrazne prispieva aj pozícia asistenta učiteľa (ošetrená Vyhláškou 41), čo by mohlo pomôcť odstraňovať počiatočné ťažkosti rómskych žiakov pochádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia.

Namiesto záveru ponúkame odporúčania pre skvalitnenie výchovy a vzdelávania rómskych žiakov ako ich uviedli učitelia nášho prieskumu:

#### **učitelia s vysokoškolským vzdelaním:**

- zaviesť povinnú predškolskú prípravu od piatich rokov
- predškolská príprava formou nultých ročníkov
- vytváranie špeciálnych tried v ZŠ
- počty žiakov v triedach – maximálne 8-15
- zabezpečiť pedagogicko-psychologické poradenstvo
- úprava učebných osnov a učebných plánov
- zabezpečiť dostatok pomôcok, viac učebného materiálu
- nedostatok odbornej literatúry pre učiteľov
- zaviesť ITV
- učebnica vlastivedy je príliš náročná
- spracovať a rozšíriť program Montessoriovej pre dnešné podmienky
- viac praktických činností –umožniť
- pri výchove Rómov zamerať sa na ich kultúru, zapojiť deti do kultúrno-výchovnej práce
- osvetová činnosť medzi rodičmi, organizovať kurzy správnej výchovy, životosprávy a hygieny detí
- podpora a rozvoj voľnočasových aktivít
- rozvíjať čítanie a národnostnú identitu Rómov
- formovať vzťah k práci

#### **celospoločenský rámec:**

- zmena legislatívy pri vyplácaní sociálnych dávok
- lepšie finančné ocenenie učiteľov
- zabezpečiť celodenný výchovný systém, návšteva školských klubov, zabezpečiť stravovanie, mliečne desiaty, teplé obedy
- upraviť legislatívu tak, aby škola mala právomoc preradovať mentálne postihnuté deti do špeciálnych škôl bez súhlasu rodičov
- navštevovať rómske rodiny v spolupráci s OÚ
- prehĺbiť spoluprácu s rómskymi občianskymi združeniami

**učitelia so stredoškolským vzdelaním:**

- povinná predškolská výchova
- povinný nultý ročník
- vyrovnávacie triedy s redukovanými učebnými osnovami
- nižšie počty žiakov v triedach
- materiálne zabezpečenie tried, dostatok pomôcok, dvojjazyčné učebnice pre rómskych žiakov
- vzdelávanie prostredníctvom kultúrnych podujatí, výchova umením
- na školách zriadiť funkciu špeciálneho pedagóga a asistenta učiteľa
- prepracovať učebné osnovy
- osвета a vzdelávanie samotných rodičov
- povinná návšteva školských klubov a školskej jedálne /teplé obedy/
- poznať tradície rómskeho etnika
- legislatívne zmeniť vyplácanie sociálnych dávok
- finančné prostriedky pre školy s vysokou koncentráciou rómskych žiakov do špeciálnej školy preraďovať dieťa po konzultáciách pedagóga a psychológa bez súhlasu rodiča

## **Literatúra:**

1. Horňák, L.: Rodina ako determinujúci činiteľ školskej úspešnosti rómskych žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Zborník z medzinárodnej konferencie. PF UKF Nitra 2001
2. Lowyck, J., Pieters, J. M.: The Quality of Teaching. Leuwen Catholic University and University of Twente 1992.
3. Pelikán, J.: Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha, Univerzita Karlova 1991.
4. Portik, M.: Sociálna determinácia výchovy detí z málopodnetného prostredia. In: Naša škola č. 7. str. 21-23.
5. Portik, M.: O príprave a pripravenosti učiteľov elementaristov na profesiu. In: Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie PF PU Prešov 200.
6. Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997
7. Valachová, D. - Zelina, M.: Systém vzdelávania Rómov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Zborník z medzinárodnej konferencie. PF UKF Nitra 2001.

## **Kontaktná adresa:**

doc. PhDr. Milan Portik, CSc.

Katedra pedagogicky, psychológie a kabinet elementárnych reálií

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 1

081 16 Prešov

051/77 336 29

[portik@unipo.sk](mailto:portik@unipo.sk)

## OSOBNOSŤ UČITEĽA RÓMOV

*Július TANCOŠ, SR*

Každá spoločenská zmena sa dotýka všetkých občanov, inštitúcií a mnohorakým spôsobom sa týka aj školy, lebo škola plní úlohu sociálnej inštitúcie. Dost' často sa však nie celkom správne hovorí, že škola je zrkadlom spoločnosti. Je síce pravdou, že spoločnosť v škole môže nájsť svoj obraz – a v tomto zmysle je škola skutočne zrkadlom spoločnosti – tu však pravdivostná hodnota tohto porovnania končí, pretože zrkadlo sa odrazom nemení. Ale škola pohyby spoločnosti mnohorakým spôsobom absorbuje, spracúva, reflektuje, pretvára. Pod ich vplyvom mení seba, aby prostredníctvom žiakov menila spoločnosť, resp. prispievala k jej zmenám. Inak by si neplnila a ani nemohla plniť svoje základné sociálne poslanie. Aká spoločnosť, taká škola: aká škola, taká budúcnosť spoločnosti.

V tomto zjednodušenom vzťahu školy a spoločnosti má podstatné miesto učiteľ. Človek, na ktorého sa upierajú oči dieťaťa od počiatku školskej dochádzky, ale aj človek, od ktorého sa neskôr odvracajú oči žiakov pri tej najmenšej, čo i neúmyselnej nespravodlivosti. Človek, ktorý je prirodzeným spôsobom ukotvený v spoločenstve, od ktorého sa žiada všestranná morálna, odborná, pedagogická, psychologická, medicínska, kultúrna a mnohoraká iná pripravenosť a vybavenosť, aby mu mohli byť zverené deti. Človek, na ktorého sa spravidla zabúda, keď sú jeho žiaci úspešní, ale aj človek, na ktorého sa nikdy nezabudne, keď sú jeho žiaci neúspešní, menej schopní.

Položme si otázku: Ako sa dokáže učiteľ vyrovnávať s prívalom premien v čase? Akým spôsobom reaguje na sociálnu skutočnosť, ktorá sa v našich zemepisných šírkach s takou historickou obľubou a pravidelnosťou mení v podstate, v organizácii i vo forme, ba i v smere ozdravných vetrov od západu po východ, inokedy od severu po juh? Ako sa cíti učiteľ, keď si ho podávajú riadiace orgány, aby podrobili jeho vnútro politickej, svetonázorovej či morálnej pitve raz sprava, inokedy zľava, raz v mene viery, inokedy v mene neviery? Ako prijíma učiteľ skutočnosť, ktorá mu často ústami svojich najvyšších reprezentantov občas aj kurizuje a novonok nadbieha, aby ho v skutočnosti nechala samého na seba, bez náležitého zaopatrenia, primeranej, potrebnej morálnej i materiálnej podpory?

Na takého a podobné otázky hľadáme odpovede. Hľadáme ich nie samoúčelne, ale preto, aby sme prispeli k rýchlejšiemu prekonávaniu existujúcich problémov v školstve a k urýchleniu jeho vzostupného rozvoja.

Vážené dámy, vážení páni,

pokúsme sa pozrieť historicky na celkový vývoj, miesto a úlohu učiteľa v škole a v spoločnosti.

Generácie učiteľov, ktoré stáli za katedrami škôl na Slovensku v ostatných necelých sto rokoch, zažili viacero systémových, prevratných, krvavých i nekrvavých zmien. Od roku 1918, keď vznikla 1. ČSR až dodnes, sa takéto zmeny diali s temer historickou pravidelnosťou. So zmenami politickými prebiehali zmeny ekonomické, sociálne, kultúrne. Prevrat striedalo neprávom alebo aj bezprávím, väčšiu slobodu menšia, alebo dokonca diktát. Čím viac sa čohosi po každom novom prevrate nedostávalo, tým viac bol učiteľ vedený k poslušnosti a bol nútený veriť slovám politickej vrchnosti viac, ako vlastným očiam, vlastnému rozumu a svedomiu. Bol nútený prijímať cudzie vzory, cudzie myšlienky a cudzie koncepcie a ubíjať v sebe vlastnú identitu, pedagogickú invenciu a tvorivosť. Čím viac mu uberali z ľudskej a občianskej slobody a dôstojnosti, tým viac rečnili o jeho povinnosti a nenahraditeľnosti. Čím viac mu bránili v pedagogickom rozlete, tým viac ho vyzývali k samostatnosti a tvorivosti.

Neodolateľná túžba, ba až posadnutosť moci ovládnuť učiteľstvo boli a sú motivované tým, že učitelia boli a kľúčom k formovaniu vedomia, morálky a svetonázoru detí a mladých ľudí. Svojou stratifikáciou v rámci danej siete škôl mali učitelia dosah a vplyv na väčšiu časť obyvateľstva. Prostredníctvom riadiacich školských orgánov, zákonov, vyhlášok, nariadení, pokynov viazaných na ekonomické zabezpečenie a platové postupy, na odmeny a iné pôžitky mohlo byť učiteľstvo ovládané a vedené k poslušnosti. V prípade potreby fungovali skryté kontrolné mechanizmy tajných hlásení, politických klebiet, špehovania, donášania, ohovárania, denunciacie a podobných spôsobov hodnotenia učiteľov napr. policajnými, cirkevnými alebo straníckymi štruktúrami.

Napriek tomu, že učiteľstvo vždy bolo, je a iste aj bude politicky, svetonázorovo, konfesijné, sociálne, národnostne, kultúrne i inak diferencované, v procese doterajších zmien museli učitelia – najčastejšie ako jeden muž – raz odnárodňovať seba i žiakov, inokedy vysluhovať kňazom a cirkvám, potom zas ateizovať seba i vychovávaných, a to vždy aj proti svojej vôli. Ak bolo treba, robili komisárov, agitátorov, politrukov, osvetárov, tajomníkov, zapisovateľov, pisárov, organizátorov brigád, ale aj knihovníkov, režisérov, trénerov, ministrantov, organistov, vedúcich detských a mládežníckych organizácií, veliteľov, donášačov, kronikárov atď. Pravdepodobne aj v tom je jeden z prameňov vedomia vlastnej dôležitosti a nenahraditeľnosti jednej časti učiteľov.



V niektorých časoch boli učitelia v prostredí, kde pôsobili, doslova povolaní šíriť kultúru, popularizovať vedu, dvíhať národné povedomie ľudu. Toto ich pôsobenie bolo a je prijímané prevažne s uznaním. Na druhej strane však – u inej časti učiteľov – bola táto ich činnosť aj prameňom pritesnej, obmedzujúcej viazanosti k sociálnemu prostrediu a jeho inštitúciám.

Pri vždy existujúcej diferenciacii učiteľov bolo a je ich individuálne vnímanie, prežívanie, aktuálne i retrospektívne hodnotenie jednotlivých období rozdielne, ba aj protichodné. Vo výpovediach nami skúmaných učiteľov, ale aj rodičov a žiakov, sa uvedené diferencované osobnostné kvality prejavujú veľmi výrazne. Čím významnejšie miesto v duševnom živote učiteľa, v jeho praktickej činnosti i jeho celkovej životnej a hodnotovej orientácii má ten-ktorý parameter a či kvalita, tým výraznejšie sa jej nositeľ v danom smere prejavuje. Napr. skutočne tvorivému učiteľovi prekážali a prekážajú v pedagogickej sebarealizácii ideologické bariéry, politické a iné obmedzenia. Preto si taký učiteľ veľmi váži a vyzdvihuje osobnú slobodu opierajúcu sa o aktuálne garantované ľudské práva. Je citlivý na ich porušovanie, obchádzanie či ignorovanie. Iný učiteľ negatívne vníma vstup cirkvi a kňazov do školy, pretože má pocit, že dochádza k náboženskej indokrinácii výchovného prostredia, čo je v rozpore s jeho humanisticko-etickou alebo občiansko-neteistickou orientáciou. Ďalší učiteľ však vníma vstup cirkví a kňazov do školy ako vykúpenie v nádeji, že vnesú do školy kresťanskú morálku, ktorá je jadrom jeho osobného mravného vedomia a presvedčenia. Časti stránicky orientovaných učiteľov vyhovuje zasahovanie politických strán do personálnych a iných otázok školy a školstva, pretože si na vlne partajno-straníckej konjunktúry ľahšie hľadajú svoje uplatnenie, ľahšie budujú kariéru, lebo ideológia a politika daných politických strán je im, jednoducho, blízka a stotožňujú sa s ňou. Z občianskeho hľadiska je celkom prirodzené, že učiteľ môže byť členom alebo aspoň priaznivcom niektorej politickej strany, lebo jej program je v súlade s jeho osobným presvedčením, s jeho hodnotovou orientáciou.

Toto všetko a mnoho iného robili a robia učitelia v záujme lepšej budúcnosti, niekedy však v záujme vlastného prežitia a zachovania existencie. Dokonca neraz za aktivity mimo školy a mimo vyučovania boli hodnotení lepšie, než za pedagogické výkony vo vyučovaní.

Nemôžeme nepripomenúť, že nijaká väčšia zmena sa neudiala bez učiteľov. Nech by sme študovali a či písali dejiny politických prevratov, dejiny politických strán a rôznych spolkov, dejiny slovenského školstva, dejiny osvety, knižníc a múzeí, ochotníckych divadiel, jazykovedy, publicistiky, spisovateľov pre deti, spevokolov, dychových a ľudových hudieb, dejiny družstevníctva, detských i mládežníckych organizácií, protifašistického odboja, ale tiež dejiny cirkví a náboženských spoločností,

dejiny ateizmu – všetky i ďalšie čiastkové dejiny sú vo významnej miere aj dejinami učiteľstva na Slovensku. Učitelia sa veľmi intenzívne podieľali na tvorbe skutočnej histórie Slovenska a jeho kultúry v najširšom zmysle.

Nielen svedomie, presvedčenie, ale i chrby a plecía učiteľov vždy boli, sú a všetko svedčí o tom, že aj budú mocne masírované, preťažované nadmernou záťažou školskej i mimoškolskej práce, práce slabo honorovanej, ale zároveň aj práce, ktorá – ak je naozaj dobre vykonaná – je nezaplátiteľná.

Doteraz nikto ani len nepomyslel na vystavenie faktúry za nezaplatenú prácu učiteľov. To však platí pre všetky režimy a časy, nielen pre súčasnosť. Všetky režimy pri odmeňovaní učiteľov nedodržali, hoci v rôznej miere, vlastné zásady odmeňovania. Všetky však držali učiteľstvo pevne v rukách a mali dosť prostriedkov nátlaku, vydierania a moci, aby učiteľov prinútili pracovať za nespravodlivo nízku mzdu.

Súčasnosť svedčí o tom, že aj štát modernej informačnej doby, kde poznatky a informácie sú najlepšie plateným tovarom, kde vzdelanie sa považuje za strategickú výbavu štátov, sociálnych skupín i jednotlivcov, môže zanedbávať a držať školstvo v dlhodobej ekonomicko-finančnej podvýžive. Potvrdzuje sa Kellerov úsudok, že „Výchova a vzdelávanie detí a mládeže sú základným záujmom a hodnotou štátu i občanov. Nemáme však istotu, že túto hodnotu bude štát „vládať“ držať tak vysoko, ako si to hodnota sama „zaslúži“. Zdá sa, že v kolotoči a tlakoch veľkých peňazí sa hierarchia hodnôt iracionálne mení v prospech veľkých vlastníkov. Tí, dokonca, bez akýchkoľvek rozpakov a predsudkov zapájajú do realizácie svojich záujmov aj štruktúry občianskej spoločnosti. Vznik a vývoj občianskej spoločnosti sľuboval vytvoriť protiváhu štátu a presadzovať v tomto vzťahu záujmy občanov. Ukazuje sa však, že záujmy občianskych hnutí, združení a spoločenstiev prezentujú a presadzujú partikulárne záujmy svojich členov, a tie nie sú mnohokrát ani zďaleka výrazom všeobecne prijatého blaha. Dokonca v identifikovaní, vymedzení všeobecného záujmu sú diferencie, kolízie a rozpory priamo v štruktúrach občianskej spoločnosti, môže byť s veľkou pravdepodobnosťou naivná.“

Už som naznačil, že vlády v procese transformácie si asi zo všetkého najviac želajú príchod veľkých zahraničných investorov. Tí však z rôznych príčin prichádzajú opatrne a zriedka. Investovať viac do vzdelania, do rozvoja ľudského potenciálu ako národného bohatstva sa však našim ekonómom veľmi nežiada. Obrázne povedané, ľudský potenciál, naše najväčšie národné bohatstvo i talenty u nás „hynú“ v rachote padajúcich striech školských budov, opadávajúcej omietky v triedach, v pauperizácii škôl a učiteľov, v rachote tunelovacích prác zbohatlíkov s politikmi ako s raziacim štítom na čele.

Postup transformácie školstva je v mnohých ohľadoch živelný a neracionálny. Neznalosť reálnych problémov, nedemokratické prístupy k tvorbe koncepčných dokumentov školstva, nevyužívanie a nedostatočné podnecovanie širokého vedeckého potenciálu k tvorbe takýchto dokumentov spolu s radikálnym znižovaním výdavkov na školstvo spôsobujú jeho celkový úpadok a zaostávanie.

Svedčí o tom aj niekoľko prijatých programov MŠ SR. Napríklad 19. 12. 2001 bol vo vláde SR schválený dokument Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. Predtým to bol program Duch školy (Námety expertnej skupiny MŠ, mládeže a telesnej výchovy SR, Bratislava 1990, 90s). Alebo podkladová štúdia Návrh zmien vzdelávacej sústavy SR (interný materiál VÚP Bratislava 1991), alebo ďalšie: Obnova a rozvoj nášho vzdelávacieho systému do roku 2000, Premeny školstva na Slovensku do roku 2000, Rozvoj vzdelanosti a formovanie mladej generácie a Zásady koncepcie učňovského školstva (návrh). Alebo: Zásady novej koncepcie výchovy a vzdelávania v SR (návrh), Projekt Konštantín – národný program výchovy a vzdelávania atď.

Prejavom chaotickosti a živelnosti v školstve po roku 1989 sú jeho nestabilita a organizačno-riadiaca nestálosť. Je to dôsledok množstva zmien v rámci neracionálnych reorganizácií štátnej správy, územno-správneho členenia štátu, organizácie a reorganizácie samosprávy, neustálym presunom kompetencií a ďalšími faktormi. Všetky tieto zásahy školy a učiteľov rušia, zneisťujú, odvádzajú od koncepcnej výchovnej a vyučovacej práce. Sú v konečnom dôsledku prejavom neznalosti, povrchného poznania problematiky školstva, prejavom bezradnosti, ale aj tvrdej partokracie v riadení procesu transformácie.

O učiteľoch sa často tvrdí, že sú idealisti, romantici. Pripusťme, že naozaj mnohí učitelia takí sú. Na mieste je potom otázka, z čoho pramení osvietenecský idealizmus a romantizmus učiteľov? Lepšia by bola možno otázka, či je to naozaj idealizmus a romantizmus, čo sa tak hojne u učiteľov vyskytuje.

Podľa môjho názoru, učitelia vidia, vnímajú a osvojujú si hierarchiu hodnôt cez prizmu zmyslu svojej práce, cez vychovávaného človeka ako najvyššej hodnoty. Deti, žiaci prichádzajú do školy so základnou ľudskou, osobnostnou výbavou, s ktorou prišli na svet a s tou, ktorú získali vo výchove v rodine. Toto sú dobré predpoklady na systematické osvojovanie si ľudskej vzdelanosti, kultúry, morálky. „Osvietení“ učitelia výchovou a vyučovaním v dosahujú kooperácii s deťmi zázrak – žiaci si po niekoľkých rokoch systematického učenia osvoja základy ľudskej kultúry, sú schopní ďalej sa samostatne vzdelávať, rozvíjať, zdokonaľovať. Postupujú po vzdelávacích

stupienkoch a stávajú sa z nich svojprávní občania a odborníci v rôznych oblastiach.

Toto učiteľ dosahuje a vidí. A pred týmto blednú všetky ostatné plody ľudského ducha, nádherné stavby, krásne záhrady, technické konštrukcie, systémy a vynálezy. Nech sú akokoľvek mimoriadne, vždy sú v prvom rade plodom rozvinutého, vychovaného, vzdelaného človeka. Ich predpokladom je človek, ktorého potenciál bol rozvinutý vo výchove. Bez výchovy by tvorivý duch a potenciál konkrétneho človeka bol iba neobjaveným ľudským drahokamom.

To, čo je dopriate učiteľovi, nie je dopriate nikomu inému. A dobrý učiteľ, na rozdiel od architektov, vojvodcov, mocnárov, vynálezcov, maliarov, skladateľov to vie. On to chápe. Jemu je táto hierarchia hodnôt jasná. Vie, že vychovať človeka istých kvalít je najvyššou hodnotou. No a cez prizmu tejto hodnoty posudzuje všetky ostatné hodnoty. Podľa toho sa správa, vyjadruje, rozmyšľa. Preto sa potom jeho prejavy zdajú byť romantické, idealistické a možno aj detinské. V skutočnosti však takými nie sú. Sú ľudské, humanistické, humanizujúce a povznášajúce. Ich hodnota natoľko prekračuje zavedenú trhovú tarifikáciu ekonomického hodnotového vyjadrenia pedagogickej práce, že ekonómovia si s jej cenou doteraz nedokázali poradiť. Tvrdíme to aj napriek tomu, že existuje trh vzdelania a za peniaze si dnes možno dopriať vzdelávanie na lepších školách sveta rovnako, ako si za ne možno kúpiť lepší chliebík, lepšie auto, lepšie bývanie. „Vyššia hodnota“ tzv. elitných škôl však nestojí na objektívnom komparatívnom ocenení všetkých škôl, ale spočíva na prístupnosti elitných škôl iba deťom veľmi úzkej vrstvy solventných ľudí, kde sa lepšia úroveň dosahuje jednak nadštandardným vybavením, jednak prísny výberom učiteľov, jednak všetkými prostriedkami, teda za každú cenu.

Napriek uvedenému, odpoveď na otázku, kde sa v učiteľoch berie toľko sily, trpezlivosti, obetavosti, uvedomenia či doslova osvietenosti, nie je jednoduchá, ani jednoznačná. Príčiny a motívy sú viaceré. Ale hlavná je podstata výchovy, ktorá tvorí jadro učiteľovej práce. Dobrý vychovávateľ je odovzdaný deťom až na dno svojich ľudských síl a schopností. Dobré vychovávať do výšky podhodnotenej mzdy, ba akejkolvek mzdy, nie je totiž možné. Preto odovzdanosť podopretá veľkou dávkou osvieteneckého idealizmu i osvietenosti, ak už vynecháme celkom utilitárne motívy, ktoré ani mnohým učiteľom tiež nie sú cudzie, sprevádza učiteľovu prácu.

Ak by sme podrobnejšie študovali priebeh a podmienky zlomových prechodov za ostatných približne deväťdesiat rokov, zistili by sme, že vo vzťahu k učiteľom mali tieto zlomy a prevraty aj spoločné znaky, isté časové a významné cieľovo-obsahové špecifiká. K spoločným znakom patrí napr. z rôznych príčin vyhotená a napätá situácia vo vzťahoch veľmocí, vznik

nerovnováhy a v dôsledku toho rozpad dovtedajšieho štátneho usporiadania, sprevádzaný revolúciami alebo vojnami, vznik nových štátov, prerozdelenie sfér vplyvu, nové politické usporiadanie, nová ideológia, zmeny pomeru síl vnútri krajiny, nová zahranično-politická orientácia, ale aj zmeny vlastníckych vzťahov, zmeny v systéme prerozdelenia materiálnych statkov i zmeny v prameňoch a spôsoboch spotreby – politické zmeny, zmeny v zdrojoch, nositeľoch a v distribúcii moci. V dôsledku takýchto významných systémových zmien sa mení celková koncepcia výchovy a vzdelávania, organizácia a riadenie školstva, štartujú reformy cieľov, obsahu, metód, prostriedkov i organizácie výchovy a vzdelávania v škole. V konečnom dôsledku to vyvoláva iný, nový, zmenený prístup k učiteľom, ich postaveniu v novej spoločnosti. Každá politická moc sa usiluje získať učiteľov tak, aby pokiaľ možno dobrovoľne a s nadšením plnili nové školsko-politické ciele a zámery. Súčasne s tým štátna moc ako hlavný, resp. jediný finančný garant školstva núti učiteľov jemnejšími, ale aj nevyberanými prostriedkami, ku konformnému plneniu pracovných povinností.

Školská politika by mala programovo odpovedať na momentálne hlavnú otázku – ako preklenúť transformačné obdobie bez ďalšieho poklesu kvality školstva, výchovy a vzdelávania a ako zároveň zabezpečiť, aby školstvo dokázalo bez väčších porúch saturovať potreby ožívajúcej sa ekonomiky a zároveň sa udržať na konkurencieschopnej a porovnateľnej úrovni s vyspelými krajinami sveta. Jedným z kľúčov k odpovedi na uvedenú hlavnú otázku by bol nesporne učiteľ, jeho všestranné povznesenie.

Vo vzťahoch ekonomiky, školstva, výchovy a vzdelávania existuje množstvo naliehavých otázok a problémov. K podstatným patria: vzťah ekonomiky a vzdelávania v podmienkach prechodu k trhovému mechanizmu i v „čistých“ podmienkach trhu, ekonomické prístupy k otázkam práce, rozvoja ľudských zdrojov a vzdelávania, aktuálna ekonomická paradigma, stav a výkonnosť ekonomiky ako reálneho výchovného prostredia a mnohé ďalšie.

Bez ohľadu na špecifiká modifikácie „slovenskej cesty“, sa transformácia ekonomiky podľa trhového vzoru podstatne dotkla alebo ešte len dotkne školstva najmä tým, že:

- pokles výkonnosti ekonomiky v procese transformácie spôsobuje pokles investícií do školstva, výchovy a vzdelávania,
- škola ostala bez jasného výchovného konceptu, ideálu, ktorý by rámcovoval celkový zmysel vyučovacieho a vzdelávacieho procesu,
- začala sa meniť dôležitosť a hierarchia sociálnych i osobnostných dimenzií; redukovujú sa existujúce služby a výchovné inštitúcie, redukovujú sa ich výkony, dochádza k ich prekvalifikovaniu na

nadštandardné a iné. Sociálna diferenciácia v školstve nastáva skôr, než mohli v procese transformácie občania objektívne zhodnotiť svoje nároky, schopnosti, možnosti a ambície. Do vzdelávania sa tlačia prvky trhového mechanizmu, hoci sa trh v tejto oblasti ešte celkom nevytvoril, nestabilizoval a nezačal reálne fungovať. Pritom však vznikajúci trh nie je výsledok prirodzeného poriadku vysnúvaného a opísaného Adamom Smithom. U nás je a bude predovšetkým výsledkom realizácie moci.

Všeobecne sa napr. súhlasí s tým, že vina za nesúlad medzi vzdelávaním a potrebami trhu pracovnej sily leží na škole, a že vzniknutý nesúlad možno odstrániť len prostredníctvom reformy alebo zvyšovaním efektívnosti vzdelávania. Veď jednou zo základných úloh vzdelávania je príprava čo najlepšie vzdelaných pracovníkov. Avšak táto idea, prameniaca z presvedčenia o údajnej svätosti „trhu“, privedla k pomýlenej viere, že zdokonaľovanie systému vzdelávania automaticky zlepší situáciu na trhu práce.

Pokusy o jeho vytvorenie sa s neobyčajnou úpornosťou pretláčajú do života aj bez opory o zákon:

- zvyšuje sa tlak na výkonové parametre vzdelávania podľa momentálnych potrieb trhu práce,
- znižuje sa dopyt po pracovnej sile a málo jasne je formulovaná budúca potreba kvalifikovaných pracovníkov,
- vyvolávané sú zmeny v organizácii a riadení školstva v súlade s novým mechanizmom prerozdelenia finančných prostriedkov na výchovu a vzdelávanie a v súlade so štruktúrou, organizáciou a mechanizmom riadenia školstva po vzniku vyšších územných celkov (VÚC),
- zamýšľaná integrácia do európskych i iných štruktúr spôsobuje silnejúcu potrebu integračných tendencií v školstve, výchove a vzdelávaní, a to pri zachovaní národných špecifik.

Tieto a ďalšie protirečenia sú nielen predmetom kritiky, ale aj motivujú volanie po adekvátnych zmenách. Za existujúci stav výchovno-vzdelávacej sústavy nesú zodpovednosť predovšetkým doterajšie parlamenty, vlády a štátne orgány, ktoré riadili proces transformácie. Nemali jasné predstavy o perspektívnom rozvoji školstva, nevyvinuli všetky potrebné aktivity na vypracovanie koncepcie rozvoja školstva, nezabezpečili efektívnu podporu vedy pri tvorbe štátnej školskej politiky, ale naopak, priamo alebo nepriamo zredukovali vedecké (najmä vedecko-pedagogické kapacity) a niektoré vedecko-pedagogické pracoviská aj zlikvidovali. Vypracované reformné pokusy a návrhy boli tvorené narýchlo, neprehľadne, sektársky, niekedy aj

Ľuďmi ambici6znymi, ale na tak6to 6lohu nekompetentn6mi, resp. nedostatočne kompetentn6mi. Nejasn6, nekoordinovan6 a m6lo transparentn6 s6 vstupy a intervencie zahrani6n6ch „pomoc6“ i pomoc6 do tvorby existuj6cich n6vrhov (najm6 svetovej a eur6pskej banky, PHARE a d'6lšich).

Tento v6voj transform6cie spoločnosti a školstva vyvol6val zodpovedaj6ce hodnotenia a n6lady. Verne ich odr6za dobov6 n6zor u6iteľov SOU z Michaloviec: „6o všetko sme my, u6iteľa, ťtudenti i rodi6ia o6ak6vali od zmien po roku 1989! Ako sme sa n6dejali, že sa niekto pou6i z opr6vnenej kritiky pomerov v našom školstve, že si zoberie k srdcu slov6 o tom, že starostlivosť o ml6dež sa rovn6 budovaniu perspekt6vy celej spoločnosti, n6roda. 6no, niektor6 sa pou6ili. Predovšetk6m vtedy, keď bolo treba nah6nať ove6ky do predvolebn6ho košiaru. V každy volebnom programe bolo moźn6 6itať, ak6 dojemn6 starostlivosť bude t6 či on6 politick6 strana venovať vzdel6vaniu. Prešli prv6 volby, prešli druh6 volby – a školstvo sa ubera presne opa6n6m smerom. Od deviatich k piatim. Niet peňaz6! A kedy bud6? Koľko generaci6 dovedy zni6ime? Nestrat6 naše školstvo dovedy aj ten kredit, ktor6 doteraz, napriek všetk6m nedostatkom malo?“

Je všeobecne zn6me, že koal66n6 i opozi6n6 politick6 strany venuj6 ťkolsko-politick6m programom m6lo pozornosti. V r6mci programov6ch t6z a hlavn6ch programov6ch myšlienok 6asto o postaven6 a probl6moch u6iteľov ani neuvaźuj6. Bud' ich nevidia alebo ich podceňuj6. Opakuj6 zn6me pravdy a trivi6lne fr6zy o potrebe dobr6ch u6iteľov.

V6chova v vzdel6vanie spolu tvoria ľudsk6 potenci6l, ktor6 je st6le v6znamnejšou s66asťou v6robn6ch s6l. Preto v s66asnosti v6chova a vzdel6vanie tvoria podstatn6 „poloźku“ soci6lno-ekonomick6ch 6vah. U n6s sa v s66asnosti, ťial, od tejto skuto6nosti abstrahuje.

V nazna6enom a azda aj trochu zjednodušenom p6doryse zmien prežívaj6 u6iteľa svoje individu6lne osudy, vzostupy, p6dy, neraz i trag6die, 6spechy a ne6spechy. Jedin6 6o sa nemen6 je vychov6van6 a vzdel6van6 dieťa a mlad6 6lovek, ktor6ho srdce bije rovnako vo všetk6ch reźimoch, ktor6 je dychtiv6 po poznan6 a potrebuje pre svoj rozvoj a ťivotn6 rozlet st6le kvalitnejšie vzdelanie a dobr6 v6chovu. Takto sa v toku 6asu kr6ži nad6asovosť v6chovy a vzdel6vania s do6asnosťou soci6lno-politick6ch reźimov ich zmien a prevratov. Spol66n6 pre všetky politick6 form6cie a usporiadania je to, že politick6, ekonomick6 a in6 moc sa všetk6mi moźn6mi cestami usiluje o 6o najv66š6 vplyv na v6chovu mlad6ch ľud6, usiluje sa, aby si mlad6 ľudia osvojili obsah jej ideol6gie, doktr6ny jej politiky ako svoj ťivotn6 program. Dosahovanie tohto cieľa je moźn6 len za pomoci u6iteľov a vychov6vateľov.

Dvan6st' rokov transform6cie spoločnosti prinieslo mnoho odpoved6, ale eš6 viac ot6zok. Hľadanie odpoved6 na ich zodpovedanie nie je jednoduch6.

Pritom však potreba vzostupného rozvoja školstva a v rámci toho aj zlepšenie postavenia a zabezpečenia učiteľov je viac než akútna. Nikdy doteraz nebolo sociálne prostredie také rozmanité z hľadiska rôznosti, protichodnosti, rôznorodosti formatívnych podnetov a vplyvov. Naše školstvo a učiteľstvo sa dostávajú do viacerých protichodných a tiež kumulovaných prúdov a vírov celkového pohybu sveta. Prebiehajúca transformácia je totižto aj súčasťou celkových civilizačných a globalizačných prúdov, pričom prúdu globalizácie sa musíme viac-menej prispôbovať. Tieto a ďalšie, dnes aj ťažko predvídateľné podmienky, sú novou výzvou pre učiteľov. Budú aj testom ich životaschopnosti, pripravenosti a rozhladenosti.

Pre demokraciu v škole a demokratickosť školy je podstatné rešpektovanie, uplatňovanie demokratických hodnôt vo výchove a vyučovaní. Transformácia ako sociálny proces významným spôsobom narušila systém predtým existujúcich hodnôt vo výchove a vyučovaní. Transformácia ako sociálny proces reštrukturalizácie a rehierarchizácie hodnôt jednak neskončila, jednak sa pohyby v tejto oblasti prejavili aj negatívnym spôsobom v hodnotovej orientácii, resp. dezorientácii učiteľov a prostredníctvom nich aj žiakov. Malo by nám ísť aj o rozumnú, potrebnú mieru kontinuity medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou. Inak dôjde k strate duchovnej energie spoločnosti a k príbrzdeniu jej napredovania.

Na základe zistení z realizovaných výskumov učiteľov materských, základných a stredných škôl môžeme študovať a prezentovať názory, hodnotenia a postoje učiteľov na proces prebiehajúcej transformácie v autentickej, nesprostredkovanej podobe.

### **Kontaktná adresa:**

Doc. Dr. Július Tancoš, CSc.  
Katedra rómskej kultúry FSV UKF  
Kraskova 1  
949 74 NITRA  
tel: 037 / 77 280 41



## ŠTANDARDIZÁCIA A ČO SA ZA ŇOU SKRÝVA

Viliam ZEMAN, SR

Vážená akademická obec,  
vážení hostia, kolegyne, kolegovia, študenti,

na úvod mi dovoľte ospravedlniť neprítomnosť p. Dr. Kláry Orgovánovej, splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity pre vážne pracovné úlohy.

Som rád, že môžem vystúpiť na dnešnom medzinárodnom seminári pod názvom „Osobnosť učiteľa Rómov“. Téma nanajvýš aktuálna, pretože osobnosť učiteľa rómskych detí, žiakov, ale aj dospelých považujeme za jednu z najdôležitejších súčastí výchovno-vzdelávacieho procesu na všetkých stupňoch.

Vo výchovno-vzdelávacom procese, či sa nám to páči, alebo nie musíme venovať mimoriadnu pozornosť výučbe rómskeho jazyka od MŠ až po VŠ.

Z týchto úvodných slov vyplýva, že môj príspevok sa bude týkať rómskeho jazyka a konkrétne otázok jeho štandardizácie. Slovné spojenie štandardizácia rómskeho jazyka je v poslednom období často vyslovované nielen z úst odborníkov, ale aj pseudoodborníkov, ktorým záleží doslova a do písmena na zániku rómskeho jazyka ako takého.

Je známe, že pravlastou dnešných Rómov je India. Väčšina romológov sa zhoduje v tom, že predkovia Rómov pôvodne obývali jej severozápadné centrálné a čiastočne aj severovýchodné oblasti, hoci sa doposiaľ nepodarilo tieto miesta presne vedecky určiť nevie sa, ktoré etnické skupiny sa stali základom rómskej národnosti, nepozná sa presný dátum a príčina ich odchodu z Indie, ani to, nakoľko homogénne či nehomogénne boli indické dialekty, ktoré sa stali základom rómčiny.

Na základe štruktúry, slovnej zásoby a fonetiky sa rómčina jednoznačne zaraďuje k novým indoárijským jazykom (tzn. indoeurópskym jazykom severnej Indie). Podľa uznávanej Griersonovej klasifikácie jazykov (Grierson, 1905 je rómčina geneticky spätá s indickými jazykmi centrálnej skupiny, čiže so západnou hindčinou, pandžábčinou, bhílčinou, khándeščinou a rádžasthánčinou. Podľa S.K. Chatterjiho je rómčina odvodená z praktikov, ktorými sa hovorilo v severozápadnej Indii, a ktoré mali isté spojenie s gardskými nárečiami. O istej súvislosti s dardskými jazykmi svedčí aj W. R.

Rishiho Multilingual Romani Dictionary, v ktorom sa konštatuje, že asi 5% slovesnej zásoby v rómčine sa podobá kašmírskym slovám.

V súčasnom období Rómovia v Slovenskej republike hovoria v týchto základných rómskych dialeктоch (nárečiach), pričom preberajú slovnú zásobu z toho regiónu v ktorom žijú. Na základe toho sa rozlišujú rómske dialekty na: západoslovenský, stredoslovenský, východoslovenský, maďarský a olašský. Vzhľadom k tomu, že Rómovia svoje dialekty odvodzujú resp. preberajú slovnú zásobu už z kodifikovaných jazykov (slovenský jazyk, maďarský jazyk) vznikajú rozdielnosti v stave jazyka a tým, i hodnotovej orientácii, rozvíjaním svojej kultúry a uvedomovaní si svojej národnostnej identity. Tento stav vyúsťuje do veľkej nejednotnosti Rómov, čoho dôsledkom je založenie 120 občianskych združení, ktorých predstavitelia si v základných cieľoch stanovujú rozvíjať rómsku reč a kultúru na celom území Slovenska. V praktických krokoch však zväčša zabezpečujú požiadavky len v tom okrese, v ktorom žijú alebo ich aktivity sú zamerané na uskutočnenie parciálnych akcií osobného záujmu, bez patričného efektu na zmeny zásadných životných postojov rómskeho obyvateľstva.

Rómovia na rozdiel od ostatných národnostných menšín žijúcich v Slovenskej republike, ktoré majú ma rozdiel od nich materskú krajinu a tým i kodifikovaný jazyk, sú len v štádiu polemík, či je potrebné a možné kodifikovať jazyk, ktoré rómske obyvateľstvo používa na našom území.

Na začiatku romistiky ako filozofického vedného odboru stojí kapitálne dielo Augusta Friedricha Potta (1802-1887), profesora jazykovedy na univerzite v Halle. V roku 1844/45 vyšlo jeho dvojzväzkové dielo *Die Zigeuner in Europa und Asien, ethnologische Untersuchung ihrer Herkunft und Sprache nach gedruckten und ungedruckter Quellen* (Cigáni v Európe a Ázii, etnologickeo-lingvistické skúmanie ich pôvodu a jazyka na základe tlačených aj netlačených prameňov). Jeho cieľom bolo ukázať, že cigánsky jazyk nie je jazyk gaunerov, ale že patrí do rodiny indoeurópskych jazykov. Pôvod tohto jazyka i pravlasť Rómov treba hľadať v Indii. V prvom zväzku tohto diela je úvod a gramatika. Dokazuje sa tu, že rómsky jazyk – romani čhib – je príbuzný indickým ľudovým jazykom a cez ne aj sanskritu. V druhom zväzku sú ukážky textov a slovník. O Pottových romistických záujmoch svedčí aj bibliografický komentovaný súpis v diele *Einleitung in die allgemeine Sprachwissenschaft* (Úvod do všeobecnej jazykovedy), kde v kapitole o indických jazykoch je aj osobitná podkapitola *Zigeuner*. Ku koncu Pottovho života vydal Franz Miklosich svoju základnú prácu v oblasti romistiky *Über die Mundarten und Wanderungen der Zigeuner Europas* v rokoch 1872-1880 – (O nárečiach a sťahovaniach Cigánov v Európe). Ukázal tu, že Rómovia pôvodne sídlili na krajnom severozápade Indie, v susedstve Dardov a Kafirov.

Treba konštatovať, že hoci nie sú ešte dodnes definitívne vyriešené otázky pravlasti Rómov, predsa je isté, že rómsky jazyk vznikol síce od príbuzných indoeurópskych jazykov, ale predsa patrí k novoinďickým jazykom indoeurópskej jazykovej rodiny. Napriek rozsiahlemu sťahovaniu a presídľovaniu si zachoval základnú časť slovnej zásoby a výrazná je aj jeho typologická blízkosť k stredoinďickým a novoinďickým jazykom. Areálové výskumy ukazujú, že napriek veľkej územnej diferencii má rómčina veľa spoločných črt, takže možno právom hovoriť o rómskom jazyku a jeho nárečovom členení.

Súborný pohľad na nárečia rómčiny podávajú T.V. Ventcel'ová a L.N. Čerenkov v rozsiahlej štúdií Dialekty cyganskogo jazyka v zborníku Jazyki Azii i Afriky I z r. 1976 (s. 283-339). Popri sýrskych a arménskych nárečiach tu rozlišujú osem skupín európskych nárečí, medzi nimi v III. skupine aj dialekty slovenských a maďarských Rómov, ako aj dialekty vlašských Rómov v Rumunsku a Moldavsku. Zdá sa však, že nie všetky údaje sú platné aj pre súčasné rómske nárečia na Slovensku. Preto je nevyhnutný výskum týchto nárečí zahrnúť do výskumných úloh slovenskej romistiky.

Prirodzene, nemožno tu nespomenúť priekopnícke práce M. Hübschambovej a Jiřího Lípu. Ide o prácu M. Hübschambovej- Základy romčiny (Praha 1974; predtým v časopise Nový Orient) a Jiřího Lípu - Příručka cikánštiny (Praha 1963). V týchto prácach sa vychádza často aj z pedagogických dôvodov, z tradičnej jazykovednej teórie a používajú sa tradičné pojmy a termíny. Tie však nie sú vždy dostatočne výstižné na opísanie stavu súčasnej slovenskej rómčiny. Preto treba ako základ našej romistiky vypracovať typologickú charakteristiku a na jej základe riešiť jednotlivé otázky.

K dominantným písomným dielam o Rómoch nesporne patrí prvá etnografická monografia, ktorej autorom je Samuel Augustini ab Hortis. V práci: „O dnešnom stave, zvláštnych mravoch a spôsobe života, ako aj ostatných vlastnostiach a danostiach Cigánov v Uhorsku“ podal autor, ako prvý v európskej etnografickej spisbe, komplexnejší pohľad na život a pôvod Cigánov. Napriek mnohým hypotézam, s ktorými dnes už nemožno súhlasiť, je toto dielo cenné svojou faktografiou i teoretickou vyspelosťou autora v analytickom pohľade na život vtedajších rómskych komunít. Autor dospel ku geniálnej myšlienke, a to, že kľúčom k objaveniu pravlasti Cigánov je ich jazyk. Táto myšlienka vzbudila pozornosť takých znalcov sankristu a jazyka hindu, akými boli v tom čase nemeckí indológovia J. Ch. Rudiger a H.M. Grellman, ktorí sa rozhodli predpoklad o indickom pôvode cigánskeho jazyka, a tým aj pôvod samotných Cigánov overiť metódou komparatívnej jazykovedy.

## NIEKOĽKO POZNÁMOK O ŠTANDARDIZÁCII RÓMSKEHO JAZYKA

Štandardizácia rómčiny je nevyhnutný proces, ktorý sa pravdepodobne bude inicializovať vo viacerých spoločnostiach, v ktorých sa týmto jazykom hovorí. Pracuje sa na rozpracovávaní jazyka. Je rozdiel medzi štandardizáciou v ranej modernej, modernej a postmodernej spoločnosti a že pre Rómov nie sú staré modely štandardizácie vhodné. V postmodernom kontexte ustupuje unifikačná zložka štandardizácie do úzadia. Štandard má byť polycentrický a treba rozvíjať schopnosť semikomunikácie. Súrne treba pokračovať na rozpracovávaní normy, ktorá povolí aj purizmus a zmiešavanie. Symbolická funkcia štandardu by nemala ovplyvňovať jeho používanie pri interakcii. Treba vyvinúť štandard, ktorý si osvoja všetci, a nie len rómska stredná trieda.

Rómčina je posledným európskym jazykom, ktorý zostal do značnej miery neovplyvnený štandardizáciou. Jazyková komisia, ktorú vytvorila Medzinárodná rómska únia na štvrtom svetovom kongrese Rómov vo Varšave v roku 1990, začala pracovať na vytvorení „umelého“ štandardu, ktorý by mal premostiť prakticky všetky rómske nárečia. Hancock navrhol, aby sa tento štandard opieral o odrodu Kaldaraš vlašského nárečia. I keď môže byť takýto umelý štandard užitočný v prípade medzinárodných stretnutí rómskej elity, či ako symbol rómskej identity. V niektorých európskych spoločnostiach chodia rómske deti do školy bez toho, aby čo len trocha ovládali vyučovací jazyk. V niektorých krajinách, ako napr. na Slovensku, sa to, že rómčina nie je kodifikovaná, uvádza ako argument proti jej zavedeniu ako vyučovacieho jazyka – čo i len doplnkového. Zároveň je vo väčšine európskych osád, v ktorých je rómčina ešte stále živá, ohrozená jej samotná existencia. Ak má prežiť, je nevyhnutné, aby sa stala nástrojom, ktorý môžu v širokej miere používať masy ľudí v širokom spektre situácií, v ktorých sa dnes nepoužíva.

Ak nič iné, tak práve tento problém nemôže čakať na vytvorenie „umelého“ štandardu. Aj keby bol vytvorený a formálne prijatý dostatočne skoro, mohlo by sa stať, že by používanie rómčiny na školách ako nástroja na prekonanie rozdielov, ani udržanie jazyka v rómskych spoločenstvách neľahčilo, ale naopak, ešte väčšmi skomplikovalo.

V tejto situácii tu vzniká otázka, ako pristupovať k štandardizácii tak, ako to bolo primeranejšie situácii, v ktorej sa nachádzajú milióny Rómov. V rôznych spoločnostiach, v ktorých žijú rómske spoločenstvá, sa môže táto otázka riešiť rôzne.

Možno bude vhodné povedať pár slov o súčasnej situácii rómčiny. Rómčina nie je nevýznamným jazykom. Celkový počet Rómov odhadujú niektorí autori na sedem, ba až desať miliónov osôb. Na štatistiky sa tu nemožno spoliehať, pretože pri sčítaní ľudu sa už tradične veľa Rómov zaradiť k iným etnickým skupinám, jednak v dôsledku slabého národného uvedomenia, i v dôsledku diskriminácie Rómov.

Prítomnosť Rómov v USA preukázal Hancock a sčítanie ľudu v roku 1991 preukázalo ich neodškriepiteľnú prítomnosť v Austrálii. M.G. Clyne uvádza, že čísla, ktoré uvádzajú tieto sčítania ľudu, treba považovať za výrazne podhodnotené. Toto jeho stanovisko podporuje napríklad fakt, že v Perthe existuje živé rozhlasové vysielanie v rómčine. Prinajmenšom vo východnej a strednej Európe predstavujú Rómovia explozívny sociálny problém, ktorý vytvorila asimilačná politika vlád bývalého sovietskeho bloku. Táto politika sa snažila jednak zlikvidovať etnickú identitu Rómov, jednak pozdvihnúť ich životnú úroveň na úroveň väčšinovej populácie. Ani jeden cieľ nedosiahla. Až na malé skupinky, ekonomický status Rómov zostal veľmi nízky. Väčšina z nich sú nekvalifikovaní robotníci, a ako takí sa prví ocitnú bez práce pri každom zhoršení celkovej ekonomickej situácie.

Jedným z predsudkov, ktoré panujú o Rómoch, je, že sú kočovníci. Toto môže platiť o istých krajinách v západnej Európe a o malých jednotlivých skupinkách Rómov vo východnej Európe, ale väčšina európskych Rómov je usadená už celé stáročia, normálne žije na periférii sídiel iných etnických skupín, alebo, najnovšie, v centrách miest, ktoré opustila väčšinová populácia. Kým v tradičných rómskych osadách bol pôvodný jazyk i kultúra pomerne dobre zachovaný, v mestských oblastiach nastáva proces „odkulturovania“. Okrem iných javov, ktoré nastávajú v oblasti kultúry tu možno pozorovať aj zánik rómčiny bez toho, aby ju nahradila úplná verzia jazyka väčšiny. Samozrejme, je tu značný počet tých, ktorí boli asimilovaní a je tu aj nemálo rómskych intelektuálov, z ktorých mnohí majú pozitívny prístup k zachovaniu rómskej kultúry a rómčiny. Ako príklad ľudí, ktorí môžu zohrať pozitívnu rolu pri zlepšovaní situácie, môžu slúžiť Rómovia aktívni v Medzinárodnej rómskej únii.

## ŠTANDARDIZÁCIA A ČO ZA ŇOU SKRÝVA

V rámci sociolingvistiky sa o otázke šandardizácie v podstate hovorí z dvoch rôznych hľadísk. V prvom prípade sa akceptuje pojem „šandard“ v každodennom používaní. Jazykové štandardy sa porovnávajú so štandardmi v oblasti mier, ako je stopa, palec, alebo lakeť. I keď Coper hovorí, že analógiu netreba preháňať, stále sa tu sústreďuje na „jednoduchú, široko prijímanú normu, ktorá sa považuje za vhodnú s len malými zmenami alebo

odchýlkami pre všetky účely, pre ktoré sa jazyk používa“. Väčší dôraz sa kladie na uniformitu normy než na jej rozpracovanie.

V druhom prípade sa pojem štandardizácie opiera o iný druh skúseností, v jazykoch, v ktorých už unifikovaná norma existuje, nie je zjednotenie hlavným problémom. V angličtine sa na označovanie takýchto noriem používa slovo „štandard“, ale v iných európskych jazykoch sa používa viacero označení, ako „spisovný jazyk“, „písaný jazyk“, „Gemeinsprache“ apod. V tejto situácii sa dôraz presúva na vypracovanie normy. Napríklad pražská škola spisovného jazyka zdôrazňuje vlastnosti, ktoré má mať unifikovaná norma: flexibilná stabilita a funkčná. Zjednocovanie a rozpracovávanie obyčajne sprevádza kodifikácia, ktorá zafixovaním štandardov v oblasti gramatiky, slovníka a literárne alebo iné kánony.

Keď sa skombinujú tieto dva prístupy ku štandardizácii a kodifikácii jazyka, dostaneme obraz štandardného jazyka, ktorý (a) má zjednotené normy, ktoré (b) sú rozpracované tak, aby slúžili všetkým potrebám modernej spoločnosti, a ktorý je okrem toho (c) kodifikovaný. Keď hovoríme, že jazyk niečo „má“, neznamená to len, že je nejaká norma k dispozícii, ale že sa aj prijala a že sa používa. Moderné štandardy sú však charakterizované aj mnohými inými vlastnosťami: sú (d) úzko spojené s jazykom aspoň časti príslušného spoločenstva (aj) keď sa neidentifikujú len s touto časťou (e) slúžia ako symbol moderného národa, a (f) sú vlastníctvom intelektuálne triedy (alebo, ako je to v mnohých spoločenstvách tretieho sveta, aktívne ich podporuje elita).

Je dôležité uvedomiť si, že štandardné jazyky v tomto zmysle sú produktom raného moderného a moderného historického obdobia, čo je fakt, na ktorom sa zhoduje väčšina teoretikov štandardizácie jazykov. Tieto štandardy sa nekryjú nevyhnutne s podobným javom v rámci tradičných spoločností. Či už ide o západné alebo nie západné krajiny, o latinčinu v stredovekej Európe, či klasickú čínštinu na Ďalekom východe, vždy tu boli predložené vysoko.

## PRAVOPIS

Jedinou črtou slovensko-českej rómčiny, ktorá bola štandardizovaná, je pravopis. Samozrejme, pravopis je obyčajne tou časťou jazyka, ktorá sa zjednotí najľahšie. Dodajme však, že takáto jednotnosť je často dôsledkom zavedenia pravidiel, ktoré predtým neexistovali. Ak by existovali rôzne pravidlá pravopisu (ako je to v prípade rôznych druhov angličtiny alebo v prípade stredovekej Európy), jednota by sa dosahovala ťažšie.

Únia Cigánov – Rómov, ktorá bola založená v Československu v roku 1969, začala publikovať časopis *Romano l'il*, v ktorom sa slovensko-

česká rómčina po prvý krát použila v tlači. Jazyková komisia tejto únie vypracovala pravidlá pravopisu, ktoré sa opierali o slovenský a český pravopis. Drobná úprava pravidiel pravopisu sa objavila v časopise *Romano nevo fil*, 88-90 (4.-24.10.1993).

Niektoré zo stratégií pravopisu sú identické s pravopisom, ktorý odporučil Medzinárodný kongres Rómov vo Varšave v roku 1990. Medzinárodný pravopis vyžaduje viac diakritických znamienok a viac zvláštnych znakov než slovensko-český variant. Použitie abecedy závisí od niektorých morfológických kritérií, pričom táto závislosť je v medzinárodnom systéme silnejšia než v slovensko-českom systéme. Slovensko-český systém používa predovšetkým tieto stratégie:

1. Znelé spoluhlásky sa na konci slova vyslovia ako neznelé, ale ich pravopis sa nemení.
2. Aspirované spoluhlásky sa tak isto na konci slova vyslovia ako neaspirované, ale ich pravopis sa nemení.
3. Niekedy dochádza k vypusteniu samohlások. Vypustené samohláska sa nahradí apostrofom. Napríklad *andr´amaro* (v našom dome).

Najdôležitejším rozdielom medzi pravopisom slovensko - českej rómčiny a slovenským alebo českým pravopisom je, že rómčina neprevzala pravidlo o tom, že hláska *i* (a niekedy aj *e*) zmäkčuje predchádzajúcu zubnú spoluhlásku. Napríklad v češtine sa slovo *div* vysloví akoby sa písalo *dřiv*, a v slovenčine sa slovo *deň* vysloví akoby sa písalo *děň*. V rómčine toto zmäkčovanie nie je. V prípade potreby treba použiť mäkčeň.

## KODIFIKÁCIA

Proces rozpracovávania treba zaznamenať a jeho výsledky by mali byť široko dostupné. Z toho však nevplýva kodifikácia. Ak sú pravidlá zaznamenané, to ešte neznamená, že ich treba dodržiavať. Takéto pravidlá slúžia len na orientáciu.

Rómovia venujú svojmu jazyku a svojim jazykovým právam menšiu pozornosť než ostatné národnostné menšiny na Slovensku. Je to dané predovšetkým historicky – odvtedy, čo im štát oficiálne priznal práva národnostnej menšiny, teda aj jazykové práva, uplynul pomerne krátky čas.

Rómovia na Slovensku nehovoria jednotným jazykom. Používajú rozličné nárečia, ktoré patria do troch variet rómčiny – karpatskej, dunajskej a olašskej, líšiacich sa foneticky, do istej miery gramaticky a predovšetkým lexikálne. Rozdiely medzi nimi možno netreba preceňovať, ale nehodno ich ani podceňovať. Napokon záleží len na miere vzájomnej tolerancie Rómov na Slovensku, či budú ochotní prijať niektorú z troch uvedených variet ako

štandardizovanú, alebo či sa dohovoria na inom riešení. Ku kodifikácii pristupuje ešte normalizácia, pod ktorou sa chápe úsilie o zavedenie noriem vo všetkých oblastiach a rovinách jazyka. Teda za kodifikovanú sa pokladá taká podoba jazyka, ktorá sa záväzne používa v literatúre, v masovokomunikačných prostriedkoch, na školách aj v úradnom styku. To predpokladá aj existenciu, resp. vypracovanie kodifikačných príručiek, slovníkov, opisov gramatiky apod. ako aj inštitucionálne zabezpečenie. To, že sa Slovensku sa potreba kodifikácie podcenila, sa osobitne vypuklo dostáva na povrch v dnešných dňoch, keď sa intenzívnejšie rokuje o Európskej charte regionálnych a menšinových jazykov a o možnostiach, ktoré z nej pre konkrétny regionálny alebo menšinový jazyk vyplývajú. Napríklad používať regionálny alebo menšinový jazyk nielen ako komunikačný prostriedok v literatúre, v tlači a na školách (kde by sa hádam istá neštandardizovanosť aj dala tolerovať), ale aj v úradnom styku a v konaní pred súdmi a správnymi orgánmi. A aktuálne napr. na sčítacích hárkoch pri pripravovanom sčítaní ľudu.

Pri kodifikovaní rómčiny na Slovensku by bolo z hľadiska všetkých užívateľov jazyka najrozumnejšie a najpraktickejšie vybrať tú varietu, ktorú u nás používa väčšina Rómov. takou je slovenská karpatská rómčina, ktorou hovorí asi 80% Rómov v Slovenskej republike. Aj tá má viacero nárečí a je zrejme, že pri kodifikácii by sa malo vziať za základ to, ktoré je najrozšírenie, ale hlavne najlepšie preskúmané a opísané a v ktorom existujú aspoň náznaky uplatnenia v písanej podobe. Takým je na Slovensku východoslovenské nárečie.

Na začiatku 90-tych rokov sa rómčina prestala používať len ako hovorený jazyk a objavili sa prvé literárne práce (rozprávky, rozprávania, básničky, memoáre) aj rómske divadelné predstavenia (ROMATHAN). V nich Rómovia väčšinou vystačili s bežnou slovnou zásobou. Avšak s používaním rómčiny v novinách, napr. s potrebou pomenovať rozličné verejné inštitúcie, prejavila sa nedostatočnosť rómskej lexiky. Bilingválni autori chýbajúce slová nahrádzali novými výpožičkami zo slovenčiny. No azda aj so zvýšeným rómskym uvedením niektorých autorov súvisí, že sa usilovali obmedziť hojné preberanie slovenských slov a nahradiť ich buď opismi, alebo novými rómskymi pomenovaniami vytvorenými z rómskych základov. Tieto slová sú vytvorené pomocou prenášania významu, odvodzovaním a doslovným prevodom – kalkovaním tak, že zapadajú do systému ostatných pomenovaní bežne používaných v rómčine. Ide však len o pokusy jednotlivcov, ale keby sa viac písalo po rómsky, časom by sa ukázalo, či by sa ujali. No v každom prípade svedčia o tom, že rómčina sa nemusí pri dopĺňaní lexiky spoliehať na cudzie zdroje, ale dokáže si ako každý iný jazyk potrebné pomenovania vytvoriť pomocou vlastných pomenovacích postupov.



A navyše snahu o návrat k rómskym koreňom v jazyku možno považovať za prejav rómskeho povedomia a za pokus zdôrazniť rómsku identitu.

## ZÁKLAD V DNEŠNOM HOVORENOM JAZYKU

Moderné štandardy sa opierajú o hovorový jazyk celej populácie, alebo jej časti. Môžeme predpokladať, že princíp postmodernej štandardizácie zostane taký istý. Toto má dva zvláštne aspekty.

Ppo prvé, môžeme očakávať istú mieru purizmu. Purizmus nie je nevyhnutne zlý. Na čo treba dávať pozor pri istých sociálnych zdrojov purizmu, je snaha oddeliť sa od väčšinovej populácie. tu treba brať do úvahy skutočnú situáciu tejto väčšinovej populácie. Nebolo by však nerealistické, a neprotirečilo by sa to záujmom rómskych más, ak by sa požadovalo, aby sa odstránili všetky prvky, ktoré vyplývajú z vplyvu jazyka väčšinovej populácie.

po druhé, z toho princípu vyplýva, že štandardizácia musí brať do úvahy jazyk väčšinovej populácie. Istému druhu zmiešavania nemožno zabrániť a netreba sa ho obávať. Okrem toho si musíme uvedomiť, že tento princíp posilňuje trend k ďalšej diverzifikácii jednotlivých nárečí rómčiny, ktorou sa hovorí v oblastiach s rôznymi jazykmi väčšinovej populácie (čeština, slovenčina, rumunčina. atď.).

## SYMBOLICKÉ HODNOTY

Moderné štandardy slúžili ako symboly jednoty národnej ekonomiky, spoločnosti a kultúry. V kontexte postmodernej medzinárodnej integrácie by nebolo realistické predpokladať potrebu ekonomického a politického symbolizmu rómčiny. Možno očakávať, že základnú symbolickú funkciu bude mať kultúra –symbol príspevku Rómov ku svetovej kultúre. Tomuto účelu môžu slúžiť aj jedno nárečie, či súhrn nárečí, bez toho, aby sa jedno nárečie muselo rozvinúť na štandard starého typu.

Prvou skupinou Rómov, ktorých zaujíma symbolická hodnota jazyka je novovznikajúca stredná trieda. Žiadna z početných rómskych organizácií sa nevzdáva zaradenia požiadavky na používanie a rozvoj jazyka do svojich programových prehlásení. Samozrejme, autormi takýchto prehlásení sú obyčajne tí Rómovia, ktorí aspirujú na status strednej triedy. V praxi nefigurujú lingvistické ciele v činnosti organizácií nijak zvlášť výrazne.

Bude potrebné všimnúť si situáciu bližšie. na jednej strane nie je možné eliminovať symbolickú funkciu jazyka, ale na druhej strane, jazyk môže túto symbolickú funkciu plniť aj bez toho, aby ho ľudia skutočne ovládali. Inými slovami, jazyk môže slúžiť ako symbol aj vtedy, keď sa v skutočnosti nepoužíva a nemusí tu ani existovať snaha o jeho rozvoj.

### *Koho vlastníctvom je štandard?*

Často sa poukazovalo na to, že moderné štandardy sú v skutočnosti vlastníctvom strednej triedy, ktorá ho potom požičiava nižším triedam spoločnosti. Písaná rómčina nie je výnimkou. V postmodernej spoločnosti je otázka vlastníctva dôležitá. Možno očakávať, že distribúcia bude veľmi široká, a tí, ktorí pracujú na štandarde rómčiny, by mali tejto otázke venovať pozornosť. Je novo vytvorený slovník prístupný všetkým, alebo len tým, ktorí pravidelne čítajú a fungujú ako vrátnici písaného jazyka? Ostatné vlastnosti štandardizácie, o ktorých sme hovorili vyššie, s touto otázkou súvisia. Napr. spôsob, akým sa jazyk rozpracuje, jeho vzťah k jazyku väčšinovej populácie, či jeho symbolická funkcia.

Staromódni činitelia, ktorí riadia jazyk, môžu posunúť štandardizáciu rómčiny do staromódnej roviny, ktorú poznajú. Modernému modelu štandardizácie by sme však nemali dovoliť návrat. Nový model štandardizácie, o ktorom sme hovorili možno prehľadne opísať takto:

1. Štandard je polycentrický
2. Štandard je vypracovaný selektívne
3. Neexistuje kodifikácia, ktorá by bola pre účastníkov záväzná
4. Štandardom je zmiešaný domáci jazyk
5. Štandard je symbolom etnického príspevku svetu.
6. Štandard je vlastníkom všetkých, nielen elity

Jazyk je teda významným príznakom národnej identity. Je vždy úzko spätý s celou kultúrou daného etnika, s jeho spôsobom myslenia aj umeleckou a vecnou literatúrou. Na jeho rozvíjanie by sa mali aktívne zúčastňovať všetci príslušníci danej národnosti, ale potrebná je aj pomoc oficiálnych inštitúcií. Rómsky jazyk, ktorý bude rovnako rozvinutý a schopný fungovať vo všetkých sférach ako jazyky ostatných národnostných menšín na Slovensku, organicky prispieje nielen k národnej identifikácii, ale aj k integrácii Rómov ako rovnocennej súčasti našej spoločnosti. Treba ho teda pokladať za neodmysliteľnú zložku širokej problematiky rómskej kultúry v rámci celej našej kultúry.

## **Literatúra:**

1. Gheorghe, N.: The social construction of Romani identity.
2. V: Acton, Th. (Ed): Gypsy politics and traveller identity. University of Herdfortshire Press 1997, s 153-171
3. Horecký, J.: K otázke literárnej rómčiny. V. Ondrejkoivič.: S. (Ed): Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi. Bratislava, Veda, vydavateľstvo SAV 1999, s. 165 –171
4. Ráčová, A.: Neologizmy v slovenskej rómčine utvorené z rómskych základov. Medacta 99, zv. 3 Nitra, SlovDidac 1999, s 199-201
5. Kostič, S.: Romaňi čhib a jazykový kontakt. I: Romano Džaniben, 1994, I.
6. Rómsky jazyk v Slovenskej republike. Štúdio-dd- Bratislava, 1995
7. ACTA UNIVERSITATIS SS. CYRILI ET METHODII TYRNAVIAE TOMUS II- Ethnologia actualis Slovaca 1-2, Integrácia Rómov na Slovensku, Separát Trnava 2000
8. International Journal of the Sociology of Language. Medzinárodný žurnál sociológie jazyka. Slovenské a české nárečie rómčiny a jeho štandardizácia. Milena Hubschmanová, J.V. Neústupný. Separát.

## **Kontaktná adresa:**

## OSOBNOSŤ RÓMSKEHO UČITEĽA

*Blandína ŠRAMOVÁ, SR*

Osobnosť učiteľa zo systémového psychologického pohľadu je charakterizovaná ako jedinec, ktorý sa vyvíja, formuje a prejavuje v telesnej, psychickej, duchovnej a sociálnej sfére.

Telesná oblasť, t.j. ľudský organizmus úzko súvisí s ďalšími vyššie menovanými oblasťami, s ktorými je prepojený. Fyzický vzhľad, telesná konštitúcia, dobrý zdravotný stav ovplyvňujú psychickú rovnováhu jednotlivca, jeho odolnosť voči záťaži, spôsob zvládania stresu, charakter interpersonálnej komunikácie, medziľudské vzťahy a pod..

Učiteľ je na svojom pracovisku často vystavený neprimeranej záťaži, ktorá má dopad na jeho zdravie. Záťaž chápeme ako nesúlad medzi požiadavkami, ktoré sú na jedinca kladené a vlastnosťami, ktorými jedinec pri zvládaní týchto požiadaviek disponuje. V prípade kladenia neprimerane vysokých nárokov na jednotlivca je riziko vzniku porúch rôzneho charakteru, oslabenia jeho psychickej odolnosti.

Podľa Hlávkovej a Blažkovej (1997) z výskumu sledovaných učiteľov definovaných ako pracovná skupina s rizikom vzniku kardiovaskulárneho ochorenia, vyplynuli tieto závery:

- u učiteľov bol zistený vysoký výskyt rizikových faktorov kardiovaskulárnych chorôb, hlavne arteriálnej hypertenzie, nezdravý spôsob života;
- veľká psychická záťaž vyplynula z časového faktora, keď je nedostatočná prestávka medzi vyučovacími hodinami na regeneráciu učiteľových síl, ako aj na duševnú prípravu k nasledujúcej hodine výuky;
- rastúci počet žiakov v triedach, konflikty so žiakmi, rastúce agresívne správanie žiakov, interpersonálne nehody v učiteľskom zbore sú stresujúcimi faktormi pre pedagóga;
- nespokojnosť s platovým a spoločenským ohodnotením učiteľa neprispieva k duševnej pohode jednotlivca;
- mladšia generácia učiteľov sa v porovnaní so staršími kolegami vo výskume ukázala emočne menej adaptovaná, menej pripravená na svoje povolanie, s nižšou odolnosťou voči stresu.

Řehulka, Řehulková (2001) sledujúc interpohlavné rozdiely medzi subjektívne pociťovaných stresorov zistili, že na ženy-učiteľky najviac stresujúco pôsobí zlá atmosféra v triede. Ďalej nasledujú faktory: nezvládnuteľní žiaci, veľká pracovná záťaž, pocit bezmocnosti vo výchove, nedocenenie práce učiteľky, zlé vzťahy s vedením školy, nezáujem niektorých žiakov o vyučovanie, nespolupráca rodičov, fyzická námaha, malý plat. Muži -učitelia za najväčší stresor považujú malý plat. Ďalšie faktory sú: malá možnosť postupu, nekoncepcnosť školstva, nezáujem niektorých žiakov o vyučovanie, nedocenenie práce učiteľa, nespolupráca rodičov, nedostatok peňazí v školstve, zastaralosť školy ako inštitúcie, nedostatočné materiálne vybavenie škôl, problémoví žiaci.

V súčasnosti, v dobe zvyšujúcich sa nárokov kladených na osobnosť učiteľa sa do popredia kladie otázka zmysluplnosti psychickej prípravy učiteľov na zvládanie záťaže. Zabránenie používaniu chybných duševno-hygienických mechanizmov, ktoré sú sociálne škodlivé, neurotizujú spolupracovníkov, rodinných príslušníkov je úlohou psychologickú pregraduálnu a postgraduálnu prípravu učiteľov (Šramová, 2001). Medzinárodný odborný seminár učiteľov venovaný zdraviu (Šramová, 2002) potvrdil naliehavosť realizácie dlhodobých intervenčných programov pre učiteľov, ako aj venovať sa psychologickú úprave učiteľovho zdravia. Kooperačný medzinárodný grantový projekt realizovaný Fakultou sociálnych vied v Nitre, WHO v Ženeve, WHO Office v Bratislave, WHO UNICEF v Paríži a WHO vo Varšave sa dotýka aj problematiky starostlivosti o zdravie učiteľov (Poliaková a kol. 2001). Analýzu vplyvu výcvikových programov na interpersonálne premenné urobila Zaťková (2002) akcentujúc zážitkové intervenčné formy.

Blažková a kol. (2001) zhrnula výsledky aplikácie intervenčných programov realizovaných na vzorke učiteľov:

- a) Intervenčný program zameraný na zmeny stravovacích návykov a životného štýlu sa ukázal ako úspešný, napomáhajúci trvalej zmene životného štýlu.
- b) Intervenčný program k zvýšeniu pohybovej aktivity zlepšil fyzickú aj psychickú kondíciu jeho účastníkov.
- c) Intervenčný program k odvykaniu fajčenia (ktorý sa úspešne realizuje aj na Slovensku) mal nízku úspešnosť.

- d) Intervenčný program zameraný na psychologickú problematiku sa ukázal perspektívnym.

V záujme úspešnosti svojho pôsobenia rómsky učiteľ musí byť v podstatne užšom kontakte s komunitou v ktorej pôsobí, v porovnaní s učiteľmi ostatných etník. Pokiaľ dôkladne nepozná vzťahy, súvislosti, zvyky, obyčaje a reč, nemôže vo svojom pôsobení uspieť. Pokiaľ prirodzeným spôsobom nanáša logické a oprávnené požiadavky nutné pre súžitie v civilizovanej spoločnosti, stáva sa terčom útoku rómskeho etnika. Učiteľ v rómskej komunite nie je len poskytovateľom vzdelania deťom, ale aj ich vychovávateľom. Musí počítať s tým, že nestačí pôsobiť len na deti, ktoré vyučuje, ale na celé ich okolie a najmä ich rodiny. Konfliktné situácie s rómskymi rodinami sú takmer na dennom poriadku. Postavenie rómskeho učiteľa kladie vysoké nároky na jeho psychickú odolnosť. Stále sa zvyšujúce pracovné nároky majú dopad na zdravie pedagóga. Absolvovaním komplexného intervenčného programu zameraného na zvyšovanie psychickej odolnosti jednotlivca je možné rómskeho učiteľa vybaviť. To však podľa nás nepostačuje. Pravidelná psychohygienická starostlivosť zo strany psychológa by mala byť samozrejmosťou.

## Literatúra:

1. BLAŽKOVÁ, V., HLÁVKOVÁ, J., MALÁ, P.: Intervenční programy zaměřené na snížení rizik kardiovaskulárních onemocnění učitelů. . In: Zb. Učitelé a zdraví 3. Brno: PÚ AV ČR 2001, s. 123-131.
2. HLÁVKOVÁ, J., BLAŽKOVÁ, V.: Intervenční projekt zaměřený na omezení zdravotních rizik kardiovaskulárních onemocnění učitelů. In: Projekty podpory zdraví MZ ČR 1997.
3. POLIAKOVÁ, E. a kol.: Zdravie vo svete dospievajúceho. Nitra: PF UKF, nepublikovaný grantový projekt ,2001.
4. ŘEHULKA E., ŘEHULKOVÁ, O.: Učitelky a učitelé. In: Zb. Učitelé a zdraví 3. Brno: PÚ AV ČR 2001, s. 143-153.
5. ŠRAMOVÁ, B.: Psychohygienu učiteľa. In: Zb. konferencie Pedagogická konferencia V. Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov. Nitra: PF UKF, 2001, s.137-138.
6. ŠRAMOVÁ, B.: Výcvik interaktívnych metód a možností ich aplikácie vo výchove k manželstvu, rodičovstvu, zdraviu. In: Materiál medzinárodného odborného seminára Výchova k zdraviu. Nitra: ÚAP FSV, 2002.
7. ZAŤKOVÁ, M.: Vplyv rôznych typov výcvikových programov na interpersonálne premenné a skupinovú atmosféru. In: Rigorózna práca. Nitra: FSV UKF, 2002.

## Kontaktná adresa:

Mgr. Blandína Šramová, PhD.  
Katedra pedagogickej psychológie  
FSV UKF  
Piaristická 10  
949 74 Nitra  
tel.: 037 / 7721663

## TEN, KTORÝ MILUJE

Podiel osobnosti učiteľa na dosiahnutých výsledkoch vo vyučovaní

*Tomáš LENGYELFALUSY, SR*

Žijeme v dobe štatistík a prieskumov verejnej mienky. Skúsme si spraviť jeden fiktívny prieskum verejnej mienky s jedinou otázkou.

Položme každému človeku otázku: CHCETE BYŤ MILOVANÝ ? Myslím si, že aj keď je to len fiktívny prieskum, s určitosťou môžeme povedať, že každý respondent by vybral odpoveď ÁNO.

Teda môžeme aj našu úvodnú vetu doplniť aj ďalším zistením, že žijeme v dobe, pre ktorú je charakteristický nedostatok lásky.

V tomto príspevku sa pokúsime dať návrh, ako riešiť ( ? ) daný problém na úrovni základného a stredného školstva.

Na daný problém a pozeráme predovšetkým z pozície učiteľa, lebo práve učiteľ môže a má byť TEN, KTORÝ MILUJE každého, bez rozdielu pohlavia, veku, farby pleti, náboženstva a národnosti.

## REFORMA USKUTOČNITEĽNÁ BEZ PEŇAZÍ

Na každom kroku počujeme, že školstvo potrebuje reformu, ale na jej uskutočnenie nie sú dostatočné financie. Málokto sa zamyslel nad tým, že určitá reforma sa dá uskutočniť aj bez peňazí. Je to veľmi vážna reforma, pri ktorej sa snažíme najprv o zmenu samých seba, aby sme sa mohli cez dokonalejšie oči pozerat' na svojich študentov.

Pri tejto zmene si treba uvedomiť niekoľko zásad, ktoré kvôli prehľadnosti sformulujeme v bodoch :

- Základom vzťahu učiteľ – žiak musí byť láska ku študentom. Žiak ( študent ) musí vidieť, že učiteľovi na ňom záleží, že prakticky žije preňho. Musí vidieť, že učiteľ miluje svoju školu, cíti sa v nej výborne a s radosťou vstupuje do každej triedy. Nikdy mu nechýba úsmev na tvári a je vždy optimisticky naladený. Aj týmto spôsobom dokážeme vybudovať úprimný vzťah a blízkosť ku študentom. Vieme, nie je to ľahká úloha, veď každý učiteľ má svoje problémy, starosti a často nie je ľahké sa od nich odosobniť. Napriek tomu tvrdíme, že vstupom do triedy majú zostať učiteľove starosti a všetky osobné problémy za dverami, aby sme sa mohli plne venovať deťom a ich problémom.



Prečo by sme práve my, učitelia, nemohli byť šíriteľmi pokoja, porozumenia, lásky a životného optimizmu?

- Nemožno každého žiaka naučiť všetko.

V tejto časti príspevku sa nechceme venovať dôležitosti jednotlivých školských predmetov. Nemôžeme si ale nevšimnúť, že nie je možné, aby jeden žiak dokázal absorbovať obrovské množstvo encyklopedických vedomostí zo všetkých predmetov.

Preto je dôležité v súlade s učebnými osnovami a štandardami dokonalé triedenie poskytnutých informácií z toho-ktorého predmetu. Žiakom vysvetľuje princípy, podstatu a vzájomné súvislosti medzi získanými poznatkami v nadväznosti na ich neskoršie využitie v ďalšom štúdiu a aplikáciu v živote. Samozrejme nechceme tvrdiť, že treba vynechať niečo podstatné a dôležité. K triedeniu poznatkov, ktoré sprostredkovane odovzdávame žiakom, pristupujeme z pohľadu ich využitia a samozrejme nadväznosti na niektoré ďalšie vyučovacie predmety.

Učiteľ nie je iba sprostredkovateľom informácií (vzdelávacia úloha). Učiteľ je najmä vzorom pre žiakov svojím osobným prístupom k daným problémom a hlavne svojimi osobnostnými vlastnosťami (výchovná úloha).

Preto sa v ďalších bodoch viac zameriame na výchovnú stránku pôsobenia učiteľa na žiakov a na formovanie ich morálnych postojov.

- Nemôžeme a ani nesmieme za každú cenu chcieť dosiahnuť kvantitatívne výsledky.

Skinner povedal: "Výchova je to, čo v človeku ostane, keď zabudne, čo sa naučil". Môžeme sa pozrieť na danú problematiku aj z trochu iného pohľadu. Málokto si pamätá aj po rokoch, čo sme ho naučili, ale nikdy nezabudne na to, aký sme k nemu mali vzťah. Môžeme to ďalej zjemniť, že nezabudne na to, ako sme ho milovali.

Preto osobnosť učiteľa zohráva kľúčovú úlohu nielen pri výchove, ale aj pri vzdelávaní. Je totiž dokázané, že žiak si oveľa ľahšie a radostnejšie osvojí učivo, keď ho podáva človek preňho prijateľný, človek, ku ktorému má pozitívny vzťah.

Veľakrát sa študenti učia daný predmet ani nie zo záujmu, ale z úcty voči učiteľovi, ktorého považujú za osobnosť, za svoj vzor, alebo (nebojme sa to vysloviť), koho milujú.

Ak je učiteľ "majstrom svojho umenia" a vie citlivo pracovať s týmito vzťahmi, dosahuje dobré výsledky aj vo vzdelávacej oblasti. Veľkým problémom a zároveň nebezpečenstvom je populizmus zo strany

pedagóga . To znamená vzťah, keď všetky svoje kroky, rozhodnutia, názory, náročnosť , podriadi tomu, aby bol za každú cenu obľúbený.

Veľakrát sa však ukáže, že čo na prvý pohľad ( nedokonalý )sa javí ako populizmus, je " len" prirodzená popularita ( pozitívny jav ) medzi študentmi, ktorú ale mnohí ( z neznalosti situácie alebo zo závidí ) pokladajú za populizmus. Je veľmi pekné a žiadúce, aby študenti videli vo svojom učiteľovi svoj vzor a taktiež, aby si učiteľ uvedomil svoju zodpovednosť pri svojej každodennej činnosti a hlavne pri vzťahu ku študentom.

- Vždy jasne formulujeme pravidlá hry. Žiaka nikdy nesmieme brať ako " skoro človeka", alebo menejcenného občana, ale približujeme sa k nemu alebo spolupracujeme s ním ako s partnerom a zásadne vždy priateľsky!

Preto musia vždy byť dopredu známe pravidlá spolupráce. Žiak vždy musí cítiť, že učiteľ mu chce dobre a že koná v jeho prospech. Ak sú jasné pravidlá spolupráce, a samozrejme aj sankcie za ich nedodržanie, žiak ľahšie prijíma prípadný neúspech . Dokáže to prijať aj z toho dôvodu, že vidí, že učiteľ koná z lásky k nemu. V žiadnom prípade ale nesmie byť láska v rozpore so spravodlivosťou.

Z pedagogického a morálneho hľadiska sú neprijateľné dva typy učiteľov : nespravodlivo milosrdný a nemilosrdne spravodlivý.

Konať v súlade s touto požiadavkou vyžaduje skutočný charakter a výborné osobnostné vlastnosti pedagóga.

- Individuálne sa venovať každému žiakovi, ale dodržať pritom rovnomernosť. Žiaci sú najcitlivejší na to, ak pociťujú, že vyučujúci ich ignoruje a pritom niektorých uprednostňuje a dokonca má aj svojich "miláčikov". To je veľmi vážna prekážka vo vybudovaní ozaj priateľského vzťahu učiteľa so žiakmi . Každý pedagóg by mal preto dávať pozor na to, aby rovnomerne rozložil svoju pozornosť na všetkých žiakov, aby bol k nim spravodlivý a podľa možností sa im dokázal venovať aj individuálne, ak majú také problémy a otázky, s ktorými nechcú vystúpiť pred triedou.

Študentom dobre padne, ak sa zaujímate o ich problémy, poznáme ich rodinné pomery a pozeráme sa na nich komplexne, nielen cez daný ( nami vyučovaný ) predmet. Dôležité sú preto individuálne, neformálne rozhovory a v neposlednom rade aj anonymné ankety týkajúce sa nami vyučovaného predmetu, našich nedostatkov a žiackych návrhov na zlepšenie danej situácie.

Môže sa totiž stať, že učiteľ aj pri najlepšej vôli sa nedokáže presne vžiť do situácie študenta a ťažko sa dokáže pozeráť na svet študentskými očami.

- Dôverovať študentom. Veľmi pozitívne ovplyvňuje vzťah učiteľ – žiak , ak svojim žiakom, študentom dôverujeme. Naša dôvera vyvolá v študentovi opätovnú dôveru k pedagógovi. Spolupráca založená na vzájomnej dôvere je naozaj plodná vo všetkých smeroch.

Najčastejšou chybou v tejto oblasti je, keď pedagóg dáva študentom najavo, že im nedôveruje ( a udržiava od nich určitý " priepastný "odstup ), kým mu nedokážu, že si zaslúžia jeho dôveru. To je totiž absolútne nejasne sformulovaná ( a teda nesplniteľná) požiadavka. Je oveľa lepšie, ak pedagóg od začiatku dôveruje študentom. Oni sa tým cítia poctení a nedovolia si tento vzťah zneužiť

Vo vyšších ročníkoch, teda " starším" študentom môžeme zadať konkrétne úlohy organizačného alebo zabezpečovacieho charakteru, aby mali možnosť dokázať svoje schopnosti. Prírodzene pedagóg z " primeranej vzdialenosti " sleduje ich činnosť, prípadne im poradí alebo skryto pomáha. V každom prípade je to výborná skúška študentovej ochoty a schopnosti, možnosť sa realizovať a v neposlednom rade aktívne pomáhať pedagógovi.

Ak sa vyskytne nejaký problém v triede, vždy treba riešiť danú situáciu s rozvahou . Nikdy nesmieme trestať celú triedu za neochotu, neschopnosť, nepozornosť alebo drzosť jedného študenta, prípadne menšej skupiny.

Ak máme skutočne dobrý vzťah so študentmi a ak vidia , že sa nám jedná o spravodlivosť, tak veľmi ľahko vieme odhaliť vinníka a často sa nám stane, že vinník sa prihlási sám, oľutuje svoj čin a je pripravený niesť aj zodpovednosť.

- Triedny učiteľ nech je vždy skutočným otcom triedy. Zvlášť významné miesto a tým aj veľmi dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti žiakov má triedny učiteľ. Má možnosť vo svojej triede, v kruhu " svojich " žiakov uplatniť všetky svoje pozitívne charakterové vlastnosti a samozrejme aj svoje pedagogické majstrovstvo.

Triedny učiteľ musí detailne poznať rodinné zázemie svojich žiakov, pomery v ktorých žijú, ich záľuby, voľnočasové aktivity, ich záujem o ďalšie štúdium. V neposlednom rade má byť pre nich stále dobrým priateľom, ( starším ) bratom a otcom pri riešení určitých problémov, alebo v každej situácii, keď potrebujú niekoho, s kým môžu prediskutovať svoje myšlienky, starosti, problémy, lásky ...

Veľmi dôležitá je úzka spolupráca s rodičmi. Je potrebné, aby sa aj rodičia s dôverou obrátili na triedneho učiteľa s vedomím, že koná zásadne v prospech dobra ich detí.

Vtedy objaví učiteľ skutočný zmysel svojho pedagogického pôsobenia, keď vidí, ako jeho žiaci rastú, dospievajú a pod jeho vedením dosahujú krásne a hodnotné úspechy v živote.

Pod hodnotnými úspechmi nesmieme chápať iba školské výsledky, ale predovšetkým úspechy v športových, kultúrnych, literárnych, umeleckých a iných aktivitách, kde v neposlednom rade šíria dobré meno triedy, školy, nezriedka aj Slovenskej republiky v zahraničí.

Ťažko sa dá urobiť záver za takou rozsiahlou kapitolou so širokým záberom.

V každom prípade však môžeme konštatovať, že ak si čitateľ prečítal predchádzajúce riadky, nenašiel ani jeden odkaz na rozdielnosť prístupu k žiakom vzhľadom na ich pohlavie, vek, farbu pleti, náboženstva a národnosti.

Je to preto, lebo učiteľ sa má na všetkých svojich žiakov pozeráť ako na Božie deti, rovnako ich milovať, pomáhať im, viesť ich a všemožne sa podieľať na ich výchove a všestrannom vzdelávaní.

Učiteľ sa má stať nástrojom v Božích rukách!

Nech je sprostredkovateľom Božej lásky a tak sa stane tým, **KTORÝ MILUJE !**

## **Literatúra:**

1. Demeter,K., Lénárd, F. : A nevelés gyakorlata a tanítási. Tankonyvkiadó, Budapest 1990, 255 pp.
2. Lengyelfalusy, T. : Ježiš ako ideál pedagógov. In : XVII. mezinárodný kolokvium o řízení osvojovacího procesu. Sborník příspěvku I., Vyškov 1999, str.117 –119
3. Lengyelfalusy, T.:. Niekoľko otázok vzťahu učiteľa a žiaka. In. XVIII. mezinárodný kolokvium o řízení osvojovacího procesu. Sborník příspěvku I., VVŠ PV Vyškov 2000, str. 183 –186
4. Sandanusová, A. : Názornosť vo vyučovaní biológie .In : Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie Biologické dni, FPV UKF v Nitre 2002,str.53-54
5. Štefanovič, J. : Psychológia učiteľovho pedagogického taktu. SPN Bratislava 1974, 512pp.

## **Kontaktná adresa :**

Lengyelfalusy , Tomáš, PaedDr., CSc.

Katedra aplikovanej matematiky

Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity

J.M.Hurbana 15

010 26 Žilina

Tel : 041 / 5643515

Fax: 041 / 5643085

e-mail: lengyelfalusy@ fpv.utc.sk

## ŠPECIFIKÁ OSOBNOSTI UČITEĽA PRI PRÁCI S RÓMSKYMÍ DEŤMI

Denisa SELICKÁ, SR

*"...učitelia najlepši z ľudí byť musia, obyčajov a pováh  
ľúbezných a pravej cnosti zrkadlo, pretože k nim sa  
žiaci istotne formovať budú."*

J.A.Komenský

Výchova a vzdelávanie sú súčasťou procesu socializácie, procesu vývoja individua na zložitú sociálnu bytosť, ktorá sa aktívne zúčastňuje na spoločenskom a kultúrnom živote. Človek prichádza na svet ako zložitý organizmus s množstvom biologických pudov a aktivít. Neostáva však na tejto úrovni. Rodí sa do špecifických sociálnych podmienok, do určitého sociálneho prostredia, ktoré pôsobí na neho formálnym spôsobom a vytvára z človeka sociálnu bytosť.

Ďalším formatívnym procesom, ktorému človek podlieha je proces kultivačný. Pod kultiváciou rozumieme procesy, ktorými si ľudia osvojujú hmotnú a duchovnú kultúru vytvorenú spoločnosťou. Prvý socializačný proces prebieha v rámci inštitucionálneho charakteru tejto skupiny. Význam určujú predovšetkým tie aspekty, funkcií, štruktúry a aktivít rodiny, ktoré vytvárajú filter špecifického mnohovrstvového spoločenského pôsobenia na jednotlivcov - členov rómskej rodiny. Rómske dieťa má predpoklad vytvoriť si negatívny vzťah k škole i k inštitúciám, pretože je vytváraní v strachu zo všetkého cudzieho. Tento strach je opodstatnený vzhľadom ku konfliktným situáciám, v ktorých mnohokrát žije. Dieťa nie je pripravené podriaďiť sa k príkazom a ľubovlným nariadeniam. Ťažko chápe, že ho z vekových dôvodov musia oddeliť od starších súrodencov, že im nemôže vyjadriť svoje intenzívne city a že musí svoje konanie ovládať. Tieto dva výchovné systémy sú také rozdielne, že nová situácia v novom prostredí môže u neho vyvolať nervozitu, nespokojnosť a agresivitu voči ostatným. Preto je potrebné, aby škola vyvinula maximálne úsilie o adaptáciu rómskych detí. V škole sa prezentujú iné zvyky, iné postoje a hodnoty, používa sa iný jazyk, na ktorý bolo dieťa zvyknuté.

Pedagógovia si musia uvedomiť, že ich povinnosťou je poskytnúť primeranú výchovu a vzdelanie, lebo to vytvára predpoklad postupnej zmeny hodnotového systému vo vnútri rómskych rodín tak, aby sa vzdelanosť stala primeranou hodnotou a zároveň predpokladom na úspešné zvládnutie sociálnych, kultúrnych, ekonomických a spoločenských problémov. Z tohoto

vyplýva, že výchova a vzdelávanie rómskych detí nemajú byť segregáčné ale musia sa realizovať v celkovom kontexte sociálnej politiky štátu smerujúcej ku všetkým občanom. Výchovno-vzdelávacie programy pritom musia rešpektovať aj ich etnické, kultúrne a sociálne charakteristiky a k tomu prispôbiť obsah, formy a metódy výchovy a vzdelávania.

Výchovu chápeme ako hlavný a určujúci zdroj socializácie. Učiteľ uskutočňuje výchovu ako profesionálnu činnosť, plánovitej a organizovanej komunikácie ako kontinuálny proces, vychádzajúci zo stupňa spoločenského a individuálneho poznania, ako proces utvárania sociálnych spôsobilostí. Ide o proces riadenia, vyžadujúci operatívnu kvalifikovanú analýzu a syntézu. Každá z aktivít s rómskymi deťmi vyžaduje od učiteľa úsilie a empatiu. Bez špeciálnej odborno-pedagogickej prípravy je takáto činnosť poznačená rutinou a pedagogickým amaterizmom. S úsilím a snahou pripraviť učiteľa v súlade s profilom, v ktorom sa vyjadrovali mnohé pozitívne aktivity na jeho osobnosť, sa stretávame už od vzniku tohoto náročného a ušľachtilého poslania.

Predpoklady a požiadavky na osobnosť učiteľa sú už len pri bežnom výpočte v porovnaní s inými profesiami, mimoriadne početné a náročné.

Bez zámeru o hierarchiu a utriedeniu uvádzame tie najfrekvencovanejšie požiadavky:

- odborná pripravenosť
- pedagogicko-psychologická spôsobilosť
- schopnosť didakticky vhodne, logicky a vecne a správne sprostredkovať učivo
- schopnosť aplikovať poznatky na konkrétne úlohy výchovnej práce
- mať dobrý vzťah k žiakom
- mať vyhranený, pozitívny vzťah k učiteľskému povolaniu
- dokázať rozvíjať a podnecovať k iniciatíve, aktivite, samostatnosti
- mať organizačné schopnosti
- mať kultivovaný jazykový prejav
- mať zmysel pre spravodlivosť, objektívnosť, čestnosť, zásadovosť
- prejavovať pracovný elán, nadšenie a obetavosť
- byť skromný, mať slušné správanie
- uplatňovať prvky sebaovládania a sebakontroly
- prejavovať zmysel pre vzájomnú úctu, dôveru a taktnosť.

Významným prostriedkom na dosiahnutie výchovných cieľov s rómskymi deťmi je učiteľova individuálna koncepcia jeho výchovno-vzdelávacej práce, ktorá prihliada k systému požiadaviek na jeho činnosť, z hľadiska subjektívne chápanej účelnosti a splniteľnosti týchto požiadaviek. Táto koncepcia

predpokladá kurikulárnu transformáciu, v ktorej sa vymedzí cieľ, obsah, metódy, formy a možnosti ich flexibility.

### **Literatúra:**

1. Fulopová,E.:Na pomoc učiteľom rómskych žiakov.Bratislava:ústredné metodické centrum,1992.
2. Komenský,J.A.:Didaktické spisy.Praha:SPN,1951.
3. Štepanovič,R.:Osobnosť učiteľa z aspektu pripravenosti pre výchovno-vzdelávaciu prácu s rómskou mládežou.In:Slovenskí Rómovia optikom výskumu.Nitra:PF VŠPg,1995.

### **Kontaktná adresa:**

PaeDr.Denisa Selická  
Katedra rómskej kultúry FSV UKF  
Kraskova 1  
949 01 Nitra



# OSOBNOSŤ UČITEĽA Z POHĽADU MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY

*Marianna HUPKOVÁ – Lujza KOLDEOVÁ, SR*

V súčasnej dobe dochádza v Európe k mnohým konfliktom, ktoré majú okrem politického charakteru i charakter etnický. V takejto situácii častokrát konfliktného a kontroverzného vzťahu medzi majoritnou a minoritnou spoločnosťou vystupuje do popredia potreba riešenia týchto vzťahov kultúrnym a citlivým spôsobom, ktorý by rešpektoval záujmy oboch strán.

Vzájomné spolužitie majoritnej i minoritnej spoločnosti závisí od mnohým faktorov, od uvedomenia si vzájomných pozícií, vzťahov, až po reguláciu správania. Je nevyhnutné, aby sa obe strany navzájom dohodli na vzájomnej požiadavke tolerancie, dialógu a interkultúrnej komunikácii.

Pojem multikultúrnosti charakterizuje Habovčíková (in: Poláková 2002, s.8) ako „vzájomný prienik jednotlivých kultúr na princípe rovného s rovným, ich vzájomné obohacovanie sa s tendenciou podpory ich vývojaschopných črt, odumierania nevývojaschopných prvkov a tvorby kvantitatívne nových hodnôt a systémov.“

Multikultúrna výchova je vychovávanie a vzdelávanie v multikultúrnej spoločnosti, je to výchova založená na multikultúrnom základe. Chápeme ju ako súčasť moderného poňatia výchovovedy, ako proces, prostredníctvom ktorého si majú jednotlivci vytvárať spôsoby svojho pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov, odlišných od ich vlastnej kultúry a na základe toho regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr. (Višňovský- Kačáni, 2002).

Cieľom multikultúrnej výchovy je podľa predstaviteľov nemeckej pedagogiky Schaub a Zenkeho(1997) integrácia žiakov do výchovno-vzdelávacích procesov a podporovanie vývinu ich osobnosti pri zachovaní ich sociálnej a kultúrnej jedinečnosti.

Bennetová(in:Mistrík,1999) definuje multikultúrnu výchovu pomocou 4 prelínajúcich sa dimenzií ako:

- 1) kontinuálny pohyb smerujúci k dosiahnutiu rovnosti príležitostí na vzdelanie a k rovnoprávnejšiemu svetu;
- 2) holistický kurikulárny prístup;
- 3) kontinuálny proces smerujúci k osvojeniu si odlišných názorov;

- 4) vyžaduje si zaangažovanosť v boji proti rasizmu, predsudkom a diskriminácii.

Stať sa multikultúrne uvedomelým a kompetentým učiteľom je komplikovaný proces, v ktorom sa učiteľ zaoberá 3 úrovňami multikultúrnosti:

- 1) nájsť sa v multikultúrnosti a nájsť multikultúrnosť v sebe;
- 2) byť schopným analyzovať sociálny kontext, v ktorom človek žije, ako aj všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta,
- 3) byť ochotný profesionálne, multikultúrne sa vyvíjať.

Spoločnosť, ktorá je prístupná dialógu medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných uplatňuje toleranciu v najširších spoločenských súvislostiach a môže si vybudovať kultúrnu identitu v rámci multikultúrnych tendencií.

Mnohé výskumy dokazujú, že nielen rómske deti, ale aj deti zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia v školách zlyhávajú, majú problémy v správaní, nepravidelnú dochádzku a často krát ostávajú na okraji záujmov učiteľov. Práve učiteľ, svojou osobnosťou a postojom k menšinovej problematike zohráva dôležitú úlohu v rámci edukačného procesu, a to aj pri riešení neraz zložitej rómskej problematiky.

Myslíme si, že nevyhnutnou podmienkou úspešnej výchovno-vzdelávacej práce sú psychologické a pedagogicko-didaktické zručnosti a spôsobilosti, ktorými by mal multikultúrne uvedomelý učiteľ disponovať, ako aj jeho schopnosť vyjadriť svoj kladný vzťah k deťom, ochota vychádzať im v ústrety. Takýmto prístupom môže prispieť k seberealizácii druhého človeka.

Pri práci s rómskymi žiakmi považujeme za dôležité klásť dôraz nielen na kognitívny rozvoj, rozvoj schopností a nadania, ale predovšetkým na sociálny a emocionálny vývin v rámci emocionálnej výchovy s cieľom utvárania identity, sebaobrazu, sebavedomia a neustáleho zlepšovania medziľudských vzťahov.

Základné princípy, na ktorých sa buduje vzťah učiteľ - žiak z multikultúrneho pohľadu sú podľa Rogersa(in: Gajdošová et al.,2002):

- 1) *Kongruencia*, t.j. učiteľova autenticita, pravdivosť, otvorenosť a úprimnosť k žiakom i sebe. Je dôležité, aby učiteľ vytvoril na vyučovaní atmosféru dôvery a bezpečia, kde všetci žiaci môžu voľne a bez strachu vyjadrovať svoje pocity, zážitky a kde učiteľ prejavuje žiakom hlbokú, úprimnú a nepredstieranú starostlivosť.
- 2) *Akceptácia* alebo bezpodmienečné pozitívne prijímanie žiakov takých, akými skutočne sú, bez predsudkov. Akceptácia sa prejavuje vo viere učiteľa, že každý žiak môže byť lepším, múdrejším, je to prijatie každého žiaka ako hodnoty, osobnosti.

- 3) *Empatia*, respektíve vcítenie sa do žiaka, porozumenie jeho prežívaniu, citom, pocitom a ich osobných významov pre žiaka. Učiteľ v rámci multikultúrnej výchovy by sa mal snažiť pomôcť žiakovi sústrediť nielen na to, nad čím rozmýšľa, ale i na to, čo prežíva. Ide o presun hodnôt z kognitívnej oblasti k prežívaniu, citom, potrebám, túžbam, čo vedie k zvýšenej motivácii, odstráneniu strachu, úzkosti, napätia, ako aj otvorenosti, samostatnosti a tvorivosti.
- 4) *Autoevaluácia*, pri ktorej sa vonkajšie hodnotenie žiaka zo strany učiteľa mení na hodnotenie seba samého. Učiteľ by mal viesť žiakov k reálnemu hodnoteniu seba, iných ľudí i sveta, pretože autoevaluácia je základom osobnostného rastu a vedie k pozitívnej motivácii prekonania negatívnych črt osobnosti, zároveň učí väčšej tolerancii k ostatným ľuďom a ich pochopeniu.

Učiteľ rómskych detí by mal byť pripravený na pedagogicko-psychologické špecifiká rómskych detí, osvojiť si špeciálne zručnosti a kompetencie na zvládnutie rôznych pedagogických situácií v konkrétnom edukačnom procese. Ako nevyhnutné sa javí, aby učiteľ uplatňoval interdisciplinárny prístup, čo si predovšetkým vyžaduje, aby si prehĺbil a rozšíril poznatky z oblasti špeciálnej pedagogiky, psychológie, sociálnej psychológie, poradenstva, terapie, legislatívy, alternatívnych programov, ako aj z histórie a kultúry Rómov.

Učiteľ nie je iba profesionál určitého odboru, ale i vychovávateľ-profesionál, ktorý žiakom sprostredkúva svoje vedomosti a určitý stav ľudskej, národnej a národnostnej kultúry s cieľom rozvíjať jeho osobnosť a spoločenské aspirácie. Učiteľ si v súčasnosti nevystačí len s množstvom osvojených vedomostí, poznatkov o okolitom svete, pretože akademické vedomosti tvoria iba začiatok, vstupnú bránu na uplatnenie. Vďaka nim môže pracovať v určitom odbore, ale o úspechu jeho sebarealizácie rozhoduje emocionálna inteligencia.

Salovey a Mayer (in:Gajdošová et al, 2002) definujú emocionálnu inteligenciu ako súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné i cudzie emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a konaní. Štruktúru kvalít emocionálnej inteligencie možno podľa Golemana (tamtiež) charakterizovať z dvoch hľadísk ako:

- a) *kompetencie vzťahujúce sa na vlastnú osobu*, medzi ktoré možno zaradiť sebauvedomenie, reálne sebahodnotenie, sebaovládanie, spoľahlivosť, svedomitosť, flexibilita, schopnosť inovácie, motivácia k vyšším cieľom, ctížiadostivosť, lojalita, iniciatíva, optimizmus;
- b) *kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov*, ku ktorým patrí empatia, schopnosť stimulovať osobnostný rast druhých, orientácia na druhých

Ľudí, schopnosť rozpoznáť ich potreby, šikovnosť v spoločenskom styku, schopnosť ovplyvňovať, komunikácia, vodcovské schopnosti, ochota podriaďiť sa zmenám, ako aj spôsobilosť zvládnuť a riešiť konflikty, vytvárať vzájomné väzby v skupine, kooperovať.

Každý človek, ktorý prichádza do styku s výchovou a vzdelávaním mladej generácie by mal disponovať týmito kompetenciami a mať vo vysokej miere rozvinutú úroveň emocionálnej inteligencie. Zároveň by mal vybavený takými sociogénnymi vlastnosťami, ako je tolerantnosť, úcta k odlišným názorom a presvedčeniam, ochota spolupracovať, sociálny cit, solidarita a záujem o spoločné dobro. Myslíme si, že tieto vlastnosti by mali tvoriť základ etiky osobnosti učiteľa v dnešnej multikultúrnej spoločnosti.

Problémom vyostrovania konfliktov v spoločnosti častokrát nie je existencia rozdielov a rôznorodostí kultúr, ale ich nedostatočné akceptovanie a uvedomenie si mnohokultúrnosti vlastného spoločenstva.

Predovšetkým učitelia môžu svojim pôsobením výrazne ovplyvniť kontroverzný vzťah medzi majoritou a rómskou minoritou, a to predovšetkým pozitívnym ovplyvňovaním spoločenskej klímy realizovaním nasledovných krokov:

- 1) vytváranie obrazu Róma ako kultúrnej a tvorivej bytosti schopnej vytvárať kultúrne hodnoty a vyvolávať pozitívny cit u druhého človeka;
- 2) využívanie špecifických schopností Rómov v rôznych formách umenia;
- 3) tolerantnosť a schopnosť Rómov súcíť s handicapovanými ľuďmi ako jedna z možností kultivácie medziľudských vzťahov;
- 4) presadzovanie obrazu Róma ako bytosti schopnej interkultúrneho spolužitia medzi majoritou a minoritou a originálneho prínosu do európskej kultúry využitím už vytvorených hodnôt rómskeho etnika rovnocenných s hodnotami majoritnej kultúry;
- 5) zameranie výchovného pôsobenia a výmeny kultúrnych hodnôt predovšetkým na mládež.

(Balvín, 1996)

V rámci edukačného procesu je v multikultúrnej výchove tiež dôležité sústreďovať sa na zodpovednosť, diplomatické riešenie konfliktov s cieľom pripraviť mladú generáciu na život a vzájomnú spoluprácu s inými kultúrami pri zachovaní si vlastnej identity.

Domnievame sa, že kultúra je jedným z výrazných prostriedkov, ktorý môže zvýšiť efektívnosť komunikácie medzi protikladnými skupinami. Zmyslom rozvoja minoritnej kultúry je nielen posilňovanie identity, ale i interkultúrnych vzťahov v spoločnosti. Učiteľ by mal preto podporovať mladé talenty rómskych detí, ktoré sú schopné začleniť sa do majoritných

umeleckých spolkov a prinášať tam svoj originálny vklad vychádzajúci zo špecifik rómskeho umenia.

V tejto súvislosti je potrebné vyzdvihnúť i multikultúrne kompetencie učiteľa a pripraviť ho po osobnostnej stránke so zameraním na:

- okrem pedagogických zručností by si mal uvedomovať širšie sociálne a výchovné problémy;
- sprístupňovať študentom svet iných spoločností, prezentovať iné kultúry ako rovnocenné a učiť ich vážiť si iné kultúry;
- spôsobilosť poznávať a chápať špecifiká kultúry jazyka, ako aj povahu rómskeho dieťaťa

a na základe toho tvorivo vytvárať výchovno-vzdelávací program;

- dodržiavanie a presadzovanie ľudských práv a práv dieťaťa
- rozvíjať občiansku participáciu, učiť spolupracovať ľudí z rôznych kultúr, odbúravať ich predsudky, hľadať kompromisy a prehlbovať tolerantnosť a empatiu ;
- rozvoj medzikultúrnych kompetencií, intelektuálnej a emocionálnej spolupatričnosti k jednote ľudí, ale súčasne i akceptovanie a uznanie rozdielov jednotlivcov a kultúr;
- rozvíjať zaangažovanosť v boji proti nerovnosti, rasizmu, diskriminácii a predsudkom prostredníctvom rozvíjania porozumenia, postojov a zručností v sociálnych aktivitách.

Chceli by sme zdôrazniť, že učiteľ by mal byť vzorom pre svojich žiakov, snažiť sa preniknúť do hodnotového sveta a kultúry rómskych detí a na základe toho posilniť pochopenie, rešpektovanie a empatiu majoritnej spoločnosti voči minoritným skupinám so zámerom ich aktívnej participácie.

Stotožňujeme sa s teóriou „šiestich S“ Petláka (2000), ktorá vedie k tomu, aby sa učiteľ stal kvalitným pedagógom:

1. sebareflexia, tj. akási úvaha, uvažovanie o svojich poznatkoch, skúsenostiach, zážitkoch z pedagogickej činnosti, z riešenia konkrétnych pedagogických situácií, s cieľom hľadať, poznať ich príčiny, prečo vznikli a klásť si otázku: „Ako by som mohol túto situáciu riešiť lepšie a efektívnejšie?“ ;
2. sebahodnotenie, resp. emocionálny aspekt vzťahu k sebe, ktorý prispieva k celkovému pocitu sociálnej hodnoty, či prestíže;
3. sebavedomie, či vedomie vlastnej hodnoty, jedinečnosti, pozitívny vzťah k sebe, na základe seba prijatia,
4. sebaovládanie, alebo výstavba vlastného Ja , ktorá má dve oblasti:
  - a) ovládanie vnútorných pudov a inštinktov(napr. zlosti, hnevu,...)

b) efektívne spracovanie vonkajších podnetov(napr. provokácie, snaha o „manipulovanie“ druhou osobou);

5. sebaregulácia, t.j. schopnosť ovládať seba samého, prekonávať prekážky a plniť svoje vytýčené ciele.

6. sebatvorenie, autokreácia, znamená, že učiteľ si neustále tvorí svoje bytie a koriguje svoje stratégie, aby dosiahol plánované ciele.

Neoddeliteľnou súčasťou multikultúrnej dimenzie výchovy je i mravná múdrosť a humanistický étos učiteľa. Jeho podstatou je systém mravných hodnôt, ktoré osobnosť uznáva, s ktorými sa vnútorne stotožňuje a riadi pri svojom rozhodovaní v rôznych pedagogických situáciách. Mravne múdry učiteľ nielen chápe nevyhnutnosť vytvárania multikultúrnych vzťahov medzi ľuďmi rôznych národností, ale na základe svojho vnútorného emocionálno-psychologického rozhodnutia realizuje ciele a princípy interkultúrnej výchovy v praktickom živote. Takýto učiteľ sa snaží o otvorenú prácu s rómskymi deťmi v škole i vo voľnom čase a zároveň ovplyvňuje verejnosť nerómskych detí v smere vzájomnej participácie.

Balvín (1997) navrhuje princípy novej výchovy, ktoré by mali realizovať učiteľia pri práci s rómskymi deťmi:

1) *princíp dobrovoľnosti*, ktorý chápeme ako prijatie a tvorivú realizáciu nových výchovných prístupov na základe slobodnej a mravne autonómnej voľby učiteľa;

2) *princíp humanizmu* má svoju prioritnú hodnotu i vo vzťahu k rómskym deťom, ako k príslušníkom spoločenskej minority, ktorá má v rámci demokratickej spoločnosti právo na svoj rozvoj a identitu;

3) *princíp permanentnej obsahovej inovácie obsahu vzdelávania*, ktorý vyjadruje otvorenosť učiteľa pre nové prístupy k edukačnému procesu. Každý učiteľ má potenciálne predpoklady tvorivého prístupu k výchovno-vzdelávaciemu procesu, ako aj vytvorenie si vlastnej koncepcie výchovy;

4) *princíp orientácie na nový otvorený a univerzálny typ učiteľa*, ktorého charakteristickým znakom je mravná autonómia, t.j. kreativita a sloboda voľby, pri výbere metód vyučovania.

Ak uvažujeme o osobnosti učiteľa rómskych detí z hľadiska jeho otvorenosti k zmenám, považujeme za dôležité posilniť i niektoré významné didaktické kompetencie a funkcie:

- *Plánovanie a príprava edukačného procesu*. Učiteľ sa musí zamýšľať nad vhodnými stratégiami výchovy a vzdelávania. Je tiež dôležité, aby disponoval špeciálnymi didaktickými metódami, metódami prevýchovy, prípadne terapie.

- *Motivačná kompetencia.* Učiť rómskych žiakov, upútať ich pozornosť a získať ich pre školskú prácu neraz nie je jednoduchá úloha. Učiteľ tu musí vychádzať z konkrétnych špecifík Rómskych žiakov a vhodnými motivačnými metódami nielen zabezpečiť ale aj udržať ich pozornosť.
- *Komunikačná kompetencia.* Učiteľ by mal byť predovšetkým partner žiaka, jeho pomocník a radca. Mal by sa usilovať o takú komunikáciu a sprostredkovanie učiva, v ktorom žiak vystupuje ako aktívny subjekt a spolutvorca edukačného procesu. Mechanizmus vzájomného dorozumenia a pochopenia spočíva v dialógu, resp. v schopnosti naučiť sa počúvať iných, učiť sa znášalivosti voči inému názoru, zvykom, tradíciami, hodnotám. V dialógu sa rozvíja kreativita, zvedavosť, kooperácia, solidarita, empatia, frustračná tolerancia, akceptácia, schopnosť klásť otázky, problematizovať vlastné názory, tak ako aj názory iných.
- *Individuálny prístup k žiakom.* Napriek spoločným črtám, ktorými disponujú rómski žiaci je žiadúce, aby učiteľ pristupoval ku každému žiakovi ako k individualite a uplatňoval prístup, ktorým rešpektuje jeho individualitu a osobnosť. Učiteľ by sa mal snažiť pristupovať k rómskym žiakom bez etnických stereotypov, etnocentrizmu, či predsudkov, a v prípade potreby uplatňovať metódy ich eliminácie.
- *Využívanie nových diagnostických prístupov.* Učiteľ by nemal diagnostikovať iba to, prečo žiak učivo neovláda, nekoná žiadúcim spôsobom, ale kde sa stala chyba, čo je potrebné zlepšiť, napraviť.
- *Učiteľ ako výskumník vlastného výchovno-vzdelávajúceho procesu.* Pre učiteľa rómskych žiakov je sebareflexia vlastnej práce zvlášť dôležitá, pretože iba učiteľ ktorý sa neustále zamýšľa a spätne bilancuje svoje pedagogické pôsobenie s cieľom zdokonaľovať, inovovať ho, môže dosiahnuť efektívne výsledky.

Učiteľ sa v dnešnej multikultúrnej spoločnosti nestretáva iba so žiakmi rovnakého pôvodu, náboženského vyznania, sociálno-ekonomického statusu, rasy, kultúry, či národa, čím sa požiadavky na jeho osobnosť, odborné spôsobilosti a kompetencie neustále zvyšujú a čoraz častejšie sa zdôrazňujú všeľudské hodnoty, myšlienky plurality, mierového spolužitia ľudí rôznych rás, národov a kultúr, ktoré patria ku kľúčovým celoeurópskym hodnotám.

## **Literatúra:**

1. Balvín, J. a kol.: Bariéry a negatívne javy v živote Rómov. Praha: Hnutí R, 1996, 67 s., ISBN
2. 80-902149-1-6.
3. Balvín, J. a kol.: Rómové a obecná škola. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, 121 s., ISBN 80-902149-3-2.
4. Balvín, J. a kol.: Rómové a voľný čas. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997, 155 s., ISBN 80-902149-5-9.
5. Balvín, J. a kol.: Rómové a jejich učitelé. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 144 s., ISBN 80-902461-1-7.
6. Kadlečíková, Z.: Vzdelávanie učiteľov rómskych detí. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra: PF UKF, 2001, 220 s., ISBN 80-8050-498-9.
7. Gajdošová, E.- Herényiová, G.: Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava: Príroda, 2002, 301 s., ISBN 80-07-01177-3.
8. Mistrík, E.: Kultúra a multikultúrna výchova. Bratislava: IRIS, 1999, ISBN 80-88778-81-6.
9. Petlák, E.: Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava, IRIS, 2000, 274 s., ISBN 80-88778-49-2.
10. Poláková, E.: Štúdie na tému etika a rómska problematika. Nitra: PF UKF, 2002, 63 s., ISBN 80-8050-525-X.
11. Schaub, H.- Zenke, K.: Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997, 432 s., ISBN 3-423-32510-0.
12. Višňovský, Ľ. – Kačáni, V.: Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS, 2002,

## **Kontaktná adresa:**

Hupková, Marianna, Mgr. – Koldeová, Lujza, Mgr.

Drážovská 4

949 01 Nitra

037/7769618

m.hup@post.sk, lujzakoldeova@pobox.sk



## OSOBNOSŤ UČITEĽA V INTENCIÁCH HUMANIZÁCIE

Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ, SR

Dôležitým predpokladom úspechu výchovno–vzdelávacieho procesu je vytvorenie správneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom, i medzi žiakmi navzájom. Skúsenosti z praxe potvrdzujú, že vzťah žiaka k učiteľovi je podmienený mnohými činiteľmi, z ktorých sa ako najdôležitejšie javia pedagogické schopnosti, didaktické zručnosti a osobnostné vlastnosti. Interakcia učiteľ – žiak disponuje značnou mierou variability, ktorá je determinovaná mnohými činiteľmi. V našej práci sústredíme pozornosť na determinanty súvisiace s osobnosťou učiteľa.

S osobnosťou učiteľa veľmi úzko súvisí spôsob komunikácie. Väčšina dospelých, teda aj učiteľov, má z rôznych dôvodov pri komunikácii s deťmi problémy. Existujú však zásady, pomocou ktorých je možné dosiahnuť priblíženie sa k deťom a tým dosiahnuť väčší výchovný a vzdelávací efekt:

- Ø všetky deti sa môžu určité veci naučiť, ale nie rovnakým spôsobom a v rovnakom čase (našou úlohou je zvoliť stratégiu, ktorá dieťa osloví tam, kde práve sú, skôr ako na mieste ,kde by sme ich chceli mať)
- Ø všetky deti potrebujú dospelých, ktorým by na nich záležalo, ale nie všetkým deťom je takáto starostlivosť poskytnutá (ako pedagógovia sme povinní priblížiť sa všetkým deťom, môžeme im poskytnúť pevný bod)
- Ø všetky deti potrebujú získať v škole kladné skúsenosti (žiakovi by sme mali dať príležitosť v niečom uspieť, tento prístup môže prekonať negatívne skúsenosti, ktoré si žiaci do školy prinášajú)
- Ø všetky deti potrebujú vedieť rozmýšľať, nie len riešiť príklady alebo konštatovať fakty

Najlepší spôsob, ako možno vzťah so žiakom nadviazať, je získať si jeho úctu skúsenosťou alebo empatiou. Pri snahe o ovplyvnenie dieťaťa sa však často používa odmena alebo trest. Tieto techniky môžeme označiť ako problémové, pretože dôsledkom trestu je odpor a znechutenie dieťaťa a nevýhodou odmeňujúcich techník je, že si dieťa na odmenu zvykne a jeho práca je motivovaná iba cieľom získať ju. Okrem toho pôsobia krátkodobo a postupne strácajú účinok. Pri výchovnom vedení žiaka v interakcii učiteľ – žiak je dôležité identifikovať cieľ správania dieťaťa, ak sa na vyučovaní správa nevhodne. Podľa individuálnej psychológie Alfreda Adlera sú tieto ciele štyri: pozornosť, moc, odplata a pasivita, a správanie, ktoré je zamerané na ich dosiahnutie treba zastaviť a dieťa motivovať k vhodnému správaniu. Z

pozitívnych techník, ktoré sa v praxi javia ako efektívne, môžeme uviesť napríklad tieto:

- technika humoru
- techniky poskytujúce možnosť výberu
- technika postupného zblížovania a kooperácie
- technika robenia zmluvy
- technika kontroly vlastných výsledkov (učiteľ dá dieťaťu možnosť, aby si mohlo samé skontrolovať výsledky, pri písomnej práci označiť správne odpovede a vrátiť písomku, aby si opravilo zlé odpovede, presvedča dieťa, že urobiť chybu nie je dôvod na kritiku)

Cestou k budovaniu optimálnej interakcie učiteľ – žiak je kooperatívna výchova, ktorej podstatou je rozvíjanie partnerského vzťahu učiteľ – žiak, zvýšenie angažovanosti žiakov pre učenie a prácu v škole a tiež riešenie problémov v správaní. Program kooperatívnej výchovy sa realizuje v intenciách myšlienky: „Cítim sa dobre, ak mám v triede svoje miesto a som prijímaný“. Úspešnosť dieťaťa v škole determinujú, podľa kooperatívnej výchovy, nasledujúce faktory školskej úspešnosti

1. tvorba pozitívneho prostredia v triede
2. podpora vysokej kvality vzťahu učiteľ – žiak
3. budovanie žiakovej sebaúcty a zlepšenie jeho sebaobrazu
4. posilnenie učiteľových pozitívnych postojov a očakávaní
5. podpora pozitívneho zapojenia rodiny,

ktoré je dôležité rozvíjať vo všetkých fázach výchovno – vzdelávacieho procesu.

Na vyučovacích hodinách sa učiteľovi v intenciách humanizácie školstva otvára priestor pre rozvíjanie pozitívnej psychickej klímy a zároveň vysokej kvality interakcie učiteľ – žiak individuálnym a plne ľudským prístupom k dieťaťu, ktoré ale tiež nesie zodpovednosť za svoje správanie a výsledky v škole.

Na záver uvádzame techniky rozvoja sociálneho cítania, spolupatričnosti, sebavedomia a národnej identity, prostredníctvom ktorých je možné nielen získať deti pre spoluprácu, rozvíjať v nich schopnosť sebaaprezentácie a komunikačné zručnosti, ale aj budovať vzájomné vzťahy na základe spolupatričnosti bez predsudkov a konfliktov, ktoré ubíjajú osobnosť dieťaťa.

#### *1) Technika „nájdi si tajného priateľa“*

- meno každého dieťaťa sa vloží do krabice a každý si vyberie jeden papierik s menom spolužiaka, ktorému robí celý týždeň pekné veci bez toho, aby prezradil, že on je ich pôvodcom - tajuplnosť nezištnej pomoci

je dôležitá, na konci týždňa odhalíme, kto bol s kým spojený, hovoríme s deťmi o prežitom týždni, v triede možno vzniknú spojenia, ktoré sa zdali byť neskutočné

### 2) *Technika pozitívnych povzbudzujúcich hodnotení*

- povzbudzujú deti pozitívnym hodnotením a učia ich takéto hodnotenia formulovať, je dôležité, aby sa deti ale i učitelia naučili hodnotiť sa navzájom v širšom spektre

### 3) *Technika pozitívneho zoznamu pekných vlastností*

- žiaci dostanú zoznam všetkých spolužiakov triedy, ku každému menu napíšu niečo pozitívne, čo sa im na tomto človeku páči (cieľom je naučiť pozorovať a pozitívne vnímať iných), učiteľ zoznamy zozbiera, potom si zoberie samostatné papiere s menami žiakov a pod každé meno spíše zoznam všetkých pozitívnych vlastností, ktoré sa pri mene žiaka objavili a odovzdá mu ho (o osobných zoznamoch pozitívnych vlastností môžeme s deťmi ďalej diskutovať, prípadne ich v triede umiestniť na viditeľné miesto)

### 4) *Technika predsavzatí*

- každý žiak si napíše na kúsok papiera činnosť, ktorú by chcel dnes urobiť (spraviť niečo pekné, pomôcť), všetky lístočky sa dajú do veľkej plechovky, z ktorej si každý vyberie jeden papierik a snaží sa zrealizovať predsavzatie, ktoré je tam napísané

### 5) *Technika „zamerajte reflektor na žiaka (učiťľa)“*

- náhodne sa vyberie jedno meno žiaka z triedy, ktorému „patrí“ celý týždeň (vytvoríme jeho curriculum vitae, môže priniesť svoje fotografie z detstva, fotografie rodiny, môže rozprávať o svojich záujmoch, prezentovať svoje výtvary, pochváliť sa s úspechmi, atď.)
- technika sa zameriava na uvedomenie vlastnej identity a na formovanie identity etnickej, rozvíja u detí schopnosť sebaaprezentácie v etnicky zmiešanom sociálnom prostredí a pomáha eliminovať vzájomné etnické predsudky
- pre dobrý vzťah rodičov a školy je dôležité ak rodič pozná učiteľa svojich detí (ak poznáme niečo z osobného života iného človeka, cítime sa s ním viac spojení a vieme ho lepšie pochopiť) - jedna z možných foriem je galéria učiteľov s ich curriculumami, ktorá je umiestnená niekde na dostupných miestach v priestoroch školy (chodby, aula, spoločenská miestnosť)

#### 6) Technika „kolotoč maľovania“

- rozdelíme triedu na skupinky, v ktorých by malo byť po šesť detí, na stole je položených šesť papierov a farbičky, každé dieťa začína kresliť na papier svoj obrázok, po určitom čase sa posunie k ďalšiemu obrázku, ktorý dokresľujú, takto sa po kruhu posúvajú až k svojmu obrázku a zisťujú, čo na ňom majú vlastne nakreslené (čo vzniklo z ich pôvodného obrázku), deti majú hovoriť, čo pôvodne chceli nakresliť a čo ako skupina na papieri vytvorili. Táto technika učí deti vysporiadať sa s výsledkom, na ktorom sa podieľajú iba čiastočne, a s tým, že ich pôvodný zámer bol zmenený činnosťou ostatných detí v skupine a rozvíja schopnosť kooperácie

#### 7) Technika „olympijské momenty v živote“

- rozhovor s deťmi o tom, ako sa cítia medailisti na stupni víťazov, o tom, či aj oni už zažili niečo podobné a kedy, učiteľ dodá materiál na výrobu medailí, deti opíšu moment svojho života, ktorý považujú za významný a potom medailu nosia na krku
- táto technika dáva deťom možnosť zažiť potvrdenie ich úspechu inými, pocit spolupatričnosti vo významných chvíľach života a pomáhajú deti orientovať na fakt, že každý je niečím výnimočný

#### 8) Technika „tímový totem“

- deti rozdelíme do skupín po štyroch až ôsmich, každý člen skupiny dostane jednu škatuľu, ktorú má ozdobiť tak, aby vyjadrovala niečo pre dieťa typické (symbol, tvár), na prácu ponecháme dostatok času a na záver každá skupinka postaví svoj totem, o ktorom diskutuje s ostatnými
- techniku by sme mali začať rozhovorom o tom, čo je totem a aký je jeho kultúrny význam (napr. pre indiánov)
- cieľom techniky je rozvoj sebvýjadrenia detí, kooperácie a súdržnosti v skupine, vnímavosti k iným ľuďom a prijímanie kultúrnych odlišností

#### 9) Technika „osmičky“

- deti rozdelíme do dvojíc tak, aby spolu neboli najlepší kamaráti, pri rozdelení do dvojíc môžete použiť nastrihané kúsky motúzika, ktorých konce chytia do ruky deti, pričom stred drží pedagóg a po jeho pustení ostanú motúžom spojené dvojice detí, treba pamätať na to, že motúzikov je polovičný počet ako detí

- dvojice majú za úlohu nájsť osem vecí, v ktorých sa jeden druhému podobajú a potom osem vecí, v ktorých sa líšia
- cieľom tejto techniky je rozvoj schopnosti pozorovať a analyzovať informácie, rozvoj tolerancie a prijímanie odlišností, technika upriamuje pozornosť detí na fakt, že v niečom sme všetci rovnakí a práve to by nás malo spájať

#### 10) Technika „čo máme spoločné“

- deti stoja v skupinke a pedagóg začína hru inštrukciou, podľa ktorej sa deti delia do skupiniek, napr. do jedného rohu miestnosti sa postavia tí, ktorí majú jedného súrodenca, do druhého tí, ktorí majú dvoch, do tretieho tí čo majú troch a viacerých a do štvrtého jedináčikovia, postupne uvádzame ďalšie kritériá, podľa ktorých sa deti delia do skupiniek a všímajú si, s kým sa v skupinke nachádzajú
- postupne i samotné deti môžu uvádzať kritériá, ktoré ich zaujímajú, napr. kto má rád prírodu, hudbu, atď.
- cieľom je rozvíjať sebazpoznanie a poznanie ostatných členov skupiny a uvedomovať si podobnosti a rozdielnosti bez toho, aby sa to stávalo zdrojom napätia

Pre učiteľa, ktorý chce pracovať s vyššie uvedenými technikami a byť vo svojej práci s deťmi a mládežou úspešný by malo platiť toto „desatoro“:

- Ø Nešetrím chválou
- Ø Dávam deťom možnosť výberu a vedenia
- Ø Vo všetkom hľadám klady a vyzdvihujem pozitívne správanie detí
- Ø Uznávam cenu každého dieťaťa, prejavujem mu úctu
- Ø Som zodpovedný a prenechávam možnosť byť zodpovedný aj deťom
- Ø Sám konám tak, ako chcem, aby konali deti
- Ø Dávam deťom možnosť zažiť úspech a okamihy, na ktoré budú spomínať celý život
- Ø Viac sa hrám, viac sa smejem a robím viac vecí spoločne s deťmi
- Ø Viem, že všetky deti sa môžu určité veci naučiť, ale nie rovnakým spôsobom a nie v tej istej chvíli
- Ø Učím deti rozmyšľať a odovzdávať svoje myšlienky tak, aby im iní rozumeli

(voľne podľa Karnsová, 1995).

## **Literatúra:**

1. Karnsová, M.: 1995, Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál, 1995
2. Hunterová, M.: 1999, Účinné Vyučování v kostce, Praha: Portál, 1999
3. Cangelosi, J. S.: 1994, Strategie řízení třídy – jak získat a udržet spolupráci žáků při výchově, Praha: Portál, 1994
4. Kopřiva, K.: 1997, lidský vztah jako součást profese, Praha: Portál, 1997
5. Gajdošová, E.: 1998, Školský psycholog a jeho vstup do humanizácie našich škôl, Bratislava: Príroda, 1998

## **Kontaktná adresa:**

Mgr. Miroslava Čerešníková

Katedra rómskej kultúry

FSV UKF

Kraskova 1

949 74 Nitra

tel: 037 / 77 280 41

## **EMPATIA A ASERTIVITA K ŽIAKOM ZO SOCIÁLNE A VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉHO PROSTREDIA**

*Viliam LONGAUER, SR*

V príspevku sa zameriavame na problémy adaptácie detí prichádzajúcich zo sociálne a výchovne problémového prostredia do základnej školy. Poukazujeme na dôležitosť empatického prístupu učiteľa k žiakom a jeho rozhodujúcej úlohy (prípadne spolu s asistentom) k získaniu žiaka pre aktívnu spoluprácu vo výchovno-vzdelávacom procese. Poukazujeme na štýl správania - asertivitu učiteľa, nielen v prospech výchovy žiaka, ale aj voči rodičom, s ktorými sa snaží nadviazať kontakt a spoluprácu.

Vo všeobecnej rovine veľakrát konštatujeme, že výchovnovzdelávací proces, na ktorejkoľvek škole a jej vzdelávacom stupni má viacero podôb. Dôležité ale je, aby už na začiatku vyučovania učiteľ poznal svoj cieľ - naučiť svojho žiaka, svojich žiakov vnímať okolitý svet cez odovzdané, a ním sprostredkované vedomosti a viesť ich k vlastnej tvorivosti. Učiteľ, hlavne v prvých ročníkoch základnej školy, zvyčajne individuálne prístupuje k jednotlivým žiakom a snaží sa ich získať pre učenie a školu.

Veľa rómskych detí (väčšina) prichádza zo sociálne a výchovne problémového prostredia. Toto prostredie nie je potrebné širšie rozoberať, lebo je žiaľ vo väčšine, všeobecne známe. V náčrte sociálnych problémov prevláda predovšetkým fenomén vysokej nezamestnanosti rodičov i ostatných dospelých rómskych občanov, čo pokladáme za hlavnú príčinu odvíjajúcich sa všetkých neduhov, ktoré nevedú k ich integrovaniu sa do spoločnosti, ale naopak vzdiaľujú sa na jej perifériu. V mnohých prípadoch ide aj o nízky stupeň ich bývania, najmä v osadách, ktoré sú väčšinou bez infraštruktúry, nedostatočná hygiena, nízka vzdelanostná úroveň, osadníkom chýba osobná i komunitná kultúra a jazyková úroveň, atď. A z takého prostredia prichádza dieťa do školy. Na základe získaných poznatkov a skúseností, len 10 až 12 % detí je zapísaných v zariadeniach predškolskej výchovy ( v minulosti v materských školách bolo umiestnených až 85 % rómskych detí ) čo do značnej, až mimoriadnej miery komplikuje učiteľovi rómskych žiakov rozvrhnutý vyučovací proces. Ak učiteľ chce na základe objektívnych možností zvládnuť výuku žiakov, musí prejať svoju empatiu vo vzťahu ku každému žiakovi s pochopením ich sociálneho správania a vzdelanostnej úrovne rodičov.

Podmienky na trhu práce a tým aj v sociálnej práci sú zložité a vynútili si zmenu myslenia u mnohých z nás. Pre niektorých sa stali tieto zmeny príležitosťou využiť svoje schopnosti, odborné znalosti, pre podnikanie, riadenie seba samého, pre iných práve naopak priniesli skok do neznáma, neistoty a obáv. Otázka, ale znie, ako sa môže občan rómskeho etnika uplatniť na trhu práce i v spoločnosti, keď nemá adekvátne vzdelanie pre organizovanie svojho života? Áno schopnosť presadiť sa to sú osobné vlastnosti, odborné predpoklady, úroveň adaptácie sa v širokom prostredí, ale bez nadobudnutého vzdelania to pôjde ťažko, alebo vôbec.

Zo skúseností i každodennej praxe je zrejmé, že vzdelanie pre každého človeka je potrebné a nevyhnutné. Pre rómske deti získať vzdelanie je prístupné rovnako, ako u ostatných detí. Navyiac Národná rada Slovenskej republiky 10. júla 1999 prijala vládny návrh zákona o používaní jazykov národnostných menšín č. 184/1999 Z.z., ktorý nadobudol účinnosť 1. septembra 1999. Cieľom prijatého zákona bolo ustanoviť pravidlá používania jazyka menšiny aj v úradnom jazyku v obciach, ktorých občania SR sú osobami patriacimi k národnostnej menšine najmenej 20 %. Z celkového počtu 656 obcí, ktoré spĺňajú túto podmienku je 57 obcí s rómskou národnostnou menšinou. Je tu veľká šanca pre Rómskych obyvateľov, predovšetkým detí, aby svoju materinskú reč ovládali na požadovanej úrovni. Učiteľ a asistent základnej školy majú svojim žiakom pomôcť prekonať bariéry, ktoré im vytvorilo sociálne a výchovné prostredie nielen v rodine, ale i život v osade, alebo v obci.

Otázka presadenia sa v súčasných i budúcich podmienkach na trhu práce je nielen problémom na Slovensku, je to celosvetovým problémom, preto psychológovia skúmajú v čom väzí príčina. A tých je určite mnoho a sú mnohoraké. Každodenná prax potvrdzuje, je to zrejmé, že uvedený problém úzko súvisí s výchovou človeka od samého začiatku života, s prostredím v ktorom žije, ale aj s tým ako spoločnosť reaguje na totálne nedostatky, ich riešenia a odstránenia. Vláda SR síce prijala viacero uznesení k riešeniu problémov národnostných menšín a osobitne aj k riešeniu problémov rómskeho etnika. Avšak efekt uznesení sa len pomaly prejavuje v praxi. A tu majú a musia pomôcť odborníci, ktorí budú presadzovať koncepčné riešenia a systémové uvádzania do praxe, konkrétne projekty pre každú osadu, obec či mesto, v ktorých rómsky občan potrebuje aj konkrétnu pomoc.

V oblasti základného školstva, najmä v prvých ročníkoch sú najväčšie problémy. Ak učiteľ rómskych žiakov, alebo v národnostne zmiešanej triede okrem empatického prístupu vystupuje aj asertívne dôveru



žiakov si získa a lepšie s nimi spolupracuje. Často záleží, aký štýl správania a jednaní uplatňuje voči žiakom. Učiteľ, ktorý pozná nielen prostredie, z ktorého žiaci prichádzajú do školy, ale aj rodičov a ich rodinné zázemie si vytvorí obraz aj o žiakovi aj bez hlbokej anamnézy. Potom môže učiteľ voľne a otvorene ( bez podceňovania, alebo urážania) vyjadrovať vlastné myšlienky a pocity, úprimne a primerane komunikovať so svojim žiakom a výchovne pôsobiť na dosiahnutie zmeny jeho správania s cieľom získať ho pre školu a vzdelávanie sa.

Asertivita učiteľa vedie k sebaistote a ku sebaapresadeniu, preto ak rozhoduje o prístupoch ku žiakovi na základe dokonalého poznania jeho sociálneho a výchovného prostredia, nesie aj zodpovednosť. Zbaviť sa predsudkov, ktoré existujú vo vedomí ľudí, a ktoré spúšťajú naše správanie rozličnými poverami, názormi, je predpokladom úspešnej spolupráce so všetkými národnostnými menšinami, zvlášť s rómskym etnikom. Učiteľ zohráva významnú úlohu a má aj veľkú zodpovednosť v pomoci pri prekonávaní týchto bariér už u maloletých detí v rámci edukačného prostredia školy.

Osobnosť učiteľa úzko súvisí nielen s jeho osobnosťou, ale práve aj s jeho empatickým a asertívnym prístupom k žiakovi a k žiakom. Z toho vyplýva, že aj učiteľ má mať okrem iného aj asertívne práva, t.j. napr. právo na rešpekt pred žiakmi, rodičmi, právo na rozhodovanie, právo na vyjadrovanie svojich pocitov zo získaných skúseností, praxe, z poznania sociálneho a výchovného prostredia a ďalšie.

Čo je zmyslom asertívneho správania učiteľa? Ak má učiteľ objektívne posudzovať prácu so svojimi žiakmi i svoj každodenný výkon a dosiahnutý efekt, musí zabrániť manipulatívne správaniu sa druhých (napr. rodičov žiakov, otvorených, alebo skrytých zástancov rasizmu, xenofóbie, diskriminácie) voči nemu ako učiteľovi národnostnej menšiny. Každý občan má právo sám posudzovať svoje vlastné chovanie, myšlienky a emócie a byť za ne a za ich dôsledky zodpovedný. Je ale potrebné si uvedomiť, že moje správanie posudzujú iní ľudia a záleží na nich ako ma budú hodnotiť. Každá ľudská práca prináša aj chyby a ak ich robíme, musíme niesť aj následky a učiteľ ich má robiť čo najmenej. Manipulatívne správanie vnucuje názor, že za svoje správanie sme zodpovední iným ľuďom. Ak to spravidla aj v učiteľskej praxi pociťujeme, uvedomujeme si, je to vždy lepšie, akoby sme svoje asertívne právo využívali negatívnym správaním.

Osobnosť učiteľa sa v mnohých prípadoch, a do značnej miery, znižuje tým, a to si často neuvedomujeme, že čím viac sa ospravedľujeme, tým viac druhého presvedčame o opaku svojho konania. Preto sa odporúča, aby napr. učiteľ nepoužíval sebaponižujúce ospravedľovania, či nadbytočné výhovorky pre svoje empatické prístupy a chovanie ku žiakom, alebo ich rodičom. Učiteľ Rómskych žiakov i ostatných žiakov sa musí v sebe vyznať, musí byť schopný odpovedať na všetky otázky. Ak chceme mať autoritu, byť osobnosťou musí svojim žiakom aj ich rodičom na všetky otázky odpovedať, nájsť riešenia, uznesenia. Má ale právo povedať i „neviem“ práve na absurdné otázky, ktoré smerujú k zníženiu autority - osobnosti učiteľa. Nikto z nás nemôže vedieť všetko. Ak aj učiteľ nevie odpovedať na všetko, alebo detailne nemusí sa pritom cítiť menejcenný. Určite sa o vec bude zaujímať a získa potrebnú odpoveď.

Učiteľ rómskych detí má sťažnenú situáciu predovšetkým tým, že žiaci prichádzajú do školy z rôzneho sociálneho a výchovného prostredia. Niekedy bolo zvykom, že učiteľ navštívil rodičov v dome (byte), aby si s nimi pohovoril o ich dieťati, ktoré v škole dosahuje napr. veľmi slabé výsledky. Sú možné takéto návštevy v Rómskych osadách? Niektoré pozitívne výsledky sú napr. zo spišského regiónu, keď učiteľia rómskych žiakov majú kontakt s niektorými rodičmi a relatívne dochádza aj k zlepšeniu situácie. Učiteľia a asistenti učiteľov rómskych detí nadobudli empatiu nielen z teoretického poznania, ale aj z vlastnej praxe. Tým, že poznajú z akého sociálneho a výchovného prostredia rómski žiaci pochádzajú, môžu voliť ten najsprávnejší asertívny prístup vo výchovnovzdelávacom procese. Situácia vyžaduje, aby do základných škôl prichádzali deti, ktoré sú pripravené zvládnuť „nástup“ a čo najskôr sa adaptovali v novom prostredí, ktoré ich začína vzdelávať a pripravovať na ich budúci samostatný život.

Je potrebné urobiť všetko preto ( i legislatívne ), aby zdravé deti chodili do predškolského zariadenia povinne a nekompromisne od 5-tych rokov života, aby mali zabezpečenú rovnakú štartovaciu čiaru pre získanie vzdelania. Objektívne povedané, drvivá väčšina (85 - 90 %) rómskych detí nenavštevuje materské školy. To je hlavnou príčinou, že sa na Slovensku rozrástli Špeciálne základné školy (predtým Osobitné školy), ktoré pohlcujú rómske deti a nedávajú im šancu rovnakej štartovacej čiary pre nadobudnutie vzdelania a neskoršieho uplatnenia na trhu práce.

**Kontaktná adresa:**

Doc. Dr. Viliam Longauer, CSc.  
Katedra rómskej kultúry FSV UKF  
Kraskova 1  
949 74 NITRA  
tel: 037 / 77 280 41

## ÚLOHA UČITEĽA PRI UVÁDZANÍ RÓMSKEHO ŽIAKA DO VYUČOVACIEHO PROCESU.

Tatiana SLEZÁKOVÁ, SR

Vstup dieťaťa do 1. ročníka je jeden z najdôležitejších, ale aj najzložitejších momentov v jeho živote tak po stránke sociálno-psychologickej, ako i fyzickej.

Prvá spoločensky povinná rola žiaka, do ktorej dieťa vstupuje, prináša nové podmienky života, nové činnosti, kontakty, vzťahy. Dieťa prechádza od hravého spôsobu života k životu, v ktorom sa všetko prispôsobuje učeniu, škole, školským povinnostiam. Škola od samého počiatku kladie na žiaka požiadavky, ktoré si vyžadujú maximálnu mobilizáciu intelektových a fyzických síl. Žiak sa postupne adaptuje (prispôsobuje) týmto požiadavkám. Úspešnosť, prípadne neúspešnosť adaptácie (maladaptácia) závisí od množstva faktorov. Ústrednými činiteľmi v tomto procese sú učiteľ a žiak, v neposlednom rade i rodič. V našom príspevku by sme chceli sústrediť pozornosť na špecifiká práce učiteľa v 1.ročníku ZŠ pri zvládaní požiadaviek školy žiakom, so „sociokultúrnym handicapom“, ku ktorým nesporne patrí rómsky žiak.

V poslednom období sa zdôrazňuje potreba uplatňovania vo výchovno-vzdelávacom procese takých stratégií, ktoré by vo väčšej miere zohľadňovali špecifiká a osobitosti žiakov vo vzťahu k ich sociálnym podmienkam, tradíciám, spôsobu života a pod. Učiteľ v 1. ročníku, ktorý má v triede i rómskeho žiaka, by mal rešpektovať diferencovaný prístup k žiakom nielen z hľadiska ich individuálnych a vekových osobitostí, ale voliť metódy, formy výchovnej práce i z hľadiska rešpektovania etnických, sociálno-ekonomických, sociálno-psychologických podmienok. Rómsky žiak pochádza z inej sociokultúrnej oblasti, s inými skúsenosťami, ktoré sťažujú proces adaptácie v bežnej škole.

M. Vágnerová (2002) uvádza niektoré základné charakteristiky rómskej rodiny a postavenie dieťaťa v nej, ktoré sťažujú proces školskej adaptácie:

- *iná hodnotová orientácia* (Rómovia sú koncentrovaní na prítomnosť, apelovanie na hodnotu vzdelania, ako na budúcu hodnotu, odporuje ich zámerom),
- *dieťa v rómskej rodine nemá individuálny význam*, je jedným z mnohých, nie je motivované k výkonu, úspechu ako jedinec, ale v rámci celej skupiny),

- *absencia pevného režimu v rodine*, vymedzenie osobitého teritória (deti nepravidelne jedia, chodia spať a pod.),
- *potreba rôznorodosti podnetov, nechť k stereotypizácii života* (rómsky žiak nie je motivovaný k rešpektovaniu noriem školy, plneniu si školských povinností),
- *voľná, nedirektívna výchova, dostatok voľného času* (odlišné normy rómskeho etnika, málo zmysluplne strávený voľný čas vedie k získaniu iných skúseností u rómskeho žiaka, ktoré sťažujú proces adaptácie).

Rómska rodina nevytvára dostatočné podmienky pre stimuláciu intelektovej, citovej, morálno-vôľovej, ani fyzickej stránky osobnosti žiaka.

Jednou z dôležitých úloh školy, učiteľa je spolupracovať s rodinou rómskeho žiaka s cieľom zmeny hodnotového systému vo vnútri rodiny. Uvedomujeme si, že je to veľmi náročná úloha. Významné miesto pri realizácii tejto úlohy by mohol zastávať rómsky asistent, ktorý by bol akýmsi sprostredkovateľom medzi rodinou a školou.

Okrem špecifik rómskej rodiny, ktoré významnou mierou podmieňujú proces adaptácie, by mal učiteľ poznať a rešpektovať typické rysy osobnosti rómskeho žiaka, ktoré môžu byť nevýhodné z hľadiska prispôsobovania sa.

Kombináciou genetiky a vplyvov prostredia môžeme uviesť niektoré typické osobitosti rómskeho dieťaťa:

- emotivita (ľahšia vzrušivosť, impulzívnosť, výbušnosť),
- slabá identifikácia so všeobecne platnými normami (trest, pokarhanie sú vnímané ako nespravodlivosť),
- zameranie sa na prítomnosť,
- myslenie je nápadne infantilné, emotívne (je motivované na bezprostredný zážitok),  
avšak charakter uvažovania nie je totožný s myslením mentálne handicapovaných,
- dieťa má dobrú schopnosť riešiť bežné praktické situácie, ktoré súvisia s uspokojovaním jeho aktuálnych potrieb (obsah vyučovania je potrebné zasadiť do zmysluplného kontextu). Dieťa má potrebu poznávať, len keď má z toho aktuálny zisk,
- rómskemu dieťaťu chýba trpezlivosť (Klíma, 1998).

Učiteľ pri projektovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, pri predkladaní požiadaviek na rómskeho žiaka by mal rešpektovať tieto jeho osobitosti, ktorým by mal prispôbiť do určitej miery jednak obsah, metódy, prostriedky výchovy.

Dôležitou podmienkou adaptácie je znalosť jazyka, schopnosť komunikovať. Rómske dieťa pri nástupe do školy ovláda v priemere 10 % bežnej slovnej zásoby (Malá, 1984).

Často je rómske dieťa v takej istej pozícii, ako dieťa z inej jazykovej oblasti (dieťa cudzincov, emigrantov). Tie sú viac tolerované učiteľmi ako rómske deti.

Významnú úlohu v procese adaptácie zohrávajú spolužiaci, vzťahy medzi deťmi v triede. Košťálová (1995) realizovala výskum zameraný na zistenie postojov spolužiakov k rómskym deťom. Rómske deti boli horšie hodnotené, odmietané spolužiakmi. Vo vyšších ročníkoch mali nižší sociálny status. Menšie rómske deti prejavovali pozitívny vzťah k bielym vrstovníkom, ale boli nimi odmietané.

Z toho vyplýva ďalšia úloha učiteľa zbaviť deti predsudkov, viesť ich k tolerancii, rasovej znášanlivosti. Vnášať do svojho pôsobenia prvky multikulturálnej výchovy. Opäť tu môže pomôcť rómsky asistent, ktorý bude vystupovať ako radca, pomocník i organizátor pri hľadaní efektívnych spôsobov, prekonávania rôznych ťažkostí, s ktorými sa stretáva rómsky žiak i učiteľ.

### **Literatúra:**

1. Klíma,P.(1988):Poznámky k vývoju, výchove a vzdelávaniu rómskeho dieťaťa. (v :Vágnerová, M: Psychológia problémového dieťaťa školského veku. Karolinum: Praha, 2001,ISBN 80-7184-488-8,str170
2. Malá, H.: Výchova, vzdelávanie a biologický vývoj cigánských detí a mládeže v ČSR.UK: Praha,1984,str.141.

### **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Tatiana Slezáková  
Katedra pedagogiky PF UKF  
Drážovská 4  
91974 Nitra  
E-mail: tslezakova@ukf.

## UČITEĽ RÓMSKÝCH DETÍ V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Ladislav HORŇÁK, SR

Veľmi veľa sa už popísalo o tom, ako vzdelávať rómske deti, aký prístup k nim zvoliť, aký obsah vzdelávania by bol pre nich najvhodnejší, aký by mal byť ich učiteľ. V súčasnej dobe sa nám zdá, že prichádzame na nové riešenia, nové modely vzdelávania rómskych detí, mnohé myšlienky a aktivity nám pripadajú inovatívne či progresívne. Máme pocit, že sa veci konečne pohnú dopredu. Preto by sme sa v našom príspevku chceli skôr obzrieť dozadu, čo všetko sa urobilo v problematike vzdelávania rómskych detí v minulosti a aký to má odkaz pre súčasnosť a budúcnosť ich vzdelávania.

V prvom rade považujeme za veľmi dôležité v úvode povedať, že ak sa budeme zaoberať vzdelávaním rómskych žiakov, osobnosťou učiteľa a podobne, stále budeme mať na mysli len rómske deti, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Rómske deti, ktoré vyrastajú v normálnych rodinných pomeroch, nepotrebujú špecifický prístup ani z pohľadu obsahu vzdelávania, ani z pohľadu špecifických požiadaviek na učiteľa. Chceme tým jasne naznačiť, že nemožno chápať Rómske etnikum ako všeobecne problémové, ale že aj v tomto etniku (tak ako v každom inom etniku či národe) je určitá skupina ľudí, ktorá v oblasti vzdelávania (ale aj v iných oblastiach života) potrebuje špecifickú pomoc. Pravdou je ale aj to, že v rómskej minorite je táto skupina ľudí, vzhľadom na celkový počet Rómov neúmerne veľká.

Aký je teda pohľad do minulosti na vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia? Nebudeme zachádzať až do obdobia Márie Terézie a Jozefa II, ktorí sa prví na našom území začali zaoberať systematickým vzdelávaním rómskych detí. Budeme si skôr všimáť obdobie po druhej svetovej vojne, kedy opatrenia v oblasti výchovy a vzdelávania rómskych detí začali byť cieľavedomé a systematické, hoci vychádzali z nesprávnych záverov. V prvom rade minulý režim neuznával Rómov ako etnikum a na základe toho malo dochádzať k asimilácii s majoritným obyvateľstvom. Neprihliadalo sa na jazykovú a kultúrnu odlišnosť Rómov.

Najdôležitejšie v tomto smere bolo vydanie „Smernice o výchove a vyučovaní cigánskych detí“ bývalým Poverenctvom školstva a kultúry vydaná dňa 28. novembra 1958 (dnes práve v deň konania tejto konferencie je

to 44 rokov). Táto „Smernica“ (Predmerský, V., 1961, Davidová, E., 1965) už vtedy upozorňovala na:

1. slabú dochádzku rómskych detí do školy – dodnes sme tento problém nedokázali eliminovať,
2. nesprávny vzťah učiteľov k rómskym deťom – v tomto ohľade musíme stav zlepšovať aj dnes,
3. to, že sa im nevenuje primeraná individuálna starostlivosť,
4. zápis všetkých rómskych detí do školy a ak to rodičia neurobia použiť sankcie – aj dnes všetky deti nie sú zapísané do prvého ročníka,
5. umiestňovanie rómskych detí do materských škôl a školských družín (dnes klubov mládeže) – v tomto smere sa situácia dokonca zhoršila, dôvody sú odborníkom v oblasti výchovy a vzdelávania jasné,
6. fakt, že nie všetky rómske deti môžu hneď nastúpiť do všeobecnovzdelávacej školy (dnes základnej školy), pretože sú staršie, pretože si musia osvojiť hygienické a sociálne návyky atď., išlo najmä o zanedbané rómske deti a preto sa mohli zriaďovať „školy“ alebo „triedy pre cigánske deti“ – táto škola alebo trieda je školou pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť (dnešnou špeciálnou základnou školou). Oficiálny názov bol „Národná škola“ a nesmela sa označovať ako škola alebo trieda pre rómske deti.
7. skutočnosť, že výberu učiteľov pre vyučovanie rómskych detí sa musí venovať veľká starostlivosť, mali by to byť učitelia skúsení a pedagogicky vyspelí – vtedy tam bol dovetok, že aj politicky vyspelí, ale neplatí to aj dnes v určitej modifikácii? Mal by učiť rómske deti učiteľ s rasovými predsudkami? Vieme veľmi dobre, že niektoré strany na Slovensku, živenie týchto predsudkov a netoleranciu k menšinám majú vo svojom programe.
8. fakt, že zvýšená pozornosť sa má venovať mimoškolskej práci – o to sa opäť dnes začíname snažiť,
9. to, aby proces prevýchovy rómskych detí bol plynulý a úspešný, má získavať škola podporu verejnosti, najmä združenia rodičov a priateľov školy, a nakoniec jedno z najdôležitejších rozhodnutí, ktoré sa celé roky úspešne obchádzalo, že
10. „cigánske“ deti, u ktorých nebol jasne dokázaný chybný duševný vývin nesmú sa zaraďovať do osobitných škôl (dnes špeciálnych základných škôl).

Medzi dôležité uznesenia patrilo aj uznesenie o tom, že:



- sirotu a deti z výchovne nevyhovujúceho prostredia je potrebné umiestniť v detských domovoch, a
- o sledovaní „cigánskych“ detí, ktoré majú dobrý prospech v škole aby sa im umožnil postup na stredné, odborné, prípadne vysoké školy (v súčasnosti známe ako pozitívna diskriminácia).

Aké nové prístupy ku vzdelávaniu rómskych detí teda preferujeme dnes? Neopakujeme to čo tu už dávno bolo? Čo s toho, čo bolo vyššie spomenuté sme dokázali zlepšiť? Ak by sme chceli spomenúť napríklad prípravné či nulté ročníky pre deti, ktoré nie sú dostatočne pripravené na vstup do školy, tak aj to už tu bolo. Koncom štyridsiatych a začiatkom päťdesiatych rokov minulého storočia boli zriaďované tzv. „dočasné“ triedy pre tieto deti (v roku 1951 ich bolo 61 ale v roku 1960 už ani nie polovica).

Špecifickým problémom vzdelávania rómskych detí je ich, častokrát diskutabilné, zaradzovanie, či preradzovanie do špeciálnych základných škôl. Mnoho odborníkov upozorňuje, že časť rómskych detí do týchto škôl nepatrí, čo sa potvrdilo aj v našom výskume (Hornák, L., 2000). Po roku 1976 keď prebehla reforma vtádzajšej školy, ktorá spočívala najmä v rozšírení a „skvalitnení“ jej obsahu sa počet detí v bývalých osobitných školách zvýšil približne o 189 %. V prevažnej miere sa toto zvýšenie týkalo rómskych žiakov, ktorí pochádzali zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Títo žiaci nestačili zvládnuť zvýšené požiadavky a boli vo zvýšenej miere preradzovaní do osobitných škôl. Na druhej strane mnoho rómskych detí je naozaj postihnutých nevhodnosťou prostredia v ktorom žijú, nedostatočnou a nevhodnou výživou, genetickými či vrodenými vadami a chorobami, ktoré vyplývajú z nevhodného životného štýlu ich rodičov. Preto je v terajších špeciálnych základných školách prevaha rómskych žiakov. Evidentné je to najmä na východe Slovenska, kde žije prevažná časť rómskeho etnika. Preto aj v jednom z posledných školských dokumentov „Miléniu“ – národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov sa opäť píše (v časti špeciálne školy), že je potrebné:

1. vytvárať prípravné ročníky aj v špeciálnych školách a špeciálnych materských školách,
2. žiakov do špeciálnych základných škôl a špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím zaradovať len po dôkladnej diagnostike a uskutočňovať rediagnostické vyšetrenia v stanovených intervaloch, najneskôr každé tri roky,
3. inovovať systém pregraduálnej prípravy a postgraduálneho vzdelávania absolventov pedagogických fakúlt pre vzdelávanie detí so špeciálnymi

výchovno-vzdelávacími potrebami (čo platí sčasti aj pre rómskych žiakov).

Aký teda by mal byť učiteľ špeciálnej základnej školy, ktorý vzdeláva rómske deti? Aké by mal mať osobnostné predpoklady? Ako by mal byť pripravený odborne? Aká je slovenská realita?

Už v úvode sme spomínali, že učiteľov rómskych detí je potrebné starostlivo vyberať, dvojnásobne to platí o učiteľoch na špeciálnych základných školách. Špeciálny pedagóg by mal byť v prvom rade profesionál. To znamená, že mal by mať adekvátne vzdelanie t. j. vysokoškolské v odbore špeciálna pedagogika. Na Slovensku a najmä v jeho východnej časti je to častokrát tak, že v špeciálnych školách pôsobia učitelia bez požadovaného vzdelania alebo dokonca len stredoškolsky vzdelaní ľudia. Tento stav spočíva v nezáujme a nechote vzdelávať v prevažnej miere rómske deti a to najmä v obciach mimo väčších aglomerácií. (Hornák, L., 2001)

Profesionál sa ďalej vyznačuje (Titzl, B., 1997):

1. Zamestnaním na plný úväzok v zamestnaní poskytujúcom základný zdroj príjmov. Mimo iného to tiež znamená, že zamestnanie často nekončí zazvonením či ukončením pracovnej doby. Tu patria aj aktivity s rómskymi deťmi, ktoré prebiehajú mimo vyučovania, ako aj kultivovanie týchto aktivít a záujmov (Darák, M., 1999).
2. Silnou motiváciou a celoživotným záväzkom k vybranej profesii. V našich podmienkach často nejde o vnútornú motiváciu a presvedčenie, ale o motiváciu vonkajšiu, kedy učiteľa okolnosti donútili pôsobiť tam kde pôsobí. Častokrát sa snaží s tejto situácie uniknúť a až keď sa mu to nedarí, snaží si doplniť buď vzdelanie, pokiaľ ho nemá úplné, alebo hľadá možnosti ako sa zdokonaľiť v práci s rómskymi žiakmi. to je ten lepší prípad. V horšom prípade učiteľ na škole iba prežíva a tak škodí rómskym žiakom.
3. Osvojením špecializovaného súboru vedomostí a zručností v priebehu predĺženého obdobia vzdelávania a tréningu. Myslíme pod tým nutnosť špecializácie pre vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia na špeciálnych základných školách.
4. Orientáciou na služby pre svojich žiakov. Učiteľ svoje rozhodnutia robí len v záujme svojich žiakov. Na špeciálneho pedagóga sa kladie aj nutnosť zvládnuť svoje pocity, voči tým, ktorých má vo svojej starostlivosti a zaručenie objektivity svojich posudkov. Tiež je potrebné permanentné hľadanie vyváženej proporcie medzi mierou osobnej zaangažovanosti vo vzťahu k svojim žiakom a vecným nadhľadom pri

riešení ich problémov. To v súčasnej dobe tiež vnímame ako problém, ktorý je potrebné riešiť.

Špeciálny pedagóg vo vzťahu k rómskym deťom by mal byť altruista nezaťažený predsudkami. Pomoc druhým je u takýchto učiteľov jedným zo zmyslov ich života. Tak isto by sa mali orientovať na spoluprácu s inými (psychológmi, lekármi, sociálnymi pracovníkmi, inštitúciami, rodičmi detí atď.) s uvedomením si, že takáto spolupráca vyžaduje neustále kompromisy. V tomto zmysle sú na tom lepšie študenti, ktorí si vybrali štúdium špeciálnej pedagogiky na základe týchto predpokladov. Aj v praxi potom sú spokojnejší a vykazujú lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky so svojimi žiakmi, pretože u nich ide o vnútornú motiváciu, silné vnútorné presvedčenie, že túto prácu chcú vykonávať. Potvrdzujú to aj Titzl, B. (1997) a iní autori. Horšie sú na tom študenti rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky u ktorých častokrát prevláda vonkajšia motivácia (zvýšenie platu, udržanie si zamestnania).

Na poli vzdelávania rómskych detí nás čaká ešte veľa práce. Vzdelávanie týchto detí ale musia zabezpečovať učitelia, ktorí budú na tú neľahkú prácu nielen primerane pripravení ale aj adekvátne ohodnotení, a to nie len finančne ale aj spoločensky.

## Literatúra:

1. DARÁK, M.: Špecifiká voľnočasových záujmových aktivít rómskych detí. In: Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí. Prešov 1999.
2. DAVIDOVÁ, E.: Bez kolíb a šiatrov. Košice, Východoslovenské vydavateľstvo 1965, 195 s.
3. HORŇÁK, L.: Osobitosti práce učiteľa špeciálnej základnej školy vo vzťahu k rómskym žiakom. In: Zborník z vedecko-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou „Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien (riziká, problémy, perspektívy)“, FHPV PU Prešov 2001, s. 205 – 208.
4. HORŇÁK, L.: Problém zaradzovania rómskych žiakov do osobitných škôl na Slovensku. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Komenského poselství člověku a světu“, Pedagogická fakulta Jihočeskej univerzity, České Budějovice 2000, s. 344 – 351.
5. MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. MŠ SR Bratislava, ISBN 80-89018-36-X
6. PREDMERSKÝ, V.: Rastú nám noví ľudia. (Problémy výchovy detí cigánskeho pôvodu) Bratislava, SPN 1961, 118 s.
7. TITZL, B.: Speciální problém: Speciální pedagog. Speciální pedagogika, roč. VII., č. 2., 1997, s. 1 –7.

## Kontaktná adresa:

HORŇÁK Ladislav, PaedDr., CSc.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogickej fakulty PU

ul. 17. novembra č. 1

081 16 PREŠOV

tel.: 051/77 335 51

fax: 051/772 18 95

e-mail: [hornakl@unipo.sk](mailto:hornakl@unipo.sk)

## POZNÁMKY K PROBLEMATIKE OSOBNOSTI UČITEĽA Z POHLADU PSYCHOPATOLÓGA

*Karol TURČEK, SR*

Pedagogický proces predstavuje zložitý systém interakcií, na ktorom sa zúčastňujú viaceré strany – pedagóg, žiak, rodičia žiaka, prípadne iní. Pritom vieme, že pedagóg sa stretáva so žiakom v inej situácii ako jeho rodičia. Z viacerých dôvodov je žiak hodnotený pedagógom inak než rodičom.

Osobnosť učiteľa, jeho povahové vlastnosti a správanie sú spoluurčujúcimi faktormi pedagogickej situácie. ŠTEFANOVIČ (1992) podrobne rozobral pedagogicky taktné a pozitívne pôsobiace správanie v kontraste s pedagogickým netaktom. Patrí k tomu aj primeraná dávka empatie a permisivity, ktorých potreba je výrazne vyššia v pedagogickom procese s akokoľvek (zdravotne či sociálne) handicapovanými deťmi. Takými deťmi môžu byť, samozrejme, aj rómske deti.

RUTTER a spoluprac. (1970) sa zaoberali problematikou, ako vplyva školské prostredie a pedagóg na vznik agresívneho správania žiakov. Autori zastávajú názor, že učitelia si nedostatočne uvedomujú, ako ovplyvňuje celkovú atmosféru vyučovacieho procesu ich osobný prejav a štýl vyučovania. Najmä skutočnosť, že niektoré ich prejavy môžu nepochybne evokovať psychickú tenziu v jednotlivcoch i v celom kolektíve, čo sa môže následne prejavovať aj v agresívnom správaní a iných disocálnych prejavov jednotlivých žiakov či celých skupín.

Často sa stretávame s preferenčnými postojmi učiteľov (pozitívnymi i negatívnymi), do ktorých učiteľ projekuje svoje širšie osobné vzťahy a zážitky. Žiaci, ktorí sú celkovo rušiví, nedisciplinovaní, nemajú v poriadku svoje veci, nenosia si pomôcky, bývajú často hodnotení horšie. Naopak, žiaci poslušní, tichí, hlásiaci sa, si získavajú učiteľove sympatie – nie sú s nimi problémy. Takýmto žiakom sa aj prepáči nejaký ten nedostatok ako „drobnosť“, zatiaľ čo u nedisciplinovaných žiakov sa považuje ten istý nedostatok ako súčasť celkového obrazu „systematickej nedisciplinovanosti“, prípadne ako schválnosť či provokácia.

Z mnohoročnej praxe vieme, že sa takéhoto počínania dopúšťajú najmä emočne nevyvážení učitelia, ktorí si tak snažia kompenzovať svoje komplexy na žiakoch, ktorí sú objektmi. Zreteľne to vidno v pedagogickej situácii s handicapovanými deťmi, ktoré sú ešte bezbrannejšími. Nevhodné vzorce správania pozorujeme zvlášť často u hysterických a narcistických

osobností, ktoré nie sú primárne emocionálne zamerané na objekty svojej pedagogickej práce, ale na saturáciu svojich egocentrických potrieb.

Je zrejme, že takéto správanie učiteľa je predmetom všeobecného pozorovania žiakmi aj inými osobami – rodičmi žiakov či kolegami. Zastávame názor, že učiteľ sa podobným počínaním, ktoré si sám zrejme neuvedomuje, profesionálne diskvalifikuje.

Z uvedeného vyplýva, že pedagógom by mala byť osobnosť emocionálne, i celkovo osobnostne vyzretá, vyvážená. Preto už opakovane navrhujeme, aby uchádzači o štúdium pedagogiky absolvovali v rámci prijímacieho procesu na fakultu aj psychologické vyšetrenie zamerané na ich osobnostnú štruktúru. Takéto vyšetrenie by bolo analogické talentovým skúškam na umelecké smery štúdia, nad čím sa nikto nepozastavuje a akceptuje to ako samozrejmosť. Podobne ďalšie navrhujeme podstatne rozšíriť štúdium psychologických disciplín u všetkých študentov pedagogiky, aby si prehĺbili vedomosti o psychických procesoch nielen zdravých detí, ale najmä u detí nejako – zdravotne (zvlášť psychicky) alebo sociálne handicapovaných, s ktorými sa v neskoršej praxi budú nesporne stretávať (TURČEK, 2000).

## **Literatúra:**

1. RUTTER, M.L., TIZARD, J., WHITMORE, K. (Eds.): Education, Health and Behavior. Longman, London, 1970.
2. ŠTEFANOVIČ, J.: Činitele ovplyvňujúce efektívnosť a výsledky vyučovacieho procesu. In: Kolektív: Učiteľská psychológia, SPN, Bratislava, 1992.
3. TURČEK, K.: Psychopatologické a sociálne – patologické prejavy u detí a mládeže. IRIS, Bratislava, 2000.

## **Kontaktná adresa:**

MUDr. Karol Turček, CSc.

Katedra rómskej kultúry

FSV UKF

Kraskova 1

949 74 NITRA

tel.: 037 / 77 280 41

## ŠPECIFIKÁ PRÁCE UČITEĽA RÓMSKÝCH ŽIAKOV

*Monika TÓTHOVÁ, SR*

Rómovia na Slovensku tvoria špecifickú menšinu a problematika tohto etnika sa v súčasnom období stala vysoko aktuálnou a často diskutovanou témou. V tejto súvislosti je terčom kritiky najmä nízka vzdelanostná úroveň tejto minoritnej skupiny obyvateľstva ako základného atribútu každej vzdelanostnej civilizácie. Vzdelanostný handicap rómskeho etnika, nízka kvalifikovanosť až nekvalifikovanosť, ktorých dôsledkom je vysoká nezamestnanosť, je často považovaný za základný pilier, ktorý je prvotnou príčinou všetkých, tak často kritizovaných otázok a ťažkostí súvisiacich so životom a vzájomným spolunažívaním tejto skupiny obyvateľstva s majoritnou časťou našej spoločnosti.

Napriek mnohým snahám smerujúcim k zvyšovaniu efektívnosti vyučovania v oblastiach obsahu vzdelávania, metód, vzťahu učiteľ – žiak, osobnosti týchto dvoch zložiek a ďalších činiteľov ovplyvňujúcich tento proces možno konštatovať, že význam a osoba učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese je nenahraditeľná.

Aký by teda mal byť učiteľ rómskych žiakov?

Pri formulovaní odpovede na danú otázku budeme postupovať v logickej línii vychádzajúcej z faktu, že učiteľ rómskych žiakov je predovšetkým učiteľom! Zložky osobnosti učiteľa formulované ako požiadavky všeobecného vzdelania, teoretického a praktického vzdelania, pedagogickej, psychologickkej a metodickéj spôsobilosti, črt učiteľovej osobnosti ako autorita, morálny kredit, schopnosť empatie, spravodlivosť apod., schopnosť motivovať, organizovať, riadiť, koordinovať by teda mali byť základom každej úspešnej výchovno-vzdelávacej práce i rómskeho učiteľa. Uvedená stručná charakteristika si nerobí nároky na systematický a hierarchický výpočet kvalít učiteľa, keďže cieľom nášho príspevku je upriamiť pozornosť na tie zložky, črty, požiadavky a osobnostné vlastnosti, ktoré sú príznačné pre prácu učiteľa rómskych žiakov.

Prvú, a z nášho pohľadu najzákladnejšiu požiadavku kladenú na každého pedagóga pracujúceho s rómskymi žiakmi by sme formulovali ako existenciu vysokého emocionálneho, etického, axiologického a morálneho vzťahu k rómskemu etniku. Existenciu takého vzťahu implicitne podmieňuje

multikultúrna výchova v rámci pregraduálneho i postgraduálneho štúdia učiteľov pripravujúcich sa na prácu s deťmi. Zámerne sme vylúčili spojenie „s rómskymi deťmi“ s odôvodnením, že multikultúrna výchova je vyjadrením snáh vytvárať prostredníctvom vzdelávacích programov spôsobilosť chápať a rešpektovať iné kultúry ako len svoju vlastnú. Keďže diskutované otázky rómskeho etnika ako minoritnej skupiny obyvateľov nášho štátu sú záležitosťou celej našej spoločnosti a teda sa dotýkajú každého z nás, takto cieleňá výchova získava praktický význam pre každého občana nášho štátu.

Organické spojenie odbornosti a pozitívneho vzťahu k rómskemu etniku vybudovaného na poznaní rómskej kultúry, jej akceptovaní a rešpektovaní ako kultúry odlišnej, sú východiskovými atribútmi, ktoré nám umožňujú hlbšie analyzovanie čiastkových a špecifickejších kompetencií rómskeho učiteľa.

Uvedomujeme si, že riešenie takto formulovanej tézy „Osobnosť učiteľa rómskych žiakov“ je príliš široké, preto uvedený problém zúžime a zameriame sa na osobitosti práce rómskych žiakov v prípravnom a prvom ročníku ZŠ v predmete slovenský jazyk.

Je nevyhnutné zdôrazniť, že väčšina kritík a jadro všetkých problémov rómskeho etnika tkvie v nízkej vzdelanosti. Je potom pochopiteľné, že východiskom sa stáva presvedčenie, že práve v zvýšení vzdelanostnej úrovne Rómov vidíme najväčšiu devízu možných pozitívnych výsledkov a podstatnou mierou môže prispieť k riešeniu danej problematiky. Proces vzdelávania začína práve v prvom ročníku ZŠ. Samotný prvý ročník je z hľadiska adaptácie a adjustácie náročný pre každé dieťa. Na tento proces u rómskych žiakov negatívne vplýva najmä málo podnetné rodinné prostredie a absencia predškolskej výchovy. Rodina je základnou spoločenskou jednotkou a prvým spoločenstvom, v ktorom dieťa vyrastá a žije, a preto má dominantné postavenie vo výchove detí. Rómska rodina neplní základné funkcie rodiny, najmä ekonomickú, emocionálnu, ochrannú a výchovnú. Nedostatočná stimulácia, najmä intelektová, ale tiež citová a charakterovo-morálna determinujú veku neprimeraný vývoj, ktorý sa v škole prejavuje ako školská neúspešnosť. Vzhľadom na tieto fakty, učiteľ prípravného a prvého ročníka nemôže počítat s pozitívnou podporou rodičov. V súvislosti s takto realizovanou nevyhovujúcou prípravou a podnetmi z rodinného prostredia učiteľ týchto dvoch ročníkov uskutočňuje aj také činnosti, ktoré s výchovno-vzdelávacou prácou súvisia len veľmi málo a učiteľ nerómskych žiakov ich považuje za automatické. Rómskych žiakov učiteľ najmä v prípravnom ročníku učí také elementárne veci ako pomenovanie predmetov, zvierat, vecí, osôb, činností, javov apod. Tým, že rodičia, rodinní príslušníci a blízke okolie komunikuje s deťmi v rómskom jazyku absentujú u týchto žiakov konkrétne



pojmy v slovenskom jazyku a nevytvára sa ucelená slovná zásoba. Najdôležitejšie však je, že rómske deti prostredníctvom reči nezískajú schopnosť zložitejšie myslieť a následne svoje myšlienky vyjadrovať, schopnosť odovzdávať svoje zážitky ľuďom, schopnosť vyjadrovať svoje pocity, nálady apod. Pre rómskych žiakov je slovenský jazyk jazykom úplne neznámym a pre mnohých z nich jazykom cudzím. Učiteľ rómskych žiakov v prípravnom a prvom ročníku začína teda realizovať výchovno-vzdelávací proces tým, že žiakov učí slovenskému jazyku, vrátane poznania významu a používania pojmov. Zároveň im objasňuje na čo sa ktoré predmety používajú, ako sa s nimi manipuluje, k čomu slúžia apod. Učí ich pravidlám správania sa, základným hygienickým návykom a iným javom, ktoré si nerómske deti osvojili už v rodine, či v blízkom sociálnom kruhu. Vymenovaných pár činností učiteľa v sebe ukrýva javy, ktoré by sme začlenili do dvoch skupín. Prvú skupinu tvorí množstvo úplne absentujúcich schopností, poznatkov a návykov spojených s nedostatočnou motiváciou, hygienickými návykmi, normami správania sa k sebe ale i svojim blízkym, či už priateľom, spolužiakom, učiteľom, rodičom a celému okolitému svetu. Do druhej skupiny by sme zaradili poznatky, ktoré síce rómski žiaci majú, avšak tým, že ich majú osvojené v rómskom jazyku nemôžu sa stať východným bodom vo výchovno-vzdelávacom procese. Rečové predpoklady sú teda pri vstupe dieťaťa najvýraznejším faktorom, ktorý ovplyvňuje jeho úspešnosť vo výchovno-vzdelávacom procese.

Ďalším faktorom, výrazne sťažujúcim prácu učiteľa je opätovne rodinné prostredie, kedy rodičia nezabezpečia žiakom potrebné pomôcky na vyučovanie, neposkytnú im priestor a pomoc pri vypracovávaní domácich úloh a v neposlednom rade neobjasnia mu význam šlabikára, kníh, učebníc, zošitov a ďalších pomôcok. Výsledkom sú potom špinavé, roztrhané, prípadne úplne zničené učebnice, zošity a nedostatok pomôcok, ktoré si žiaci nevedia vážiť.

Uviedli sme iba niektoré charakteristiky rómskych žiakov, ktoré vnímame ako východzie atribúty sťažujúce nielen proces adaptácia žiakov v prvom a prípravnom ročníku ZŠ, ale aj ich úspešnosť v škole. Je evidentné, že takto popísané javy nie sú rovnaké u všetkých rómskych žiakov. Poznatková báza, ovládanie reči, schopnosť komunikácie, kooperácie, stupeň osvojenia hygienických návykov, noriem správania sa atď. závisia od množstva faktorov, z ktorých spomenieme iba niektoré: jedinečnosti každého dieťaťa, regiónu v ktorom dieťa žije, rómska rodina (vieme, že i rómske rodiny sa navzájom diferencujú). Každý z nich v sebe obsahuje množstvo čiastkových znakov, ktorými sa navzájom odlišujú.

Pri svojej práci s rómskymi žiakmi a viacerými rozhovormi s učiteľmi rómskych žiakov jasne rezonovali pojmy ako nutná diferenciácia podľa istých kritérií. Napriek tomuto však vo výchovno-vzdelávacom procese sa s úspechom realizuje jedna vyučovacia metóda, ktorá pomáha žiakom prekonávať aj tie najväčšie obtiaže. Je ňou didaktická hra. Vzhľadom na zameranie nášho príspevku objasníme hlavné výhody didaktickej hry pri prekonávaní problémov, ktoré vo výraznej miere rezonujú pri vstupe rómskeho dieťaťa do školy.

Didaktická hra je vhodným prostriedkom k tomu, aby žiaci učivo dobre zvládli, aby sa na výuku tešili a získavali nové vedomosti a schopnosti nie úmornou drinou, ale príjemnejšou a prirodzenejšou cestou. Pre rómske dieťa, ktoré nemá vypestované návyky súvisiace s režimom dňa a robí iba „to, čo ono chce“, teda hrá sa kedy chce, je kedy chce apod. je ťažké sa prispôbiť režimu dňa v škole a akceptovať že niečo „musí“.

Didaktické hry majú vždy istý výchovný a vzdelávací cieľ k ktorého plneniu dochádza hlavne prostredníctvom vlastnej činnosti a aktivity žiakov. Rómski žiaci disponujú pohybovým nadaním, preto aktivita je im vlastná a tak spojenie hry s pohybom považujú za pozitívne. Výchovno-vzdelávací proces sa stáva príťažlivým, deti prejavujú záujem činnosti prevádzať čo spätne formuje vzťah nielen ku škole, učiteľovi, triednemu kolektívu ale najmä zmyslu vzdelávania a výchovy. Nové poznatky si teda osvojujú prostredníctvom vlastnej aktívnej činnosti, hra v nich podporuje súťaživosť, snahu vyniknúť, zvíťaziť, posilňuje ich sebavedomie, zmysel pre spravodlivosť a sebaovládanie.

Vedomosti a schopnosti ktorým žiakov učíme by vždy mali nadväzovať na poznatky a schopnosti, ktoré žiaci majú. Zvlášť toto pravidlo platí pri práci s rómskymi žiakmi. Prílišná verbalizácia vo forme učiteľovho monológu znižuje nielen aktivitu, ale aj záujem o vykonávanú činnosť. Ako sme už spomenuli, poznanie slovenského jazyka u rómskych žiakov je veľmi nízke, preto je nevyhnutné, aby ešte predtým ako učiteľ začne „učiť“ zistil, čo žiaci vedia a následne tomuto poznaniu prispôbil svoj prístup, či už z hľadiska obsahu, metód, foriem alebo prostriedkov. Novo osvojené informácie by sa vždy mali radiť do už existujúceho operačného systému. Tie informácie, ktoré žiaci nevedia nikam začleniť sú mŕtve.

Jedným z príčin mnohých konfliktov medzi Rómami a nerómskymi obyvateľmi je odlišná úroveň ich socializácie. To, čo je v oblasti socializácie osobnosti samozrejme pre majoritnú skupinu obyvateľov, nemusí byť obsahom sociálneho správania a kultúrnych vzorcov správania Rómov. Hra môže veľmi dobre pomôcť pri rozvoji sociálnych vzťahov, učí deti

navzájom dobre komunikovať (či už verbálne alebo neverbálne), spocútiť, spolupracovať, získať kontrolu nad svojim konaním a schopnosť reflexie, učí žiakov žiť, konať a správať k sebe ale aj iným ľuďom.

Problémy výchovy a vzdelávania Rómov a s nimi súvisiace ďalšie obtiaže týkajúce sa nízkej integrácie súvisiacej so socializáciou, jazykovými, ekonomickými, hospodársko-sociálnymi ale i politickými a kultúrnymi sú živé a aktuálne v každej krajine, v ktorej rómske etnikum žije a pôsobí, Slovensko nevyvímajúc. Majoritná spoločnosť v krajine, ktorá túto minoritnú skupinu obyvateľov prijala sa všemožne snaží hľadať spôsoby ako dané etnikum integrovať do svojej spoločnosti. Bezpochyby je základom úspešnej integrácie a následného riešenia všetkých rezonujúcich problémov zvýšenie vzdelanostnej úrovne Rómov. Je nutné mať však na pamäti, že školské vzdelávanie sa začína v prvom, prípadne prípravnom ročníku ZŠ. Ono je základným pilierom, na ktorom stojí úspešnosť celého výchovno-vzdelávacieho procesu nielen v tak krátkom čase ako je jeden, prípadne dva roky, ale stáva sa odrazovým mostíkom ďalšieho vzdelávania Rómov. Okrem poznatkovej bázy buduje vzťah ku škole ako inštitúcii a výraznou mierou prispieva k ďalšej motivácii, k vzdelávaniu a vznútorneniu tejto potreby pre každého Róma. Iba uvedomením si významu vzdelania a následné uvedomenie si výhod plynúcich pre každého z nich môžu všetky plánované zmeny smerujúce k zvyšovaniu vzdelanostnej úrovne Rómov prinášať úspechy a to nielen Rómom samotným, ale celej spoločnosti, v rámci ktorej toto etnikum žije.

**Kontaktná adresa:**

Tóthová Monika, PaedDr.

Katedra pedagogiky UKF Nitra

Drážovská 4

949 01 Nitra

Telefón: 00421-37-7769610

Fax: 00421-37-7769630

e-mail: [monikat@zoznam.sk](mailto:monikat@zoznam.sk)

## SKÚSENOSTI S VÝUČBOU RÓMSKÝCH DETÍ

*Erika BORGULOVÁ, SR*

Každý z nás sa stretol s názorom, že život Rómov, ich spolunažívanie v našej spoločnosti bol, je a ešte dlho bude problémom. Keďže moja práca mi umožňuje dennodenný kontakt s nimi, dovoľm si niekoľkými vetami opísať môj pohľad na nich.

Že nie je Róm ako Róm, to je pravda, ale ich mentalita, osobitosti, správanie, sú ich etniku predsa len charakteristické. Mala som možnosť spoznávať rómske deti od ich šiestich rokov, kedy nastupujú do I. ročníka ZŠ. Prevládajú medzi nimi tie, ktoré nenavštevovali predškolské zariadenie, ich príprava na školskú dochádzku je nulová. To znamená, že dieťa pri vstupe do ZŠ má veľa problémov, ktoré sa týkajú správania a motorických schopností. Idú do neznámeho prostredia, kde nevie pochopiť, že jeho správanie musí prebiehať podľa školského poriadku. V domácom prostredí boli zvyknutí žiť bez kladných vzorov, pravidiel, príkladu a výchovy od rodičov. O to ťažšie si zvykajú na pravidelnosť, systematickosť a povinnosti v školských laviciach. Ak má učiteľ viac takýchto žiakov v triede, vyučovací proces sa stáva veľmi komplikovaným a náročným. Po krátkom čase učiteľ zisťuje, že okrem adaptačných (vpravovanie sa) problémov, sú s rómskymi žiakmi aj iné - nechodia načas na vyučovanie, nenosia si učebné pomôcky, učebnice, ktoré dostanú v škole, po krátkom čase postrácajú, zničia, nemajú. Sú prípady ich nedostatočnej hygieny, úpravy, zovňajška. Len veľmi malú skupinu tvoria takí rómski žiaci, ktorí sú z rodín, kde sa rodičia snažia a chcú, aby ich dieťa sa vyrovnalo ostatným nerómskym žiakom. Sú to však veľmi ojedinelé prípady.

S pribúdaním ďalších mesiacov vo výchovno-vzdelávacom procese sa postupne vyskytujú ďalšie problémy. Veľmi vážnym problémom je domáca príprava na vyučovanie. Rómski žiaci sa vôbec nepripravujú na ďalší vyučovací deň. Používala som rôzne metódy vysvetľovania, prečo je dôležité učiť sa a pripravovať. Udeľovala som razidlá ako odmeny do zrkadielok, priamo do zošitov (slniečka, hviezdičky, včielky, kvetinky...), neskôr hodnotenie známkou (väčšinou vždy lepším stupňom), rôzne omalovánky, maketky hračiek i sladké odmeny. Spočiatku sa odmene potešili, ale keď spoznali všetky hodnotenia, záujem z ich strany rýchlo ustal. Aj samotná práca s nimi, napríklad písanie, je komplikované. Po zapojení do práce a prekonaní odporu k práci, stávajú sa impulzívnymi, a nemajú trpezlivosť. Píšu dopredu bez dovolenia, pri písaní sú hluční, vyrušujú, vstávajú, chodia po triede. Treba

vynaložiť veľkú trpezlivosť zo strany učiteľa, aby takúto atmosféru v triede zvládol.

Okrem nedostatočného a zlého správania, zanedbávania domácej prípravy, zlej spolupráce a nezájmu o svoje deti zo strany rodičov, veľmi negatívnym dôsledkom je vymeškávanie vyučovacích hodín. Rómski žiaci majú najviac vymeškaných hodín, z toho veľmi veľa neospravedlnených. Rodičia ich benevolentne nechávajú doma. Viackrát som sa stretla s tým, že starší súrodeneц strážil mladších súrodencov, kým matka bola vzdialená z domu. Absencie ospravedlňujú návštevami u lekára, v nemocniciach, za chorými príbuznými, pohrebmi, návštevami vo vedľajších obciach ...Ich veľká absencia v škole predznamenáva, že u nich nie je záujem o vedomosti, a vyslovene školskú dochádzku považujú, ba i majú za príťaž. Toto sústavné vymeškávanie zapríčiňuje nezvládnutie ani základného učiva - písanie - čítanie - počítanie, a žiaci musia opakovať ročník. Lenže prejdú 2 -3 roky, žiak rastie a začne sa odlišovať od svojich mladších spolužiakov - rastom i vekom. Uvediem príklad:

V tomto školskom roku sú v 4. ročníku žiaci narodení v r. 1992 (8 žiakov) a v r. 1991(5 žiakov). Ale rómsky žiak sa narodil 1. 8. 1988, čiže už dosiahol 13 rokov. S ostatnými žiakmi je vekový rozdiel 3 -4 roky .Opakoval 1., 2., 3 .triedu, čiže prvé ročníky navštevoval každé 2 roky .V tomto školskom roku by mal byť v 8. triede. Ani v minulom školskom roku nebol spôsobilý postúpiť do 4. triedy , ale musel postúpiť, lebo predpisy určujú pre rómskych žiakov to, že môže opakovať ročník len jedenkrát. Pritom takýto starý žiak sa stáva veľmi problémovým v kontaktoch s čoraz mladšími spolužiakmi. Ak by som ho bola mohla objektívne hodnotiť, musel by znova opakovať ročník. Jeho písomný prejav je nečitateľný, odpis textu tiež, diktované slová a vety nedokáže napísať. Čítať nevie! Jeho matematické znalosti sú správne len v úkonoch do 20, celkovo vedomosti nedosahujú úroveň žiaka 1. triedy .

Zodpovedne prehlasujem, že žiadnemu nerómskemu žiakovi by sme takéto postupy zo strany školy neumožnili. Verejnosť, rodičia ostatných žiakov by právom mohli hovoriť o diskriminácii svojich detí. Alebo pozitívnej diskriminácii zvýhodňovania Rómov?

Ďalšiu zaujímavú skúsenosť máme v tomto školskom roku s dvomi rómskymi žiačkami. Jedna je narodená 30. 12. 1985 a navštevuje 6. triedu, ale mala byť už v 10. triede. V decembri dosiahne 16. rok veku, čo pre ňu znamená, že týmto dňom ukončí povinnú školskú dochádzku. Ale, to zaujímavé - Pedagogicko-psychologická poradňa rozhodla oslobodiť žiačku od povinnosti dochádzať do školy a ukončiť PŠD individuálnou formou vzdelávania v rozsahu najmenej 2 hodiny týždenne. Čiže od 1. septembra škol. roku 2001/2002 chodí do školy jedenkrát v týždni na prvé dve vyučovacie hodiny!

Druhá žiačka narodená 15. 9. 1986 navštevuje 7. triedu. Z výsledkov psychologického vyšetrenia vyplýva, že v sociálnej sfére je ovplyvnená vekovým rozdielom oproti spolužiakom v triede ako aj jej momentálnym prepubertálnym osobnostným vývinom. A tak ako v prvom prípade, je žiačka oslobodená od povinnosti dochádzať do školy a ukončiť školskú dochádzku môže individuálnou formou vzdelávania (t. j. najmenej 2 hodiny týždenne). Čiže žiačka navštevuje ZŠ len v stredu prvé dve vyučovacie hodiny - matematiku a slovenský jazyk.

Čo k tomu dodať? Ako riešiť tieto a podobné prípady Rómov? Pomôcť? Treba im pomôcť? Zaslúžia si našu snahu pomáhať? Stoja vôbec o to? Navrhovala by som v tomto období, keď je tých problémov viac než dosť, sústrediť pozornosť na rodičov rómskych detí. Možno zaviesť niekoľko povinných hodín návštev školy, kde by sa v presne stanovený deň aj hodinu museli rómski rodičia povinne zúčastniť stretnutia. Mohlo by to byť formou prednášok, osvety kultúry, správania, života v spoločnosti. Účasť a záujem by mohli byť naviazané možno aj na peňažné dávky? Ďalej vyhl'adávať osobnosti - vzory, pokiaľ možno z ich radov. Je dôležité vynásť nástroj, ktorý výrazne zmení správanie rómskej komunity.

Problematika Rómov nie je len slovenským, ale európskym problémom, a ani nemôže byť brzdou vstupu Slovenska do Európskej únie. Preto treba venovať pozornosť a podporu organizáciám, ktoré sa venujú rómskej problematike. Určite za veľký prínos v tejto oblasti môžeme považovať aj vznik Katedry rómskej kultúry PF UKF v Nitre i Ústavu pre výskum a vzdelávanie kultúr národnostných menšín.

Aj táto konferencia a ďalšie podobné akcie môžu pomôcť socializácii a integrácii Rómov, pričom vidím snáď jedinou cestu, a to tú, ktorá je aj v názve tejto konferencie - vzdelávať ich a tomu podriaďovať všetky ďalšie postupy vlády a ďalších inštitúcií, ktoré môžu a chcú pomôcť.

### **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Erika Borgulová  
Turistická 6  
949 01 Nitra  
tel.: 037/7417 818, 0903 434 900

## SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ AKTIVITY VYUŽITELNÉ V PRÁCI UČITEĽA S RÓMSKYMÍ DEŤMI

Marta ZAŤKOVÁ, SR

Škola so svojimi vzdelávacími cieľmi kladie na každé i rómske dieťa od začiatku jeho školskej dochádzky nové a náročné požiadavky. Prispôsobenie sa im vyžaduje od dieťaťa istú úroveň spôsobilostí a tiež osvojenie si nových spôsobov správania, ktoré vyplývajú z role žiaka, spolužiaka i kamaráta.

Školské triedy majú klasický charakter skupiny a jej zložky sa výrazne podieľajú na efektívnosti vyučovacieho procesu. V súvislosti s tým vyvstáva požiadavka aplikácie rôznych typov intervenčných programov, najvšeobecnejšie zameraných na ovplyvňovanie a zlepšovanie sociálneho prostredia triedy rozvíjaním sociálnych zručností a kompetencie žiakov.

Žiak si v školskej triede z hľadiska socializácie:

- osvojuje a prehľbuje sociálne skúsenosti, pomocou ktorých si rozvíja medziľudské interakcie a vzťahy
- formuje a rozvíja schopnosti, zručnosti, návyky, postoje a hodnoty, ktoré sa prejavujú v reálnom živote jedinca – vzťahy medzi vrstovníkmi v škole ponúkajú možnosť precvičiť si spôsoby správania žiaka v rôznych sociálnych situáciách,
- rozvíja sociálne stránky svojej osobnosti (empatiu, komunikáciu, kooperáciu)

Interpersonálne vzťahy v škole sú mnohotvárne a rôznorodé. Žiak sa každý deň dostáva do situácií, v ktorých musí aktívne spolupracovať so spolužiakmi i učiteľom, presadzuje svoje názory a postoje, argumentuje. A preto je nevyhnutné, aby disponoval kvalitnými sociálnymi zručnosťami, ktoré sú jednou z podmienok úspešného pôsobenia žiaka v škole. Sociálne zručnosti sa podieľajú na efektívnom fungovaní žiakov v triede, na ich schopnosti pracovať kooperujúco a samostatne riešiť problémy a disponovať okrem poznatkov zo školy i kvalitami, ktoré im pomôžu nájsť si svoje miesto v kolektíve, vyjadriť svoje prania a požiadavky, zároveň vedieť pomôcť a podať pomocnú ruku. Tieto kvality hovoria najvšeobecnejšie o sociálnej a emocionálnej inteligencii.

F.M. Grasham (in Gajdošová, 1998, str. 79) popisuje sociálne zručnosti ako situačne špecifické správanie, ktoré má u detí a mládeže v školskom prostredí významné sociálne dôsledky, ovplyvňuje ich akceptáciu

spolužiakmi, obraz seba, školskú úspešnosť a hodnotenie ich sociálnych zručností inými.

Grasham (tamtiež) ďalej rozoznáva 5 zložiek sociálnych zručností – kooperáciu, asertivitu, zodpovednosť, empatiu a sebakontrolu.

Podľa Gajdošovej (1998) skúsenosti potvrdzujú, že žiaci, ktorí disponujú nízkou úrovňou sociálnej kompetencie a sociálnych zručností mávajú častejšie problémy v správaní s negatívnym odrazom na ich postoj ku škole, učeniu, učiteľom a následne i problémy v učení.

Popelková (2000) upozorňuje na význam výchovných programov v spojitosti s ich primárne preventívnym efektom smerujúcim k podpore zdravia, rozvoja osobnej kapacity, individuálnych potencialít, sociálnej zručnosti a kompetencie žiakov na školách. Za vhodný postup a metódu práce považuje sociálno-psychologický výcvik.

Aplikácia výchovných intervenčných programov v základných a stredných školách sa ukazuje ako jedna z ciest humanizácie školského systému a orientáciu nielen na vedomosti, ale i na osobnosť a sociálne kompetencie žiakov, ktoré sa výrazne podieľajú na školskej úspešnosti.

Intervenčné programy, ktoré sa uplatňujú na základných a stredných školách:

- ◆ *Programy primárnej protidrogovej prevencie* najvšeobecnejšie zamerané na zdravý životný štýl, AIDS a sexualitu, prevenciu alkoholizmu, drogovej a tabakovej závislosti.
- ◆ *Programy rozvoja emocionálnej inteligencie* vychádzajúce z Golemanovej koncepcie rozvoja emocionálnej inteligencie (1997, 2000) ako prevencia pred kriminalitou a inými sociálno-patologickými javmi.
- ◆ *Programy rozvoja prosociálneho správania* zamerané na rozvíjanie medziludských vzťahov, spoluprácu, pomoc, rozvoj kamarátstva, ohľaduplnosti, citov a prívetivosti.
- ◆ *Programy na potlačenie agresivity a násilného správania*, ktoré sa sústreďujú na zamedzenie násilia a agresívneho správania v škole a rodine.
- ◆ *Programy na rozvoj sociálnych spôsobilostí osobnosti* vychádzajúce najvšeobecnejšie zo sebaoznania, sebauvedomenia, sebahodnotenia a pozitívneho sebaobrazu a smerujú k nácviku zručností v oblasti interpersonálnej percepcie, senzitivity, emočného sebavyjadrenia a rôznych foriem verbálnej a neverbálnej komunikácie.
- ◆ *Programy na rozvoj asertívneho správania*, ktorých autorom je Andrew Salter, ktorý ho koncipoval na základe princípov klasického podmieňovania. V 50-ročnej tradícii tréningu asertivity došlo k odklonu od pôvodného poňatia. Pri zmene správania nestavia na poznaní histórie pozadia problému.



Identifikuje správanie, ktoré treba posilniť. Zdôrazňuje konkrétnu zmenu a kontrolu ľudí nad svojim správaním. Definíciou ľudských práv a spôsobov obrany sa dotýka etických aspektov sociálneho života. Vzťahuje sa na humanistické ciele a hodnoty, na úctu voči právam iných a na vytvorenie vzájomnosti medzi ľuďmi.

♦ *Programy na rozvoj tvorivosti*, ktorých cieľom je stimulácia a rozvíjanie tvorivosti a tvorivých schopností žiakov a študentov základných a stredných škôl. Mnohí odborníci poukazujú na fakt, že tvorivosť sa môže stať vhodným katalyzátorom celkového rozvoja osobnosti.

♦ *Programy zamerané na profesijnú orientáciu* s cieľom skvalitniť proces rozhodovania o budúcom povolání so snahou zladíť individuálne profesijné záujmy žiakov s ich schopnosťami a požiadavkami trhu práce a spoločenskej praxe.

♦ *Programy zamerané na psychohygienu* obsahujú najvšeobecnejšie konštruktívne, efektívne a tvorivé riešenie psychickej záťaže, zameriavajú sa na podporu aktívnej adaptácie na zložité podmienky, relaxáciu, sebazpoznanie a empatiu.

Uvedenou sumarizáciou sme sa snažili podať stručný obraz o tom, aké typy výcvikových programov sa v našich podmienkach edukácie realizujú a domnievame sa, že podobné typy programov je možné realizovať i v práci s rómskymi deťmi.

Uvedomujeme si, že mnohé programy sa vzájomne prelínajú a je ťažké určiť, kedy ide o napr. program rozvoja emocionálnej inteligencie a kedy o rozvoj sociálnych spôsobilostí, kedy ide o program s prvkami psychohygieny a kedy o komplexný výcvikový program zameraný na psychohygienu.

Naším cieľom nebolo dané programy zaškatuľkovať, ale ponúknuť sumarizáciu všetkých variácií vo výcvikových intervenčných programoch, s ktorými sme sa v edukácii stretli.

## **Literatúra:**

1. Gajdošová, E, Herényiová, G.: Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Bratislava, Príroda 1998.
2. Goleman, D.: Emoční inteligence. Praha, Columbus 1997.
3. Goleman, D.: Práca s emoční inteligencií. Praha, Columbus 2000.
4. Popelková, M.: Sociálno-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia. Zborník Netradičné podoby edukačného prostredia, s. 164-212, Nitra 2000.

## **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Marta Zaťková  
Katedra psychologických vied  
FSV UKF  
Piaristická 10  
949 74 Nitra  
tel.: 037 / 7721663

## PEDAGOGICKÉ SPÔSOBILOSTI A ZRUČNOSTI PRI VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV – POŽIADAVKY A ROZVÍJANIE

Eva FARKAŠOVÁ, SR

Časť rómskych žiakov, najmä tí, ktorí vstupujú do základnej školy z inojazyčného a menej podnetného rodinného prostredia, patria k tým, u ktorých je potrebné uplatňovať špeciálne edukačné požiadavky. Novo koncipované postupy a metódy vo vyučovaní, rešpektujúce špecifiká rómskych žiakov, vyžadujú systematickú a cyklickú prácu s učiteľmi z praxe ako aj nácvik postupov u študentov, ktorí sa v budúcnosti plánujú venovať rómskym žiakom.

Určité percento žiakov v každom populačnom ročníku má špecifiká, ktoré je potrebné zohľadňovať vo výchovno-vzdelávacom procese, pretože títo žiaci nedokážu absolvovať vyučovanie tak, ako sa predpokladá a očakáva, ani spôsobom, ktorý je stanovený pre bežnú populáciu. Patria sem deti rôznym spôsobom handicapované (telesne, mentálne, zmyslovo alebo sociálne), avšak rovnako aj deti vysoko nadané a talentované (intelektovo, športovo, či umelecky). Pre všetky tieto kategórie je potrebné, a v demokratickej spoločnosti nevyhnutné, vytvárať podmienky, aby sa ich potenciál, schopnosti a spôsobilosti mohli rozvíjať v maximálnej miere v závislosti od individuálnych možností.

Kategóriu *špeciálne edukačné potreby* teda môžeme uplatniť aj v súvislosti s niektorými rómskymi deťmi – tými, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného alebo málo podnetného rodinného a výchovného prostredia a/alebo ktorých materinský jazyk je iný ako vyučovací jazyk v škole.

Jedným z prvých stupňov vedúcich k časovo vzdialenému cieľu, ktorým je integrácia Rómov v majoritnej spoločnosti, a súčasne úloha rezortu školstva, je zvyšovanie vzdelanostnej úrovne rómskych žiakov.

Situácia je známa: Prostredie do istej miery izolované od života majoritnej spoločnosti, prostredie s odlišnou kultúrou, s tradíciami a zvyklosťami inými ako v majoritnej spoločnosti, prostredie materiálnymi podmienkami a vzdelanosťou rodičov podpriemerné nemôže vystrojiť deti počas predškolského obdobia skúsenosťami, informáciami, poznatkami, spôsobilosťami a zručnosťami v takej miere, ako je potrebné pre ich úspešné zvládnutie školských požiadaviek. Náš školský systém, podobne ako školské systémy ostatných európskych krajín, kde Rómovia tvoria výraznú minoritu, nie je zatiaľ obsahovo, organizačne a najmä systémovo pripravený na

realizovanie výučby detí pochádzajúcich z odlišného kultúrneho zázemia – multikultúrne vzdelávanie.

Odlíšne postupy u žiakov s vyššie uvedenými charakteristikami sa zvyčajne realizujú v bežných školách alebo, pri výraznom zaostávaní najmä v oblasti poznania a socializácie, pri identifikovanej nepripravenosti na vzdelávanie v bežných školách, sú deti zaškolené v špeciálnych školách (pri súhlase rodičov).

V súčasnosti sa začína klásť dôraz na internú diferenciaciu v školách a triedach. Znamená to nielen príklon k integrovanému typu vzdelávania, ale špecifikuje sa aj obsah tohoto pojmu. Integrácia znamená aj vytváranie podmienok potrebných na plnohodnotné vzdelávanie a rozvíjanie predpokladov všetkých detí v skupine (triede). Požiadavky sa týkajú členenia hodiny, jej skladby – následnosť jednotlivých aktivít počas vyučovacej jednotky, roztriedenie obsahu preberanej látky (napr. ITV), využívanie pomôcok a rôznych postupov a spôsobov práce s deťmi. Integrované vzdelávanie je účelné tam, kde sú vytvorené možnosti (veľkosť triedy, počet žiakov, vybavenie pomôckami, erudovanosť vyučujúceho v danej oblasti, pomerne homogénne zloženie žiakov v oblasti vzdelávateľnosti a pod.). Vzdelávanie v špeciálnych triedach je potrebné ponechať tam, kde žiaci majú ťažkosti zásadného významu.

Pre učiteľov rómskych žiakov je potrebné, ba žiadúce, aby na jednej strane získali širší pohľad na rómsku komunitu, na druhej strane aby získali informácie a skúsenosti s využívaním nových postupov a metód práce na vyučovaní, aby ich pedagogické pôsobenie bolo cielenejšie a efektívnejšie. Účelné je pracovať predovšetkým s deťmi začínajúcimi povinnú školskú dochádzku a so žiakmi mladšieho školského veku.

Žiadúce je realizovať postgraduálne semináre a kurzy pre učiteľov, v ktorých sa títo oboznámia s novými postupmi a metódami práce na vyučovaní. Jednou z foriem nových postupov sú rozvíjajúce, stimulačné programy, ktoré umožňujú podporovať vývin rozumových schopností a rozvoj poznania u tých žiakov, ktorí dosahujú slabšie výsledky vo vyučovaní. Používanie programov vyžaduje určitý nácvik, pretože ich treba aplikovať diferencovane, určitými formami, potrebná je tvorivosť, hravosť zo strany učiteľa, čo niekedy vyvoláva problém.

Niet pochýb o tom, že kľúčovú úlohu pri výchove a vzdelávaní žiakov v škole zohráva osobnosť učiteľa. Vieme z vlastných skúseností, že sme si dokázali obľúbiť niektorý predmet práve vďaka vyučujúcemu, ktorý mal nielen odborné vedomosti, ktoré dokázal zaujímavou sprostredkovať, ale predovšetkým mal porozumenie pre svojich žiakov. Naopak, niektorí učelia

nám dokázli znepríjemniť, ba až znechutiť chvíle strávené na ich hodinách svojím negatívnym prístupom, nechápaním problémov a ťažkosťami žiakov, netoleranciou, netaktnosťou, neprímeranou prísnosťou a pod.

Učiteľstvo nie je zamestnanie, ale povolanie. Hoci v súčasnosti stále nedocenené a s nedostatočným spoločenským uznaním. Na učiteľov sa kladú požiadavky na vysokú odbornosť, na ich vzdelanie. Nemenej významná oblasť sa však týka ich motivácie, postojev, vlastností, temperamentu, skratka ich osobnosti. Rozvíjanie osobnostnej stránky v pregraduálnom období zatiaľ nie je dostatočne akcentované. Skutočnosťou však je, že osvojenie si určitých postupov, určitých spôsobilostí a zručností v komunikácii nielen so žiakmi, ale aj s kolegami a rodičmi, napríklad formou sociálno-psychologického výcviku, uľahčuje zvládanie záťažových situácií, naučí efektívne riešiť prípadné konflikty, môže znížiť stresové prežívanie udalostí na pracovisku.

Rómski žiaci majú špecifiká aj v osobnostných charakteristikách – častejšie ako nerómski sú impulzívni, sú temperamentnejší, kratší čas sa dokážu koncentrovať na systematickú činnosť, žijú pre prítomnosť a motivácia vzdialenými cieľmi vo vzdelávaní je neúčinná. Na druhej strane majú fantáziu, sú tvoriví, emocionálne reagujú, čo je potrebné využiť výberom vhodných postupov a metód. Tieto vlastnosti a prejavy osobnosti žiakov sa doteraz málo využívajú v našom edukačnom procese, ktorý kladie dôraz na kognitívnu stránku a je predidaktizovaný. Učiteľia nie sú pripravení využívať vlastnosti a pozitíva rómskych žiakov a nemajú ani dost priestoru na ich spracovanie a začlenenie pri vyučovaní. Iste to súvisí aj s tým, že veľký význam sa prikladá kontrolnej a hodnotiacej činnosti učiteľa. V mnohých situáciách sa však žiada, aby učiteľ bol skôr mediátor, sprostredkovateľ informácií, poradca a pomocník, organizátor, a viac priestoru treba ponechať aktivitám a práci žiaka.

Viacere z uvedených zručností, či spôsobilostí učiteľa sú v našich podmienkach neobvyklé a nie sú skúsenosti s ich využívaním. Bolo by potrebné viac zladíť nové poznatky v didaktike s úpravou používaných postupov vo vyučovaní aj v praxi, formou tréningov, seminárov, kurzov pre učiteľov, vedomosti z ktorých by im uľahčili ich pôsobenie a predchádzali pocitom únavy, „vyhorenia“, stresom.

**Kontaktná adresa:**

Farkašová Eva, PhDr., CSc.

VÚDPaP

Trnavská 112

821 02 Bratislava

tel: 02/48 29 22 27

fax: 02/43 42 09 73

e-mail: [vudpap@nexta.sk](mailto:vudpap@nexta.sk)

## KULTÚRNE ODLIŠNOSTI VO VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV.

*Rastislav ROSINSKÝ, SR*

Každé etnikum má svoje špecifiká a tieto sú buď chápané a tolerované, alebo vedú postupne k tvorbe názorových bariér a v dôsledku toho aj k zmene štýlu konania vo vzájomných vzťahoch. U ľudí s malým zmyslom pre toleranciu a rešpekt k odlišnosti môžu viesť k nechápavým postojom, diferenciácii vo vzťahoch, odkiaľ už nie je ďaleko k averziám a postupne aj k nenávisti. Niečo iné je však jedinečný prejav kultúry a skupinových tradícií a naopak konaním sa prejavujúce nedostatky vo vzdelávaní a zlovyky, ktoré sa len ťažko dávajú do vzájomnej korelácie s uznávanými prejavmi kultúry. Čím slobodnejší je politický systém a možnosť dať najavo svoje pocity, názory a presvedčenie, tým rôznorodjšie budú prejavy ľudí. Na tom, nakoniec, nie je nič nedovolené, škodlivé či scestné. Antipatia patrí do bežných javových znakov medziľudských vzťahov. Problém vzniká a stáva sa nežiadúcim, ak sa vo vzájomnom jednaní prejavia skutky, ktoré sa objavujú na hranici, prípadne za hranicou, zákonnosti.

Skutočnosťou zatiaľ zostáva, a v tom je zväčša skrytá podstata konfliktov, že väčšinová spoločnosť pozná rómsku mentalitu, tradície a životnú filozofiu menej, než rómska komunita pozná situáciu, predstavy o živote a ciele väčšinového spoločenstva. Je to však logické, pretože poznávaniu svetu „gadžov“ dávajú prednosť médiá, najmä televízia, je obsahom počinov prezentovaných na kultúrnych vystúpeniach či spoločenských podujatiach.

Poznávať svet, život a tradície Rómov nie je pre nerómske spoločenstvo, pravdepodobne kvôli predsudkom, atraktívna záležitosť. Pravdepodobne sú tieto skutočnosti známe iba úzkej skupine ľudí, ktorí sa s touto problematikou zaoberajú, alebo majú medzi nimi svojich priateľov či príbuzných. Nikto, pochopiteľne, nie je povinný sa s touto problematikou zaoberať.

Problém však vidíme vo výzve vzdelávacieho systému, teda školstva, pracovného záujmu médií a kultúrnych inštitúcií, aby vyvinuli potrebné úsilie, aby dochádzalo k bližšiemu a dôvernejšiemu poznaniu rómskeho prostredia, aby toto prestalo byť tabu, tajuplné a pre široké vrstvy obyvateľstva plne neprijateľných a odpudzujúcich prvkov. Najmä škola, práca učiteľov by mala plniť samozrejme poslanie, ktorá táto inštitúcia má, viesť

k vzájomnému poznávaniu a tým chápaniu druhej kultúry. V tejto oblasti sú určite výrazné nedostatky v plnohodnotnom pôsobení školy a učiteľov.

Aký vlastne je učiteľ rómskych žiakov?

- § Učiteľ pôsobí prevažne v situáciách, kde väčšina majoritnej spoločnosti má odmietavý, alebo dištančný postoj k Rómom.
- § Učiteľ vychováva príslušníkov iného etnika, nedáva tak svoje schopnosti do služieb vlastného národa.
- § Učiteľ pôsobí kultúrnymi prostriedkami, vytvorenými prevažne majoritnou spoločnosťou.
- § V danej situácii rómskeho žiaka (kultúrnej, sociálnej a jazykovej bariéry) nevedú snahy učiteľa k optimálnym výsledkom.
- § Učiteľ, zvlášť rómskych žiakov, nevidí dlhodobé výsledky svojich žiakov.
- § Slabá úroveň vzdelania rómskeho etnika je aj dôsledkom podceňovania úlohy vzdelávania a kvalifikácie samotnými Rómami.
- § Nízka vzdelanostná úroveň Rómov má dlhodobý charakter a situácia rómskych detí a mládeže je stále sprevádzaná problémami a neúspechmi.
- § Rómske deti, oproti ostatným deťom, ukončujú častejšie školskú dochádzku v nižšom, než záverečnom ročníku základnej školy.
- § Rómske dievčatá a chlapci predčasne dospievajú, čím vzniká jedna z príčin neadekvátnych prejavov vo vzťahu k spolužiakom a učiteľom aj mimo školského prostredia.

Z uvedených myšlienok sa môže zdať, že učiteľ rómskych žiakov musí vynakladať viac úsilia na dosiahnutie edukačných cieľov. Nie je preto vhodnejšie čiastočne prispôbiť vzdelávanie rómskych detí ich prirodzenej mentalite?

Prostreníctvom výskumného projektu CGA „Možné kultúrne a geografické rozdiely edukačného prostredia vo vnímaní rómskych žiakov.“ riešime problematiku štruktúry motivácie rómskych žiakov. Pri tvorbe projektu sme vychádzali z predpokladu, že rómski žiaci, vzhľadom na ich kultúrne pozadie, majú k učeniu iný prístup ako žiaci majoritní.

V našom výskume sme sa v prvej fáze zamerali najmä na deti z tzv. osadových škôl. Konkrétne sa jednalo o obce Bystrany a Rudňany, ktoré sú



všeobecne známe osadami s veľmi nízkou sociálnou úrovňou. Taktiež školy, ktoré tieto deti navštevujú sú s prevahou rómskych žiakov. Nakoľko tento príspevok nemá za cieľ analyzovať výsledky výskumu, prinášame iba najzaujímavejšie zistenia.

Pre školopovinné deti z uvedených osád má najvýraznejší vplyv na učenie *motív viery vo vlastné sily*. Pre porovnanie, uvedený motív majú deti z majority najmenší. U rómskych detí, pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, je to žiaľ prirodzené. Odmalička sú nútené starať sa samé o seba. V rodinom prostredí rómov matka venuje najväčšiu pozornosť najmä najmladšiemu členovi z rodiny. Pri viacpočetných rodinách tak dochádza k prenechaniu otázok výchovy starším súrodencom, najmä sestram, ktoré by samé ešte mali byť pod výchovným vplyvom rodičov... Práve tu vzniká problém s výchovou rómskych adolescentov. V prostredí školy sú žiakmi, v prostredí rodiny mladými matkami zodpovednými za výchovu mladších súrodencov.

Výrazným rozdielom v motivácií k učeniu u rómskych žiakov oproti žiakom z majoritnej spoločnosti je *intelektuálny motív*. Rozvoj tohto motívu u detí je pre učiteľa nevyhnutnosťou a samozrejmom praxou. Na posilňovaní tohto prirodzeného motívu je aj založené celá koncepcia vzdelávania detí z majority. Aký potenciál má však intelektuálny motív u rómskych detí? Z nášho výskumu vyplynulo, že pre deti z osád v Rudňanoch a Bystranoch pôsobí *demotivačne*. To znamená, že ak učiteľ bude v deťoch zdôrazňovať že sa učia preto, aby boli múdre, pôsobí to na nich presne opačne. Pri výskumoch štruktúry motivácie k učeniu u detí z majority má naopak intelektuálny motív veľmi silnú pozíciu.

Uvedenými čistkovými výsledkami z prebiehajúceho výskumu sme chceli poukázať na rozdiely vo vnímaní edukácie, ktoré prirodzene existujú medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi. Znamená to, že edukačný systém ktorý je vhodný pre jednu kultúru nemusí byť vhodný pre kultúru inú. Neznamená to však vytváranie samostatnej koncepcie vzdelávania len pre rómske deti. Východisko vidíme v prenose prvkov ich kultúry do bežného edukačného procesu. Kultúra rómskeho etnika by mala byť zohľadnená pri tvorbe pracovných zošitov, matematických úloh, čítankových textov a podobne. Ak rómsky žiaci budú vnímať, že ich kultúra je prítomná aj v školskej edukácii, zo skúseností je známe, že by si obsah vzdelávania mali osvojovali prirodzenejšie.

## **Literatúra:**

1. Dědič, M.: Zamyšlení nad etikou multikulturní výchovy. In.: Balvín J. et al: Romové a etika multikulturní výchovy. Hnutí R: Ústí nad Labem 1999
2. Balvín, J.: Osobnost učitele a jeho profesionální étos jako jedna z nejdůležitějších podmínek výchovy a vzdělávání romského žáka. In.: In.: Balvín J. et al: Romové a etika multikulturní výchovy. Hnutí R: Ústí nad Labem 1999

## **Kontaktná adresa:**

Mgr. Rastislav Rosinský, PhD.

Katedra rómskej kultúry FSV UKF

Kraskova 1

949 74 NITRA

tel: 037 / 77 280 41

[rosinsky@ukf.sk](mailto:rosinsky@ukf.sk)

## DIFERENCOVANÁ EDUKÁCIA RÓMSKYCH DETÍ A MLÁDEŽE

*Jana IVANČÍKOVÁ, SR*

Vývin jedinca ovplyvňujú základné činitele, medzi ktoré zaraďujeme prostredie tak prírodné, ako i spoločenské, endogénny základ osobnosti a výchova ako zámerné formovanie a utváranie osobnosti. V tomto príspevku sa zameriavame na širšie sociálne prostredie zahŕňajúce okrem ďalších organizácií a inštitúcií aj školu.

Súčasná pedagogika musí rešpektovať individuálne zvláštnosti všetkých detí bez rozdielu, či ide o dieťa rómske alebo ne-rómske. K špecifickým zvláštnostiam, na ktoré sa musí zamerať každý učiteľ, patria rozdiely v psychike, schopnostiach, inteligencii, v doterajších vedomostiach a skúsenostiach, záujmoch, učebných štýloch, v kultúre, vo vplyvoch rodinného prostredia atď. V reálnom kontexte to však predpokladá v prvom rade deti dobre poznať, veľmi špecificky diagnostikovať najmä ich možnosti, potenciálne predpoklady, a až potom vypracovávať individuálne alebo skupinové edukačné programy. Keď však vychádzame z literatúry (Valachová, D. a kol., 2002) a z ďalších výskumov, uvedomujeme si, že diferenciacia sa musí premietnuť už do diagnostiky, vzhľadom na sociálne podmienky detí. U detí z Rómskych rodín je potrebná diagnostika intelektu za rozličných motivačných podmienok. (Napríklad výsledky v testoch sa zlepšia ak sľúbite deťom vopred nejakú odmenu za jeho vypracovanie.) Ďalšou možnosťou zistenia reálnej úrovne psychického vývoja rómskeho dieťaťa, ale i ostatných detí, ktorých zdanlivé mentálne zaostávanie je podmienené sociálne, je používanie skúšok učenlivosti – teda skúmanie procesu a pokroku v učení. Deťom z málopodnetného prostredia je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť, aby sme predišli tomu, že z nich vyrastú deti podobné svojim rodičom. Seman (1995) súčasnú situáciu zhodnotil v znení, že ak by bola Rómom venovaná primeraná starostlivosť už pred tridsiatimi rokmi s dnešnými deťmi už nemuseli byť žiadne problémy.

Jednou z ďalších oblastí vyžadujúcich uplatňovanie diferenciacných postupov predstavujú podmienky školskej dochádzky. Škola určená pre jedných nemusí vyhovovať iným. Odlišnosti sú v postojoch Rómov a ne-Rómov ku škole a vôbec k inštitúciám vzdelávania. Rómovia majú iné ambície, ich aspiračná úroveň je väčšinou nižšia. Objavujú sa rozdiely v želaniach a hodnotách rómskych rodín, školských zariadení, učiteľov, nerómskych organizácií a politikov, z čoho plynú mnoho konfliktov. Manus

(1992) za najväčší problém Rómov považuje vzdelanie, alebo skôr nevzdelanie. Všetky ostatné problémy vrátane integrácie do spoločnosti nadväzujú na túto otázku a vyplývajú z nej. V globále teda môžeme zhrnúť, že jedným z prvoradých výkričníkov v rómskej oblasti je nedostatok vzdelania a nedostatok vedeckých výskumov v Romológii. Vzdelanie predstavuje základný vklad, pretože analfabetizmus ovplyvňuje všetky stránky života a nikoho neochráni, ani neposkytne nezávislosť. Nevzdelaný Róm nikde nenájde prácu a teda nie je schopný sa ekonomicky prispôsobiť. Liégeois (1995) uvádza, že v posledných rokoch sa situácia v celej Európe trochu zlepšila, čo dokazujú štatistiky vysokými percentami v školskej dochádzke rómskych detí. My si však uvedomujeme, že škola ako prostriedok adaptácie Rómskeho obyvateľstva nedosiahla kvalitatívny úspech.

Vo výchove a vzdelávaní rómskych detí a mládeže sa už vyskúšalo mnoho, v podstate ale ide o tri typy edukačných podmienok:

1. výchovno- vzdelávacia činnosť v *bežných* (obyčajných) triedach.
2. výchovno- vzdelávacia činnosť v *špeciálnych* triedach prípadne školách.
3. výchovno- vzdelávacia činnosť v *špecializovaných* triedach prípadne školách.

V bežných triedach sa uplatňovala a stále sa uplatňuje asimilačná politika, sú totiž súčasťou systému kde sa zatiaľ minimálne uplatňuje kultúrna pluralita, napriek mnohým snahám a tlakom v tejto oblasti vyvíjaným. Bolo by potrebné venovať zvýšenú pozornosť doučovaniu, predškolskej výchove, voľnému času a mimoškolským aktivitám rómskych detí. Učitelia bežných škôl si však musia uvedomiť, že nedosiahnu úspech pokiaľ nebudú schopní rómske deti zaujať, udržať ich záujem a deti i rodičia nebudú presvedčení, že škola je pre ne užitočná. Musia sa vyhnúť ustrnutiu, otvoriť a prispôsobiť sa niektorým zvykom detí, akceptovať ich jazykovú bariéru a skutočnosť že rómske deti sú v tom istom veku ako ich ostatní rovesníci sociálne oveľa aktívnejšie. Výchovno - vzdelávacie inštitúcie sa nemôžu prispôsobiť ak budú presadzovať jednotný prístup, používať jednotné metódy, organizačné formy a učitelia budú mať jednotné vzdelanie bez širšej odbornej kvalifikácie pre rôzne špecifiká každého dieťaťa. Jenou z podmienok možného úspechu je tiež interkultúrna orientácia hlásaná v triedach a prenesená do celého školského systému. Deti musia cítiť, že učitelia k nim prechovávajú úctu a od prvej hodiny musia vedieť, že v zariadení je rešpektovaná ich kultúrna skúsenosť. V triedach by malo byť *upravené vyučovanie*, teda prispôbené tak aby rodičia nemali nijaký dôvod dieťa zo školy vziať alebo váhať či ho tam majú poslať, nemali obavy, že ho budú v škole odstrkovať, že pedagogické postupy sú neprijateľné alebo deštruktívne a výsledky žiadne.

Azda za najväčšie sociálne znevýhodňovanie rómskych detí je považované ich zaraďovanie do špeciálnych škôl v čase, keď sa maximálne úsilie vynakladá na integráciu handicapovaných jedincov medzi intaktnú populáciu. Rómske deti sa často považujú za retardované, neprispôsobivé, s nevhodným príp. narušeným správaním nezodpovedajúcim školskému veku ostatných žiakov. Kvantitatívne výskumy poukázali na to, že percento detí navštevujúcich takéto triedy, je omnoho vyššie ako u celej školop povinnej populácii a dosahuje prekvapujúce rozmery vo všetkých Európskych štátoch. Niekde až 80% Rómov v školskom veku navštevuje triedy pre „sociálne handicapovaných“ alebo mentálne retardovaných. Diagnostické testy však vôbec nie sú prispôsobené a štandardizované na ich podmienky a na položené otázky potom nevedia odpovedať alebo im nerozumejú kvôli odlišnému jazyku.

### *Špecializované triedy*

Pojem špecializované triedy musíme najskôr vysvetliť, lebo v praxi sa ním často označujú triedy nemajúce s ním nič spoločné, až na rómske deti, ktoré ich navštevujú.. Pohľady na ne sú protirečivé, dokonca i úrady ich vnímajú ambivalentne.

Sú chápané:

- a) „ako nástroj na podporu základného vzdelávania pre jednotlivcov i kolektív, ktorý je mostíkom k integrácii a k postupu do obyčajnej triedy (support to mainstream provision)
- b) nástroj na uplatňovanie rozdielov a náhrada základného vzdelávania (substitute for mainstream provision)“ (Liegeois, J.P.,1995, str.181)

Vzhľadom na vyplývajúce postavenie, ktoré im úrady pridelujú a podľa postavenia učiteľov, realizujúcich tu vyučovaciu činnosť, rodičia túto druhú kategóriu odmietajú, pretože ich považujú skôr za školské getá, než za pre ich deti prínosné miesto so špecifickým individuálnym prístupom.

Stotožňujeme sa s Liégeoisom, keď píše, že medzi týmito triedami nemusí byť veľký rozdiel, závisí však od politického kontextu determinujúceho hodnotenie účelnosti. Tá istá metóda používaná učiteľom, snaha odviesť čo najkvalitnejšiu prácu, akceptovanie a využívanie prvkov kultúry, z ktorej deti vyšli, pedagogický takt, správne hodnotenie i rešpektovanie želaní rodičov môže dosahovať diametrálne odlišné výsledky v závislosti od rozdielnych podmienok. Poslaním špecializovaných tried alebo škôl je pomôcť pri adaptácii Rómskych detí na bežnú školu a prispievať tak k ich postupnej integrácii. Spravidla sa zriaďujú (alebo by sa mali) v mestských častiach, obciach kde je koncentrovaných mnoho rómskych rodín. Hodnotenia tried sú veľmi priaznivé. Poukazujú na to i prejavy,

objavujúce sa keď sa škola (trieda) zruší. Patrí sem pokles školskej dochádzky, neochota posielat' deti do školy, ohlasy, že chce spoločnosť rozbiť rómsku komunitu. Špecializované triedy umožnili mnohým rómskym deťom prístup k vzdelaniu a rodičia zároveň mohli spoznať prostredie, ktoré ich deti navštevujú. Všetci by sme mali zvážiť, či je vhodné rušiť špecializované triedy alebo odmietat' ich zakladanie v mene rovnosti a rovnakých šancí. Pripomína to skôr normalizáciu a zase jeden z úbohých pokusov realizácie jednotnej koncepcie, skrývajúcej množstvo problémov objavujúcich sa pri zavádzaní. Edukácia v špecializovaných triedach si vyžaduje neustály kontakt učiteľov s rodičmi, pretože len on môže túto ťažkú situáciu uľahčiť umožnením pružného reagovania na každú novovzniknutú situáciu. Inštitúcie môžu dosiahnuť úspech práve vďaka obetavosti a iniciatíve učiteľov. Špecializované triedy musíme chápať nie ako náhradu ale ako doplnok iných foriem. Najčastejšie sa otvárajú na školách s bežnými triedami, čo však v konečnom dôsledku môže mať protichodné účinky. V súčasnosti existujú tri spôsoby fungovania špecializovaných tried:

- q Niektoré triedy sa otvárajú na určitú, čo najkratšiu dobu, potrebnú pre dieťa na prechod od neškolskej výchovy k vzdelávaniu v neprispôbosených triedach. V takejto prípravnej triede strávi dieťa určitý čas a potom je priradené do bežnej triedy.
- q V niektorých školách sa realizuje v špecializovaných triedach čiastočné vyučovanie. Doba navštevovania triedy závisí len od dieťaťa, jeho prispôbivosti, schopnosti vyhnúť sa konfliktom s ostatnými Rómami alebo ne-rómskymi spolužiakmi, ako i od rozvrhu predmetov a spôsobov akými sa vyučovanie v špecializovanej triede dopĺňa vyučovaním v bežnej triede. Cirkulácia a výmeny v triedach môžu byť vzájomné, i ne-rómske deti môžu navštíviť špecializovanú triedu ak je na to vhodná chvíľa. Výsledok môže byť pozitívny v tom, že časom trieda zovšednie a stane sa jednou z ostatných tried.
- q Existujú však aj triedy uzatvorené do seba tzv. „Cigánske triedy“, ktoré sú ostatnými odmietané, sú obmedzované kontakty rómskych detí s ostatnými, ba i vyučujúci sú podceňovaní ostatnými kolegami. K takýmto situáciám dochádza, píše Liégeois, keď úrady používajú voči Rómom násilie.

Inegrované výchovno-vzdelávacie zariadenia majú svoje výhody i nevýhody:

- môžu byť premostením alebo prechodnou formou
- ale môžu byť aj väzením.

Fyzické priblíženie v rámci jedného priestoru neznamená aj sociálne a kultúrne zblíženie, práve naopak fyzická blízkosť v niektorých triedach spôsobuje izoláciu. Okrem spomenutých diferencovaných tried sa

v súčasnosti zakladajú i triedy so zmiešanou formou. Ak by sme sa chceli vyhnúť pojmu špecializované triedy, môžeme ich označiť ako triedy s upraveným vyučovaním. Trieda je špecializovanou iba vtedy, keď je skutočne prispôbená všetkým zvláštnostiam Rómskeho etnika a vyučovacím jazykom väčšiny predmetov je materinská reč- Róčina.

Aj učitelia pracujúci s rómskymi deťmi a mládežou by mali, ak chcú dosiahnuť úspech dodržiavať okrem klasických didaktických zásad aj ďalšie princípy vyučovacej činnosti. Pasch a kol. (1998) vymedzili nasledovné:

- 1.) *Princíp kultúrneho kontextu.* Vychádzajúc z tohto princípu, pri činnosti v triede musíme rešpektovať dôstojnosť rozličných kultúr, zaujímať sa o kultúru z ktorej dieťa pochádza, študovať pramene, navštevovať podujatia, oslavy aby sme poznali ich tradície, pochopili zvyky, kultúrne odlišnosti a vedeli na žiaka primerane pôsobiť. Učiteľ v prvom rade musí byť vzorom spravodlivého a demokratického jednanja.
- 2.) *Princíp sústredenia sa na kľúčové pojmy* znamená sústrediť vyučovanie na niekoľko kľúčových pojmov a generalizácií a nie na memorovanie množstva izolovaných faktov tak, aby každé dieťa chápalo pojmy, prostredníctvom ktorých môže lepšie poznávať svet.
- 3.) *Princíp predchádzajúcich vedomostí,* znamená zistiť, čo žiaci z danej látky už vedia a pripravovať také činnosti, ktoré sa o znalosti budú opierať a prípadne ich budú rekonštruovať.
- 4.) *Princíp kognitívnej náročnosti.* Učenie by malo vychádzať z autenticity a vo vyučovacom procese je nutné používať a rozvíjať tvorivé myslenie. Mali by sme postupovať tak, aby žiaci hneď ako sa niečo naučia mohli vytvoriť niečo autentické, pričom preukážu získané vedomosti a zručnosti.
- 5.) *Princíp aktívneho spracovania* znamená, umožniť žiakom hlbšie pochopenie myšlienok podľa predpokladov prostredníctvom skúseností a aktívneho kontaktu s týmito myšlienkami v zmysluplnom kontexte. Odporúča sa využívanie činnostného učenia.
- 6.) *Princíp rozmanitosti* predpokladá prispôbovanie vyučovania rôznym učebným štýlom a potrebám žiakov. Žiaci sa učia rôznymi spôsobmi a učiteľ to musí rešpektovať, vyučovaciu činnosť by mal organizovať tak, aby vyhovovala všetkým typom učenia, pričom by nemal zabúdať na obohatenie hodín humorom, zaujímavosťami, prejavovaním emócií a tvorivosťou.

V predchádzajúcom texte sme už uviedli, že ak chceme dosiahnuť úspech a chceme aby vzdelávanie Rómov bolo efektívne, do celého vzdelávacieho systému musí byť prenesená interkultúrna orientácia. Tento cieľ sa dá dosiahnuť vhodným dopĺňovaním jednotlivých foriem vzdelávania a poskytovaním možností naraz navštevovať viaceré, alebo prechádzať

z jednej do druhej. Úspech každej z foriem závisí od doplnkovosti, prístupnosti, flexibility, a progresivity. Na ich využitie neexistuje osobitný všeobecný recept.

### **Literatúra:**

1. Frištenská, H.-Vítek, P.: O romech- na co jste se chteli zeptat. Praha: VCVS, o.p.s 2002.
2. Kusin, V.- Poláková E.: Enviromentálne vzdelávanie v procese socializácie rómskeho etnika. Nitra: PF UKF 1997, ISBN 80-8050-157-2.
3. Liégeois, J.P.: Rómovia Cigáni kočovníci. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy 1997, ISBN 80-967674-2-9.
4. Pasch, M. a kol.: Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám. Praha: Portál 1998, ISBN 80-7178-127-4.
5. Seman, K.: K problematike výchovy a vzdelávania rómskej populácie. In: Slovenskí Rómovia optikou výskumu. Zborník z vedeckej konferencie. Nitra: PF UKF 1995, ISBN 80-8050-145-9.
6. Seman, K. -Lehotská, L.: Osvetová práca pre Rómske spoločenstvo a jej sociálne aspekty. Nitra. PF UKF 1997, ISBN 80-8050155-6.
7. Valachová, D. a kol.: Vzdelávanie Rómov. Bratislava: 2002, ISBN 80-8001-45-08.
8. Vargová - Habovčíková, B. - Seman, K. - Kjučukov, C.: Výchova vzdelávanie rómskych detí v zahraničí. Nitra: VŠPg 1993, ISBN 80-88738-03-3.

### **Kontaktná adresa:**

Ivančíková Jana, PaedDr.

Dražovská 4, Nitra

[jivancikova@ukf.sk](mailto:jivancikova@ukf.sk)



## VPLYV RODINY NA ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ RÓMSKÝCH DETÍ.

*Monika ŠTRBOVÁ, SR*

Mnohé rómske deti, najmä zo sociálne znevýhodneného prostredia, nie sú dostatočne pripravené na vstup do školského prostredia. Hlavný podiel na tejto situácii má rómska rodina. V tomto príspevku sa zameriavame na špecifiká rómskej rodinnej výchovy, ktoré majú hlavný vplyv na školskú úspešnosť svojich detí.

Už Auguste Comte nazval rodinu „spojovacím mostíkom“ medzi jedincom a spoločnosťou. Aj v súčasnosti sa prijíma názor, že dieťa sa socializuje do ľudskej spoločnosti hlavne prostredníctvom rodiny. Predstavuje pre neho prvé sociálne prostredie, do ktorého sa narodí, v ktorom si osvojuje spoločenské normy, hodnoty a vzory správania sa. To znamená, že ak má spoločnosť efektívne fungovať, musí rodina plniť svoje základné funkcie.

Podľa spôsobu života, uplatňovania funkcií v rodine Hubschmannová (3) rozdeľuje rómske rodiny do troch skupín:

a, Usadlí Rómovia, ktorí majú stále bydlisko. Plnia si všetky povinnosti voči štátu, spoločnosti i voči rodine. Je to najvyspelejšia skupina, plne integrovaná do spoločnosti, ktorá si uvedomila vzťah medzi vzdelaním a úspešnosťou vo svojom živote a svoje deti posielajú pravidelne do školy.

b, Polousadlí Rómovia s nestálym pracovným pomerom alebo permanentne nezamestnaní, ktorí či už vlastnou vinou alebo vinou nemožnosti zamestnať sa, neplnia si základné povinnosti voči štátu i voči svojej rodine. Svoje deti posielajú do školy nepravidelne, nezabezpečujú správnu výchovu a základné podmienky pre zdravý rozvoj svojich detí.

c, Sociálne najzaostalejší Rómovia, ktorí žijú hlavne v osadách, kde žijú veľmi zaostalým spôsobom života, hlavne čo sa týka hygienických podmienok. V týchto osadách nie je výnimkou 100% nezamestnanosť. Rodičia nemajú záujem posielat' svoje deti do školy a vo všetkých smeroch nevhodným prostredím vážne ohrozujú zdravý vývin a výchovu svojich detí.

Nás zaujímajú hlavne dve posledné typy rodín, pretože členovia prvého vyššie spomenutého typu rodiny sú integrovaní a akceptujú a dodržiavajú hodnoty, normy a vzory správania sa majoritnej časti spoločnosti, v nadväznosti na svoju kultúru alebo sú to Rómovia, ktorí sa v minulosti asimilovali. .

Najskôr sa pokúsime rozobrať špecifiká týchto rómskych rodín.

Rómske dieťa vyrastá v rozšírenej rodine. Výchovu zabezpečuje celá rodina. Neexistujú tu generačné rozpory. Svet detí splyva so svetom dospelých.<sup>4</sup>

Olašské rodiny vo výchove neuplatňujú pojem „to nesmieš“. Podľa nich dieťa môže všetko, pretože je malé a nemá dostatok rozumu.

Rómska rodina je patriarchálna. Žena má nižšie postavenie ako muž. Takisto aj synovia znamenajú pre rodičov viac ako dcéry. Žena má hlavne za úlohu rodiť a vychovávať deti a starať sa o domácnosť.

Rómovia tiež odlišne chápú manželstvo a rodinný život, vzťah medzi mužom a ženou. Rodičia dávajú svojim deťom absolútnu voľnosť. Rómski mladí ľudia začínajú pohlavne žiť už v 13.-15. roku svojho života bez poznania účinnej antikoncepcie. Takéto skoré sexuálne vzťahy neodporujú tradíciám Rómov. Preto sa veľmi často stáva, že už 14. –15. ročné dievčatá rodia vlastné deti, o ktoré sa však starajú ich matky, prípadne sú umiestňované do detských ústavov, pretože ony nie sú schopné sa o ne postarať.

Z toho vyplýva aj iné chápanie pojmov ako sú povinnosť, či zodpovednosť za budúcnosť. Väčšinou Rómovia žijú „zo dňa na deň“. Rodičia ich neučili hospodárnosti, ako zaobchádzať s peniazmi a ako ich ušetriť.<sup>1</sup>

Rómske dieťa vyrastá v rodinnom prostredí, ktoré nechápe význam vzdelania a stavia túto hodnotu v hodnotovej hierarchii na veľmi nízke miesto. Múdrosť ako hodnota je v rómskej komunite vysoko vážena, ale nie múdrosť získaná prostredníctvom vzdelávania, ale múdrosť získaná skúsenosťami v reálnom živote.

Škola patrí medzi základné socializačné činitele, to znamená, že dieťa by tu malo preberať hodnoty, normy a vzory správania sa. Avšak rómske dieťa sa v tomto socializačnom prostredí cíti traumatizujúco. Školské prostredie v našich podmienkach je vytvorené pre potreby detí majoritnej časti spoločnosti. K nevýhodám rómskeho dieťaťa patrí odlišnosť vyučovacieho jazyka v škole od jeho materinského jazyka, ktorým sa rozpráva v rodine a v celej jeho komunite. To je jedna z príčin, prečo rómske deti v škole zaostávajú za svojimi spolužiakmi.

Ďalšou nevýhodou rómskeho dieťaťa je, že pri príprave do školy mu jeho rodičia nemôžu pomôcť, pretože dané učivo sami neovládajú.

Tiež bytové podmienky nespĺňajú kritéria pre adekvátnu prípravu dieťaťa do školy. V miestnostiach preplnených ľuďmi sa totiž nedá vhodne učiť.

A v neposlednom rade tu existuje istý psychický tlak zo strany spolužiakov, ale aj niektorých učiteľov, ktorý vyplýva z nedostatočného poznania a akceptácie toho druhého, v tomto prípade rómskeho spoločenstva.

Je samozrejme, že dieťa v takomto prostredí trpí. Dostávame sa do začarovaného kruhu. Na jednej strane máme záujem integrovať rómske deti do školského prostredia, aby sa mohli ďalej integrovať do majoritnej spoločnosti, no na strane druhej rómske dieťa nemá vytvorené také podmienky ako nerómske dieťa. Preto sa nemožno čudovať, že dieťa v škole absentuje, nerado sa vracia medzi Nerómov a uteká ku svojej komunite, v ktorej získava také hodnoty, ktoré sú mnohokrát v rozpore s hodnotami a normami majoritnej časti spoločnosti. A ak dieťa do školy ísť nechce, ani rodičia ho nenútia, pretože sami školské vzdelanie nepokladajú za nutné.

Každý učiteľ, ktorý učí rómskych žiakov by mal vychádzať aj z poznania týchto skutočností. Ak ich učiteľ ignoruje, dochádza k už vyššie spomínanému začarovanému kruhu. A preto doporučujeme obsah vzdelávania, na základných školách s prevahou rómskych žiakov, prispôbiť rómskym deťom a venovať sa nielen ich vzdelávaniu, ale aj výchove k rodičovstvu, kultúre odievania, bývania a samozrejme základným hygienickým pravidlám

## **Literatúra:**

1. Habovčíková, B.- Habovčík, O.: Rómska rodina a škola v multikultúrnom priestore. Nitra:1998.
2. Hubschmannová, M.: Jak známe a neznáme cikánskou rodinu.
3. In: Děti a my, 1977, č.3, s. 7-8.
4. Horňák, L.: Rodina ako determinujúci činiteľ školskej úspešnosti rómskych žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Zborník, PF UKF, Nitra 2001.str. 62 – 74.
5. Liegeois, J.P.: Rómovia – Cigáni – Kočovníci. Bratislava: 1997.
6. Ondrejko, P.: Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže. Bratislava: 1997.
7. Seman, K.: Rómska matka. Bratislava: 1991.

## **Kontaktná adresa:**

Mgr. Monika Štrbová

Katedra rómskej kultúry FSV UKF

Kraskova 1

949 74 NITRA

tel: 037 / 77 280 41

[rrosinsky@ukf.sk](mailto:rrosinsky@ukf.sk)

## KONCEPCIA VZDELÁVANIA UČITEĽOV A ASISTENTOV UČITEĽOV RÓMSKYCH ŽIAKOV- PROBLÉMY A PERSPEKTÍVY

*Štefan PORUBSKÝ, SR*

Ak si položíme akúkoľvek otázku týkajúcu sa vzdelávania Rómov, musíme si objasniť koho máme v konkrétnom prípade pod označením Rómovia na mysli. Danú problematiku môžeme totiž ponímať minimálne z troch pohľadov. Ide o to, či chápeme:

- vzdelávanie Rómov ako národnostnej menšiny, ktorá má právo vzdelávania v materinskom jazyku, v intenciách vlastnej kultúry a v špecifických edukačných podmienkach, ktoré predstavujú v sieti výchovných a vzdelávacích zariadení školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín,

- vzdelávanie Rómov ako národnostnej menšiny, ktoré sa realizuje mimo rámec tzv. národnostného školstva, teda nie v intenciách materinského jazyka a vlastnej kultúry,

- vzdelávanie určitej skupiny Rómov, ktorí žijú v sociálne a kultúrne špecifickom prostredí, ktoré sa významne odlišuje od spoločenského štandardu.

Potreba jednoznačne vymedziť, z akého aspektu danú problematiku skúmame, je predpokladom toho, aby sme predišli rôznym zovšeobecňujúcim tendenciám, ktoré sa pri niektorých návrhoch riešení tejto problematiky vyskytujú, aby sme eliminovali často aj skryté, akademicky sofistikované, ale nepopierateľne rasistické tendencie v ponímaní tejto problematiky a v neposlednom rade i skutočnosť, že tento problém má skutočne tri, síce navzájom súvisiace, ale zároveň i špecifické, aspekty. Prvý, teda aspekt rómskeho národnostného školstva, je otázkou, ktorá stále čaká na svoje riešenie a presahuje rámec nášho príspevku. Ale aj v prípade, že by tento problém bol v dohľadnej dobe riešený, pravdepodobne stále zostanú dve špecifické skupiny rómskych žiakov, ktoré budú predstavovať určitý edukačný problém. Jednu skupinu tvoria tí žiaci, ktorí majú rómske korene, prípadne i rómsku materinskú reč, ale ich prirodzeným jazykom je jazyk majority v rámci ktorej žijú, a preto spravidla nie sú, ako sociálna skupina, touto majoritou považovaní za akútny problém. Ich prítomnosť v školách s majoritným vyučovacím jazykom však stále bude predstavovať určitú výzvu. Druhú skupinu tvoria rómski žiaci, ktorí budú predstavovať edukačný i sociálny problém aj v tom prípade, ak budú začlenení do edukačného procesu v rámci rómskeho národnostného školstva, lebo sú špecifickí sociálnym

prostredím z ktorého pochádzajú a lokálnou kultúrou, ktorá ich charakterizuje ako sociálnu skupinu aj v rámci rómskeho etnika. Z uvedeného dôvodu je preto možné hovoriť kvalifikovane o vzdelávaní Rómov iba tak, že špecifikujeme z ktorého aspektu daný problém ponímame.

V našom príspevku sa pokúsime na tento problém nazerať z aspektu vzdelávania rómskych žiakov, ktorí sú špecifickí sociálnym prostredím z ktorého pochádzajú a lokálnou kultúrou ktorá ich charakterizuje ako sociálnu skupinu v rámci rómskeho etnika. Príslušnosť k tejto sociálnej skupine anticipuje v edukačnom procese určité problémy jej príslušníkov na individuálnej i sociálnej úrovni a to hlavne preto, lebo ich kultúra a kultúra školy ako inštitúcie vytvorenej na báze väčšinovej kultúry, sú málo kompatibilné. Vytváranie efektívnej koncepcie školskej edukácie tejto skupiny žiakov by malo, podľa nášho názoru, vychádzať z nasledovných premís:

1. Edukačné problémy danej skupiny žiakov nie sú viazané na ich etnickú príslušnosť, ale sú spôsobené hlavne špecifikami sociálneho a kultúrneho prostredia v ktorom žijú a odlišným charakterom edukačného prostredia v ktorom sa vzdelávajú (je to problém edukačný a nie „rómsky“).

2. Riešenie týchto problémov je primárne v oblasti prispôsobovania edukačného prostredia potrebám týchto žiakov na ich individuálnej úrovni, pri zohľadňovaní lokálnych kontextov ( rómsky žiak má rovnako svoje individuálne potreby a osobitosti, ktoré sa spravidla líšia od individuálnych potrieb a osobitostí iného rómskeho žiaka tak, ako ich má aj žiak „nerómsky“).

3. Uplatňovanie stratégií riešenia tohto problému musí napomáhať enkulturácii jednotlivcov do širších sociálnych a kultúrnych kontextov a zabráňovať ich sociálnej a kultúrnej marginalizácii, resp. segregácii (pod zámienkou osobitosti tejto problematiky nesmie dôjsť k vyčleňovaniu týchto žiakov zo štandardného školského prostredia a edukačného diskurzu).

4. Výber a efektivita uplatňovaných edukačných prostriedkov vo vzťahu k týmto žiakom musí byť posudzovaná z aspektu celospoločenského štandardu cieľových požiadaviek (s odôvodnením, že možnosti osobnostného rozvoja týchto žiakov sú limitované, neposkytovať im vzdelanie iba na bazálnej úrovni a jeho dosiahnutie nepovažovať za naplnenie edukačných cieľov).

Sme presvedčení, že problematiku vzdelávania Rómov nemožno ponímať ako prácu s problémovou cieľovou skupinou, pre ktorú je potrebné nájsť účinné edukačné stratégie, ktoré fungujú ako špeciálne koncipované len pre danú etnickú skupinu. Teda také, ktoré sú použiteľné len vo vzťahu k Rómom. Naše chápanie tejto problematiky vychádza z presvedčenia, že edukačné problémy danej skupiny rómskych žiakov (žiakov

z problematických osadových lokalít) nie sú dané etnicitou, ale hlavne kultúrnymi odlišnosťami, ktoré sú z hľadiska ich školskej úspešnosti rozhodujúce. Tieto odlišnosti majú vplyv nielen na postoje týchto ľudí k vzdelaniu ako k hodnote, ale v značnej miere determinujú i spôsoby nazerania na svet. Tieto nazerania sú však založené na inej historickej, kultúrnej i sociálnej skúsenosti, než aké predpokladá škola ako sekundárna kultúrna inštitúcia, ktorá je založená na historickej, kultúrnej i sociálnej skúsenosti príslušníkov majoritnej spoločnosti. Je faktom, že na úrovni generickej kultúry zdieľajú Rómovia a ostatná časť spoločnosti identickú kultúru, ktorá sa prejavuje hlavne v potrebe uspokojovania určitých všeobecných ľudských potrieb a civilizačných prejavov. Na druhej strane, na úrovni kultúry v distributívnom zmysle, sa naša spoločnosť skladá z množstva lokálnych kultúr a subkultúr, ktoré majú svoje špecifiká, často prechádzajúcich naprieč etnikami. Osobitý typ subkultúry je osadová kultúra Rómov, ktorá je lokálne špecifická a etnicky takmer homogénna, keďže sa týka takmer na sto percent Rómov. Je však potrebné zvlášť zdôrazniť, že táto kultúra je subkultúrou v dvojakom slova zmysle. Je subkultúrou generickej kultúry (kultúry ako celku) a je zároveň subkultúrou aj na úrovni kultúry Rómov, čo znamená že sa vzťahuje síce na Rómov, ale nie na všetkých. Východiskom hľadania efektívnych stratégií vzdelávania žiakov, pochádzajúcich z takéhoto socio- kultúrneho prostredia, by malo byť poznanie a akceptácia kultúry na úrovni jednotlivca ako produktu a zároveň i tvorcu svojej kultúry. V školskom prostredí, ktoré je založené na vnímaní žiakov ako homogénnej sociálnej skupiny a kde práve preto prevládajú formy frontálneho vyučovania, nie je možné akceptovať jednotlivca ako nositeľa svojskej kultúry, s osobitým spôsobom sebapoviemania, myslenia, nazerania na svet a používania jazyka i reči. Je preto prirodzené, že čím je dieťa svojou kultúrou viac vzdialené kultúre ktorú reprezentuje škola, tým sú jeho šance byť úspešný nižšie. V takto realizovanom procese edukácie sa škola chápe ako prvok statický a žiak ako prvok dynamický, prispôsobujúci sa kultúre a očakávaniam školy. Úspešnosť žiaka v škole je potom meraná úrovňou schopností prispôbiť sa týmto požiadavkám. Logickým dôsledkom je zlyhávajúci rómsky žiak, ktorého domáce prostredie je svojou kultúrou škole tak vzdialené, že bez podporných nástrojov sa jeho školovanie stáva prostriedkom upevňovania jeho sociálnej, kultúrnej a individuálnej izolácie, namiesto toho, aby dopomohlo k prekonávaniu kultúrnych medzier v akulturačnom procese a vytváralo podmienky pre jeho socializáciu do širšieho sociálneho a kultúrneho rámca.

Ak teda hovoríme o hľadaní efektívnych prístupov k prekonávaniu týchto nedostatkov dnešnej školy, ide nám predovšetkým o dynamizáciu jej funkcií vo vzťahu k žiakom tak, aby sa vytvorili podmienky na akceptáciu

individuálnych osobnostných a kultúrnych špecifik každého žiaka a aby sa tak vytvorili predpoklady pre ich osobnostný rozvoj.

Predpokladom tejto dynamizácie je proces kurikulárnej transformácie. Ide tu o transformáciu procesu (Robinson, 1967) výberu a plánovania obsahu vzdelania, konkretizácie vzdelávacích cieľov do učebného materiálu a vytváranie náležitých ciest sprostredkúvania učiva. Výsledkom tejto transformácie na úrovni školy a triedy by mala byť zmena jednostrannej orientácie na materiálne vzdelanie, s cieľom poskytnúť žiakom čo najväčšie množstvo látky, smerom k vzdelaniu formálnemu, ktorého cieľom je celostný rozvoj osobnosti žiaka, pri akceptácii jeho individuálnych osobitostí a potrieb. Pri takomto ponímaní kurikula sa stáva škola inštitúciou, ktorá má vnútornú dynamiku, prejavujúcu sa schopnosťou a ochotou prispôbovať sa lokálnym a individuálnym potrebám tých, ktorým svoje edukačné služby poskytuje. Táto schopnosť a ochota sa v praktickej rovine uplatňuje prechodom od transmisívneho spôsobu sprostredkovania obsahov k interpretatívne, ktorý je založený na predstave, že zmysel toho, čo sa žiaci učia nie je určený obsahom, ale tým, ako tento obsah žiaci, na základe svojich skúseností a daností, interpretujú. Preto sa v procese učenia nekladie jednostranne dôraz na ovládanie faktov, ale skôr sa orientuje na rozvíjanie spôsobilostí potrebných na uspokojovanie svojich potrieb a uplatnenie sa v spoločnosti. V dôsledku toho sú direktívne stratégie výučby so silnou dominanciou učiteľa nahradzané stratégiami spolupracujúcimi, vďaka ktorým sa proces vyučovania mení na proces výučby, ako vzájomnej spolupráce učiteľa, žiaka a žiakov navzájom. Prirodzeným dôsledkom tejto zmeny je prechod od kultúrnej dominancie majoritnej kultúry v triede k takému procesu výučby, ktorý má, vďaka uplatňovaniu spolupracujúcich stratégií výučby, podobu interkultúrnej komunikácie. Kultúra minority a každá jedna osobná kultúra je plnohodnotnou súčasťou procesov, ktoré v rámci „vyjednávania“ o významoch toho, čo sa žiaci učia, dávajú procesu výučby diskurzívny charakter. Edukačný diskurz v škole je proces, kde sa poznanie vytvára (Pupala, 2001) ako „ľudské dielo“, ktoré nevyprodukoval a neprodukuje jednotlivý človek (ako individuum), ale generuje ho societa, v ktorej sa, v našom prípade rómsky žiak, pohybuje a nejakým spôsobom v nej operuje, participuje na jej živote.

Ak teda uvažujeme o vytváraní koncepcií vzdelávania učiteľov rómskych žiakov, nemali by sme ju chápať len ako doplnenie tradičnej učiteľskej prípravky o všeobecné kultúrne, historické, etnografické a lingvistické poznatky o Rómoch. Malo by ísť o taký proces, ktorý už vo fáze pregraduálnej prípravy potrebu uvedenej kurikulárnej transformácie a orientuje sa hlavne ne rozvíjanie učiteľských spôsobilostí, ktoré v tomto prípade spočívajú hlavne v:



- schopnosti vytvárať a využívať multikultúrne edukačné prostredie, v ktorom dochádza k intenzívnej interkultúrnej komunikácii, ako prostriedkom enkulturácie rómskych žiakov a prijímania ich kultúry majoritnou časťou spoločnosti,

- schopnosti využívať metódy akčného výskumu na poznávanie lokálnych kontextov, v rámci ktorých školovanie rómskych žiakov prebieha, ako aj na poznávanie ich kultúrnych a sociálnych špecifík, ktoré majú charakter vstupných determinantov edukačného procesu,

- schopnosti formulovať širšie koncipované edukačné ciele i aktuálne ciele výučby v intenciách poznaných lokálnych špecifík a individuálnych potrieb žiakov,

- znalosti a schopnosti efektívne využívať také stratégie výučby, ktoré rešpektujú individuálne a skupinové osobitosti žiakov a umožňujú ich vzájomnú interakciu, ako aj interakciu so sociálnym, kultúrnym a prírodným prostredím, v ktorom žijú,

- znalosti a schopnosti efektívne využívať prostriedky autentického a rozvíjajúceho hodnotenia ako prostriedkov školského hodnotenia žiakov, ktorého cieľom nie je ich „nálepkovanie“, ale reálne posúdenie ich osobnostných potenciálov a možností ich ďalšieho rozvoja,

- schopnosti organizovať a riadiť edukačný diskurz tak, aby tento presiahol hranice triedy smerom k rodinám žiakov a k miestnemu spoločenstvu.

Uvedené spôsobilosti sú v modernej spoločnosti požadované od všetkých učiteľov. Čo je špecifické pre učiteľa rómskych žiakov je skutočnosť, že pracuje so špecifickou sociálnou skupinou, ktorá má, okrem individuálnych osobností a potrieb jej jednotlivých príslušníkov, aj svoje skupinové špecifiká a potreby. Na uspokojovanie týchto skupinových potrieb potrebuje učiteľ, reprezentant kultúry školy (aj v prípade že je sám Róm) ďalšie podporné nástroje, ktoré spravidla presahujú možnosti jeho odborných spôsobilostí. Týmito nástrojmi však môže disponovať asistent učiteľa, ktorý vo vzťahu k učiteľovi pôsobí ako komplementárny činiteľ výučby. Je preto nevyhnutné, aby príprava učiteľa a príprava asistenta učiteľa boli nielen vzájomne kompatibilné, ale ich výsledkom by mala byť jedna z ďalších spôsobilostí, prejavujúca sa v schopnosti tímového vyučovania. Efektívne pôsobenie asistenta učiteľa v procese výučby, ktorá má prevažne frontálny charakter, nie je možné. To je pravdepodobne jedna z príčin, prečo niektorí učitelia odmietajú asistenta. Tímové vyučovanie ako edukačné spolupôsobenie učiteľa a jeho asistenta je založené na interaktívnych stratégiách výučby, ktoré umožňujú prácu v malých skupinách súbežne pracujúcich na diferencovaných úlohách koncipovaných učiteľom a facilitovaných asistentom učiteľa.

Z uvedeného dôvodu chápeme rolu asistenta učiteľa nielen ako vykonávateľa činností na ktoré „učiteľ nemá čas“, ale ako odborníka, ktorý okrem toho, že spolupôsobí v triede, je v rámci nadobudnutej kompetencie na úrovni bakalárskeho štúdia spôsobilý:

- systematicky poznávať špecifiká sociálneho, kultúrneho a jazykového prostredia rómskych žiakov s ktorými pracuje a akceptovať tieto špecifiká vo svojej edukačnej praxi,
- diagnostikovať a akceptovať individuálne edukačné potreby žiakov s ktorými pracuje,
- spolupodieľať sa na vytváraní multikultúrneho edukačného prostredia, ktoré umožňuje plynulú adaptáciu rómskeho dieťaťa zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia do podmienok školy,
- vytvárať a využívať efektívne prostriedky na uľahčovanie a prekonávanie počiatočných jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér rómskymi žiakmi zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia,
- primeraným spôsobom komunikovať s rómskymi žiakmi zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia, ich rodinami a ďalšími členmi komunity, z ktorej pochádzajú,
- poskytovať efektívnu odbornú pomoc učiteľovi v procese enkulturácie, osobnostného, sociálneho a kultúrneho rozvoja rómskych žiakov,
- organizovať a viesť voľnočasové aktivity v oblasti rozvoja rómskej kultúry a vo sfére vzájomného poznávania a zblížovania detí z rozdielneho sociálneho, kultúrneho a etnického prostredia,
- vytvárať efektívne a plnohodnotné vzťahy medzi školou a rodinami rómskych žiakov, hlavne aktivitami smerujúcimi k získaniu rodičov k podpore edukačných zámerov školy,
- prispievať ku kultivácii vzťahov medzi majoritou a minoritou časťou miestneho spoločenstva.

Ako z doteraz uvedeného vyplýva, základným predpokladom úspešnej edukácie rómskych žiakov je zmena ponímania samotného procesu, ako aj postavenia jeho základných činiteľov v podmienkach výučby v škole. Ide tu hlavne o to, že na učiteľa a asistenta učiteľa sa nazerá ako na činiteľa, ktorých funkciou je vytvárať edukačné podmienky šité na mieru žiakov a akceptujúce lokálny kontext, v ktorom edukácia prebieha. Rómsky žiak, tak ako každý iný, sa poníma ako aktívny činiteľ, ktorý svojou osobnou kultúrou a kultúrou svojho etnika určuje charakter a zameranie edukačných procesov, ktorých sa zúčastňuje. To, čo sa žiaci učia nie sú iba fakty, ale obsah učiva tvoria ako rovnocenné i zložky nonkognitívne, sprostredkované formou

edukačného diskurzu, ktorý presahuje rámec triedy a jeho aktívnou súčasťou sa stávajú i rodinní príslušníci žiakov a ďalší členovia miestneho spoločenstva. Toto sú základné podmienky a predpoklady toho, aby sa edukácia rómskych žiakov pochádzajúcich zo špecifického sociálneho a kultúrneho prostredia stala efektívnou zložkou akulturačných procesov, v rámci ktorých sa minoritná a majoritná kultúra a jej nositelia budú nielen navzájom tolerovať, ale i pozitívne ovplyvňovať. K tomu musí smerovať i proces nadobúdania učiteľských kompetencií v pre i postgraduálnom štúdiu učiteľov a asistentov učiteľov rómskych žiakov.

### **Literatúra:**

1. HARRÉ, R., GILLET, G.R.: *Diskurz a myseľ*. Bratislava: IRIS, 2001.
2. MAŘÍKOVÁ, H. at al.: *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Slon, 2000.
3. PUPALA, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Kolláriková, Z., Pupala, B.: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
4. ŠVEC, Š.: *Teórie cieľových programov vzdelávania*. Pedagogická revue, roč. 54, 2002, č. 3.

### **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Štefan Porubský  
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela  
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky  
Ružová 13  
Banská Bystrica  
[sporubsky@pdf.umb.sk](mailto:sporubsky@pdf.umb.sk)

## ASISTENT UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY - SÚČASNÁ POZÍCIA V SYSTÉME ŠKOLSTVA SR

*Mária KŇAŽÍKOVÁ, SR*

Ako sa už zhodlo množstvo expertov, pôsobiacich v oblasti riešenia tzv. rómskej problematiky, vzdelávanie mladej rómskej generácie je kľúčovou otázkou riešenia súčasného statusu Rómov na Slovensku. Je to však otázka, ktorej efektívnosť sa prejaví až o niekoľko rokov, o to však dôraznejšie, nakoľko je reálny predpoklad, že vzdelaní Rómovia skôr dosiahnu úspešné zaradenie sa na trh práce a sekundárne tak ovplyvnia svoj spoločenský status, ekonomickú situáciu počínajúc a spoločenským uznaním končiac. K dosiahnutiu tohoto cieľa je však potrebné urobiť množstvo čiastkových i systémových krokov zo strany inštitucionálneho i neformálneho vzdelávania.

Na svojom zasadnutí dňa 10. apríla 2002 schválila vláda SR materiály nazvané Priority vlády SR vo vzťahu k rómskym komunitám na rok 2002, Komplexný rozvojový program rómskych osád a Program sociálnych terénnych pracovníkov. Uznesenie vlády č. 357 ukladá okrem iného ministrom školstva v spolupráci so splnomocnenkyňou vlády SR pre rómske komunity „určiť prioritné úlohy Konceptie vzdelávania rómskych detí a žiakov v nadväznosti na Komplexný rozvojový program rómskych osád. Tento predpokladá princíp regionálneho riešenia rómskej problematiky. Program predpokladá komplexné riešenie situácie vybraných rómskych osád a tým trvalo udržateľné zvyšovanie kvality života obyvateľov. Hlavným problémom bude riešenie otázky bývania, vzdelávanie, rekvalifikácia, zvýšenie zamestnanosti a podpora podnikania vo vybraných osadách terénnou sociálnou prácou. Oblasť vzdelávania je v programe orientovaná na všetky vertikálne stupne školského systému, vrátane predškolskej prípravy a rovnako aj na vzťahy medzi Rómami a Nerómami.

Problematika inštitútu „asistent učiteľa“ v kontexte s problematikou výchovy a vzdelávania rómskych detí a teda následne aj termín „rómsky asistent učiteľa“ bola pertraktovaná po roku 1989 vo viacerých materiáloch týkajúcich sa výchovy a vzdelávania, resp. problematiky školstva. Termín asistent učiteľa je používaný skôr v zmysle pomocníka učiteľa, zvlášť na školách kde môže dochádzať k jazykovým a kultúrnym bariéram, a ktorý pôsobí ako facilitátor výuky, resp. uplatňuje zásadu individuálneho prístupu k výchove a vzdelávaniu. V kontexte s realizáciou úloh v oblasti vzdelávania a výchovy rómskych detí sa začal používať termín „rómsky asistent“, ktorý presnejšie definoval postavenie v škole a vymedzoval jeho kompetencie ako aj

stanovoval požiadavky na výkon tejto funkcie a to najmä vzhľadom na osobitosti, ktoré si vyžaduje vzdelávanie rómskych detí, zvlášť tých, ktoré pochádzajú z výchovne a sociálne málo podnetného prostredia. Nejedná sa pri tom o redukciu obsahu vzdelávania alebo špeciálne - pedagogické metódy, ale hlavne znalosť rómskeho jazyka, rómskej histórie, kultúry a spôsobu života a v neposlednom rade aj požiadavku akceptovania zo strany miestnej komunity.

Funkciu, postavenie a náplň práce asistenta učiteľa preverovalo množstvo projektov na štátnej i mimovládnej úrovni, výsledkom všetkých bolo však jednoznačné odporúčanie zavedenia tohto inštitútu do súčasného systému slovenského školstva.

Toto odporúčanie vychádza aj z pozitívnych skúseností, ktoré má s pôsobením inštitútu rómskeho asistenta Česká republika. Od roku 1997 do roku 2000 prebiehalo v ČR experimentálne overovanie vychovávateľov - rómskych asistentov na podnet mimovládnych organizácií Nová škola a Spoločenstvo Rómov na Morave, ktoré v podstate zaviedli prvých rómskych asistentov v ČR.

Keďže bol experimentálne overovanie úspešné, v ČR môže byť „pri prekonávaní komunikačných, adaptačných a ďalších prekážok detí zaradených do prípravnej triedy ako pomoc triednemu učiteľovi zriadená funkcia asistenta z osôb dobre poznajúcich prostredie, z ktorého pochádza väčšina žiakov prípravnej triedy. Ustanovenie funkcie nie je viazané na zriadenie prípravnej triedy.“<sup>1</sup>

Príprava asistentov je realizovaná prostredníctvom kurzov, vypracovaných Regionálnou skupinou na podporu vzdelávania Rómov a akreditovaných MŠMT ČR.

Po týchto skúsenostiach sa aj na Slovensku objavili pokusy takto akcelerovať úspešnosť rómskych detí v škole. Jedným z prvých iniciátorov bola Nadácia Škola dokorán, ktorá popri realizácii svojho projektu Krok za krokom zaviedla inštitút asistenta do svojich experimentálnych tried. Nakoľko školská legislatíva dosiaľ presne nedefinovala pedagogického zamestnanca s takouto pracovnou náplňou, asistenti v školách sú stále platení z projektov mimovládnych organizácií, grantov miestnych samospráv alebo z verejno - prospešných prác. V súčasnosti sa príprave rómskych asistentov učiteľa venuje viacero mimovládnych organizácií ( napr. Inforoma, Združenie mladých Rómov, Nadácia Šándora Máraiho) a pripravuje sa aj realizácia bakalárskeho vysokoškolského štúdia na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Vzniká tak nová kategória pedagogických zamestnancov, ktorá

---

<sup>1</sup> Metodický pokyn Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy ČR, Č. j. 25-484/2000-22

umožňuje priame naplnenie zásad multikultúrnej a protipredsudkovej výchovy a predstavuje zatiaľ nevyužitý, avšak potenciálne úspešný zdroj prevencie neúspešnosti detí z menej podnetného prostredia ( a nejedná sa pritom len o rómske deti), rovnako ako aj záruku realizácie individuálnych prevenčných a intervenčných techník na zvládnutie zvyšujúcich sa požiadaviek súčasnej školy.

Pracovnou náplňou asistenta by mala byť v prvom rade priama práca s deťmi, pod vedením učiteľa pri výuke, t.j. v dopoludňajších hodinách . Pracovný úväzok by v súlade s Nariadením vlády č. 229/1994 Z. z. činil 23 hodín týždenne, do ktorého by sa nezarávalo zastupovanie učiteľa počas jeho neprítomnosti (len vo svojej kmeňovej triede, pričom náplň práce určí pedagóg), dozor na prestávkach a doprovod detí pri presunoch na akcie mimo školu. Časť pracovného úväzku by vyplňala aj práca v rámci voľnočasových aktivít detí a ich záujmové činnosti (rôzne krúžky). Mimo pracovný úväzok by sa mal asistent pravidelne zúčastňovať vzdelávacích programov pre asistentov poriadaných školou alebo inou vzdelávacou inštitúciou a podieľať sa na prípravách mimoškolských akcií pre deti. Podmienkou jeho pracovného zaradenia by malo byť takisto samoštúdium príslušných odborov (pedagogika, psychológia, metodiky vyučovania predmetov) podľa pokynov riaditeľa školy.

Obsahom pracovnej činnosti asistenta učiteľa v materskej škole a asistenta učiteľa a vychovávateľa v základnej škole a v špeciálnej základnej škole je:

- bezprostredná spolupráca s učiteľom a vychovávateľom, samostatné riešenie špecifických výchovno-vzdelávacích úloh,
- cielené pôsobenie na rozvoj individuálnych schopností, zručností a návykov žiakov, na pozitívnu sociálnu interakciu (medzi učiteľom, žiakmi, rodičmi) v základnej škole a v komunite, účasť na tvorbe intervenčných a prevenčných techník v oblasti čítania a písania,
- vytváranie podmienok na prekonávanie počiatočných jazykových a sociálnych bariér a na uľahčenie adaptácie žiaka na novú učebné prostredie, pretlmočenie učebných úloh do príslušného dialektu akceptovaním socio-kultúrnych osobitostí žiaka, tvorba pracovných materiálov,
- organizovanie výchovno-vzdelávacích činností žiakov, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami začlenených do systému štandardného vzdelávania, práca so žiakmi na základe individuálnych plánov činností podľa špecifických potrieb.
- aplikovanie poznatkov z odlišnej kultúry do obsahu výchovy a vzdelávania, spolupráca s metodickými pracovníkmi,

- organizovanie voľnočasových aktivít a stretnutí s rodičmi, samostatná príprava programov,
- podieľanie sa na príprave komunitných projektov, monitoring potrieb, zber údajov,
- návšteva rodín a komunity.

Vychádzajúc z definovanej náplne asistenta učiteľa môžeme teda hovoriť o tom, že v optimálnom prípade by asistent učiteľa, zvlášť rómsky asistent učiteľa mal byť:

- *radcom, pomocníkom a organizátorom v hľadaní efektívneho napredovania pri osvojovaní zručností a poznatkov,*
- *nositeľom a predstaviteľom rómskych tradícií, rómskej kultúry a zvykov,*
- *pozitívnym vzorom pre rómske deti,*
- *vplývať na okolie svojim postavením, vzdelaním a pracovným zaradením.*

Samozrejme si uvedomujeme, že tento optimálny stav sa nedosiahne zo dňa na deň. Je to minimálne horizont niekoľkých rokov, kým sa dosiahne potrebný počet adekvátne erudovaných asistentov, a kým sa ich snaženie premietne do celkového zlepšenia úrovne vzdelávania a hlavne úspešnosti rómskych detí v škole. Ako sme však už povedali už v úvode článku, je to kľúčová otázka a jej riešenie by malo byť v záujme nás všetkých.

### **Kontaktná adresa:**

Mgr. Mária Kňazíková.

Katedra rómskej kultúry FSV UKF

Kraskova 1

949 74 NITRA

tel: 037 / 77 280 41

[mknazikova@ukf.sk](mailto:mknazikova@ukf.sk)

# VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ROMŮ JAKO SOUČÁST PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PŘÍPRAVY ROMSKÝCH ASISTENTŮ.

*Martina ROSLOVÁ, Ema ŠTĚPAŘOVÁ, Lenka GULOVÁ, ČR*

Uvedený příspěvek ve své první části informuje o aktivitách kabinetu multikulturní výchovy na Pedagogické fakultě Katedry pedagogiky v Brně a zaměřuje svou pozornost na kurzy pedagogicko-psychologické přípravy romských asistentů. Ve druhé části se orientuje na romské studenty jako studenty se specifickými výukovými požadavky, zabývá se jejich motivací ke studiu a vytyčuje základní požadavky na učitele těchto dospělých studentů.

## *A. Kurzy pedagogicko-psychologické přípravy romských asistentů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*

V roce 1999 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity začal naplňovat projekt přípravy romských studentů, kteří se připravovali na svou budoucí práci na základních školách a úřadech jako romští asistenti. Počáteční ideou bylo vytvoření mostu mezi bílou a romskou komunitou prostřednictvím romských asistentů a umožnění romským dětem se sníženou znalostí českého jazyka vstup do normální základní školy. V této myšlence se také promítala snaha dokázat, že i romské dítě může ve škole prospívat a být úspěšné. Tento projekt byl a je podporován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako výchozí bod pro podporu vzdělávání romských občanů, jejich zapojení do běžného života a vytvoření porozumění, akceptace a tolerance mezi majoritou a minoritou.

První kurz pedagogicko – psychologické přípravy romských asistentů proběhl ve stejném roce, ke studiu se přihlásilo 20 romských studentů. Obsah výuky tvořily semináře, přednášky a cvičení z pedagogiky, sociální pedagogiky, speciální pedagogiky, rodinné výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu, psychologie atd. Vždy byla vybírána taková témata, která mohla studenty zaujmout a která byla považována za aktuální a užitečná pro budoucí působení asistentů v praxi. Nedílnou součástí kurzu byly také exkurze do vybraných zařízení, která se věnují pedagogické a sociální práci s dětmi a mládeží a poté i náslechy na ZŠ. Romští studenti byly povinni absolvovat sto hodin výuky včetně exkurzí a praxe. Kurz je zakončen pohovorem, na jehož základě získají osvědčení o absolvování tohoto programu.



Během tohoto roku jsme získávali neocenitelné zkušenosti, které významným způsobem ovlivnily pojetí kurzu a naše další směřování. Především bylo nutné vytvořit odpovídající studijní texty, se kterými mohli studenti pracovat. Toto úsilí bylo završeno vydáním textů pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů v roce 2001. Kvalitní studijní texty jsou výsledkem odborníků z katedry pedagogiky a sociální pedagogiky, kteří přímo participovali na výuce romských asistentů, a proto jsou texty psány ve srozumitelném jazyce, aniž by ztratily vysokou odbornost a erudici.

V roce 2001 byla zahájena další část našeho vzdělávacího programu. Jednak se navázalo na již ověřené aktivity základního kurzu, ale zároveň byla studentům z prvního kurzu nabídnuta možnost tzv. pokračovacího kurzu. V něm měli možnost rozšířit a prohloubit své teoretické poznatky.

V této době se na nás obraceli zájemci z řad romského etnika, kteří se dovídali o našich aktivitách a chtěli se jich přímo zúčastňovat. Řada z nich měla ukončeno odborné učiliště nebo střední školu. Po společných konzultacích, při kterých jsme zjišťovali jejich zájmy, profesní orientaci apod. jsme si vytyčili další úkol. Připravit tyto romské zájemce na přijímací zkoušky na střední nebo vysokou školu podle stupně jejich dosaženého vzdělání. Díky aktivní spolupráci studentů a doktorandů katedry pedagogiky se připravovalo sedm romských občanů na přijímací zkoušky. Tři se připravovali na střední školu, čtyři na vysokou školu. Všichni uchazeči úspěšně absolvovali přijímací zkoušky a pohovory a byli přijati ke studiu. V rámci našeho projektu jim stále nabízíme odborné vedení, radu, pomoc ve studiu a někdy také dohled. Musíme podotknout, že se jedná o skupinu lidí, kteří se cítí být Rómy, za své rómství se nestydí a mají nadále zájem věnovat se romskému etniku a pracovat pro něj v oblasti výchovné, vzdělávací a sociální.

Náš projekt však nebyl zaměřen pouze na vzdělávání dospělých Rómů, zahájili jsme také další část našeho programu, kdy jsme navázali spolupráci s třemi základními školami s vysokým procentem romských dětí. Na těchto školách se začali angažovat, zejména v oblasti doučování a aktivní přípravy na výuku, studenti pedagogické fakulty. Souběžně jsme začali spolupracovat se Společenstvím Romů na Moravě, sdružením DROM a Domovem dětí a mládeže na faře v Zábrdovicích. Studenti začali navštěvovat romské rodiny, připravovat nadané děti na přijímací zkoušky na SŠ a připravovat se s dětmi do školy. Součástí těchto návštěv byl i určitý druh osvěty vzdělávání v těch rodinách, které většinou nebyly a nejsou schopny zajistit dětem adekvátní přípravu na vyučování.

Od července roku 2002 byla zahájena činnost multikulturálního kabinetu na katedře pedagogiky a sociální pedagogiky, která má zastřešit nejruznější témata multikulturální výchovy prostřednictvím celé řady aktivit. Naší prioritou je nejen organizace výuky a přednáškové či osvětové činnosti,

ale také vytvoření prostoru pro setkávání různých národů, etnik a menšin, v uvědomění si rozmanitosti světa a nutnosti společného konsenzu, pokud chceme žít v porozumění a vzájemné toleranci.

### *B. Romští studenti očima učitele participujícím ve výuce*

Během kurzů se do pozice studentů dostali dospělí Romové, kteří z větší části ukončili pouze povinnou školní docházku v rozsahu 8 let. Můžeme přesto mluvit o vzdělávání dospělých, protože jde o proces, „ ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému.“ (Beneš, 1999)

Nejdůležitější složku jejich přístupu k učení tvoří motivace. Je-li adekvátní jejich postavení a pracovnímu zařazení působí v pozitivním smyslu a dlouhodobě. Jde především o motivaci *vnitřní* v kombinaci s motivací *vnější*. Charakteristictí pro tuto skupinu jsou Romové, kteří už jako romští asistenti pracují a návštěvou kurzu si rozšiřují nebo získávají znalosti, které jsou potřebné pro výkon jejich povolání. Přichází do kurzu s *touhou* něco nového se dozvědět, poznat, objasnit si. Na druhou stranu je do kurzu vysílá jejich zaměstnavatel (většinou školské zařízení, méně často městský úřad), který je motivuje dvojmým způsobem: zvýšením platu nebo naopak hrozbou ztráty zaměstnání v případě neúspěšného absolvování kurzu. Vyvážená kombinace těchto dvou motivů (touha něco se dozvědět a autorita nadřízeného) působí velmi pozitivně a odráží se především v pravidelné docházce a minimu absencí.

Druhou početnou skupinu tvoří Romové, kteří jsou nezaměstnaní a do kurzu je posílá pracovní úřad. Tito Romové jsou typičtí motivací *vnější*. Představitel státní moci (pracovní úřad) je z pozice své autority donutí navštěvovat kurz s příslibem budoucího zaměstnání. Tento příslib je však neurčitý a proto nepůsobí jako výrazná motivace. Tito studenti mají větší problémy s docházkou, jejich absence se zvyšují.

Mnozí by nyní mohli namítnout, že tímto je naše „základna“ vyčerpána. Není to pravda. V kurzu se velmi často vyskytne několik romských studentů, kteří často přicházejí s čistě *vnitřní* motivací. Většinou jsou to studenti s ukončeným odborným učilištěm, kteří již pracují, ale zároveň si chtějí své obzory rozšířit. Své postoje ke studiu vyjadřují často výroky „ *chtěl bych jednou pracovat ve škole...“.....“dozvim se tu něco jiného, co ještě neznám...“...“třeba se mi tenhle kurz bude jednou hodit...“....“ to se mi*

*neztratí, až budu mít vlastní děti, že ano...*“ apod. Musíme však podotknout, že tato skupina je skutečně malá a často je i vzácností.

Nezanedbatelným faktorem jejich přístupu k učení je věk. V kurzu se setkáváme se studenty ve věkovém rozmezí 18 – 60 let. Mladší studenti jsou schopni lépe si zapamatovat učivo a přesněji ho reprodukovat při následujícím semináři. Starší studenti mají zase naopak schopnost získané dovednosti aplikovat do praxe prostřednictvím svých životních zkušeností. Avšak u většiny z nich je viditelná touha nenechat se zahanbit, snaha správně odpovědět na položenou otázku nebo komentovat nastíněné problémy. Při závěrečném pohovoru, který je na závěr kurzu, jsme dosud neshledali žádné závažnější nedostatky, které by se vztahovaly k neosvojení učiva nebo dokonce jeho naprosté neznalosti.

Výuka romských studentů klade obrovské požadavky na osobnost pedagoga. Troufáme si říci, že jsou tyto požadavky ještě náročnější a přísnější než při práci s dětmi. Především vysokoškolský pedagog může mít problémy s mentalitou romských studentů. V případě, že dobře nezná prostředí odkud přicházejí, jejich kulturu, názory a způsoby chování, může být překvapen řadou reakcí, které nezapadají do vytvořených a zažitých struktur chování ostatní populace. Náročnost, kterou je zvyklý uplatňovat k ostatním studentům, se velmi často setkává s nepochopením romských studentů především proto, že oni sami nejsou na tak náročný přístup připraveni. Abstraktnost teorií, kterou si nemohou „osahat“ je mnohdy frustruje a proto se zde v osobě pedagoga promítají dva požadavky náročné na skloubení: podat adekvátním způsobem a na odborné úrovni učivo teoretického rázu a zároveň ho podat tak, aby bylo pochopitelné pro romské studenty. To však může některým vysokoškolským pedagogům, kteří se pohybují na akademické půdě velmi dlouhou dobu činit potíže a mnohdy nejsou schopni tento požadavek splnit. Dlouhodobou praxí se také u některých pedagogů upevnil navyký metodický styl práce, který může být mechanicky přenášen bez širší pozornosti k tomu, že jde o romské studenty.

Domníváme se, že učitel by měl podporovat studentovu sebedůvěru, smysl pro jeho vlastní hodnotu a seberealizaci. Respektování jedinečnosti romského studenta jako člověka se specifickými požadavky, který přichází, aby se vzdělával. (Je tedy jasné, že se do výuky nemůže zapojit pedagog s xenofobními nebo dokonce rasistickými názory!). Velkými nároky se projevuje tolerance odlišných názorů a postojů, přesvědčení a kulturního stylu romských studentů. (Jejich životní zkušenosti jsou často odlišné od našich a např. fyzicky trestat ženu není považováno za něco nenormálního) Pedagog musí neustále pracovat s pozitivní motivací, hodně chválit, nechat studenty prožít úspěch v semináři a radost ze samostatné činnosti. Je také důležitá míra kooperace mezi studenty a učitelem především v oblasti praktických úkolů a

přípravy na seminář. Jde tedy o humanisticky pojaté vyučování orientované na studenta.

Pedagog se dostává do zvláštní situace. Před romské studenty nastupuje jako uznávaný odborník na určitou problematiku, ale zároveň je v pozici toho, kdo se učí. Pokud neměl nikdy dříve možnost seznámit se s romskou kulturou, mentalitou apod. dostává (je-li k těmto projevům vnímavý) tyto informace od svých studentů. Jde o nesmírné bohatství informací a podnětů, díky nimž může modifikovat svou vlastní práci a zaměřovat se na ty věci, které připadají jeho romským studentům důležité.

V současné době integrace menšin do majoritní společnosti před námi vyvstává celá řada nových úkolů, jejichž řešení však není záležitostí krátkodobou, ale naopak. Výukou romských studentů na pedagogické fakultě se udělal první velký důležitý krok – dokázat romským studentům, že vzdělání je věc nesmírně cenná, věc, která může zvýšit jejich životní úroveň a pomoci jim začlenit se do společnosti ostatních spoluobčanů, aniž by ztratili svou identitu.

Uvedené poznatky vycházejí z konkrétní zkušenosti učitelů romských studentů. Reflektují jejich postoj k těmto studentům a zároveň nutnost pochopení romského etnika na jejich dlouhé cestě akulturace. Nejsou žádnou definitivou a neosvojují si právo tvrdit, že výše naznačená cesta je ta jediná správná. Je však určitým signálem společnosti, která má zájem o to, aby různá etnika žila vedle sebe v harmonii a soudržnosti. Naznačuje však, že tento cíl může být dosažen prostřednictvím vzdělání a osvěty mezi romským etnikem.

## **Literatúra:**

1. Beneš, M. Úvod do andragogiky. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-381-4.
2. Švec, Š. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-15-8.
3. Řehák, M. Úvod do didaktiky dospělých. Praha : Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1981.
4. Gulová, L, Čech, T (ed.). Texty pro přípravu pedagogicko-psychologické přípravy romských asistentů. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-011-2

## **Kontaktná adresa:**

Rosolová Martina, Mgr.

Ema Štěpařová, Mgr.

Lenka Gulová, Mgr.

Pedagogická fakulta MU

Katedra pedagogiky

Poříčí 7

600 00 BRNO

Česká republika

Tel: +420 543 129 355

e- mail: [Rosolova@seznam.cz](mailto:Rosolova@seznam.cz), [Steparova@ped.muni.cz](mailto:Steparova@ped.muni.cz),

[Gulova@ped.muni.cz](mailto:Gulova@ped.muni.cz)

## DVA POKUSY O ZVÝŠENIE VZDELANOSTNEJ ÚROVNE RÓMOV V ROKOCH 1948 A 1962

*Karol JANAS, SR*

Vzdelávanie Rómskeho etnika je dlhodobý proces. V minulosti vzniklo viacero koncepcií, ktoré sa tomuto problému venovali. Niektoré si zasluhujú pozornosť i dnes. Prvá vznikla v roku 1948. Jej základom bolo vytvorenie internátnych zaškolovacích ústavov. Mali mať charakter rekreačných zariadení s pracovnými dielňami. Druhá koncepcia vznikla v roku 1962. Za hlavný predpoklad pre zvyšovanie kultúry a životnej úrovne malo slúžiť začleňovanie do pracovného procesu. Na získanie kvalifikácie bol vytvorený systém zvyšovania odbornej kvalifikácie. Jeho základom bolo podchytenie rómskych žiakov. Schopní štúdia na stredných školách a učilištiach boli na tieto školy prednostne prijímaní.

Zvyšovanie vzdelanostnej úrovne rómskeho etnika je a i v minulosti bol vážny problém. Riešil sa na regionálnej, no častejšie na celoštátnej, centrálnej úrovni. V období totality vzniklo na ústrednej úrovni niekoľko koncepcií, ktoré však zväčša skončili neúspechom. Príčin bolo viacero, no najdôležitejšie boli: slabá znalosť rómskeho etnika, takmer žiadna spolupráca s regionálnymi štruktúrami a v neposlednom rade aj snaha o direktívne zavedenie koncepcie bez ohľadu na názor tých, pre ktorých boli určené, Rómov.<sup>1</sup> Napriek neúspechom vznikli aj niektoré koncepcie, z ktorých sa dá dodnes čerpať. Mnohé koncepcie zostali len na papieri, unikli odbornej verejnosti a predčasne zapadli prachom a len malej časti sa podarilo dočkať realizácie. Predstavme si aspoň dve.

Prvá koncepcia vznikla na Povereníctve školstva a osvetu v Bratislave v roku 1948. Bolo to obdobie, krátko po druhej svetovej vojne, počas ktorej sa režim slovenského štátu taktiež snažil násilne a direktívne riešiť rómsku problematiku. Výsledok bol strašný. Tisíce Rómov násilne koncentrovaných v pracovných útvaroch na novodobých otrockých prácach a v záverečnej fáze desiatky brutálne povraždených vrátane žien a detí.<sup>2</sup> Nový režim sa snažil z minulosti poučiť a zapojil do koncepcie aj regionálne štruktúry. V roku 1948 bol prijatý školský zákon, ktorý zaviedol jednotnú školskú sústavu, ktorá platila aj pre menšiny. Rómovia však neboli považovaní za menšinu a štát ich chcel prevychovávať.<sup>3</sup> Povereníctvo školstva a osvetu požiadalo o stanovisko k možnostiam školenia Rómov tých

najpovolanejších, školské inšpektoráty. Výsledkom bola koncepcia, ktorá vznikala zdola podľa miestnych potrieb a možností.<sup>4</sup>

Prieskum medzi školskými inšpektorátmi potvrdil predpoklady poverenictva. V regiónoch žili dve skupiny Rómov. Časť, veľmi dobre situovaná, dbala o svoje deti a dokonca odmietala označenie Cigán. Deti z týchto rodín sa ani podľa oblečenia nelíšili od iných žiakov, a dokonca ich často predčili. Druhú skupinu tvorili Rómovia bez sústavného zamestnania, ktorí sa ani o deti dobre nestarali. V obciach zväčša neexistoval rasový odpor, no deti mali zakázané stýkať sa so špinavými a zaostalými. A práve na ne bola koncepcia zameraná. Základným problémom bola dochádzka do školy, od ktorej autori odvíjali celú koncepciu. Vzniknúť mali internátne zaškolenie ústavy. Mali mať charakter rekreačných stredísk v prírode, ktorá je pre rómske deti prirodzeným prostredím a vyhovuje ich mentalite. V takomto prostredí by boli vylúčené zhubné vplyvy táborov, umožnili by primeranými metódami rozvíjanie zvláštnych nadaní a schopností Rómov. Po ich zvládnutí by boli postupne zaraďovaní do pracovného procesu podľa ich nadania. Dôležitú úlohu mala plniť odborná hudobná a tanečná výchova. Po absolvovaní zaškolenieho ústavu by mali deti možnosť prechodu do riadnej školy, prípadne mohli pokračovať v získavaní pracovných zručností v dielňach pre remeselnú výrobu pričlenených k ústavom. Autori koncepcie si uvedomovali aj problémy, s ktorými bolo treba pri budovaní zaškolených ústavov počítať. Požadovali pre ne náležité materiálne vybavenie, lebo pri núdzovom umiestnení a vybavení by neboli schopné tak náročné úlohy zvládnuť. Taktiež si uvedomovali personálne problémy. Pre takéto školy potrebovali obzvlášť obetavých a nadšených pracovníkov, no tých mnoho nebolo. Navrhovali preto, aby strediská boli vytvárané pre viacero okresov dohromady, i s ohľadom na to, že v každom okrese nemali dostatok detí pre ich plné využitie. Napriek veľkej snahe autorov sa koncepcia nedokázala uplatniť aj v reálnom živote, najmä pre materiálne a finančné problémy, ktoré v povojnovom období postihli celé školstvo.

Druhá koncepcia vznikla v Prahe na ministerstve školstva a kultúry v roku 1962.<sup>5</sup> Jej základným znakom bola pozitívna diskriminácia rómskych žiakov. Za hlavný predpoklad pre zvyšovanie kultúry a životnej úrovne občanov rómskeho pôvodu malo slúžiť ich začleňovanie do trvalého zamestnania. K tomu bolo potrebné získať odbornú kvalifikáciu a postupné odstraňovanie rozdielov v príprave rómskej a nerómskej mládeže. To malo nastať vďaka práci rozmiestňovacích komisií pri komplexnom hodnotení žiakov. Ich úlohou bolo podchytiť žiakov - Rómov deviateho ročníka schopných študovať na strednej škole. Následne mali riaditelia a učitelia škôl poskytnúť ich rodičom čo najviac informácií o možnostiach ďalšieho štúdia a priamo na nich pôsobiť, aby si ich deti podali prihlášky na stredné školy.

Povinnosťou prijímacích komisií na stredných školách bolo na takéto deti prihliadať a po prijatí ich prednostne prijať aj do domovov mládeže. V nich mali na rómskych študentov všestranne a individuálne pôsobiť výchovní pracovníci a spoločným úsilím odstraňovať nedostatky uvádzané v komplexnom hodnotení žiaka. Ak rómski žiaci nespĺňali predpoklady pre štúdium na stredných školách, mali byť prijatí do všetkých učebných odborov, na ktoré mali predpoklady, aj keď nemali ukončené základné vzdelanie. Pre takýchto učňov sa mali organizovať zvláštne doučovacie krúžky a zaistiť pomoc učiteľov, vychovávateľov a majstrov odborného výcviku. Prednostne by boli ubytovaní v domovoch mládeže a v nich mali mať zabezpečené výchovné pôsobenie aj v dobe mimo vyučovania a odborného výcviku. Podľa koncepcie vzdelávania sa malo zamedziť rozmiestňovaniu rómskych žiakov zo základných škôl priamo do pracovného pomeru. Takéto zaradenie sa malo udiť len po dôkladnom zvážení všetkých iných možností, ako získať odbornú kvalifikáciu. Obmedzovala sa aj možnosť predčasne ukončiť rómskemu žiakovi učebný pomer. Podniky, pre ktoré sa učili, museli najskôr využiť všetky možnosti k riadnemu ukončeniu učebného pomeru a len po ich vyčerpaní mohli preradiť učňa do pracovného pomeru. K zlepšeniu študijných výsledkov mali rómskym učňom napomáhať mládežnícke a kultúrne organizácie. Pomôcť mala aj práca v záujmových krúžkoch a kultúrnych súboroch. Koncepcia vstúpila do platnosti od roku 1963. Napriek mnohým progresívnym črtám nebola úspešná najmä preto, že rozmiestňovacie komisie často umiestňovali rómskych žiakov nie podľa ich záujmu o učebný odbor, ale podľa spoločenskej požiadavky totalitného režimu. Miesto učenia v odboroch príbuzných ich tradíciám a mentalite ako kováčstvo, rezbárstvo, či hrnčiarstvo nastupovali do banských, hutníckych a strojárskych učilíšť. A tak mnoho žiakov skončilo v učebných odboroch, o ktoré nejavili ani najmenší záujem a veľmi často ich predčasne ukončili.

Obe koncepcie napriek relatívnemu neúspechu mali spoločné znaky, na ktoré sa dá nadviazať i v dnešnej dobe. Autori správne zhodnotili základné problémy pri vzdelávaní rómskej mládeže, ktoré sú dodnes rovnaké. Slabá dochádzka do základných škôl a na ňu nadväzujúca malá možnosť získania odborného vzdelania sú najväčšou brzdou zvyšovania vzdelanostnej úrovne. Výchova a vzdelávanie rómskych detí a žiakov je ale základným predpokladom úspešného riešenia ďalších otázok vyskytujúcich sa v rómskej societe.<sup>6</sup> Rovnako ako v minulosti i dnes vznikajú koncepcie, ktoré počítajú s internátnou formou vzdelávania Rómov zo slabo podnetného prostredia.<sup>7</sup> No rovnako ako v minulosti, i dnes narážajú koncepcie na podobné problémy. Najvýraznejšie sú: nedostatok finančných prostriedkov, realizácia koncepcií administratívnymi metódami bez spoluúčasti samotných Rómov a zle cieleňá pedagogická diagnostika, ktorej účelom musí byť otvorenie možnosti



kvalifikovaného cieleného zásahu do vzniknutých problémov.<sup>8</sup> Nemenej závažným problémom je aj nedostatok učiteľov, ktorí sú schopní, no najmä ochotní pôsobiť medzi Rómami. Je potrebné vychovávať takých pedagógov, ktorí sú natoľko autonómni a odvážni, že sa dokážu vysporiadať s problémami vždy, keď sa stretnú s neprávosťou a diskrimináciou.<sup>9</sup> A tej si v tomto náročnom prostredí užijú viac než dost. Musia do škôl medzi Rómov priniesť humanizmus. Ten treba naplňať konkrétnymi činmi, postojmi, konkrétnou výchovou a filozofiou. Jeho základom sú ľudský prístup a priateľstvo.<sup>10</sup>

Bez vyriešenia týchto problémov nemôže byť úspešná žiadna, čo ako dobre pripravená koncepcia vzdelávania rómskej mládeže. Tvorcovia nových koncepcií sa musia poučiť z príčin neúspechov svojich predchodcov a sami prísť s novými podnetmi, ktoré nadviažu na všetko pozitívne, čo sa v minulosti realizovalo.

## **Literatúra:**

1. JANAS, K.: Historická sebareflexia ako prostriedok výchovy rómskeho etnika. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 181 - 182.
2. NEČAS, C.: Terorizování Romu od srpna 1944 do března 1945. In: SNP v paměti národa. Bratislava 1994, s. 325 - 326.
3. CANGÁR, J.: Výchova a vzdelávanie Rómov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 47.
4. Štátny okresný archív (ŠOKA) Považská Bystrica, fond Školský inšpektorát Púchov, 2016/1948.
5. ŠOKA v Považská Bystrica, fond Okresný národný výbor v Považskej Bystrici - odbor školstva, 2/1962.
6. LONGAUER, V.: Metodologický náčrt vzdelávania rómskych žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 88.
7. ČEREŠNÍKOVÁ, M.: Združená škola s internátnou časťou pre rómske deti z málopodnetného prostredia. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 208 - 213.
8. MAREŠ, J.: Psychologické aspekty vzdelání. In: Systém kvality vzdelávania. Bratislava 1999, s. 53.
9. ROSINSKÝ, R.: K potrebe multikulturálneho prístupu vo vzdelávaní žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 189.
10. ZELINA, M.: Humanizácia školstva. Bratislava 1993, s. 22 - 23.

## **Kontaktná adresa:**

Janas Karol, PhDr.

Mierová 309/5-5

017 01 Považská Bystrica

[janas.k@orangemail.sk](mailto:janas.k@orangemail.sk)

## **ROZMANITOSŤ      PROSTRIEDKOV      V MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVE.**

*Viera KURINCOVÁ - Anna KLIMENTOVÁ, SR*

Život v našej spoločnosti, ale aj v mnohých vyspelých krajinách sveta je značne polarizovaný. Kým na jednej strane isté percento ľudí žije v blahobytu a spokojnosti, časť obyvateľstva žije s pocitom krivdy, trápenia, strachu z násilia a agresivity. Situácia v celosvetovom meradle je tak závažná, že jednotlivé krajiny sveta hľadajú spoločné východiská, stretávajú sa a plánujú aktivity, ktoré by mali eliminovať či minimalizovať kritické situácie v spolunažívaní medzi národmi, národnosťami či etnickými skupinami. Príkladom veľkej medzinárodnej spolupráce bol i nedávno uskutočnený summit členských štátov NATO v Prahe.

V oblasti školskej politiky, resp. výchovy a vzdelávania vysoko oceňujeme aktivity UNESCO, zvlášť pravidelné organizovanie svetových konferencií o edukácii. Nás oslovila najmä medzinárodná konferencia, ktorá sa uskutočnila v Ženeve v septembri 2001. Jej hlavná téma sa bezprostredne týkala i základnej myšlienky, ktorá rezonuje na tom to odbornom podujatí. Účastníci konferencie v Ženeve rokovali na tému : ako sa učiť (naučiť) žiť spolu s inými, ako sa naučiť spolunažívať v modernej spoločnosti.

Z hlavného referátu generálneho riaditeľa UNESCO pána Matsuuru vyplynulo niekoľko závažných východísk a výziev pre edukačnú sféru. Ako zdôraznil, svet sa do nového tisícročia preniesol s pretrvávajúcimi problémami, ktoré sú nám všetkým známe. Rozličné sociálne skupiny a i celé komunity vo všetkých častiach sveta trpia následkami vojen, vnútorných konfliktov, nespravodlivosti, chudoby, intolerancie, rasizmu a rôznych ďalších foriem psychického či fyzického násilia. Základné práva miliónov ľudí ostávajú nenaplnené, vrátane tých, ktoré sa dotýkajú samotnej ľudskej podstaty a skupinovej identity (ako je napr. právo na materinský jazyk či rozvoj vlastných kultúrnych tradícií). Svet i v novom miléniu predstavuje priestor, kde sú podmienky na pokojné spolužitie ešte stále veľmi krehké a zraniteľné.

Spomedzi významných cieľov edukácie bolo zdôraznené, že deti a mládež treba viesť tak, aby nadobudli „základné zručnosti pre život“, ktorých súčasťou sú schopnosti kooperovať s inými, komunikovať, združovať sa, spolupodieľať sa na dosahovaní spoločných úloh, učiť sa vzájomnej dôvere, ako i vytvárať pocit spoluzodpovednosti za horeuvedené. Učiť sa spolunažívať v pokojnej atmosfére je integrálnou súčasťou týchto edukačných

cieľov. Každý mladý človek má byť vyzbrojený prostriedkami, schopnosťami a hodnotami, ktoré mu umožnia čeliť rapídny negatívnym zmenám vo svete, vo svete kde stúpa zločinnosť a neistota, vo svete, ktorý je stále viac zložitejší a kde existujeme v rôzne prepletených vzťahoch a závislostiach. Generálny riaditeľ UNESCO zdôraznil, že výchova, ktorá zlyháva v tom, že nenaučí vzájomnému súžitiu, si ani nezaslúži byť nazývaná skutočnou výchovou. (Matsuura, K. 2001. str.2)

Rozhodujúcim článkom v dosahovaní všetkých uvedených cieľov je učiteľ – učiteľ ako taký, nezávisle od jeho politického či náboženského presvedčenia, príslušnosti k národu či etnickej skupine a pod. On sám musí veriť, že svojou výchovno – vzdelávacou činnosťou nemalou mierou prispieva k naplneniu idey učiť žiť spoločne.

Podľa záverov prijatých na konferencii sa od neho očakáva, že :

- sa bude podieľať na inovácii kurikula v takom zmysle, že tieto budú zahŕňať interdisciplinárne témy týkajúce sa ekonomických, politických a sociálnych podmienok dnešného sveta a ich etického rozmeru,
- bude kompetentný podieľať sa na rozhodovacích procesoch v škole,
- bude kompetentný rozvíjať a podporovať také správanie žiakov, ktoré vedie k solidarite a tolerancii, ale aj, že
- dokáže zabrániť vzniku, resp. riešiť už vzniknuté konfliktné situácie pokojnou cestou,
- bude rešpektovať kultúrnu diverzitu triedy a školy,
- sám dokáže vytvárať na vlastnej škole klímu plnú tolerancie, rešpektu a atmosféru, ktorá je žičlivá rozvoju demokratickej kultúry. (Matsuura,K. 2001 s.4,5)

Toľko k záverom medzinárodných jednaní k téme. Zaujímala nás však i situácia v názoroch a postojoch našich budúcich učiteľov. Urobili sme menšiu sondu, za využitia písaných esejí na tému Tolerancia k iným národom a etnickým skupinám. Esej písalo 70 študentov – budúcich učiteľov 1. st. ZŠ a učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov. Zatiaľ sme uskutočnili len parciálnu analýzu. Pozitívne hodnotíme, že všetci študenti deklarovali, že v ich doterajšom živote ich škola a rodičia vždy viedli k tolerancii a znášanlivosti. Ich ďalšie názory však boli modifikovné podľa toho, aké mali konkrétne skúsenosti s kontaktmi s tou ktorou národnostnou či etnickou skupinou (najčastejšie sa vyjadrovali o občanoch maďarskej národnosti a rómskeho etnika). I keď vzorku nemožno považovať za reprezentatívnu, evidentné je, že okrem pozitívneho vplyvu edukačných činiteľov významnou mierou dotvára názory a postoje študentom vlastná

praktická skúsenosť (pozitívna a negatívna).Uvádzame aspoň niektoré výpovede.Študentka 1. ročníka :

..... môj vzťah k menšinám budovala pani učiteľka na ZŠ a skutočnosť, že v triede sme mali 5 Rómov. Naša pani učiteľka nás často upozorňovala, že všetci sme rovnakí ľudia a máme sa navzájom akceptovať ... I keď sa niekedy stalo, že práve oni sa k nám správali neľudsky, viem, že ich nemožno hádzať všetkých do jedného vreca ....

ale i odpovede typu:

.... tolerancia k iným etnikám ? samozrejme som za ...., ale mať strach prejsť cez časť mesta, kde je plný panelák Rómov, je potom otázky – kto ku komu by mal byť tolerantný.

Študent 1. roč. učiteľstva VVP.

Žiaľ,vyskytli sa i vyjadrenia, z ktorých je citeľný negatívny vzťah k príslušníkom iných národov, predpojatosť, a i náznaky sympatie s prejavmi rasizmu.

Študenti ocenili i výchovný vplyv literatúry a médií. Za filmy s potenciálnym výchovným nábojom označili filmy ako Winetou, Planéta Opíc, Schindlerov zoznam, Romeo musí zomrieť, či Kult hákového kríža. Očakávali sme, že vzhľadom k medializácii a polemikám okolo Kultu hákového kríža, bude tento film študentmi častejšie uvádzaný. Veríme, že ak v budúcnosti budeme podobnú sondu robiť, medzi filmami sa objaví i po tieto dni vysoko ocenený film Mateja Mináča Sila ľudskosti (Nicholas Winton 2001) o záchrane temer 700 židovských detí počas vojny. Niekoľko študentov za pozitívum uvádza aj vieru v Boha a pridržanie sa kresťanskej morálky v duchu prikázania Miluj svojho blížneho ako seba samého.

Uvedená sonda môže pomôcť nám, učiteľom budúcich učiteľov s plnou vážnosťou realizovať ich prípravu na prácu s deťmi a mládežou v duchu horeuvedených cieľov. Čím pestrejší repertoár metód a prostriedkov učiteľ ovláda tým je jeho edukačná činnosť motivujúcejšia a efektívnejšia. Rozmanitosť v metodologickej oblasti treba rešpektovať už od predškolského obdobia, cez mladší školský vek, s najväčším dôrazom na vek 12 – 18 ročnú mládež, ktorá je v tomto smere najvzrástajúcejšia.

Učiteľ má mať okrem iného dobrý prehľad v literárnej a filmovej tvorbe, v produkcii, ktorá je dostupná deťom a mládeži. Nie každá tvorba má všetky kritériá vhodné na využitie v edukačnom procese. Zaujímavý je návrh na analýzu detských kníh z aspektu rasizmu a sexismu uverejnený v práci Total Learning od Joan Hendrich (1994)

Autori doporučujú analyzovať každú produkciu cez 10 faktorov, napr. :

- 1) analýza ilustrácií (je nežiadúce aby v knihách boli obrázky dehonestujúce isté etnikum, rasu, výsmešné obrázky – napr. rómske mamy s veľkými guľajúcimi očami)
- 2) analýza línie deja (napr. to, ako sa autor stavia k chudobe – či vysvetľuje jej dôsledky, alebo ju prezentuje ako nevyhnutnosť, či dej nabáda k pasivite vo vzťahu k útlaku, resp. k aktívnemu postoju k odstraňovaniu útlaku, na miesto žien v deji, na ich aktívnu pozíciu, ako je prezentované priateľstvo belocha s príslušníkom inej rasy, kto je lepšie vykreslený, uvádzanie predsudkov voči rôznym etnikám, analýza popisu životného štýlu (napr. niekedy sú menšiny zachytené výlučne len v getách, osobitných štvrtiach, migračných kempoch, či životný štýl menšín nepriaznivo kontrastuje so životným štýlom väčšiny,
- 3) analyzovať vzťahy medzi ľuďmi (či majú v príbehoch vždy moc príslušníci bielej pleti, alebo i predstavitelia menšín, či sa môžu i menšiny podieľať na dôležitých rozhodnutiach, všímať si rodinné vzťahy – dominanciu pohlavia podľa príslušnosti k rase, či početná rodina vždy len napr. u Rómov, chudoba len u Rómov a pod.)
- 4) analyzovať hrdinov a hrdinky deja (odpovedať na otázku : koho záujmy konkrétne osoba zosobňuje a komu slúžia?)
- 5) Brať do úvahy, ako text pôsobí na utváranie sebaobrazu žiaka (dieťa) - (v rozprávkach sa tvorí imidž : biela farba – imidž krásy, čistoty, cnosti., čierna farba - imidž zla, špiny, hrozby . Ako napr. môže reagovať dievča, ktoré nie je bielej pleti a nie je šťhle ?)
- 6) Analyzovať perspektívnu ideu autora  
Nie každý autor je úplne objektívny a v pozadí príbehu (medzi riadkami) môže byť citeľná jeho príslušnosť k istej sociálnej či etnickej skupine, treba analyzovať, či tieto faktory zoslabujú, alebo či zosilňujú hodnotu knihy.
- 7) Analyzovať používaný slovník - (napr. výskyt slov s inzultujúcim podtónom -týka sa rasizmu, sexizmu a pod.).

Každodenný život, rôzne situácie, ktoré prináša ponuka televíznej či filmovej produkcie , literatúra, či ďalšie médiá ponúkajú mnoho námetov, ktoré sa dajú v edukácii tvorivo využiť. Záleží len od učiteľa, ako vážne sa s uvedenou témou stotožňuje a ako mu úprimne záleží na zlepšení situácie v svojom lokálnom prostredí.

## Literatúra :

1. Conclusions and proposals for action .... in Educational Innovation and information 2001, č. 108, s. 4-5
2. Hendrick,J.: Total Learning, Macmillan College Publishing Company, New York 1994, (Appendices: 10 Quick ways to analyze children s books for rasism and sexism,)
3. Matsuura,K.: Prejav na Medzinárodnej konferencii o edukácii „Learning To Live Together“ in Educational Innovation and Information, 2001, č. 108, s. 2-3.
4. Průcha, J.: Multikultúrní výchova, Praha ISV, 2001,
5. Seidler, P.: Pedagogické predpoklady úspešnej školskej integrácie. In: Požár.L 1996, Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku. UK Bratislava s. 87

### Kontaktná adresa:

Doc. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

KPg PF UKF Nitra

Drážovská 4

949 74 Nitra

037/7769616

[vkurincova@ukf.sk](mailto:vkurincova@ukf.sk)

PhDr. Anna Klimentová

KPg PF UKF Nitra

Drážovská 4

949 74 Nitra

037/7769613

[aklimentova@ukf.sk](mailto:aklimentova@ukf.sk)

## MOŽNOSTI ROZVOJA OSOBNOSTI RÓMSKEHO ŽIAKA PROSTREDNÍCTVOM INTERVENČNÝCH PROGRAMOV

*Henrieta ROLKOVÁ, SR*

November 1989 sa stal výrazným medzníkom v živote Rómov. Mal pre nich rôzne pozitívne, ale aj viaceré negatívne dôsledky.

Pozitívne bolo, že im priniesol slobodu používať svoj jazyk a pestovať svoju národnú kultúru, zakladať na tento účel, ale aj na presadzovanie ďalších svojich záujmov vlastné organizácie, rozvíjať medzinárodné kontakty atď. Začiatkom 90. rokov sa začal realizovať pokus o rómsku „reprízu“ nášho národného obrodzenia.

Negatívne dôsledky však boli zjavnejšie. Po čase sa ukázalo, že sami Rómovia nedokážu v dostatočnej miere využívať svoje možnosti, ich situácia sa výrazne nezlepšila, ba v niektorých oblastiach došlo k zhoršeniu. Vzrástla nezamestnanosť, hlavne dlhodobá, ktorá je trpkým údalom väčšiny našich Rómov. Medializácia a rozmazávanie „senzačných“ informácií zo života Rómov vytvára bludný kruh a rozvíja sa špirála vzájomného odcudzenia, strachu a nenávisť. Rómska populácia, ktorá sa dostala do etnického a duchovného vákuu, výrazne podlieha konzumnej mentalite, alkoholu a drogám, gamblersťvu a brakovej mediálnej zábave.

Vzťah Rómov ku škole má tiež svoje špecifiká. Rómovia chápu školu ako „bielu“, viac - menej represívnu inštitúciu. Majú k nej apriori nedôveru, a tá sa prirodzene prenáša aj na deti. Vzdelanie si cenia omnoho menej ako „gadžovia“, pretože vo vzdelaní svojich detí často vidia nebezpečenstvo, ktoré by im mohlo odcudziť ich vlastné deti. Tieto faktory sťažujú vo veľkej miere nárast vzdelania Rómov a spôsobuje, že i mladí Rómovia zostávajú nekvalifikovaní, nevyučení, bez stredného, ale často i bez ukončeného základného vzdelania a bludný kruh s hľadaním si zamestnania a prijímaním do práce existuje naďalej.

Spomínané fakty charakterizujúce postavenie Rómov v súčasnej spoločnosti výrazne ovplyvňujú postavenie Rómskych detí v žiackych školských kolektívoch a triedach.

Vo výchovno - vzdelávacom procese je nevyhnutné rešpektovať jedinečnosť každého dieťaťa preto, že len tak môžeme poznávať jeho osobnosť a vytvárať vhodné podmienky pre jeho intelektuálny, emocionálny, sociálny rozvoj a osobnostný rast.



Individuálny prístup a rešpektovanie odlišností a špecifik dieťaťa /Rómskeho alebo „bieleho/ je súčasťou procesov demokratizácie, humanizácie a optimalizácie výchovno - vzdelávacieho procesu.

Súhlasíme s názorom D. Fontanu, ktorý uvádza, že v súčasnosti „sa vo formálnom vzdelávaní kladie väčší dôraz na vedomosti než na oblasť bytia“. Podľa nášho názoru, tradičná dnešná škola dáva deťom málo možností spoznať seba samého, naučiť sa sebe rozumieť, naučiť sa seba prijatiu a získať schopnosť prežiť svoj život ako žiadúci a úspešný. Podstatnou súčasťou tejto výchovy k bytiu môžu byť práve rozvíjajúce programy, ktoré kladú dôraz na rozvíjanie sociálnych zručností.

Kvalitné sociálne zručnosti sú veľmi dôležité pre každého žiaka a to nielen v školskom prostredí, ale aj v súčasnej konzumnej spoločnosti orientovanej na výkon. Mladý človek si už nevystačí len s množstvom osvojených poznatkov a vedomostí, ale potrebuje sa dozvedieť viac o tom kto je, ako ho vníma okolie, aké má potreby, aké si stavia ciele a aké má osobné predpoklady na ich dosiahnutie. Potrebuje sa naučiť vhodne komunikovať s ľuďmi okolo seba, pracovať v tíme, kooperovať. Je dôležité, aby vedel zvládať záťažové a stresové situácie, riešiť konflikty a zodpovedne sa rozhodovať. Aplikáciou uceleného intervenčného rozvíjajúceho programu môžeme podporiť u žiakov aj rozvoj samostatnosti, zodpovednosti, sebakontroly a tvorivosti, a zároveň máme možnosť vytvoriť vhodné podmienky pre vznik pozitívnej sociálnej atmosféry, charakteristickej partnerskými medziľudskými vzťahmi, priateľským a podporujúcim sociálnym prostredím.

Výcvikové programy by mali byť koncipované tak, aby podporili idey novej Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR - projekt Milénium a zároveň ich realizáciou by sme sa mali snažiť plniť všeobecné ciele systému výchovy a vzdelávania v SR. /ktoré by mali spočívať v cieľavedomom a systematickom rozvoji procesov : *motivácie, emocionalizácie, autoregulácie, axiologizácie, socializácie, kognitivizácie, kreativizácie.*

Myslíme si, že práve školský psychológ predovšetkým svojou intervenčnou činnosťou a efektívnou spoluprácou s pedagógmi môže byť realizátorom už spomínaných rozvíjajúcich programov a tým má veľkú šancu podporiť rozvoj ideí projektu Milénium v duchu humanizácie, demokratizácie a efektivizácie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Účelom výcvikov a rozvíjajúcich programov v konkrétnych podmienkach školy je ponúknuť dieťaťu zdroje vývinových podnetov, rozvíjať jednotlivé sociálne zručnosti, podporiť procesy seba výchovy, budovať aktívny vzťah k osobnému rastu, pomáhať pri plnení vývinových úloh a kultivovať sociálne fungovanie jedinca.

Školské triedy majú klasický charakter skupiny a jej zložky sa výrazne podieľajú na efektívnosti vyučovacieho procesu. V súvislosti s tým, vzniká požiadavka aplikácie rôznych typov intervenčných programov, najvšeobecnejšie zameraných na ovplyvňovanie a zlepšovanie sociálneho prostredia triedy, rozvíjaním sociálnych zručností a kompetencie žiakov.

Sociálne zručnosti sa podieľajú na efektívnom fungovaní žiakov v triede, na ich schopnosti pracovať kooperujúco a samostatne, riešiť problémy a disponovať okrem poznatkov zo školy i kvalitami, ktoré im pomôžu nájsť si svoje miesto v kolektíve, vyjadriť svoje priania a požiadavky, zároveň vedieť pomôcť a podať pomocnú ruku. Tieto kvality hovoria o sociálnej a emocionálnej inteligencii.

Upozorňujeme na význam výchovných programov v spojitosti s ich primárne preventívnym efektom smerujúcich k podpore zdravia, rozvoja osobnej kapacity, individuálnych potencialít, sociálnej zručnosti a kompetencie žiakov na školách.

Aplikácia výchovných intervenčných programov v základných školách sa ukazuje ako jedna z ciest humanizácie školského systému a orientácie nielen na vedomosti ale i na osobnosť a sociálne kompetencie žiakov, ktoré sa výrazne podieľajú na školskej úspešnosti.

Na základných školách sa najčastejšie uplatňujú nasledovné intervenčné programy:

- *Programy primárnej protidrogovej prevencie*, najvšeobecnejšie zamerané na zdravý životný štýl, AIDS a sexualitu, prevenciu alkoholizmu, drogovej a tabakovej závislosti.
- *Programy rozvoja emocionálnej inteligencie* vychádzajúce z Golemanovej koncepcie rozvoja emocionálnej inteligencie /1997,2000/ ako prevencia pred kriminalitou a inými sociálno-patologickými javmi.
- *Programy rozvoja prosociálneho správania* zamerané na rozvíjanie medziľudských vzťahov, spoluprácu, pomoc, rozvoj kamarátstva, ohľaduplnosti, citov a priateľskosti.
- *Programy na potlačenie agresivity a násilného správania*, ktoré sa sústreďujú na násilné správanie v škole a v rodine.
- *Programy na rozvoj sociálnej spôsobilosti osobnosti* vychádzajúce najvšeobecnejšie zo sebapoznania, sebauvedomenia, sebahodnotenia a pozitívneho sebaobrazu. Smerujú k nácviku zručností v oblasti interpersonálnej percepcie, senzitivity, emočného sebavyjadrenia a rôznych foriem verbálnej a neverbálnej komunikácie.

- *Programy na rozvoj asertívneho správania*, ktorých autorom je Andrew Salter, ktorý ich koncipoval na základe princípov klasického podmieňovania. V 50 ročnej tradícii tréningu asertivity došlo k odklonu od pôvodného poňatia. Pri zmene správania nestavia na poznaní histórie pozadia problému. Identifikuje správanie, ktoré treba posilniť. Zdôrazňuje konkrétnu zmenu a kontrolu ľudí nad svojim správaním. Definíciou ľudských práv a spôsobov obrany sa dotýka etických aspektov sociálneho života. Vzťahuje sa na humanistické ciele a hodnoty, na úctu voči právam iných a na vytvorenie vzájomnosti medzi ľuďmi.
- *Programy na rozvoj tvorivosti*, ktorých cieľom je stimulácia a rozvíjanie tvorivosti a tvorivých schopností žiakov a študentov základných a stredných škôl. Mnohí odborníci poukazujú na fakt, že tvorivosť sa môže stať vhodným katalyzátorom celkového rozvoja osobnosti .
- *Programy zamerané na psychohygienu* obsahujú najvšeobecnejšie konštruktívne, efektívne a tvorivé riešenie psychickej záťaže. Zameriavajú sa na podporu aktívnej adaptácie na zložité podmienky, relaxáciu, sebaopoznanie a empatiu. Vidíme širokú paletu možností a perspektív rozvoja intervenčných programov v oblasti kompenzačnej, preventívnej, kultivačnej, v oblasti profesného výcviku a v oblasti „skrytej“ pomoci.

Hoci každý z tých programov má svoje špecifiká, všetky vo svojej podstate kladú dôraz na stimuláciu rozvoja dieťaťa, jeho individuality a rešpektujú ho ako jedinečný integrovaný dynamický celok.

Pri práci s Rómskymi žiakmi je dôležité rešpektovať ich odlišný rebríček hodnôt, v ktorom zvyčajne podceňujeme hodnotu, ktorú prikladajú slobode a sebaúcte. Ich temperament a živosť im spôsobuje problémy adaptovať sa na prostredie školy, no ich nadanie pre hudbu a tanec je nesporné. Majú nižšiu úroveň úmyselnej pozornosti, horšie sa koncentrujú, majú slabšie vyvinutú jemnú motoriku a v neposlednom rade treba zohľadniť ich jazykový handicap. Je žiaduce rešpektovať vyššiu autoritu Rómskej rodiny a komunity, a tak budovať pozitívny vzťah medzi školou a rodinou.

Naším príspevkom sa snažíme poukázať na opodstatnenosť realizácie a efektívnosť rozvíjajúcich intervenčných programov a sociálno-psychologických výcvikov priamo na školách. Efektívne je pracovať so zmiešanými skupinami /Rómske deti spolu s „bielymi“, tak ako je tvorená prirodzená štruktúra školskej triedy na konkrétnej škole. Podľa nášho názoru

rozvíjajúce programy podporujú formovanie pozitívnych osobnostných vlastností a postojov, rozvoj osobnosti, sociálnych spôsobilostí a zručností človeka a zároveň sú veľmi vhodným a často najúčinnnejším spôsobom prevencie nežiadúceho spoločenského správania.

Dôkladnejším poznaním osobnosti Rómskeho dieťaťa a primeraným prístupom, ktorý rešpektuje jej špecifiká a rozvíja ich potenciál, by sme sa mali snažiť pozitívne ovplyvňovať postavenie Rómskych žiakov v triednych komunitách, a tým podporiť aplikáciu multikulturálnej výchovy na školách, ktorej cieľom je taká občianska spoločnosť, ktorej členovia sa budú navzájom rešpektovať, tolerovať a kultúrne obohacovať.

## Literatúra:

1. Bavlín, J. a kol. : Společně /Spolu s Romy k multikulturní výchově a vzdělávání/. Hnutí R, Ústí
2. n/Labem 1997.
3. Bavlín, J. : Romové a zvláštní školy. Hnutí R, Ústí n/Labem 1997.
4. Gajdošová, E. : Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie škôl. Bratislava, Príroda 1998.
5. Gajdošová, E. : Spolupráca školského psychológa s pedagogickými pracovníkmi školy pri riešení problémov žiakov. Pedagogická revue 1992,44,č. 3, str.209 - 216.
6. Goleman, D. : Práce s emoční inteligencí. Praha, Columbus 2000.
7. Hermochová, S. : Sociálne psychologický výcvik I.,II. SPN, Praha 1988.
8. Hermochová, S. : Metódy aplikované sociální psychologie. Praha, FFUK 1989.
9. Jean - Piere Liégeois : Rómovia, cigáni, kočovníci. CHARIS, Bratislava 1997.
10. Kyriacou, Ch. : Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.
11. Kol. autorov : Výchova k tolerancii a proti rasizmu. Portál, Praha 1998.
12. Říčan, P. : S Romy žít budeme - jde o to jak. Portál, Praha 1998.
13. Zborník príspevkov z celoslovenského seminára 29. marec 2000. Štátna vedecká knižnica Košiciach. Košice 200.
14. Z dokumentov medzinárodnej konferencie Smolenice 6. máj 1994. Rómovia na Slovensku a v Európe. Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, Bratislava 1995.
15. Ministerstvo práce sociálnych vecí a rodiny SR: Riešenie problémov rómov v súčasných spoločensko ekonomických podmienkach, Zborník z konferencie 5. -6. 1996 v Košiciach.

## Kontaktná adresa :

Roľková Henrieta PhDr.

Rovná 179

Dolný Pial 935 37

tel. 0903 845 652

## RÓMSKE DETI V PRVÝCH ROKOCH ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY

*Eva FARKAŠOVÁ, SR*

Význam predškolskej prípravy rómskych detí v materských školách podčiarkuje existencia špecifických ťažkostí v prvých rokoch školskej dochádzky. V príspevku identifikujeme niektoré z nich ako výsledok výskumných zistení.

Predškolský vek je významným obdobím socializácie detí, nadobúdania dôležitých spôsobilostí a zručností. Obdobie sa završuje začiatkom školskej dochádzky. V čase vstupu do školy sa očakáva, že deti dosiahnu určitý stupeň rozvoja rozumových schopností, psychickej, emocionálnej, osobnostnej, sociálnej a fyzickej vyspelosti, ktoré im umožnia zvládnuť požiadavky v organizovanom systéme výchovy a vzdelávania. V niektorých prípadoch nastáva situácia, kedy rodina nechce, nemôže alebo nedokáže zabezpečiť dieťaťu zázemie potrebné pre adekvátny vývin – rodinné a výchovné prostredie je málo stimulujúce. Z vonkajšieho hľadiska takéto prostredie označujeme ako sociálne znevýhodnené, pod čím rozumieme také prostredie, v ktorom sa súčasne vyskytujú nepriaznivé faktory materiálne – ekonomické a sociálne - kultúrne. S uvedenými faktormi sa stretávame u časti rómskych rodín, v ktorých môžu spolupôsobiť aj viaceré etnické či národnostné špecifiká. Dôsledkom výchovy v danom rámci je nepripravenosť detí na školu v šiestom roku života a následne málo úspešný postup vo vyučovaní.

Jedným z podporných riešení uvedenej nepriaznivej situácie je cieľavedomá výchova detí v podnetnom prostredí materskej školy, ktoré napomáha k primeranejšej socializácii, k nadobudnutiu poznatkov a skúseností, ktoré sú potrebné v začiatkoch školskej dochádzky. Zvyšuje sa tým pravdepodobnosť úspešného postupovania vo vzdelávaní. Empíria ukazuje, že deti, ktoré absolvovali predškolskú prípravu, sa lepšie vpravovali do školských podmienok a primeranejšie zvládali požiadavky. Negatívne dôsledky znižovania počtu predškolských zariadení v posledných desiatich rokoch a výrazne menší počet rómskych detí, ktoré ich absolvovali, ústia do veľmi sťažených podmienok, s ktorými sa musia potýkať žiaci, ale aj ich učitelia, pri vyučovacom procese.

V príspevku sa prezentujú niektoré výsledky, ktoré sú súčasťou širšie koncipovanej výskumnej úlohy. Jej cieľom je príprava stimulačného programu pre deti z málo podnetného sociálneho prostredia v mladšom školskom veku.

V úvodnej etape výskumu sa realizovalo skupinové psychologické vyšetrenie žiakov druhého ročníka v niekoľkých základných školách, v ktorých rómske deti majú temer alebo úplne 100-percentné zastúpenie. Druhý ročník sme zvolili preto, lebo sme predpokladali, že mladšie deti môžu mať ešte adaptačné problémy a ich návyky neumožnia potrebnú spoluprácu pri testovaní.

Ako prostriedok testovania sme zvolili neverbálnu metodiku, t.zn. taký test, pri ktorom sa od detí nevyžaduje slovná reakcia pri riešení úloh, a teda nie je potrebná aktívna slovná zásoba, ale iba porozumenie hovoreným inštrukciám. Test je určený deťom v predškolskom veku, takže jeho obsahová náročnosť je primeraná skúsenostiam a poznatkom detí z bežného sociálneho prostredia v období pred začiatkom školskej dochádzky.

### *Cieľ*

V počiatočnej časti výskumu sme zisťovali, ktoré oblasti sú pre rómske deti v mladšom školskom veku najťažšie, resp. na ktoré zručnosti, spôsobilosti a poznatky je potrebné sústrediť pozornosť pri zostavovaní rozvíjajúcich programov.

### *Výskumná vzorka*

Testovania sa zúčastnilo 87 rómskych detí 2. ročníkov. Ich vek sa pohyboval od 7 rokov 3 mesiace po 11 rokov 5 mesiacov (vysoký vek niektorých druhákov naznačuje, že ich neúspešnosť v bežnej ZŠ by bolo vhodnejšie riešiť ich zaškolením v špeciálnej triede, resp. škole, s čím pravdepodobne rodičia z rôznych dôvodov nesúhlasili). Pre orientačné porovnanie sme do našej vzorky zaradili aj jednu triedu 1. ročníka, kde bolo 16 rómskych a 4 nerómske deti. Ich vek sa pohyboval od 6 rokov 2 mesiace po 7 rokov 9 mesiacov.

### *Metóda*

Test pozostáva z 9 úloh (subtestov), v ktorých sa sleduje vývinová úroveň oblastí významných pre prácu v škole: jemná motorika a vizuálno – motorická koordinácia, krátkodobá zrková a sluchová pamäť, koncentrácia pozornosti, poznanie a chápanie predmetov, ich častí a situácií, porozumenie reči a jej obsahu, rozlišovanie tvarov, určovanie množstva, veľkosti a poradia a orientácia v priestore ako aj celková úroveň vývinu, ktorá sa u malých detí prejavuje v kresbe.

### *Výsledky*

Prehľad výsledkov žiakov 2. ročníka je uvedený v tabuľke 1. Jednotlivé subtesty nemali rovnaký počet úloh.

Tab. 1 Názvy subtestov, priemerný počet bodov, percento úspešnosti v teste

| Subtest                    | Priemerný počet bodov | Percento úspešnosti |
|----------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Jemná motorika          | 6, 85                 | 85, 64              |
| 2. Dopĺňanie obrázkov      | 4, 74                 | 47, 36              |
| 3. Koncentrácia            | 5, 68                 | 70, 98              |
| 4. Vizualna pamäť          | 4, 06                 | 50, 72              |
| 5. Chápanie situácií       | 5, 02                 | 62, 79              |
| 6. Chápanie reči a obsahu  | 1, 44                 | 20, 52              |
| 7. Určovanie množstva, ... | 4, 18                 | 46, 49              |
| 8. Kresba postavy          | 3, 60                 | 44, 97              |
| 9. Kresba stromu           | 2, 77                 | 55, 40              |

Pre všetkých žiakov 2. ročníka bola najľahšia úloha, v ktorej sa prejavili zručnosti pri napodobnení určitých tvarov (jemná motorika a vizuálne – motorická koordinácia). Tu prevažná väčšina detí dosiahla plný počet bodov (úspešnosť riešenia: 85,64 %). K dobrému výsledku pochopiteľne prispelo to, že žiaci 2. ročníka už majú osvojené písanie a majú istú „prax“ v narábaní s ceruzkou.

Veľmi dobre si žiaci počínali aj v úlohe, ktorá sledovala rozlišovaciu schopnosť a koncentráciu pozornosti, čo súvisí s nácvikom čítania – rozoznávanie písmen (71 % správnych riešení).

Na „tretom mieste“ v získanom počte bodov v priemere je úloha, v ktorej sa zisťuje pochopenie situácií a predmetov, informovanosť o bežných javoch (tmer 63 %). Úloha má dosť náročnú realizáciu, pretože všetky deti musia postupovať spoločne, pomerne rovnakým tempom. Je pozitívnym faktom, že deti našej vzorky ju zvládli v nadpolovičnej úspešnosti.

Aj výsledok v úlohe, ktorá sa zameriava na krátkodobú zrakovú pamäť, možno hodnotiť pozitívne – úspešnosť správnych riešení bola 50 percentná.

Významným faktorom pri testovaní je pochopenie inštrukcie a individuálne konanie podľa nej. Výsledky uvedených štyroch subtestov (úloh) nasvedčujú, že žiaci dostatočne rozumeli tomu, čo mali robiť a nevyskytli sa rečové bariéry, teda deti ovládali vyučovací jazyk v primeranej miere.

V strednej časti úspešnosti riešenia sa nachádza úloha, v ktorej žiaci mali dokresľovať chýbajúce časti na obrázkoch. Splnenie subtestu iba na 47 % správnych riešení môže súvisieť s menšou všímvosťou k detailom na osobách, či predmetoch.

V strednej časti sa nachádza aj subtest, ktorý sa orientoval na sledovanie vývinovej úrovne všeobecných rozumových schopností. V kresbe ľudskej



postavy sa u malých detí len v malej miere premieta ich spôsobilosť narábať s ceruzkou alebo ich umelecké schopnosti. Pri realizácii kresby sa prejavuje predovšetkým schopnosť postrehnúť, všimnúť si detaily tváre, tela, oblečenia atď., pričom kvalita ich zobrazenia je až druhoradá. Úlohu žiaci zvládli na 45 %. Kresba stromu sa deťom vydarila na 55 %.

Priemerné skóre v úlohe, kde bolo treba prejavovať priestorovú orientáciu, matematické predstavy (napr. porovnávanie) a určité prvky rozvinutejších myšlienkových operácií (napr. usudzovanie). V subteste žiaci správne vyriešili 46,5 % úloh.

Vo všetkých skupinách sme zaznamenali najnižšie skóre (20,5 %) v úlohe zameranej na chápanie reči a jej obsahu (na základe počutého krátkeho, jednoduchého, ale dramaticky vypointovaného príbehu prezentovať jeho pochopenie označením istých obrázkov). Je dosť prekvapujúce, že splnenie tejto úlohy bolo pre všetkých veľmi náročné. Vyvoláva to niekoľko otázok: Deti sa dokážu sústrediť na jednotlivé vety (napr. inštrukcie v teste), ale nie na súvislé rozprávanie príbehu? Je problémom dlhší čas potrebný na koncentráciu pozornosti? Samozrejme, že do úvahy treba vziať aj možnú neobvyklosť úlohy pre deti.

V teste je maximálne skóre 70 bodov. Druháci našej vzorky dosiahli priemerne 38 bodov, t.j. úlohy správne splnili na 54 %.

Pre porovnanie: Rómske deti 1. ročníka dosiahli v priemere 23 bodov, takže sa skutočne ukázalo, že pre nich sú úlohy v teste príťažké. U nerómskych prvákov sme zaznamenali v priemere 48 bodov.

Zistené poznatky z testu umožňujú identifikovať oblasti, v ktorých môžu mať rómski žiaci v mladšom školskom veku ťažkosti a na ktoré je potrebné zamerať pozornosť pri navrhovaní rozvíjajúcich cvičení. Na základe našich výsledkov konštatujeme, že je vhodné orientovať sa - popri rozvíjaní aktívnej slovnej zásoby a rečového prejavu vôbec - na zlepšenie pozornosti, zvýšenie koncentrácie, všimanie si a identifikovanie detailov, snažiť sa prejsť od globálneho vnímania celku k jeho jednotlivým častiam. Ďalším prvkom je rozvíjanie myšlienkových operácií, kde sa opäť zdôrazňuje analýza celku, porovnávanie, výber dôležitých častí, či detailov a ich následné poskladanie do nových súvislostí, t.j. analógia a syntéza, ako aj rozvíjanie usudzovania. K uvedeným oblastiam patrí tiež nácvik prvkov priestorovej orientácie a matematických predstáv, t.j. rozvíjanie foriem myslenia, ktoré nemusia byť založené na konkrétnych predmetoch, ale na symboloch.

Postupným poznávaním osobitostí skupín detí sa dostávame bližšie k adresnému smerovaniu u nás nového typu prístupu k práci s deťmi, ktoré majú špeciálne výchovno – vzdelávacie (edukačné) potreby – k obsahu

cvičení stimulačných alebo rozvíjajúcich programov. Jeden z nich, ktorý bol zostavený na základe vyššie uvedených špecifik rómskych detí v mladšom školskom veku, sa v súčasnosti overuje v praxi.

**Kontaktná adresa:**

Farkašová Eva , PhDr., CSc.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Trnavská 112

821 02 Bratislava

tel: 02/48 29 22 27

fax: 02/43 42 09 73

e-mail: [yudpap@nexta.sk](mailto:yudpap@nexta.sk)

## RÓMSKY JAZYK NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

*Milan SAMKO, SR*

Humanizácia výchovy a vzdelávania na prvom stupni ZŠ pri práci s rómskymi žiakmi, závisí do značnej miery na osobnosti učiteľa. Humanizmus ako faktor učiteľovho prístupu, bezprostredný vzťah má prioritnú hodnotu vo vzťahu k rómskym žiakom. Znalosť ich histórie, kultúry, tradícií, špecifickosti istej komunity a podstatne rómskeho jazyka, otvára bránu k humanistickej edukácii rómskych žiakov.

Rómsky žiak z lexikálneho hľadiska si osvojuje v slovenčine menší počet slov ako nerómsky žiak v materinskom jazyku. Rómsky žiak z málo podnetného prostredia, v ktorom prebieha väčšia časť komunikácie v rómskom jazyku, neovláda pri vstupe do prvého ročníka ZŠ potrebných okolo 3500 slov.

Vytváranie schopností u rómskeho žiaka súvislo sa písomne a ústne vyjadrovať znamená nájsť cestu, akou si rómsky žiak môže osvojiť slovenský jazyk z hľadiska gramatického, čiže morfológického a syntaktického, fonetického, lexikálneho a štylistického. Na tejto ceste, ale aj pri iných úlohách môže učiteľ využiť rómsky jazyk. Uvediem niekoľko príkladov:

### *Pri obohatení vzájomného vzťahu učiteľa a žiaka*

Znalosť rómskeho jazyka vytvára medzi učiteľom a rómskym žiakom pozitívny medziľudský vzťah, ktorým sa škola pre rómskeho žiaka stáva prijateľnejšou (už škola pre neho nie je cudzou, nepochopiteľnou inštitúciou, ale inštitúciou, v ktorej nachádza prvok z vlastnej identity). Týmto učiteľ môže obohatiť prostredie triedy a celkovú atmosféru v škole. Uvedené je faktorom, ktorý zlepšuje školskú dochádzku, deti sa tešia do školy, čo je štartom pre tvorivý, plnohodnotný, výchovno-vzdelávací proces.

### *Pri komunikácii s rodičmi*

Pri návštevách v rodine, zapájanie rodičov do mimoškolských činností, pri akceptácii učiteľa rodičmi žiaka.

### *Pri komunikácii so žiakom*

Motivácia žiaka, možnosť vysvetlenia, výkladu v rómskom jazyku.

### *Pri vyvodzovaní hlások v prvom ročníku ZŠ*

Pri vyvodení novej hlásky z rómskeho slova, môžeme použiť aj slová, začínajúce rovnako, ale aj s rozličným významom v slovenčine a v rómčine.

#### *Pri odstraňovaní chýb v ústnom a písomnom prejave*

Rómsky žiaci v slovenskom jazyku v ústnom, alebo písomnom prejave robia chyby, ktoré pramenia z ich materinského jazyka. Učiteľ, keď ovláda rómsky jazyk vie konkrétne odvodiť, kde daná chyba pramení, čo je jej príčinou a na základe toho si pripraviť metodický materiál na odstránenie daného jazykového javu, napr. pri dvojhláskach, predložkách. Tu predpokladáme u rómskeho žiaka vzťah rómskeho a slovenského jazyka, no v mnohých prípadoch vstupuje do problematiky tretí, ba aj štvrtý jazyk, napr. rómsky j. + slovenský j. + maďarský j., alebo rómsky j. + slovenský j. + český j. + východoslovenské nárečie.

#### *Pri literárnej výchove*

Pri čítaní a dramatizácii rómskej literatúry.

Vyučovanie slovenského jazyka v systematickej konfrontácii s rómskym jazykom prispieva k vytvoreniu adekvátnej jazykovej kompetencie rómskych žiakov, k schopnosti používať rómsky jazyk na príslušnom stupni gramatickosti. Na prvom stupni ZŠ možno využívať zábavné formy, ako slovné hračky, didaktické hry, gramatické hry, rôzne doplnovačky, zamerané na istý jazykový jav.

Rómsky jazyk je u rómskych žiakov pri vstupe do prvého ročníka ZŠ reálnou skutočnosťou myslenia a zostáva dovtedy, kým sa žiak nenaučí rozmyšľať v slovenskom jazyku. Slovo v rómskom jazyku zostáva sprostredkovateľom medzi predmetom, lebo javom a medzi patričným jazykovým tvarom v slovenskom jazyku. Na konci prvého stupňa ZŠ by bolo ideálne dosiahnuť, aby rómski žiaci svoje myšlienky neprekladali, ale aby využívali svoju slovnú zásobu.

## **Literatúra:**

1. Alabánová, J. – Marcinková, H.: Učebné texty z didaktiky slovenského jazyka pre prvý stupeň s vyučovacím jazykom maďarským. Nitra: VŠPg, 1995.
2. Nemčíková, M. – Nemčík, J.: Metodická príručka na vyučovania slovenského jazyka a literatúry v prvom ročníku ZŠ. Bratislava: SPN 1991.

## **Kontaktná adresa:**

Mgr. Milan Samko

Katedra rómskej kultúry FSV UKF

Kraskova 1

949 74 NITRA

tel: 037 / 77 280 41

## PROGRES KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ RÓMSKYCH DETÍ

Mária KŇAŽÍKOVÁ - Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ, SR

Skoro niet odbornej správy, odporúčania, manifestu či prehlásenia medzinárodných inštitúcií, nevládných organizácií, ale ani niet vládnych vyhlásení, politických rozhodnutí, či záverov zo seminárov a konferencií, ktoré by nezdržovali, že vzdelanie a vzdelávanie Rómov je kľúčovou otázkou riešenia ich problémov. Problematika vzdelávania a vzdelania Rómov je širokospektrálny problém s mnohými rovinami, ktoré sú v súčasnosti predmetom skúmania mnohých akademických i výskumných inštitúcií. Jednou z oblastí, ktoré „multiprblém“ vzdelávania Rómov má, je oblasť vzdelávania v jazyku národnosti, teda problém vzdelávania Rómov v rómčine.

Ústava SR zaručuje v jednom zo svojich článkov právo na vzdelanie v rodnom jazyku a na inom mieste zasa deklaruje rómsku národnosť ako rovnocennú s ostatnými minoritnými národnosťami na Slovensku. Problém vzdelávania Rómov v rómskom jazyku však stále naráža na množstvo bariér. Jednou z nich je stále neexistujúca kodifikácia rómskeho jazyka v spisovnej forme, a s ňou súvisí i fakt, že na Slovensku sa používa množstvo rómskych dialektov a v mnohých prípadoch si občania z dvoch susedných dedín vďaka odlišnostiam v jazyku rozumejú len veľmi ťažko. Inou stránkou problému je postoj samotných rodičov ku vzdelávaniu svojich detí v rómčine – množstvo rodičov, hlavne z ekonomicky slabšej vrstvy rómskeho obyvateľstva nemá záujem o vzdelávanie svojich detí v rómčine a argumentuje tým, že deti by boli takto znevýhodnené oproti „bielym“. K tomuto zisteniu sme dospeli rozhovormi s viacerými rómskymi rodičmi v rámci jedného z projektov KKK. Citujeme zo záverečnej správy:

*„Možnosť vzdelávania v rómskom jazyku vyvolala rozpačité reakcie v oboch osadách. Rómovia reagovali na možnosť vzdelávania detí v materinskom jazyku rôzne. Výraznejšie jednotný názor sa nevyskytol, pravdepodobne z toho dôvodu, že táto možnosť bola pre nich príliš „nová“. Pováčšine však reagovali negatívne, resp. vnímali túto možnosť ako spôsob ešte väčšej segregácie ich detí. Podľa názoru väčšiny (z tých Rómov, ktorí svoj názor vyjadrili nahlas) by sa mali deti naučiť dokonale ovládať slovenský jazyk. Odôvodňovali tento názor najmä tým, že na úradoch sa hovorí po slovensky a ak by deti v dospelosti slovenčinu dostatočne neovládali, mohli by byť v spoločnosti znevýhodňovaní. Na otázku, či vychádzajú z vlastných negatívnych skúseností však odmietli odpovedať. Prekvapili nás porovnávaním „ich“ rómčiny a „susednej“ (teda dvoch dialektov z dvoch susedných osád),*

*ktorá je v mnohých prípadoch odlišná. Potvrdili nám tak naše vlastné zistenia, že dialekty používané v štyroch konkrétnych obciach (Rudňany, Bystrany, Markušovce, Spišská Nová Ves – osada Vilčurňa) sú značne rozdielne.“*

Naproti tomu, väčšina rómskych detí z tohto prostredia po príchode do školy neovláda iný jazyk než rómsky a vyučovanie v slovenčine je pre nich v mnohých prípadoch dvojnásobne zaťažujúce, pretože sa nielen stretávajú s úplne novými požiadavkami, ale aj komunikácia je vedená v inom než materinskom jazyku.

Vychádzame zo zistení spomínaného prieskumu, keď v štyroch skúmaných triedach základných škôl v Spišskom regióne bola zisťovaná úroveň komunikačných zručností rómskych detí v prvom roku inštitucionalizovanej školskej dochádzky. Úroveň komunikačných zručností bola zisťovaná prostredníctvom predkladania podnetových obrázkov z oblastí všeobecných realít. Vhodnosť podnetových obrázkov bola overená na reakciách detí z materskej školy nitrianskeho regiónu, ktoré dochádzali reagovať správne v 93%.

Podľa výsledkov prieskumu priemerná percentuálna hodnota prípadov, keď deti nedokázali reagovať na predložený podnetový obrázok bola 29%, pričom v niektorých triedach toto percento tvorilo až 47% celkových reakcií. Zaujímavý bol aj výsledok reakcií v rómskom jazyku (pričom za relevantnú sa považovala odpoveď, kde dieťa primárne reagovalo v rómskom jazyku a slovenský ekvivalent nevedelo uviesť), ktorého priemerná percentuálna hodnota bola 22%. Rovnako však ako v prípade „bez reakcií“, aj v tomto prípade sa percentuálna hodnota v jednotlivých školách pohybovala v rozmedzí od 8 až do 50%.

Uvádzaný prieskum sme realizovali v prvých dvoch týždňoch školského roka 2001/2002 v prvých ročníkoch školskej dochádzky. Triedy, ktoré vyšli z testovania a komparovania najhoršie sme navštívili na konci školského roka 2001/2002, aby sme meranie opakovali a zaznamenali tak prípadný progres alebo stagnáciu v ich komunikačných zručnostiach v slovenskom jazyku, či ústup v používaní jazyka rómskeho.

Predpokladali sme, že relatívne intenzívne používanie slovenčiny vo výuke a relatívne pravidelná školská dochádzka detí zvýši počet reakcií v slovenskom jazyku a eliminuje počet „bez reakcií“. Prieskumnou vzorkou boli dve triedy základných škôl Spišského regiónu, pričom jedna je klasický prvý ročník a druhá je prípravný ročník, kde pracuje aj rómsky asistent z miestnej osady, ktorý však neprešiel žiadnym primeraným vzdelávacím kurzom a jeho pozícia v triede je skôr facilitačná a sprostredkujúca.

V oboch triedach môžeme konštatovať jednoznačný progres v pozitívnom smere v prospech používania slovenského jazyka, resp. reakcií

v ňom. V prípade prvého ročníka to bolo 62,2% reakcií v slovenskom jazyku a v prípade prípravného ročníka až 62,5%. Znížil sa aj počet „bez reakcií“, ktorý z priemerného 48% (rátané z dvoch skúmaných tried) klesol na 26,2%, resp. 30,8%, čo mohlo byť spôsobené situáciou skúšky a ostycho pred pre dieťa neznámym človekom. Reakcie na podnetové obrázky v rómskom jazyku sa pohybovali v rozmedzí od 5,8% do 8,8%.

Celkovo môžeme konštatovať, že počas jedného roka inštitucionalizovanej školskej dochádzky sa jednoznačne zlepšila komunikácia rómskych detí v slovenskom jazyku, a to nielen v reakciách na podnetové obrázky ale aj v celkovom používaní slovenčiny vo vyučovacom procese. Kým pri prvom testovaní sme zaznamenali veľké množstvo podnetov bez reakcie, tak pri reteste sa tento počet výrazne zmenšil. Rovnako sa deti prejavovali v komunikácii ako kompetentnejšie a spontánnejšie, vykazovali vyššiu mieru istoty pri pomenúvaní predkladaných podnetových obrázkov, ktorá sa prejavila skráteným reakčným časom. Učiteľ už na konci roka nemusel používať rómsky jazyk ako podporný prostriedok dorozumievania sa s deťmi počas vyučovania.

Pri analýze a interpretácii výsledkov retestu sme zistili, že spolu so správnymi a takmer okamžitými reakciami dieťaťa v slovenčine sa zvýšila aj jeho kompetencia reagovať v rómčine ako druhom komunikačnom jazyku. Z toho môžeme usudzovať, že sa dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v podmienkach primeraného rozvíjania kognitívnych a komunikačných spôsobilostí vyvíja v intenciách zákonitosti optimálnej realizácie, čo znamená, že každý vo vývine dosiahnutý pokrok má tendenciu realizovať sa v plnej miere. A tak sa popri osvojovaní si pojmov po slovensky zdokonaľuje aj v materinskej reči, pričom si vytvára sémantické štruktúry pojmov, ktoré ovláda dvojjazyčne.

Ak zameriame pozornosť na deti z prvého ročníka zaradené do prieskumu, tak u nich síce pozorujeme progres v komunikačných zručnostiach, ale zároveň nezvládnutie učiva určeného osnovami pre prvý ročník (skoro 50% detí musí prvý ročník opakovať), čo veľmi negatívne ovplyvňuje školskú kariéru týchto detí a pôsobí frustrujúco

Na základe uskutočneného prieskumu sa odvažujeme konštatovať, že každé zdravé rómske dieťa z nerozvíjajúceho prostredia rómskej osady má potenciál „dobehnúť“ úroveň vývinu dieťaťa z primeraného výchovného a sociálneho prostredia, osvojiť sa vyučovací jazyk slovenský a dokonca komunikovať dvojjazyčne, ale jeho handicap musí byť odstraňovaný s ohľadom na jeho vospelosť a zrelosť v prostredí zameranom na dieťa a jeho individualitu, čo sa v plnej miere dá, ak hovoríme o povinnej školskej dochádzke, iba v prípravnom ročníku..



**Kontaktná adresa:**

Mgr. Mária Kňazíková, Mgr. Miroslava Čerešníková

Katedra rómskej kultúry

FSV UKF

Kraskova 1

949 74 Nitra

tel: 037 / 77 280 41

## MIESTO HISTÓRIE RÓMSKEHO ETNIKA VO VZDELÁVACOM PROCESE (SO ZAMERANÍM NA OBDOBIE RÓMSKEHO HOLOKAUSTU)

*Karol JANAS - Rastislav ROSINSKÝ, SR*

Pri zvyšovaní vzdelanostnej úrovne rómskeho etnika má najdôležitejšiu úlohu škola. Osobitné miesto má dejepis, ktorý oboznamuje s históriou krajiny a regiónu. A tú spoluvytvárali aj Rómovia. Dnes sa na túto skutočnosť často zabúda. Možno i pre ťaživé obdobie druhej svetovej vojny. Počas existencie slovenského štátu boli Rómovia takmer na celom území Slovenska diskriminovaní a perzekuovaní. Úroveň vedomostí žiakov o týchto udalostiach je veľmi nízka. Tu treba vidieť osobitné miesto pre históriu. Rómovia môžu dotykmi so svojimi dejinami získať hrdosť na svojich predkov a majoritná spoločnosť vedomie, že i Rómovia majú svojich hrdinov, ktorí sa zaslúžili o slobodu celého Slovenska. Poznanie, že v minulosti došlo zo strany majoritného obyvateľstva k diskriminácii Rómov môže napomôcť aj pri dnešných problémoch v edukačnom procese. Prostredníctvom histórie môžu nájsť k sebe Rómovia a príslušníci majority cestu. Ak sa to podarí bude to len na prospech celej spoločnosti.

Súčasná pedagogika bojuje pri riešení rómskeho problému najmä s nízkou úrovňou vzdelanosti rómskeho etnika. Dnes už niet sporu, že jedným z najdôležitejších faktorov vplyvujúcich na riešenie ďalších otázok rómskej society je kvalita výchovnej a vzdelávacej činnosti, ktorou sa naň pôsobí.<sup>1</sup> Základ poskytuje škola za pomoci podporných, najmä mimovládnych organizácií. Aká je však úroveň poskytovaného vzdelávania? Jaj hendikepom je, že ho vo veľkej miere pripravujú príslušníci majoritného slovenského národa.

Deti, a rómske obzvlášť, potrebujú vzor, ktorý im pomôže pri zložitej ceste životom. Vzorom pre ne môže byť len príslušník vlastného etnika. V Rómoch treba vzbudiť hrdosť na vlastný pôvod a názorne im ukázať, že kvalitu života možno zmeniť. A tu sa až príliš zabúda na úlohu histórie.<sup>2</sup> Hrdosť rómskych detí a mládeže bohužiaľ nevytvorí ich dnešná realita, v ktorej vidia len nezamestnanosť a sociálne problémy. Rómska minulosť je úplne iná, a preto je dôležité s rómskymi deťmi znova objavovať rómske tradície a kultúrne zvyklosti.

Rómovia boli v minulosti zručnými kováčmi, rezbármi či hrnčiarmi. Ženy sa venovali ručným prácam, pradeniu, čipkovaniu, pleteniu a pod.. Ani

kočovní Rómovia sa nepresúvali len tak. Vykonávali napriek mnohým obmedzeniam spoločensky dôležitú prácu, zber a triedenie odpadu.<sup>3</sup> Bez nich by nejesten dvor, nejedna obec vyzerali ako smetisko. A to som ešte nespomenul rómskych hudobníkov, na ktorých musí byť pyšné celé Slovensko. „Cigánske kapely boli vítané na každej významnejšej udalosti či dedinskej zábave a ich primáši boli pojmom v celom širokom okolí. Nebolo výnimkou, že rómske kapely už v tridsiatych rokoch koncertovali v rozhlase.“<sup>4</sup> Azda v každej oblasti Slovenska sa nájdu stopy po činnosti týchto skvelých majstrov svojho remesla. Mnohí Rómovia sa stali ozajstnými koncertnými majstrami a mnohí si vďaka talentu počas druhej svetovej vojny zachránili slobodu a možno i život (do pracovného zboru nemuseli nastúpiť rómski hudobníci, ale zostali pri vojenských kapelách v Bratislave, Banskej Bystrici a Prešove).<sup>5</sup> V nedávnej minulosti pôsobili Rómovia v poľnohospodárstve i priemysle. Pracovali ako pomocní robotníci i kvalifikovaní majstri. Mnohým sa podarilo vymaniť zo zaostalého spôsobu života, získali kvalifikáciu a zmenili kvalitu svojho života. S týmito príkladmi sa potrebujú rómske deti stretávať od najútlejšieho detstva. Na vyššom stupni treba ich hrdosť ešte viac povzbudzovať. Musíme ich zasvätiť do najstarších dejín, zoznámiť s ich pôvodom. Iste ich zaujme obdobie pobytu ich predkov v Byzantskej ríši, kde sa nemalou mierou podieľali na výstavbe multietnickej spoločnosti, či história ich usadzovania sa v Európe a na našom území.<sup>6</sup>

Netreba obísť ani boľavé stránky. Ba práve na ne treba dať dôraz. Perzekúcia a prenasledovanie počas druhej svetovej vojny sú nezvratné fakty. Rómsky holokaust je boľavá téma, no treba sa s ňou vysporiadať. Netreba sa obávať negatívnych reakcií žiakov, či navodzovania traumy. Veď aké reakcie by mali študenti mať pri rozoberaní holokaustu? Ak je odsúdenie a zhnusenie negatívna reakcia, tak sa jej netreba báť a už vôbec nie v základných školách. Deti sú tam veľmi citlivé a čím skôr si zafixujú odpor k netolerancii, xenofóbii a rasizmu, tým lepšie. Akékoľvek volanie po vyčkávaní na správny (vyšší) vek je falošné a pokrytecké. Vo vyššom veku je už totiž často neskoro. Ako teda pristupovať k udalostiam slovenských dejín v rokoch 1939 - 1945 a ich dopadom na Rómov? Najsprávnejšie je asi s plnou otvorenosťou. V tomto období Rómovia sa nie vlastnou vinou stali občanmi druhej kategórie, bez základných práv.<sup>7</sup> Rómske deti treba oboznámiť s pracovnými útvarmi, s činnosťou záist'ovacieho tábora v Dubnici nad Váhom i s vyvrcholením prenasledovania počas Slovenského národného povstania. I tu ukázali charakter, ktorý mnohým iným chýbal. Podieľali sa na rezistencii, aktívne sa zapájali do boja proti fašizmu a často za to pykali. Po vojne bolo v masových hrobách identifikovaných 311 rómskych obetí, z toho 10 novorodencov, 80 detí, 31 mladistvých, 117 mužov, 62 žien, 8 starcov a 3 stareny.<sup>8</sup> Číslo je to

vysoké, no zďaleka nie konečné. Mnohí boli zavraždení tak beštiálnym spôsobom, že sa ich nepodarilo identifikovať.

Nie sú to však len Rómovia, na ktorých je treba históriou pôsobiť. Je dôležitá aj pre majoritnú spoločnosť. Cez druhú svetovú vojnu to neboli Rómovia, čo zo seba spravili občanov druhej kategórie, ani sa sami nevráždili. Dialo sa tak s priamym pričinením majoritného obyvateľstva, či aspoň s jeho tichým súhlasom. Ak to príslušníkov majority dnes nezamrzí, treba veriť, že si uvedomia, že Rómom za minulosť niečo dlžia. Tu treba, aby pedagógovia viac využívali možnosti exkurzií a výletov. Odborná literatúra, ktorá sa venuje perzekúcii Rómov, je skromná. Navyiac kvalitné práce Horváthovej, Nečasa, či Táncoša<sup>9</sup> sú vo verejných knižniciach takmer nedostupné. Ak však bude učiteľ dejepisu poznať históriu svojho regiónu, nebude mu robiť problém zorganizovať zaujímavú exkurziu. Celé Slovensko bolo posiate pracovnými útvarmi a na mnohých miestach boli Rómovia brutálne povraždení. I keď pamätníky paradoxne chýbajú, dodnes stoja vodné elektrárne a nádrže, železničné trate a cesty, ktoré Rómovia ako novodobí otroci stavali.

Treba len veriť, že úlohu histórie si v budúcnosti uvedomia aj odborníci zodpovední za program rozvoja vzdelanosti pre rómske etnikum. Len získaním hrdosti a doslova pýchy na svoje etnikum je možné získať rómskych odborníkov ochotných pracovať pre svoje etnikum. Ak ich nevychováme, alebo splynú s majoritným prostredím, bude to nevyčísľiteľná strata. No ak vyrastú a vrhnú svoje sily do práce, už o niekoľko rokov môže byť problém rómskeho etnika oveľa menší. Osobitné miesto v ňom musí mať aj vyučovanie holokaustu Rómov počas druhej svetovej vojny. Aké sú dnes vedomosti študentov o týchto udalostiach? Riešenie sme hľadali v dotazníku medzi stredoškolskou mládežou.

V rokoch 2000 - 2002 sme vykonali výskum medzi stredoškolskou mládežou. Cieľom výskumu bolo zistenie poznatkov o rómskom holokauste. Prebiehal medzi študentami 1. a 4. ročníka na gymnáziách. Typ školy bol vybratý po zrelej úvahe. Na gymnáziá nastupujú do prvého ročníka najlepší študenti základných škôl, u ktorých sa predpokladajú zvýšené znalosti o históriu. Navyiac veľká časť študentov gymnázií je zameraná humanitne a plánuje po skončení štúdia pokračovať v štúdiu histórie, prípadne ďalších príbuzných odvetví, v ktorých je znalosť histórie predpokladom pre úspešné zvládnutie prijímacích pohovorov a následného štúdia. Vďaka tomu bolo možné porovnávať úroveň znalostí študentov po štvorročnom štúdiu na výberovej strednej škole. Boli sme si vedomí, že výsledky budú skresľujúce, lebo zahŕňajú len určitú vybranú skupinu študentov a úplne z výskumu vypadli študenti stredných odborných škôl a učilíšť. I tak ho však možno považovať za dôležitý ukazovateľ vedomostí. Ak dosiahli študenti gymnázií výsledky, s ktorými Vás chceme oboznámiť, je málo pravdepodobné, že žiaci iných typov

škôl (kde je dejepis okrajovým predmetom) by výsledky zlepšili. Skôr naopak. My sme sledovali vedomosti u študentov, ktorí majú o dejepis záujem, prípadne sa mu na vyučovaní musia seriózne venovať. Gymnázium bolo vhodným typom školy aj preto, že v osnovách má zaradený seminár z dejín a na školách pravidelne pracujú na prácach stredoškolskej odbornej činnosti. U oboch sa predpokladá zvýšený záujem o regionálnu problematiku, a teda aj znalosti odpovedí na otázky, ktoré sme im pokladali. Výskum bol zameraný regionálne a špeciálne na znalosti o pracovných útvaroch. Tie ležali počas druhej svetovej vojny vo všetkých oblastiach Slovenska. Pre výskum bola vybratá oblasť bývalého okresu Považská Bystrica, a to z viacerých dôvodov. Na území bývalého okresu Považská Bystrica ležali dva pracovné útvary, v ktorých boli zaradení Rómovia - Ilava a Dubnica nad Váhom. Okrem nich tu od novembra 1944 bol zriadený Zaisťovací tábor pre Cigánov v Dubnici nad Váhom. Bol jediný svojho druhu na Slovensku a boli v ňom koncentrovaní výlučne Rómovia z celého Slovenska.<sup>10</sup> Priväzani boli s celými rodinami a len na základe etnickej príslušnosti. Keďže bývalý okres Považská Bystrica napriek rozdeleniu je dodnes považovaný za prirodzený spoločný región, výskum sme umiestnili na gymnáziá, ktoré v ňom ležia.<sup>11</sup> Ďalším dôvodom bolo i to, že veľká časť študentov začínala študovať ešte pred reformou verejnej správy, ich zameranie na regionálne dejiny bolo na celý bývalý okres. Výskum prebehol medzi 836 žiakmi z 1. a 4. ročníkov. V prvom ročníku bolo skúmaných 436 študentov a v štvrtom 403 študentov. Položili sme im päť otázok. Otázky na seba nadväzovali, a preto boli na samostatných kartičkách. Po odpovedaní sa už k otázke nesmeli vrátiť, lebo ďalšia otázka by ich mohla naviesť na správnu otázku. Výsledky priniesli neradostný výsledok:

#### Otázka č. 1

*Čo znamená slovo holokaust?*

Správne odpovedalo 782 študentov (93,2 %), z toho študentov 1. ročníka 386 (88,5%) a študentov 4. ročníka 396 (98,3%). Za správnu odpoveď sme považovali i to, keď bola označená len perzekúcia a vraždenie židov. Ak by sme za správnu považovali perzekúciu židov a Rómov, výsledky by boli iné. Správnych odpovedí by bolo už len 466 (55,5%), z toho študentov 1. ročníka 85 (19,5 %) a študentov 4. ročníka 381 (94,5%). Výsledok svedčí o tom, že v znalostiach všeobecných pojmov prichádza na gymnáziách k výraznému zlepšeniu. A to napriek tomu, že dodnes nie sú vydané učebnice, ktoré by boli zamerané na obdobie druhej svetovej vojny. Úroveň znalostí absolventov základných škôl je nižšia. Je to spôsobené pravdepodobne tým, že učitelia na

nich sú upätí na učebnice a bohužiaľ v nich je o perzekúcii Rómov len jedna veta. I to v inom kontexte.

#### Otázka č.2

*Ktoré etnické a náboženské minority boli na Slovensku počas druhej svetovej vojny najviac postihnuté perzekúciou?*

Správne Rómov identifikovalo 809 študentov (96,4 %), z toho 408 (93,6 %) študentov 1. ročníka a 401 (99,5 %) študentov 4. ročníka. U židovského obyvateľstva to bolo ešte vyššie percento. Celkovo 815 (97,1 %) študentov, prvákov 412 (94,5 %), štvrtákov 403 (100 %). Výsledky sú to potešujúce, no skreslené sú tým, že už samotná otázka napovedala, že ich bolo perzekuovaných viac.

#### Otázka č.3

*Kde na Slovensku sú miesta perzekúcie Rómov počas druhej svetovej vojny? (aspoň 3)*

Tu už boli odpovede na nižšej úrovni. Správne odpovedalo 395 (47,1%) študentov, z toho prvákov 77 (17,7 %) a štvrtákov 318 (78,9%). Výsledky sú to nevalné, najmä ak si uvedomíme, že väčšina študentov uvádzala všeobecne známe miesta, kde boli perzekuovaní nielen Rómovia. Nižšia úroveň sa prejavila i pri odpovediach na posledné dve otázky.

#### Otázka č.4

*Kde ležali vo vašej oblasti počas druhej svetovej vojny Pracovné útvary pre Cigánov (Rómov) a asociálov? (Považská Bystrica, Púchov, Ilava)*

Výsledky dopadli doslova katastrofálne. Aspoň jedno miesto správne uviedlo 229 študentov. Z toho prvákov 90 (22,9 %) a štvrtákov 139 (27,3 %) Dubnicu nad Váhom poznalo len 39 (8,9%) prvákov a 64 (15,8%) štvrtákov. O ilavskom pracovnom útvaru vedelo 51 (11,7 %) prvákov a 75 (18,6%) štvrtákov.

#### Otázka č.5

*Kde ležal Zaisťovací tábor pre Cigánov (Rómov), jediný svojho druhu na Slovensku?*

Ak možno hodnotiť vedomosti študentov na predchádzajúcu otázku ako katastrofálne, tak odpovede na piatu otázku dopadli ešte horšie. Dubnicu nad Váhom správne identifikovalo celkom 44 (5,2 %) študentov. Z toho prvákov 19 (4,4%) a štvrtákov 25 (6,2%).

Výsledky to iste nie sú reprezentatívne, no mnohé naznačujú. Vedomosti študentov sú na veľmi dobrej, respektíve dobrej úrovni pri všeobecne zameraných otázkach. Odpovede na otázky týkajúce sa charakteristiky holokaustu, či postihnutých minorít boli uspokojivé. Alarmujúce sú však výsledky, ktoré by mali naznačiť úroveň vedomostí o regionálnych dejinách. Úroveň vedomostí je doslova alarmujúca. Ich znalosti z najbližšej minulosti sú úplne nedostatočné, a to najmä v tak závažných otázkach, ktoré sa týkajú rasovej perzekúcie a intolerancie. A to treba povedať, že najmä v Dubnici nad Váhom je nemalé množstvo študentov a žiakov z rómskeho prostredia. Ako majú zvyšovať svoju vzdelanostnú úroveň, ak sami o nej mnoho nevedia a ani v škole sa o nej nedozvedia? Ako sa môžu oboznámiť so svojou minulosťou, ak si o nej nemôžu prečítať ani v učebniciach? Neľahké otázky a ešte ťažšie odpovede. Ak chceme budovať multietnickú spoločnosť, musíme vychovávať učiteľov, ktorí sa neboja problémov.<sup>12</sup> Musia objavovať nepoznané a najmä odhaľovať študentom biele miesta našich dejín. Iste ich úlohou nemôže byť suplovanie práce historikov, no mali by aspoň vedieť, kde leží najbližší okresný či oblasťný archív, prípadne múzeum a z času na čas doň zísť. Ak sa už nechcú venovať štúdiu archívnych materiálov, pracovníčky archívov a múzeí sú natoľko fundované, že im radi poradia dosiaľ neobjasnené otázky regionálnej histórie. Nemali by zabudnúť ani na možnosti už skôr spomenutých exkurzií a práve v ich rámci so študentmi archívy a múzeá navštevovať. Pomôže to študentom v ich ďalšom štúdiu a nakoniec aj pedagógovia si obohatia svoje vedomosti. Záverom treba povedať i pár kritických slov o úrovni osnov dejepisu na základných a stredných školách. Je tragédiou, ak študenti perfektne memorujú udalosti z dejín antického Grécka, Ríma či rozoberajú bitku pri Stalingrade a inváziu v Normandii, ale na druhej strane bohužiaľ nepoznajú históriu svojho najbližšieho okolia. Zo žiakov prvého ročníka na gymnáziu sú skvelí vykladači rozpadu Česko - Slovenska v roku 1939, a nevedia, že časť ich spoluobčanov bola doslova pod ich oknami perzekuovaná a vraždená.<sup>13</sup> Aby sa nestalo, že žiaci dubnických základných škôl nevedia, kde ležal zaisťovací tábor a pritom ak sa dobre pozrú z okien,vidia Murgašovu ulicu, ktorá vznikla na jeho mieste. A priamo v meste v areáli podniku ZVS leží cintorín s brutálne povraždenými Rómami. Sčastí postrieľaní, dobytí lopatami a zaživa zakopaní boli v samom závere druhej svetovej vojny.<sup>14</sup> Ten však pustne a je

považovaný za strašidelné miesto. Nikto však nevie prečo. Mohli by to ale vedieť aspoň učitelia dejepisu...

## Literatúra:

1. LONGAUER V.: Metodologický náčrt vzdelávania rómskych žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 88.
2. JANAS, K.: Historická sebareflexia ako prostriedok zvyšovania vzdelanostnej úrovne rómskeho etnika. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 181 - 185.
3. Štátny okresný archív (ŠOKA) Považská Bystrica, fond Okresný úrad v Považskej Bystrici, 3725/1941 prez.
4. Archív slovenského rozhlasu, Fotografie z roku 1938.
5. Vojenský historický archív Trnava, fond Pracovný zbor MNO SR, 234455/1940.
6. HORVÁTHOVÁ, E.: K etnografickej a migračnej dynamike Cigáňov. In: Slovenský národopis, roč. 36, 1/1988, s. 10 - 22.
7. Slovenský národný archív (SNA), fond Úrad predsedníctva vlády, 9731/1940.
8. NEČAS, C.: Terorizování Romu od srpna 1944 do března 1945. In: SNP v paměti národa. Bratislava 1994, s. 325 - 326.
9. NEČAS, C.: Českoslovenští Romové v letech 1938 - 1945. Brno 1994.; HORVÁTHOVÁ, E.: Cigáni na Slovensku. Bratislava 1964. TANCOS, J.: - LUŽICA, R.: Zatratení a zabudnutí. Bratislava 2002.
10. SNA, fond Ministerstvo vnútra 1138/44 adm.; ŠOKA Trenčín, fond Obvodný notársky úrad v Trenčíne, 136/1944 prez.
11. V okrese ležia štyri gymnáziá, tri štátne a jedno cirkevné. O tom že patria po historicke stránke regionálne spolu svedčí i to, že majú spoločný Štátny okresný archív (Považská Bystrica) i Vlastivedné múzeum (Orlové pri Považskej Bystrici).
12. ROSINSKÝ, R.: K potrebe multikulturálneho prístupu vo vzdelávaní žiakov. In: Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra. Nitra 2001, s. 186 - 189.
13. Archív podniku ZŤS Dubnica nad Váhom, fond a. s. Plzeň, Pobočný závod Dubnica, 1556/1945.
14. JANAS, K.: K vzniku a vývinu zaisťovacieho tábora v Dubnici nad Váhom. In: Romano Ďžaniben, 2/2002 (v tlači).



**Kontaktná adresa:**

Janas Karol, PhDr.;

Mierová 309/5-5

017 01 Považská Bystrica

[janas.k@orangemail.sk](mailto:janas.k@orangemail.sk)

Rosinský Rastislav, Mgr., PhD.

Kraskova 1

949 74 Nitra

[rrosinsky@ukf.sk](mailto:rrosinsky@ukf.sk)

# FENOMÉN KULTÚRNEJ GRAMOTNOSTI – JEDEN Z PROSTRIEDKOV SOCIÁLNEJ MOBILIZÁCIE RÓMOV

*Emília FULKOVÁ, SR*

V príspevku sme sústredili pozornosť na možnosť riešenia špecifického problému rómskeho etnika prostredníctvom kultúrnej gramotnosti. Charakterizujeme konkrétny Projekt vývoja rómskej komunity v Portugalsku (1).

Problém rómskej minority je v Slovenskej republike veľmi špecifický a je dôsledkom tak historického vývoja, ako i nezodpovedného politického riešenia, najmä po II. svetovej vojne.

Z praktického života vieme, že Rómovia tvoria problematickú etnickú skupinu obyvateľstva. Po celé desaťročia žili na okraji spoločnosti, ktorá síce pomáhala sociálne slabým skupinám, ale málo ich vzdelávala a vychovávala. Rómovia majú svoj osobitý životný štýl a nižšiu životnú úroveň ako ostatné obyvateľstvo. Cieľom riešenia problematiky rómskeho obyvateľstva je prekonať jeho historickú spoločenskú zaostalosť a dosiahnuť postupné vyrovnanie s ostatným obyvateľstvom.

K riešeniu situácie výrazným podielom prispieva práve kultúrna gramotnosť, ktorá sa podieľa na kultivácii Rómov prostredníctvom širokej oblasti záujmovo-umeleckých a vzdelávacích aktivít.

## *Projekt vývoja rómskej komunity v Sao Gregóriu v Portugalsku*

V apríli 1988 sa začalo plánovanie projektu vývoja rómskej komunity v Sao Gregóriu na okraji mesta Braga v severnom Portugalsku. Poznatky o tomto projekte a jeho výsledkoch sme získali z materiálu, poskytnutého samotnou autorkou O. Oliveirou E. Fulkovej, ktorý prezentovala na medzinárodnom syntetizačnom seminári ku kultúrnej gramotnosti v postindustriálnych krajinách v apríli roku 1992, španielskej Salamance, a ktorý bol neskôr publikovaný v medzinárodnej publikácii Alpha 1992, zaoberajúcej sa otázkami vzdelávania dospelých. (2)

Tento projekt bol inicianý regionálnym sociálnym ochranným úradom (REGIONAL SOCIAL SECURITY OFFICE) a jeho zámerom bolo zlepšenie životných podmienok Rómov v tejto komunite. Projekt sa sústredil na taký druh pomoci Rómom, ktorá by umožňovala ich integráciu do portugalskej spoločnosti bez odkázanosti len na štátnu podporu. Program sa zamerával aj na

sprostredkovanie užšej spolupráce medzi organizáciami ako portugalská Červený kríž, miestna samospráva (Municipal Council of Braga – local government), odbor pre vzdelávanie dospelých (Aduth Education Division), zdravotné stredisko, inštitút pre zamestnanie a odborné zameranie vzdelávania a tiež stredisko športu a rekreácie. Projekt bol rozdelený do troch fáz v rámci jeho realizácie. Prvá fáza bola zameraná na diagnostikovanie problémov danej komunity. Druhá fáza predstavovala uskutočnenie programu a zhodnotenie jeho výsledkov. Tretia fáza predstavovala prechodné štádium, ktoré by malo viesť k úplnej nezávislosti cigánskej populácie.

Pred začiatkom projektovania si tvorcovia projektu kládli základné otázky, týkajúce sa špecifickosti tohto etnika. Jednou z nich bola potreba nájsť rozdiely medzi touto ekonomicky slabšou skupinou obyvateľstva a etnickou minoritou zároveň a inými marginálnymi skupinami obyvateľstva portugalskej spoločnosti. Dôležité otázky, ktoré bolo potrebné identifikovať sa spájali so spôsobom vnímania Rómov väčšinou spoločnosťou ako aj vnímanie vlastnou komunitou, (t.j. ako vidia Rómovia Portugalcov ako vidia seba samých).

Kľúčovou otázkou bol prístup tvorcov projektu k rómskej kultúre. Kládli si otázku, či má ich projekt vychádzať z kultúry Rómov a pokračovať smerom ku kultúre dominantnej spoločnosti, alebo či sa má vypracovať úplne v kontexte dominantnej spoločnosti. Došli k záveru, že Rómovia nemôžu byť úplne sebestační, ak zostanú úplne uzavretý vo svojom vlastnom svete. Nemôžu sa teda vyvíjať v kultúrnej izolácii, ale v kontexte s nerómskou spoločnosťou. Treba však dbať na to, aby Rómovia v procese týchto zmien nezapadli do hybridných vzorov správania, ktoré ich stavajú mimo vlastnej kultúrnej identity a ponechávajú ich v kultúrnej krajine nikoho (cultural no-mans-land).

Pre projekt bolo nevyhnutné konštantné pozorovanie cieľovej skupiny, preto boli dôležité práce priamo v teréne. Podieľali sa na tom 4 pracovníci na plný úväzok a to dvaja sociálni pracovníci a dvaja andragógovia (educators).

Všeobecnú filozofiu projektu možno zhrnúť do nasledujúcich bodov, ktoré vyplynuli z presvedčenia tvorcov tohto projektu a tie sú:

- Každý človek má právo na kultúrnu mnohorakosť (cultural diversity) a individuálne odlišnosti od danej normy
- Neexistuje superiorná alebo inferiorná kultúra, iba dominantná kultúra a pohltenie, inverzné kultúry
- Každý človek má vrodenný potenciál učiť sa

- Aby mohol byť človek slobodný, má mať právo participovať na zmenách, ktoré sa dejú v jeho vlastnom živote a v živote jeho komunity.

Na týchto svojich presvedčeniach budovali tvorcovia projektu vlastný plán akčného výskumu, z ktorých odvodili akési princípy, či východiská:

- rešpektovanie osobnosti a jej diverzности,
- objektívna analýza kultúry, ktorá umožňuje kritické zhodnotenie diverzných kultúrnych hodnôt a umožňuje zároveň dialóg týchto odlišných hodnôt,
- permanentný výskum komunity v zmysle charakterizovania aktuálnych potrieb a ich riešení,
- podporovať účasť Rómov na všetkých fázach projektu prostredníctvom ich legitímnych reprezentantov,
- dôraz klásť na rozvíjanie zručnosti ľudí (people skills) na rozvojom ich intelektuálnej roviny a kognitívneho učenia sa,
- rozvoj behaviorálnych (správanie sa) a organizačných schopností, ktoré možno meniť v závislosti od sociálnej role.

Ďalšou dôležitou časťou projektu bola propagácia kultúrnej gramotnosti (literacy campaign). Vzhľadom na to, že kultúra Rómov je založená na orálnej tradícii, nemôže byť vinení za to, že nemajú svoj vlastný písaný jazyk. Poloha nevzdelancov, vzhľadom na dominantný portugalský jazyk je podľa tvorcov projektu nesprávna. Konštatujú však, že neschopnosť čítať a písať v portugalčine im sťažuje možnosť prispôbiť sa portugalskej spoločnosti. Takisto im zabraňuje v prístupe k verejným službám. Z tohto dôvodu je v projekte jednou z hlavných úloh v Sao Gregóriu kampaň za funkčnú gramotnosť dospelých (adult literacy campaign).

Štúdia podrobne uvádza priebeh a samotné fázy (t.j. použitú metodológiu) štúdia rómskej komunity. Zaoberá sa aj rozborom sociálno-kultúrneho kontextu života Rómov gregórijskej komunity, rovnako ako aj psychologickými osobitosťami. Nájdeme tu informácie o spôsobe ich života, zamestnaniach, zdravotnom stave, najobľúbenejších činnostiach i špecifikách jazyka, ktorým hovoria. Osobitná časť štúdie je venovaná charakteristike rómskej rodiny. Nebudeme podrobnejšie rozoberať túto časť projektu, ale zameriame sa na uskutočnenie samotného sociálneho projektu.

Hlavným cieľom tohto projektu bolo určiť také metódy, ktorými by Rómovia mohli sami odhaliť problémy, ktoré ich trápia a zároveň by sa snažili

sami ich riešiť (t.j. odmietali len charitatívne metódy). Hlavné jadro možno rozdeliť do týchto bodov:

- aby mal každý prístup k dôstojnému bývaniu
- zmenšiť závislosť komunity od sociálnych služieb a sociálnych výhod
- zlepšiť situáciu ich zamestnanosti a miezd
- vytvoriť štandardné hygienické prostredie
- vytvoriť taký životný štandard, ktorý by umožnil akceptáciu Rómov nerómskou spoločnosťou bez ich sociálnej marginalizácie
- podporovať integráciu Rómov do hlavného prúdu spoločnosti v zmysle vlastných kultúrnych tradícií
- zmeniť negatívny stereotyp života Rómov
- vytvoriť väzbu medzi rómskou komunitou a okolitou spoločnosťou, ktorá rešpektuje ich rozdiely
- zredukovať reálnu a funkčnú negramotnosť medzi dospelou populáciou
- znížiť absentovanie a pomer neúspešnosti školopovinných detí
- podporovať participáciu rodičov na výchove a vzdelávaní detí.

Podľa týchto hlavných cieľov boli sformulované konkrétne plány na ekonomické zmeny, kreatívnu činnosť, voľný čas. Časť plánov realizovalo oddelenie pre vzdelávanie dospelých, ktoré realizovalo program gramotnosti dospelaj populácie komunity. Druhú časť plánov realizovalo zdravotné stredisko (starostlivosť o deti, očkovanie, plánovanie rodiny, hygiena). Miestna samospráva prebrala starostlivosť o oblasť zamestnania (kurzy gramotnosti, kurzy pred vstupom do práce.) Spolu s oddelením pre vzdelávanie dospelých a Európskym sociálnym fondom uskutočnili dva záujmové kurzy venované šitiu a úprave šiat pre ženy a jeden elektrotechnický kurz pre mužov.

V rámci komunity sa vytvorila skupina Rómov rôzneho vekového zastúpenia, akási voľnočasová pracovná skupina (Leisure Time Activities Group), ktorá podnecovala participáciu členov komunity na týchto aktivitách. Východiskom bol názor, že aktivity musia byť obrátené na deti, ktoré idú do školy, aby sa vzbudil ich záujem a rovnako aby iniciovali rodičov. Dôležitou úlohou bolo nadviazať spoluprácu rodičov a školy. Boli tak uskutočnené rôzne programy (napr. vytvoril sa špeciálny klub v škôlkach, ktorý sa snažil adaptovať deti na školské pomery, rozvíjali sa orálne a lingvistické zručnosti detí, slovná zásoba, športové a kultúrne aktivity). Hudba, tanec, plastické umenie sa využili pri miestnych slávnostiach (Vianoce, kalneval, St. Johns

Day), ktoré organizovali Rómovia (spolu s prípravou jedla a programu). Prebiehalo to s ich veľkým entuziazmom, v kostýmoch, čím absorbovali veľa zo španielskej a portugalskej kultúry. Pripravovali sa aj víkendové prázdniny (Week-long holiday), kde sa rozvíjala väčšia samostatnosť detí. Poriadali sa výlety do Lisabonu, ZOO atď. V mnohých prípadoch sa nedali rozlíšiť aktivity dospelých od aktivít detí. Používali sa rôzne audiovizuálne materiály (plagáty, propagácia, informačné dialógy, debaty aj za prítomnosti špecialistov).

Tvorcovia projektu rozoberali aj ťažkosti, ktoré nastali pri realizácii akčného výskumu. Vyplývali väčšinou z nedostatku vedomostí o ich sociálnej dynamike, živote, pretože poznatky z literárnych prameňov sa často rozchádzali so skutočnosťou. Ťažkosti boli aj s prekonávaním postojov Rómov ako prosebníkov (požiadavky bez vlastnej zainteresovanosti na probléme).

V projekte sa konštatuje, že aj nezujem o projekt, ba často aj pohrdanie projektom i jeho tvorcami. Najevidentnejšie to bolo práve v situáciách, keď niečo žiadali a boli nabádaní k samostatnému riešeniu. Nebudeme podrobne rozoberať všetky problémy, ktoré nastali v priebehu riešenia projektu (tradicionalizmus, uprednostňovanie utilitárnych cieľov, kultúrny etnocentrizmus, nedostatok iniciatívy, solidarita klanov, problémy v komunikácii atď.). Z nášho pohľadu sú zaujímavejšie zmeny v komunite, ktoré nastali až po troch rokoch realizácie tohto projektu. Komunita si skonštruovala verejné sociálne zariadenia (4 sprchy a 4 záchody). Zmeny nastali v zdravotnej starostlivosti o deti (deti sú očkované, tímy lekárov pravidelne navštevujú školu, pijú viac mlieka, nosia si do školy obed). Podmienky bývania sa príliš nezmenili, niektoré chatrče si však zaobstarali cementovú podlahu, strechy pokrývajú škridlami a predeľujú si miestnosti (starí, mladí). Zmeny nastali aj v zamestnanosti obyvateľov komunity. Mnohí sa uchádzali po prvýkrát o zamestnanie. Podstatné zmeny nastali v hygiene, takmer všetci dbajú o osobnú hygienu, o čistejšie prostredie komunity (odpadky nevysypávajú hocikde, ale dávajú ich do vriec). Zlepšili sa vzťahy medzi školou a komunitou, zvlášť matky sú ochotné chodiť sa informovať na deti. Podnietila sa ich túžba vzdelávať sa a učiť, čo sa odrazilo na návštevnosti kurzov gramotnosti.

V poslednej fáze projektu, ktorá je zameraná na získanie úplnej nezávislosti rómskeho etnika ide o takú interiorizáciu vedomostí a zručností, ktoré by pozitívne pôsobili na tie aktivity, ktoré vy zabezpečili trvalé sociálno-ekonomické zlepšenie. Táto zmena životného štýlu má dlhodobý charakter, a preto tvorcovia projektu zdôraznili podporovanie takých sociálno-kultúrnych aktivít, ktoré k tejto zmene prispievajú.

Rómovia predstavujú v Slovenskej republike vnútorne najmenej integrované etnické spoločenstvo. Je to výsledok ich historického vývoja, keď boli vždy periférnou, sociálne zaostávajúcou skupinou obyvateľstva. Súčasne je to aj dôsledok politiky predchádzajúceho režimu, ktorý odmietal akceptovať osobitnú etnicitu Rómov. Riešenie tzv. cigánskej otázky cestou „asimilácie obyvateľov“ cigánskeho pôvodu cielene rozložilo systém sociálnych vzťahov lokálnych spoločenstiev. Odmietanie tendencií vnútroetnickej integrácie popieraním existencie vlastnej rómskej kultúry (spomínané zákazy vydávania rozprávok, slovníkov, zakladanie vlastných organizácií atď.), spochybnenie osobitej etnickej príslušnosti (degradovanie na „príslušníkov sociálne zaostalej časti obyvateľstva“) spôsobili v konečnom dôsledku rozklad existujúcich morálnych a spoločenských noriem v rómskych komunitách. Narastajúca izolácia od majoritného obyvateľstva spôsobila narastanie medzietnickej dištancie: Rómovia dostávali pocit, že sú neželanou skupinou, ktorá je spoločnosti na obtiaž. Boli zbavení vlastnej identity, pozitívneho vzťahu k svojej kultúre, nenachádzali cieľ a zmysel vlastnej existencie. Narodiť sa Rómom znamenalo byť predurčený žiť ako menejhodnotný človek. Celý povojnový vývoj v živote rómskeho spoločenstva bol v podstate procesom dekulturnácie, sociálneho i morálneho úpadku, v konečnom dôsledku znamenal spomalenie, či zastavenie spoločenského vývoja, vo viacerých prípadoch i regres životnej úrovne.

Vymaniť sa z tohto postavenia v spoločnosti bude nesmierne zložitú: okrem cesty popretia vlastnej identity a úsilia o maximálnu asimiláciu s majoritnou spoločnosťou (ako to bolo v minulosti) sa tu ponúka, podľa nášho názoru, nová možnosť: zrovnoprávnenie s majoritnou spoločnosťou cestou vlastnej etnickej identifikácie a rozvoja vlastnej etnickej kultúry vo všetkých jej oblastiach.

## **Literatúra:**

1. FULKOVÁ, E.: Teoretické a praktické aspekty gramotnosti vo VVD. In: Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní II. Nitra: SPU, 2002, s. 226-229. ISBN 80-8069-053-7.
2. Bližšie pozri: OLIVEIRA, O.: Comunity Development Project among the gypsies of Sao Gregorio. In: Alhpa 2002, Unesco Institute for Education and Ministry of Education, Quebec 1992, s. 119-164.

## **Kontaktná adresa:**

Fulková, Emília, doc.PhDr.CSc.

Katedra pedagogiky a psychológie FEM, Slovenská poľnohospodárska univerzita,

Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

Tel. 037/6508614

Tel./fax: 037/7413831

e-mail: [Anna.Kulichova@uniag.sk](mailto:Anna.Kulichova@uniag.sk)



## MOTIVAČNÉ A AKTIVIZUJÚCE METÓDY UPLATŇOVANÉ PRI VÝUČBE BIOLÓGIE V TRIEDACH S RÓMSKYMÍ ŽIAKMI NA ZŠ

*Štefan BALLA, Barbora MATEJOVIČOVÁ, Janka SCHLARMANNOVÁ, Tomáš STOLLÁR, SR*

Jedným z cieľov učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese je výchova žiakov k samostatnej práci, aktivite a tvorivosti. Učiteľ musí získať u žiakov záujem o svoj predmet a len takýmto spôsobom môže žiak prosperovať a ďalej prehĺbovať svoje vedomosti. Ešte výraznejšie to platí v triedach so žiakmi rómskeho pôvodu, s ktorými mnohí učitelia doslovne „nevedia čo robiť“ na hodinách školského vyučovania. V tomto príspevku sme porovnávali vedomostnú úroveň rómskych a nerómskych žiakov v 5. ročníku ZŠ v okrese Rimavská Sobota z predmetu prírodopis. Zistili sme, že upútať záujem u rómskych žiakov o učivo nie je ľahké, ale správnu voľbou motivačných a vyučovacích metód možno výrazne ovplyvňovať dosiahnuté výsledky.

Skúmali sme aktivitu, vedomostnú úroveň a záujem žiakov 5. ročníka na vyučovacích hodinách prírodopisu, pričom sme ich zapojili do vyučovacej činnosti rôznym spôsobom a aplikovali sme vždy iné učebné pomôcky. Do výskumu bolo zapojených celkovo 201 žiakov, z ktorých 126 bolo žiakov rómskeho pôvodu. Na troch rôznorodo organizovaných vyučovacích hodinách sme odučili nasledovné tematické celky:

1. Machorasty – zelené vankúšiky lesa
2. Papraďorasty – paprade, prasličky, plavúne
3. Ihličnany – vždy zelené stromy.

Vyučovaciu hodinu na tému Machorasty sme začali rozhovorom, do ktorého sme aktívne zapojili všetkých žiakov. Z učebných pomôcok sme používali multiplikáty machov a obrázky z učebnice.

Na druhej vyučovacej hodine sme aplikovali metódu monológu. Ako názornú pomôcku sme používali obrázky z učebnice. Žiakov sme zapojili do vyučovacej hodiny iba pasívne.

Tretia vyučovacia hodina na tému Ihličnany bola organizovaná v školskom parku, kde žiaci vysvetlené učivo videli naživo. Hlavnou metódou vyučovacej hodiny bola demonštrácia. Žiaci mali dostatok času na prehliadku a pozorovanie živých stromov.

Po odučení vyučovacích hodín sme pripravili testy na všetky tri preberané tematické celky ( každý obsahoval po 5 otázok ), ktoré sme dali vypracovať žiakom zapojených do výskumu.

Výsledky sme vyhodnotili štatisticky. U žiakov nerómskeho pôvodu sme zistili, že prvú skupinu otázok zodpovedali žiaci najúspešnejšie ( 71 % ), nasledovala tretia skupina ( 68,5 % ) a nakoniec druhá skupina otázok ( 58 % ). U rómskych žiakov sme zistili, že najúspešnejšie riešenie dosiahli pri tretej skupine otázok ( 68,8 % ), nasledovala prvá skupina ( 57,6 % ) a nakoniec druhá skupina otázok ( 42,4 % ).

Z týchto výsledkov vyplýva, že viac ako polovica žiakov nerómskeho pôvodu je usilovná a má veľmi dobré teoretické vedomosti. Nerobí im problém učiť sa z učebnice, majú doma k dispozícii odbornú literatúru, ktorú aktívne používajú pri získavaní nových poznatkov. Ich vedomostná úroveň viackrát prevyšuje ich praktické zručnosti. Čo sa týka správnych odpovedí, u žiakov rómskeho pôvodu, sme zaznamenali veľké rozdiely pri zodpovedaní jednotlivých skupín otázok. Otázky, na ktoré bolo treba sformulovať odpovede vlastnými slovami zodpovedali veľmi slabo. Napr. na otázku „ Aký je význam machov v prírode? ” dali 1 – 2 slovné odpovede, kým žiaci nerómskeho pôvodu zodpovedali celými vetami. Pri otázkach, kde bolo treba nakresliť určité časti rastlinného tela, žiaci rómskeho pôvodu dosiahli lepšie výsledky, ale aj pri týchto otázkach zaostávali za žiakmi nerómskeho pôvodu.

Z odpovedí žiakov sa potvrdila aj skutočnosť, že otázky, ktoré môžu zodpovedať na základe praktických skúseností, prinášajú lepšie výsledky u žiakov rómskeho pôvodu. Pri týchto otázkach sme zaznamenali výrazný pokles vo vedomostiach žiakov nerómskeho pôvodu. Z týchto výsledkov vyplýva, že skúsenosti zo života majú pozitívny vplyv na osvojovanie si vedomostí. Žiaci rómskeho pôvodu totiž dobre poznajú les, v lese rastúce stromy a kríky, pretože často chodia so svojimi rodičmi do lesa. Úspešnosť žiakov rómskeho pôvodu na prvú skupinu otázok bola 57,6 %. Najslabšie vedomosti preukázali pri 2. skupine otázok, totiž odpovede na tieto otázky by si mali osvojiť doma z učebnice. Neúspešnosť týchto žiakov spočíva v tom, že rómski žiaci nepociťujú potrebu domácej prípravy. Väčšina z nich pochádza z takého rodinného prostredia, v ktorom rodičia nevenujú dostatočnú pozornosť výchove svojich detí, čo veľmi negatívne ovplyvňuje školskú úspešnosť týchto žiakov. Táto skutočnosť je prvoradou príčinou toho, že mnohí žiaci rómskeho pôvodu s dobrými vedomosťami sa stratia v spoločnosti, totiž chýba im materiálna a mravná pomoc svojich rodičov.

Úlohou pedagógov je snažiť sa o používanie takých aktivizujúcich vyučovacích metód, ktoré umožňujú aj rómskym žiakom si čo najefektívnejšie

osvojiť čo najviac trvalých poznatkov. Ich ďalšou dôležitou úlohou je prebudiť záujem o učivo u všetkých žiakov - nielen u nadaných, priemerných, ale aj podpriemerných.

Od osobnosti učiteľa závisí, ako dokáže zvládať problémy, ktoré sa môžu v triedach s rómskymi žiakmi vyskytnúť. Ide predovšetkým o obrovskú trpezlivosť, chápacosť, poznanie ich rodinného a sociálneho prostredia, ich mentality. Problémy, s ktorými sa denne stretáva učiteľ pracujúci s rómskymi žiakmi je nutné prekonávať a odstraňovať vytrvalosťou, a dobrou vzájomnou komunikáciou.

### **Literatúra:**

1. HANTABÁLOVÁ, I., HROZNÁROVÁ, V., PALDIOVÁ, V.: Prírodopis pre 5. ročník základných škôl. SPN, Bratislava, 2000, s. 72 – 82.
2. HANTABÁLOVÁ, I.: Pracovný zošit pre 5. ročník základných škôl. SPN, Bratislava, 1998, s. 22 – 23.
3. KOPÁČOVÁ, J., KUBOVIČOVÁ, M., KOZINKA, V.: Prírodoveda pre 3. ročník základných škôl. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 2001, s. 57.

### **Kontaktná adresa:**

Balla, Štefan, RNDr., PhD.

Katedra zoológie a antropológie, FPV, UKF v Nitre

Nábřežie mládeže č. 91.

949 74 Nitra

Slovenská republika

Telefón: 037 / 65 14 060

Fax: 037 / 65 14 060

e-mail: [sballa@ukf.sk](mailto:sballa@ukf.sk)

## **PRACOVNÉ LISTY AKO JEDNA Z AKTIVIZAČNÝCH METÓD VO VYUČOVANÍ ZOOLOGIE V TRIEDACH S RÓMSKÝMI ŽIAKMI**

*Janka SCHLARMANNOVÁ - Anna SANDANUSOVÁ, SR*

Jedným z najdôležitejších faktorov úspešného výkonu vo výchovno-vzdelávacom procese je motivácia žiaka, jeho odhodlanie učiť sa. Každý učiteľ trpí určitou frustráciou, keď žiak nie je na vyučovacích hodinách dostatočne aktívny, keď nejaví záujem o spoluprácu a nezapája sa do priebehu vyučovacieho procesu. Dokonca môže nastať situácia, kedy sa žiak na vyučovacej hodine nudí a učiteľ ho doslova „obťažuje“. Preto musí učiteľ poznať metódy, ktoré žiaka aktivizujú a zvyšujú jeho motiváciu učiť sa.

V dôsledku rastúcej migrácie obyvateľstva sa učiteľ v súčasnej dobe dostáva do novej situácie spojenej s multikultúrnym vzdelávaním žiakov. Títo žiaci sú príslušníkmi rôznych menšín a etnických skupín, pochádzajú z odlišného kultúrneho a sociálneho prostredia, jazyk majority ovládajú na rôznej úrovni.

V súčasnej dobe je na Slovensku veľmi aktuálna požiadavka skvalitnenia vzdelávania detí rómskej minority. Podľa KALHOUSA (2002), ktorý robil prieskum v Českej republike, tieto deti štrnásťkrát častejšie prepádajú a päťkrát častejšie dostávajú druhý alebo tretí stupeň zo správania. Rómske deti sú dvadsaťosemkrát častejšie preradené do osobitných škôl, povinnú školskú dochádzku končia tridsaťkrát častejšie v nižších ročníkoch základnej školy.

Učiteľ pri svojej práci v triede, v ktorej sú zastúpené aj minority musí ovládať a používať rôzne didaktické metódy a postupy, aby zapojil do výchovno – vzdelávacieho procesu všetkých žiakov. Učiteľ v týchto triedach by mal využívať predovšetkým individuálny prístup ku žiakom. Jeho aplikácia má práve v triedach s minoritným zastúpením mimoriadny význam, pretože mnohokrát príčinou zaostávania žiakov sú jazykové bariéry, nedostatočná príprava na vstup žiaka do prvého ročníka ZŠ. U mnohých žiakov absentuje pocit zodpovednosti za vykonanú prácu. Individuálny prístup učiteľa pomôže odhaliť talentovaných a nadaných žiakov a včas ich zaujať, motivovať a podchytiť pre systematické každodenné štúdium

(LENGYELFALUSY, 2000). Je veľmi pravdepodobné, že títo žiaci sa stanú šíriteľmi kultúry, osvety a pokroku v rámci svojho etnika.

Žiaci sú jedineční a každý z nich pracuje vlastným tempom. Osvedčenou metódou na zaktivizovanie činnosti žiakov je práca s pracovným listom. Pri jeho vypracovávaní môže každý žiak – i ten, ktorý dokonale neovláda jazyk

majority – pracovať vlastným tempom, viackrát si prečítať zadanie úlohy, vrátiť sa k nepochopeným pojmom a tak zvládnuť učivo. Úspešným vypracovaním pracovného listu žiak môže získať určitú sebadôveru, posilní sa jeho postavenie v kolektíve, získa sebaúctu a motiváciu do ďalšieho učenia.

Podľa PROKEŠOVEJ (1973) a ŠVECOVEJ (2002) pracovné listy vo vyučovaní plnia rôzne funkcie – motivačnú, expozičnú, fixačnú, diagnostickú a inú. Slúžia ako doplnok informácií k preberanému učivu a čo je veľmi dôležité i k vytváraniu návykov súvisiacich so samoštúdiom.

Tvorba pracovných listov je zložitá a časovo náročná. Pri ich tvorbe je dôležité dodržať niekoľko didaktických zásad (PETTY, 1996):

1. odstupňovať obtiažnosť práce, pretože žiaci potrebujú k precvičeniu zložitej úlohy viac ako jeden príklad
2. prvé úlohy a otázky majú byť jednoduchšie, aby žiakom dodali sebadôveru
3. formulovať úlohy jednoznačne a zrozumiteľne
4. úlohy v teste majú byť rôzneho typu – doplňovacie, prirad'ovacie, s výberom odpovede a pod.
5. dbať nato, aby aspoň posledné otázky boli otvorené, aby žiaci mohli prejavíť vlastnú tvorivosť
6. vytvoriť čo najzaujímavejšie pracovné listy
7. pracovné listy zaraďovať do vyučovania primerane, pretože ich veľmi časté používanie môže u žiakov vyvolať opačný efekt – nudu, nezáujem a pod.

## MATERIÁL A METÓDY

Na katedre zoológie a antropológie FPV UKF v Nitre vyučujeme i predmet didaktika biológie .V školskej praxi existuje pomerne málo štandardizovaných pracovných listov z prírodopisu a biológie. Preto študenti v rámci seminárov z didaktiky biológie navrhujú a vytvárajú vlastné neštandardizované pracovné listy .Tieto potom v rámci výstupovej pedagogickej praxe overujú v triedach, v ktorých učia.

Najmä na základných školách učia v multikultúrnych triedach i v triedach majoritných. Porovnaním výsledkov toho istého testu v dvoch rozdielnych triedach získajú námety na skvalitnenie a zefektívnenie didaktických testov.

Vypracovali sme 7 pracovných listov na tému "Vtáky", v súlade s učebnicou prírodopisu pre 6. ročník základnej školy (HANTABÁLOVÁ, 2000) a v súlade so štandardami z prírodopisu pre uvedený ročník.

Témy pracovných listov sme zvolili nasledovne :

1. Holub domáci

2. Prispôsobenie sa vtákov prostrediu
3. Kura domáca, kačica domáca, hus domáca
4. Vtáky významné v poľnohospodárstve
5. Vtáky našich lesov
6. Vtáky okolo ľudských obydľí a v záhradách
7. Správanie sa a význam vtákov. Vývoj vtákov

Tematický celok obsahoval aj autotest , na konci ktorého boli uvedené správne odpovede.

Pracovné listy obsahovali úlohy na dopĺňanie slov do textu, priradovanie, tajničky, úlohy na popis obrázka, poznávanie vtákov podľa zobáka, poznávanie podľa nôh, úlohy na porovnávanie, úlohy na dopĺňanie do tabuľky.

Všetky otázky a úlohy smerovali k praktickej aplikácii teoretických poznatkov. Úlohy boli konštruované tak, aby žiaci mohli pri ich riešení využiť čo najviac predchádzajúcich poznatkov a vlastných skúseností. V súlade s Piagetovou teóriou psychického vývinu bol rešpektovaný psychosomatický vývin žiakov (PIAGET,1970). Pracovné listy obsahovali farebné obrázky vtákov, ktoré sa u nás vyskytujú najčastejšie, domáce vtáky, zákonom chránené vtáky a zohľadnené bolo i zastúpenie jednotlivých druhov podľa príslušných biotopov – les, ľudské obydľia a záhrady, vodné vtáky a pod.

## VÝSLEDKY

Navrhnutých 7 pracovných listov sme overovali na hodinách prírodopisu v 6.ročníku ZŠ vo Veľkom Záluží . Listy vypracovalo 52 žiakov.

Všetky pracovné listy vypracovávali žiaci samostatne postupne na hodinách prírodopisu . Správnosť vypracovania si overili na konci hodiny formou frontálneho opakovania. Celkovo bolo vypracovaných 364 listov, priemer úspešnosti bol 62,4 %.

Pri analýze úrovne úspešnosti žiakov sme zistili, že závisí od viacerých faktorov. Najviac ovplyvnili úspešnosť žiakov nasledovné faktory: schopnosti a vedomosti žiaka, téma pracovného listu, spôsob aplikácie pracovného listu a charakter úloh. Medzi najúspešnejšie patrili úlohy s obrázkami, po nich nasledovali dopĺňovačky, priradovacie úlohy a tabuľky. Najviac chýb robili žiaci pri riešení úloh s textom.

Dôvodom úspešnosti úloh s obrázkami je najmä ich vizuálny efekt a u dopĺňovačiek a tabuliek ich zábavný ráz. Následným rozhovorom so žiakmi po vypracovaní všetkých testov sme zistili, že pri riešení dopĺňovačiek a tabuliek si ani neuvedomovali, že overujeme ich vedomosti.

Pri porovnávaní úspešnosti riešenia pracovných listov žiakov majority a minority sme zistili, že žiaci minoritnej skupiny najlepšie riešili úlohy s obrázkami a v týchto úlohách boli rovnako úspešní ako majoritní žiaci. Najväčší rozdiel medzi oboma skupinami bol pri riešení úloh s textom.

Navrhnuté pracovné listy prispeli k skvalitneniu a zefektívneniu výchovno – vzdelávacieho procesu. Podnietili žiakov k väčšej aktivite, samostatnosti a tvorivosti. Prispeli k zlepšeniu osvojovania nových a utvrdzovania už predtým získaných poznatkov v rámci tematického celku Vtáky. Zvýšil sa záujem žiakov o nové učivo.

Tiež sme zistili, že na zvýšenie množstva a kvality poznatkov žiakov minority pozitívne vplýva individuálny prístup učiteľa, časté striedanie foriem a metód práce, využívania názornosti vo vyučovaní ( prírodniny, obrázky, modely) a opakované povzbudzovanie a pochvala .

## **Literatúra:**

1. Hantabálová, I., 2000: Prírodopis pre 6.ročník základnej školy, SPN Bratislava : 168 pp.
2. Kalhous, Z., 2002 : Školní didaktika, Portál Praha: 447 pp.
3. Lengyelalussy, T., 2000: Niekoľko otázok vzťahu učiteľa a žiaka. In. XVIII. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu. Sborník příspěvku I., VVŠ PV Vyškov: 183 –186.
4. Petty,G.,1996: Moderní vyučování. Portál, Praha:380pp.
5. Piaget, J., 1970: Psychológia inteligencie. SPN Praha: 150 pp.
6. Prokešová, J., 1973: Zeměpisní a pracovní sešity u nás a v zahraničí. Přírodní vědy ve škole, 37,9: 351-354.
7. Švecová, M.,2002: Cvičení z didaktiky biologie I.UK Praha, Nakladatelství Karolinum:88 pp.

## **Kontaktná adresa:**

PaedDr. Schlarmannová Janka  
Katedra zoológie a antropológie FPV UKF  
Nábřežie mládeže 91  
949 74 Nitra  
Tel: 037/65 14 060  
Fax: 037/65 14 060  
e-mail: [jschlarmannova@ukf.sk](mailto:jschlarmannova@ukf.sk)



## ŠPECIFIKÁ VYUČOVANIA BIOLÓGIE V TRIEDACH S RÓMSKYMÍ ŽIAKMI

*Anna SANDANUSOVÁ - Tomáš STOLLÁR, SR*

So vstupom Slovenskej republiky do európskych štruktúr a s rastúcou migráciou obyvateľstva vyvstávajú i pred našimi učiteľmi biológie nové situácie, spojené s edukáciou detí, ktorých materinský jazyk je iný než slovenský.

Učitelia väčšinou nie sú pripravení na výchovu a vzdelávania detí, pochádzajúcich z rôzneho sociálneho multikultúrneho prostredia. Nepoznajú etnokultúrne, sociálne, jazykové a psychické odlišnosti rómskych žiakov.

Podľa KALHOUSA (2002) pedagóg, majúci v triede žiakov z rôznych minorít sa stretáva s viacerými problémami, ako napríklad :

- rôzna úroveň znalostí jazyka väčšiny a menšiny
- všeobecná nedôvera a strach z kultúrnej majority
- prílišné uvedomovanie si otázky príslušnosti k etnickej skupine a z toho vyplývajúca zvýšená citlivosť k skutočnej alebo zdanlivej diskriminácii
- nedôvera a neprikladanie významu systematickej, vytrvalej práce
- zvýšená citlivosť k neverbálnym prejavom pri komunikácii s učiteľom i žiakmi majority
- úroveň vzdelania rodičov rómskych detí je nízka. Vzdelanie nie je považované za hodnotu. Deti nie sú vychovávané k prekonávaniu prekážok
- deti nemajú doma miesto na domácu prípravu, čo súvisí prevažne s nízkou úrovňou bývania rodín
- problémová a nepravidelná dochádzka detí do školy
- učitelia nie sú dostatočne pripravovaní na prácu v triedach s multikultúrnou populáciou. Nepoznajú psychiku rómskych žiakov, kultúru komunity minority a z toho vyplývajú i ťažkosti spojené s motiváciou, spoluprácou a spolužitím žiakov v rámci takejto triedy

V prístupe k žiakovi môže učiteľ uplatniť dve stratégie :

- a) kompenzačné vzdelávanie - pri ktorom prostredníctvom rôznych programov – napr. DROMUS sa bude snažiť pomôcť žiakovi dosiahnuť kultúrnu úroveň požadovanú školou (ZELINA, 2002)

b) pozitívne vzdelávanie – snaha zahrnúť do kurikula hodnoty, zručnosti a postoje dôležité pre kultúru dieťaťa, diferencovať učenie a hodnotenie žiakov

V našom príspevku chceme poukázať na potrebu využívania názornosti ako jedného z aktivizujúcich činiteľov vo vyučovaní prírodopisu a biológie v triedach s rómskymi a nerómskymi žiakmi.

Cieľom príspevku je poukázať na :

- niektoré špecifiká vyučovania biológie v triedach, v ktorých žiaci pochádzajú z multikultúrneho prostredia
- niektoré skúsenosti z prípravy budúcich učiteľov biológie v rámci seminárov z didaktiky biológie , ktoré môžu prispieť k skvalitneniu prípravy a edukácie v multikultúrnych triedach

## SKÚMANÁ PROBLEMATIKA

Biológia bezprostredne determinuje našu existenciu. S biologickými zákonitosťami a zákonmi sa stretávame v každodennom živote.

Už Komenský v svojom diele Veľká didaktika kladie dôraz na učenie, pri ktorom sa všetko učí a vyučuje : " Príkladmi, ukážkami a cvičeniami". Pedagogické zásady a poučenia odvodzoval na základe pozorovania a porovnávania s prírodou a činnosťou ľudí.

MOJŽÍŠEK ( 1988) poukazuje na skutočnosť, že práve zapojením čo najväčšieho počtu zmyslov ( multisenzoriálna perцепcia ) pri učení vytvára u žiakov presnejšie predstavy nielen o biologickom objekte a jave ale aj o živote ako takom.

Na základe viacročných skúseností z vyučovania biológie na základnej i strednej škole v triedach s rómskymi žiakmi a tiež z hospitácii na hodinách prírodopisu v takýchto triedach sme získali niekoľko poznatkov, o ktoré sa s Vami chceme podeliť :

- žiaci majú veľmi radi vychádzky a exkurzie do prírody .S tým súvisí poznávanie flóry a fauny - žiaci rómskeho etnika lepšie a presnejšie vedia rozlíšiť jednotlivé druhy drevín, využívajúcim pritom porovnávaciu metódu. Kvitnúce rastliny sa ľahšie a rýchlejšie naučia poznávať nerómske deti .Rómske deti prejavujú o kvitnúce rastliny menší záujem ,s ich poznávaním a určovaním majú väčšie problémy ako nerómske.

- priamo v prírode , v najbližšom regióne školy sme opakovane vyučovali jednotlivé druhy biotopov a ekosystémov – jazierko, rieka, park, školský dvor. V rozhovore s deťmi sme zistili, že rómske deti častejšie navštevujú tieto lokality i v mimovyučovacom čase a viackrát v priebehu mesiaca . Majú lepší prehľad o tom, kde napríklad hniezdia vtáky, vyskytujú sa malé hlodavce, rastú určité druhy rastlín.
- vyučovanie biológie poznávaním svojho bezprostredného okolia a využívaním predošlých osobných skúseností detí z pobytu v prírode uľahčuje zapamätanie si nových teoretických poznatkov .
- exkurzia do prírody je efektívnejšia , ak v skupine je maximálne 15 žiakov. V prípade, že žiaci riešia úlohy v skupinách, osvedčili sa nám také štvorčlenné skupinky, v ktorých sú aj rómski aj nerómski žiaci.
- etológiu bežných a najčastejšie sa vyskytujúcich druhov zvierat ako sú napríklad psy, mačky, holuby, ryby, žaby, vodná a hrabavá hydina , domáce vtáky, kone, poznajú rómske deti podrobnejšie ako nerómske . Pravdepodobne to súvisí s ich častejším pobytom a hrami v prírode.
- na hodinách prírodopisu rómske deti sú viac nesústredené, učiteľ musí vynaložiť väčšie úsilie na udržanie ich pozornosti a častejšie striedať pracovné činnosti. Oblubujú činnosti súvisiace s výtvarným prejavom – kreslenie, modelovanie, prácu s prírodným materiálom, didaktické hry a inscenačné metódy
- deti minority vychovávame k ochrane prírody emocionálne, poukazujeme na škody, spôsobené výrubom a inými spôsobmi poškodzovania lesov . Často sú devastované lesy i v národných parkoch , napríklad v súčasnosti je aktuálnym problémom hromadný výrub stromov v Slovenskom raji. Práve cez výchovu detí k láske a ochrane prírody má učiteľ vplyv na konanie rodičov a vlastne prostredníctvom detí vychováva aj ich rodičov.
- veľmi dôležitú úlohu pri vyučovaní prírodopisu a biológie v multikultúrnych triedach zohráva osobnosť učiteľa. Deti rovnako ako dospelí rýchlo reagujú na nadšenie prejavované druhými. Ak nie je toto nadšenie deťom vnucované, pravdepodobne samé budú nadšené a budú sa chcieť podieľať na príslušných činnostiach ( FONTANA, 1997 ). Ak ich učiteľ nadchneme pre poznávanie prírody, pravidelné a systematické štúdium biológie, jeho práca bude zmysluplná a efektívna. To isté platí aj o úspechu. Dobrý a úspešný učiteľ biológie pritiahne žiaka vlastným zaujatím a osobným príkladom až tam, kde žiak s nadšením dokáže pokračovať v štúdiu a poznávaní prírody sám.

Niekoľko skúseností z prípravy budúcich učiteľov na vyučovanie prírodopisu a biológie v multikultúrnych triedach

- na seminároch z didaktiky biológie v rámci mikrovýstupov študenti sami pripravujú a realizujú exkurzie do okolia školy, do školskej záhrady a overujú si v praxi využitie porovnávacej metódy pri štúdiu konkrétnych prírodnín. Všeobecné botanické a zoologické porovnávania vyžadujú, aby žiak využíval svoje teoretické vedomosti i schopnosť myslieť. Veľmi dôležité je porovnanie pri zhrnutí učiva, upevňovaní, prehlbovaní, precvičovaní i preverovaní získaných vedomostí a poznatkov. Študenti počas svojich mikrovýstupov typické rozdielne a rozlišovacie znaky nielen demonštrujú na prírodine, ale zhotovujú aj didaktické náčrty, poukazujúce na tieto odlišnosti.
- v snahe zaktivizovať študentov volíme náplň seminárov tak, aby boli nútení pri príprave na ne študenti opakovane navštevovať sledované lokality a pozorovať flóru a faunu v daných biotopoch priebežne. Cieľom učiteľa biológie by malo byť učiť o prírode v prírode, učiť o živote pre život.
- v rámci seminárov študenti pripravujú úlohy diferencovane náročne tak, aby čiastkové úlohy úspešne splnili aj slabší žiaci. Taktiež využívame kooperatívne učenie. Niektorí žiaci dosahujú lepšie výsledky v skupinách ( LENGYELFALUSY, 2000 ). Skupiny nadanejších žiakov môžu riešiť zložitejšie úlohy, ak sú zaradení v heterogénnych skupinách, môžu pôsobiť ako organizátori práce v danej skupine. Dbáme ale, aby každý žiak v skupine riešil nejakú úlohu zodpovedajúcu jeho schopnostiam. Využívame pritom napríklad manuálnu zručnosť alebo výtvarné nadanie niektorých členov skupiny.
- na seminároch z didaktiky biológie sa pravidelne venujeme návniku tvorby náčrtov a jednoduchých schém na tabuľu. Tieto zručnosti potom študenti využívajú pri práci s rómskymi žiakmi, ktorí koncentráciu na hodinu prírodopisu a biológie získajú práve výtvarnými aktivitami. Nerómske deti v tom čase môžeme zamestnať riešením tajničiek, doplnovačiek alebo činnosťami, ktoré vyžadujú väčšiu sústredenosť na prácu.
- v príprave budúcich učiteľov biológie v multikultúrnych triedach veľkú pozornosť venujeme učeniu príkladom, využívajúc pritom rôzne hravé formy výkladu nového učiva. Hygiena rómskych detí sa opakovane ukazuje ako špecifická a významná oblasť edukácie (ZELINA, 2002). Na hodinách prírodopisu v 7.ročníku základnej školy v tematickom celku " Výchova k zdraviu a zdravý životný štýl " je možné

využívať osobný príklad učiteľa a praktickými ukážkami a cvičeniami žiaci spolu s učiteľom prakticky nacvičujú čistenie zubov, zostavujú jedálne lístky v súlade s racionálnou výživou, učia sa niektoré jednoduché relaxačné cviky. Študenti si pripravujú námety na didaktické hry, scény, pohybové aktivity detí. Tieto potom overujú v praxi počas svojej výstupovej praxe.

Z uvedeného je zrejmé, že riešenie problematiky edukácie rómskej populácie nie je iba v rukách učiteľov, ale celej spoločnosti vrátane rómskeho etnika. Ide o zmenu myslenia rómskeho i nerómskeho obyvateľstva a s tou je vhodné začať práve v škole. Preto úloha poučeného učiteľa je veľmi významná. Učiteľ svojou prirodzenou autoritou, láskavým, trpezlivým a tvorivým – humanistickým prístupom vzbudí u detí záujem o prírodu a úctu k prírodnému prostrediu, pripraví ich pre zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášateľnosti a priateľstva.

Vzdelanie je v podstate jediný spôsob, ktorý umožňuje nielen úspech spoločnosti, ale aj individuálny rast jednotlivca.

Dobry učiteľ svojou každodennou "mravenčou" prácou v procese edukácie môže dôsledne naplňovať Komenského heslo: "Škola nesmie byť miestom slz, bludiskom a drinou, ale hrou, hosťinou a rajom". Na hodinách didaktiky biológie sa snažíme vzdelávať a vychovávať budúcich učiteľov tak, aby ich žiaci o každom z nich povedali, že je dobrý učiteľ.

## **Literatúra:**

1. Fontana, D.,1997 : Psychologie ve školní praxi, Portál Praha: 383 pp., ISBN 80-7178-063-4
2. Kalhous, Z., 2002 : Školní didaktika, Portál Praha: 447 pp., ISBN 80-7178-253-X
3. Lengyelfalussy, T., 2000: Niekoľko otázok vzťahu učiteľa a žiaka. In. XVIII. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu. Sborník příspěvku I., VVŠ PV Vyškov: 183 –186.
4. Mojžíšek, L.,1988 : Vyučovací metody, SPN Praha : 329 pp.
5. Zelina,M., a kol., 2002: Vzdelávanie Rómov , SPN Bratislava: 205 pp., ISBN 80-08-03339-8

## **Kontaktná adresa**

Sandanusová, Anna, PaedDr.  
Katedra zoológie a antropológie FPV UKF  
Nábřežie mládeže 91  
949 74 Nitra  
Tel: 037/65 14 060  
Fax: 037/65 14 060  
[E-MAIL:asandanu@ukf.sk](mailto:asandanu@ukf.sk)

## POHĽAD NA RÓMSKU PROBLEMATIKU Z VIACERÝCH ASPEKTOV

*Barbora MATEJOVIČOVÁ, Štefan BALLA, SR*

Otázkam etnogenézy Rómov je venovaná pozornosť už dávno, tento mimoriadny záujem možno vysvetliť tým, že svojím antropologickým charakterom, špecifickými prejavmi spôsobu života a zvláštnym jazykom vždy upozorňovali Rómovia domáce obyvateľstvo na svoj odlišný pôvod.

Prvé správy o Rómoch na našom území sú asi zo začiatku 13. a 14. storočia. Jednou z prvých oblastí na Slovensku, kde sa začali usadzovať, bol Spiš.

Počiatky vedeckého výskumu rómskej problematiky sa spravidla kladú do 16. stor., kedy boli uverejnené prvé odborné príspevky o rómčine (Nečas, 1991). Jazykovedné práce boli takmer dve storočia jedinými vedeckými prameňmi o rómskom obyvateľstve a až od konca 18. stor. a v priebehu 19. stor. sa vedecký záujem o Rómov rozširoval i na zástupcov ďalších vedných odborov, predovšetkým na antropológov, etnológov a folkloristov. Prvým slovenským romistom bol J.J. Ihnátko, gymnaziálny profesor v Lučenci (1840-1885). Dialektológiou Rómov na Slovensku sa zaoberali Facuna (1960), Sninčák (1970) a Drenko (1965-1970). Veľká pozornosť bola venovaná kraniológii Rómov, pretože mnohí autori sa snažili týmto štúdiom rozlíšiť Rómov od ostatného obyvateľstva. Od dvadsiatych rokov 20. stor. sa množili práce venované krvným skupinám u Rómov, ktoré významne prispeli k dôkazu antropologickej spolupatričnosti Rómov s obyvateľstvom Indie a podporili tak výsledky lingvistických výskumov (Hensch, 1930, Ely, 1961). Na Slovensku položil základy k poznaniu Rómov Valšík (1923, 1958, 1966, 1969), ktorý jednak sám študoval ich krvné skupiny, pigmentáciu, ale hlavne podnietil záujem o túto problematiku u svojich žiakov, ktorí rozvinuli nielen somatometrický a dermatoglyfický výskum slovenských Rómov, ale tiež výskum sérologický a populačno-genetický. V posledných rokoch sa hlavným centrom štúdia antropologických charakteristík slovenských Rómov stali Košice a Prešov, kde Bernasovský zahájil po roku 1970 široko koncipovaný výskum rómskych detí z Východného Slovenska. Vedľa klasických metrických, pigmentačných a sérologických znakov doň zahrnul tiež problematiku niektorých biologických ukazovateľov pohlavného dospievania sledovaných modernými metódami (kostný vek, hladiny hormónov zisťované pomocou rádioimunologických vyšetrení, atď.).

Rómovia tvoria dnes prakticky už vo všetkých európskych štátoch i na iných kontinentoch (Severná Afrika, Blízky Východ, Južná Amerika, USA, Kanada) zvlášť, výrazné skupiny obyvateľstva, ktoré žijú v menších i väčších počtoch rozptýlené medzi miestnymi (majoritnými) populáciami. Ich celkový počet sa odhaduje na 5 – 10 miliónov, pričom viac ako polovica žije vo východnej Európe – v bývalej Juhoslávii okolo 750 000, v Rumunsku 680 000, na Slovensku 165 000 (čo však predstavuje 1. miesto v Európe v pomere počtu rómskeho obyvateľstva k domácomu).

Rómske spoločenstvo utvárajú 4 kmene: Lowara, Machuaja, Kalderaška, Churara, medzi ktorými existujú jazykové a kultúrne rozdiely. K telesným charakteristikám väčšiny Rómov patria tmavé vlasy a oči, stredne tmavá pokožka, nižší vzrast, s vekom sklony k tučnote. Netreba však zabúdať na výnimky – plavovlasých a bledookých Rómov. Za najpodstatnejšiu črtu rómskej mentality možno považovať odolnosť voči asimilačným snahám zo strany majoritnej spoločnosti. V niektorých aspektoch života sa Rómovia adaptujú – spravidla napríklad prijímajú jazyk a náboženstvo majoritnej skupiny (vlastné náboženstvo si neutvárajú, svoj jazyk dosť zanedbávajú). Ich životný štýl odoláva zmenám počas striedania generácií. Značná časť rómskej populácie zostáva funkčne negramotnou, odmieta formálnu edukáciu vo viere, že odovzdávanie skúseností medzi členmi rodiny je účinnejšie. Zo strany obyvateľstva krajín, kde Rómovia žijú, prevláda strach z ich kriminálnych činov, čo sa vládly krajín snažia riešiť rôznymi spôsobmi.

Aj keď dominantné skupiny oddávna potláčali kočovný spôsob života Rómov a podporovali ich usadenie, zostávali najväčšími cestovateľmi sveta. V roku 1927 vyšiel zákon o potulných Cigáňoch, ktorý kládol každému Rómovi povinnosť evidencie a obmedzoval kočovný spôsob života. Bol to pokus o určitú integráciu Rómov, avšak neposkytol možnosť trvalého usadenia.

Ak chceme vedecky skúmať Rómov, najmä ich spôsob života, narazíme na veľa problémov. Výskum tohto etnika sťažuje fakt, že rómska kultúra nie je jednotná, ale aj to, že Rómovia si svoje zvyky a životný štýl strážia, sú nekomunikatívni, nedôverčiví a vyhýbaví. Charakteristickou črtou je, že svoj život trávajú v spoločenstve, nie sú samotári. Rómska rodina je omnoho väčšia ako naša nukleárna rodina. Okrem manželov a detí sú jej súčasťou aj vydaté (ženaté) deti s ich deťmi a partnermi, starí rodičia, prarodičia a ďalší príbuzní. Niekedy počet členov rodiny dosahuje 30 – 40. Väčšina rómskych žien sa vyznačuje vysokou pôrodnosťou. Jednotlivé tehotenstvá nasledujú veľmi rýchlo za sebou, takmer polovica rómskych žien rodí opakovane v intervaloch kratších než rok od pôrodu predchádzajúceho. Nepriaznivý následok tohto javu je vzostup pôrodov detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou. Ďalším závažným javom je nízky vek rómskych matiek.



Percento predčasných pôrodov je u rómskych žien 3 krát vyššie než u žien slovenských, polovica rómskych rodičiek je trvale v domácnosti, polovica je slobodných, vysoké je i percento nezrelých rómskych novorodencov. Takisto dojčenská úmrtnosť je u rómskej populácie stále dosť vysoká. Rómske obyvateľstvo sa dožíva v priemere pomerne nízkeho veku 45 – 55 rokov (presné čísla nie sú známe). V súvislosti s veľkým počtom detí v rómskej rodine a celkovo nižšou životnou úrovňou je tiež chorobnosť rómskych detí podstatne vyššia než detí slovenských. Zvyšuje sa u nich počet vrodených vývinových chýb a duševne poškodených detí. Mnoho rómskych detí trpí podvýživou (varovné signály prichádzajú hlavne od pediatrov z Východného Slovenska). Väčšie sú nároky na umiestňovanie detí v zdravotníckych zariadeniach a hlavne v detských domovoch, kde počet rómskych detí tvorí 30 – 60% všetkých chovancov. Vysoké je tiež percento rómskych detí v zvláštnych internátnych školách.

Antropometrické merania rómskych detí predškolského a školského ukazujú, že tieto majú

Cieľom starostlivosti o rómske obyvateľstvo by malo byť v súčasnosti prekonávanie historicko-spoločenskej zaostalosti a zvýšenie sociálnej a kultúrnej úrovne pri dôraznom rešpektovaní všetkých ich špecifik ako sú jazyková bariéra, celková gramotnosť, etnický a antropologický ráz. Trvalo musí byť venovaná pozornosť výchove a vzdelávaniu rómskych detí a mládeže.

## **Literatúra:**

1. Bernasovský, I., Bernasovská, J.: Antropologický výskum Rómov na Východnom Slovensku. Česká antropologie 50, Olomouc, 2000.
2. Valšík, J.A.: Příklad ztlustění papilárních lišt na otisku středníku české cikánky. Sborník klubu přírodovědeckého v Praze, 1923.
3. Valšík, J.A.: Několik poznatků o rutilismu slovenských cikánů. Sborník I. sjezdu čl. Antropologů, Opava, 1958.
4. Valšík, J.A.: O pigmentaci sliznice dutiny ústní našich cikánů. Zpravodaj Čs. spol. antropol., 19, 1966.
5. Valšík, J.A.: Les resultats sur l'acculturation des gitans en Tchecoslovaquie. Acta F.R.N. Univ. Comen., Anthropol., 16, 1969.

## **Kontaktná adresa:**

RNDr. Matejovičová Barbora  
Katedra zoológie a antropológie  
Nábřežie mládeže 91  
949 74 Nitra  
Tel: 037/65 14 060  
Fax: 037/65 14 060  
[e-mail:bmatejovicova@ukf.sk](mailto:bmatejovicova@ukf.sk)

**Názov:** **Osobnosť učiteľa Rómov** (zborník z 3. medzinárodnej konferencie konanej 28.11.2002 v Nitre)

**Vydavateľ:** Fakulta sociálnych vied Univerzity Konštantína filozofa v Nitre

**Zostavil:** Mgr. Rastislav Rosinský, PhD.  
Katedra rómskej kultúry FSV UKF Nitra

**Rozsah:** 193 strán

**Náklad:** 150ks

**Rok vydania:** 2002

**Recenzenti:** Prof. PeadDr. Gabriel Švejda, CSc.  
Prof. PhDr. Vasil' Kusin, DrSc.

**Vytlačil:** GARMOND

**ISBN 80-8050-590-X**